

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

IL *BENE COMUNE* COME “SAPERE DA INSEGNARE”. LA RICERCA-FORMAZIONE. *CITTADINANZA*, *CONSTRUZIONE IDENTITARIA* *E CULTURA DEL RISPETTO*

di Laura Sara Agrati, Stefania Massaro, Viviana Vinci¹

Il contributo presenta il disegno e i primi esiti di un'indagine esplorativa che il gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche) del Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha realizzato nell'ambito del progetto *Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto*, con il coinvolgimento di una rete di cinque Istituti Comprensivi del Comune di Bari. L'indagine ha come scopo l'analisi dei processi di costruzione dei significati condivisi di *bene comune* a partire dai significati personali dei singoli docenti. Il contributo parte dalla rilettura in chiave teorico-epistemologica del costrutto di *bene comune* inteso come oggetto di riflessione educativa e composito obiettivo di intervento ad un tempo etico-sociale e valoriale. Si descrive il disegno della ricerca-formazione e lo specifico intervento formativo rivolto ai docenti coinvolti. Partendo dal modello didattico della “trasposizione” (Chevalard, 1996; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) – assunto, nel caso specifico, come strumento esplicativo dei processi di conoscenza professionale (Damiano, 2013; Perla, 2016) – verrà focalizzata l'attenzione sul processo di co-costruzione dei significati di *bene comune* a partire dal “sapere personale” del singolo docente. Nello specifico ci si soffermerà sui dispositivi metodologici utilizzati – le mappe mentali e la scrittura autobiografica e professionale – e sull'analisi dei documenti prodotti per l'emersione delle macro-categorie. Sulla scorta delle prime risultanze – che confermano

¹ Pur essendo l'articolo frutto di un lavoro condiviso, Laura Agrati ha curato i paragrafi 2 e 5, Stefania Massaro ha curato il paragrafo 1, Viviana Vinci ha curato i paragrafi 3 e 4.

l'intrinseca polisemia del concetto di *bene comune* ma al contempo possibili significati “meta” – il contributo si conclude con l'invito, per i docenti, ad operare la decostruzione dei concetti, la condivisione del “sapere personale”, la co-costruzione dei principali nuclei del curriculum scolastico come testimonia l'esperienza di ricerca-formazione sul significato di *bene comune*.

The article presents the theoretical framework, the design research and the first outcomes of an exploratory investigation on the meanings of *common good* given by school teachers. It focuses on the negotiation process that brings teacher from a *personal* to a *shared* meaning of *common good* through the comparison with colleagues. The investigation was carried out by the DidaSco Research Group of the For.Psi.Com Department of the University of Bari Aldo Moro within the project *Citizenship, identity building and culture of respect* and involved a network of five schools. In the first part, the theoretical construct of *common good* is presented as an object of educational reflection and as a complex intervention goal, both socio-political and ethical. In the second part, focusing on the didactic model of “transposition”, the design of the training-research and the methodological devices, used in the training – mental maps and autobiographical writings – are described. As the first results confirm the polysemous concept but, at the same time, provide new synthetic meanings of *common good*, the contribution ends inviting researchers and teachers to operate a deconstruction of the concepts, a shearing of the “personal knowledge” and the co-construction of the core-content of the school curriculum.

1. Il bene comune come oggetto di riflessione educativa

La relazione formazione-cittadinanza dell'attuale scuola delle Indicazioni² esprime la consapevolezza che gli elementi formali di ga-

² Per le competenze di cittadinanza, il riferimento primario è alle Indicazioni nazionali per il curriculum di cui al D.M. n. 254 del 2012, al paragrafo *Per una nuova cittadinanza*. Queste riportano anche la Raccomandazione del Parla-

ranza del contesto democratico debbano essere necessariamente considerati integrativamente ad elementi qualitativi attestanti l'affermarsi di condizioni avvaloranti la vita dei cittadini. La costruzione di progetti di promozione della cittadinanza esprime in tal senso un forte richiamo all'etica, intesa quale duplice apertura: da un lato essa pone un fondamento profondo alla democrazia, le cui colonne portanti sono radicalmente la mentalità, la cultura, l'impegno dei cittadini in un'educazione alla cittadinanza intesa come formazione delle coscienze e richiamo alle virtù (Massaro, 2013).

Dall'altro lato il richiamo all'etica istituisce una tensione prospettica ponendo la fundamentalità di un orizzonte di riferimento affermativo della vita dei cittadini: il bene comune. Se nell'attuale quadro sociale di riferimento le tensioni costruttive che la vita democratica ha espresso paiono dissolversi in una democrazia *procedurale* enfaticamente il potere legittimante delle procedure e *neutrale* rispetto ad ogni giudizio di valore in ordine ai reali processi sociali che essa promuove o debilita, la scuola oggi parla di bene comune per ricordare che le procedure devono essere rapportate ad un quadro di finalità e valori umani che le delimitino. L'aver un parlamento, lo svolgimento di elezioni, la divisione di poteri, ecc., le "procedure" quindi, non possono considerarsi processi esentabili da vincoli di legittimazione meta-procedurale.

Per una prima radicale comprensione del concetto di "bene comune", si può riferirsi alla distinzione che il diritto romano operava tra cose pubbliche *extra commercium*, rigorosamente sottratte al mercato, e *res in commercio*. Quali cose oggi sono da considerare *extra commercium*? Sono i valori, la dignità della persona, il rispetto dell'altro, e così via.

È intuitivo riconoscere quanto si siano affermati oggi i princi-

mento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Tra le otto competenze citate, già utilizzate dalle scuole all'interno dei modelli della certificazione delle competenze, rilasciate al termine della scuola primaria e secondaria di I grado, se ne evidenziano due in relazione al concetto di cittadinanza: le competenze civiche e sociali e lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità, le altre sono considerate egualmente utili per esercitare la *cittadinanza attiva*.

pi di democrazia procedurale, attestanti che la vita politica deve essere finalizzata non al bene comune, ma alla costituzione e gestione del potere che gestisce l'ordine sociale. Lo Stato in tal senso, rifiutando di riconoscere l'esistenza di qualcosa di superiore a se stesso (valori o volontà divine che lo renderebbero prigioniero di questo o quel fondamentalismo), ha il compito sostanziale di garantire la continuità di vita della società nel libero gioco dei suoi appartenenti e non può essere sottoposto ad alcuna valutazione deontologica (Weber, 1966). I sostenitori della *democrazia procedurale*, muovendo dal presupposto che non esiste una concezione, aprioristicamente definita e garantita, di bene sociale e che i rapporti di forza e di utilitarismo sono elementi ineliminabili nei rapporti sociali, riconoscono l'avalutatività etica delle scelte e delle azioni politiche, legittimando il principio che la "giustizia" di una norma scaturisce esclusivamente dall'esistenza di accordi motivati razionalmente (Touraine, 1988).

Questa superiorità in "solitudine" della politica del potere è stata contestata da quei pensatori che, riconoscendo che le azioni politiche devono essere comunque razionalmente dispiegate, hanno evidenziato che in democrazia le procedure sono dipendenti da scelte politiche operate tra possibili alternative finalistiche. Scelte che, anche se minimaliste o partigiane, non possono non essere aperte a una valutazione, cioè esposte a giudizi di valore, anche da parte dei cittadini (Bobbio, 1987). Così Bobbio riconosce che un presupposto di fatto indispensabile per il buon funzionamento del metodo democratico è l'adesione in senso lato a valori, perché sono la condizione per legittimare specifiche azioni rispetto ad altre, e in particolare a quei valori che sono il fondamento dei diritti di religione, libertà, opinione, associazione. Senza di questi non potrebbe esistere lo Stato di diritto: la democrazia non può funzionare senza il rispetto dei vari diritti di libertà, i quali, a loro volta, possono essere difesi soltanto dalla democrazia che esplicita il riferimento ai valori della persona (Bobbio, 1984). Per Maritain (2003) la persona e il bene comune sono principi assoluti, con affermazione della superiorità del bene comune politico su quello individuale. Scriveva Mencarelli (1985) che diritto e dovere sono, in altri termini, espressione, della tensione axiologica

che governa la vita democratica perché correlati a valori. In particolare, i diritti sono l'equivalente dei valori della persona (speranza, fiducia, sicurezza, libertà, creatività, ecc.), i doveri sono l'equivalente di valori oggettivi (la solidarietà, il bene comune, la pace ecc.).

È il liberalismo di matrice anglo-sassone a ritenere che ogni presupposto teoretico, cioè idealistico-trascendentale, sia arbitrario per cui la *ratio* è resa meramente procedurale (Rorty, 1986; Sandel, 1982). In questa chiave una dottrina politica non deve mai muovere da implicazioni metafisiche o religiose, per cui la vita politica e democratica va letta solo alla luce della scelta delle concezioni più razionali. In questa strategia si esprime l'ideale dell'autonomia della politica, l'esser legge a se stessa senza dover tenere conto di principi antecedenti indipendenti, cioè dell'idea di bene comune (Rawls, 1982).

Le teorie novecentesche della democrazia, sensibilizzate dalle tragedie mondiali causate dai vari totalitarismi, si sono ispirate sostanzialmente alla concezione liberale. Esse hanno posto la libertà come principio primario, nell'affermazione di una concezione ideo-politica della democrazia fondata su un'antropologia di tipo individualista, secondo cui ciascun individuo è un soggetto morale autonomo: la sua morale trova la sua linea di orizzonte esistenziale esclusivamente nella realizzazione di scelte libere e razionali che ne costituiscono il mezzo affermativo nella vita. La formazione in tal senso si orienta a svilupparne le competenze al fine di potenziare le sue *chances* nella vita. È una concezione che, nella prassi sviluppatasi nel tempo, ha fatto dell'individuo, dei suoi interessi, dei suoi diritti soggettivi, della sua libertà totalmente di tipo affermativo ("la libertà di...") il presidio della democrazia, per cui la difesa dell'individuo e delle sue istanze è stata considerata come fondamento della difesa della democrazia. In tal senso secondo l'impostazione liberale rawlsiana, la giustizia, costituita da poche regole essenziali, e non il bene, è il requisito principale delle istituzioni sociali che vogliono essere ordinate. Essa rappresenta un elemento normativo e vincolante nei confronti delle azioni dei singoli cittadini, ai quali, per tutto il resto, deve essere garantita la

massima libertà, affinché ciascuno elabori il suo progetto di vita (Rawls, 1982). La concezione di Rawls (1982) è condivisa da quanti ritengono che soltanto una società fondata su regole che tutti devono condividere, cioè sul diritto, possa assicurare la giustizia democraticamente intesa e non quella garantita da finalità morali di bene comune, nella difesa della concezione liberale di una libera cultura democratica garantita dall'esistenza di molte e conflittuali concezioni del bene.

Tale "culto" dell'individualismo ha portato la democrazia a perdere nel corso di vari decenni il riferimento forte al senso del *demos* e la politica a sintonizzarsi particolarmente sulle procedure della conquista del potere come condizione strumentale per affermare interessi particolari. La cittadinanza individualistica contrasta però con il costituzionalismo post-liberale che oggi esige fortemente una rifinalizzazione alla persona, all'interno di un modello sostenente l'imprescindibilità della connessione tra diritto e morale. Questo implica che il valore morale è anteriore a qualsiasi azione legislativa e a qualsiasi patto, sia pure quello primario e fondamentale sul quale gli uomini hanno edificato la loro convivenza civile (Giammancheri, 1983).

Ed è alla Costituzione che la scuola guarda laddove sono enunciati principi di indiscutibile valore morale, che la definiscono e che preesistono all'elaborazione di norme, mentre principi basilari della vita democratica (popolo, potere, governo, libertà, giustizia, uguaglianza, equità, ecc.) necessitano di essere reinterpretati alla luce dell'attuale divenire culturale e temporale. Così il concetto di bene comune deve essere oggi reinterpretato in termini sia economici sia meta-economici, concretizzandosi in progetti di un'educazione democratica, comunitaria, interculturale, ambientale, capaci di tradurre operativamente il più generale concetto di "agire responsabile" soggiacente all'intenzionalità formativa delle discipline scolastiche e qualificare una cittadinanza fondata sull'incontro e sulla costruzione condivisa³.

³ Un punto di riferimento è la Circolare ministeriale n. 100 del 2008 che ha fornito alle scuole informazioni sull'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione e le piste di lavoro. La successiva Circolare Ministeriale n. 86 del 2010 fornisce indicazioni più det-

1.1 Il bene comune nel dialogo tra Università e Scuola

Se in una concezione liberista la scuola si fa contenuta nel suo impegno etico-sociale, con finalità primariamente cognitive, la scuola dell'appartenenza comunitaria è chiamata oggi al più complesso impegno di promuovere il senso costruttivo di un dover essere fortemente agganciato alla concezione di “bene comune”. Se l'impostazione rawlsiana, quindi, alleggeriva ogni impegno educativo dalla preoccupazione di promuovere “virtù” civiche e morali, vertendo piuttosto su un ipertrofico richiamo al *self* quale banalizzazione del principio di «autorealizzazione», la scuola si orienta oggi alla maturazione di un *habitus* nell'alunno oscillante tra conoscenza dei diritti e senso del dovere. In questa direzione il bene comune si fa criterio orientativo delle azioni e si traduce nell'impegno per la scuola di formare un cittadino che radichi la sua identità nella responsabilità.

Parlare di capacità e di competenze di cittadinanza significa difatti perseguire, nella formazione e nella didattica, l'idea di una cittadinanza non solo come “materia” o “sapere”, ma come insieme dinamico di conoscenze, processi mentali, atteggiamenti decisionali, ecc. Dimensioni che travalicano il concetto di “buon comportamento” da assumere nello spazio civile pubblico per indicare la formazione di una *operatività cognitiva costruttiva* non disgiunta da dialogo, rispetto e capacità di cooperazione. Santerini (2010) sostiene che pensare una dimensione accrescitiva della condizione di cittadinanza significa soprattutto agire su alcune dimensioni chiave: l'apprendimento, la riflessività, l'autonomia di giudizio, il pensiero critico, la capacità di decentramento. Nel recupero di un'attenzione all'esistenza soggettiva esposta a tensioni di dispersione e frammentazione, la domanda emergente oggi in tal senso è più che mai quella della costruzione di un'identità responsabile come possibilità di elaborare il sentimento della propria identità in termini sempre più riflessi e consapevoli (Massaro, 2005).

tagliate sui contenuti, focalizzando la duplice dimensione integrata alle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale e la dimensione educativa che attraversa e interconnette l'intero processo di insegnamento/apprendimento.

In direzione inclusiva, l'Università si apre alle scuole nella costruzione di percorsi di ricerca-collaborativa (Perla, 2016) in grado di creare processi euristico-partecipativi in cui, attraverso la dimensione della ricerca, gli insegnanti possono assumere il compito di una costruzione identitaria in chiave interculturale. E se l'identità, per maturare e rendersi processo costruttivo consapevole e intenzionale, ha bisogno di narrarsi, di attivare pensiero riflessivo e rielaborativo, per meglio conoscersi, imparare a giudicarsi e “reagire” valutativamente su se stessa, ma anche per meglio riconoscere le proprie interazioni con gli altri, è il dispositivo autobiografico la via elettiva per attivare percorsi didattici volti, da un lato, a stimolare i bambini e i ragazzi ad interrogare la propria esistenza, dall'altro, a evidenziare la loro co-appartenenza al mondo. Attraverso laboratori di scrittura autobiografica, il docente può utilizzare la propensione che il soggetto ha, nella sua fase di sviluppo, di sentirsi immerso in una narrazione, con operazioni che lo portino a sentirsi immerso contemporaneamente in più narrazioni. In questo modo, lo si aiuta a comprendere come la realtà sociale sia un intreccio di rapporti che chiamano a essere, pur in ambiti diversi, sempre co-protagonisti e, quindi, corresponsabili: attivando un ripensamento del vissuto, l'alunno può riconoscere come l'identità collettiva non sia una condizione oggettiva, ma un processo che vede ciascuno come protagonista insieme agli altri (Melucci, 1989) e di cui ciascuno deve imparare a leggerne le emozioni e coglierne i bisogni.

Nell'universo dell'esperienza etico-sociale, l'autobiografismo è inteso anche a promuovere lo sviluppo dell'interiorità affettiva, secondo istanze di apertura e responsabilità verso gli altri. La ricerca pedagogica (Perla, 2002; Rossi, 2006) da tempo evidenzia lo stretto legame esistente tra *pathos*, *logos* ed *ethos*, tra affettività e moralità, tra sentimenti e deliberazione morale, affermando che nel sentimento è da individuare la matrice dell'azione morale e che al cuore della moralità non vi è la logica ma l'affettività. Laboratori di scrittura in tal senso possono portare l'alunno ad aver cura della propria vita emozionale e passare da un'emotività reattiva a un'affettività proattiva.

La costruzione di una comunicazione virtuosa sul piano della ricerca tra Università e Scuola risponde quindi al bisogno di creare contesti di promozione della persona in un quadro di relazionalità con gli altri e con l'ambiente, da cui far emergere la costruzione di un curriculum trasversale in grado di agganciare saperi e promuovere percorsi di costruzione identitaria. Con la costruzione di logiche aperte alla relatività e al possibile, in cui l'azione e la riflessione si costruiscono e si ricostruiscono vicendevolmente, la sperimentazione di pratiche di autobiografismo interculturale si fa possibilità strategicamente utile a modificare la didattica d'aula e formare il nuovo cittadino.

Formare buoni cittadini significa difatti sperimentare nuovi metodi di lavoro e nuovi modi di stare in classe, privilegiando la relazione: da qui anche la riflessione aperta con la partecipazione di tutta la classe, la ricerca dei punti di convergenza e di quelli di divergenza, con l'evidenziazione delle ragioni che sottendono sia alla prima che alla seconda condizione. Dialogare intorno a temi etico-sociali, porsi problemi, affrontare conflitti, prendere decisioni, sono tutte azioni che, integrate dall'acquisizione di saperi storico-giuridici, aiutano a promuovere il senso di un'identità comune. Didatticamente è più costruttivo ogni percorso che apra un continuo spazio al domandare. Le domande sollecitano e sostengono elaborazioni, in cui essere e dover essere si incontrano, realtà e idealità si confrontano, pensiero e azione si ricollegano. Per promuovere uno spirito democratico sono nodali i percorsi formativi che guidano l'alunno a riflessioni di senso etico-sociale, con domande quali: «Cos'è il bene comune per i cittadini?», «Cos'è la libertà nella vita di oggi?», «Cos'è la giustizia nella nostra società?», «Cos'è la solidarietà nel nostro tempo?», ecc. La specificità dei valori consiste difatti nella loro validità, che, però, deve essere continuamente resa attuale, pena la svalutazione dei valori stessi (Bauman, 2002).

Il docente pertanto è chiamato a creare collegamenti tra conoscenze scolastiche ed esperienze, immergendo le idee nella quotidianità delle situazioni sociali e politiche che si dispiegano giorno per giorno e nelle quali l'alunno è esistenzialmente immerso, affinché l'alunno mobilizzi ciò che sa e arrivi ad integrarlo nel suo

stile di vita e nei comportamenti, nelle disposizioni, nelle scelte morali, ecc. Finalità è che esse non restino astratte e non conservino un respiro dogmatico che difficilmente si rende disponibile a un impegno riflessivo da parte dell'alunno e quindi ad ogni percorso di una rinnovata costruzione identitaria.

2. Il disegno della ricerca-formazione

Per far emergere, per esplicitare un processo di tale portata – ovvero, la costruzione del significato collegiale di *bene comune* a partire dai significati personali – è stato utilizzato il modello esplicativo della trasposizione didattica (Chevalard, 1996; Nigris, 2016; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) all'interno di un disegno di ricerca-formazione di approccio fenomenologico (Mortari, 2007; 2010) in cui si è ricorso alla metodologia della scrittura professionale (Perla, 2012; 2013).

Per l'elaborazione del disegno sperimentale, alle fasi canoniche della ricerca-azione – come quelle richiamate da Trincherò (2004) dell'identificazione di una situazione-problema; costituzione del gruppo di ricerca; pianificazione dell'intervento in risposta alla situazione-problema; realizzazione dell'intervento; rilevazione degli effetti dell'intervento; riflessione su di sé da parte dei partecipanti – è stato integrato un modulo formativo rivolto ai docenti coinvolti nell'indagine e ispirato all'architettura della Design Based Research (Collins et al., 2003; Pellerey, 2005).

Il target è costituito da 31 docenti esperti, coinvolti da oltre tre anni in una rete di cinque scuole operanti nel territorio della periferia barese e finalizzata alla realizzazione di progetti di intervento formativo finalizzato alla costruzione di una cittadinanza attiva e democratica. La necessità di intervento formativo, identificata in fase iniziale, è stata la costruzione di un significato condiviso di *bene comune* a partire dalle rappresentazioni, dai significati e dalle esperienze personali e finalizzata alla progettazione di interventi formativi rivolti agli studenti e coerenti alle scelte curricolari delle scuole coinvolte.

Secondo il protocollo di ricerca “collaborativo” (Day & Townsend, 2009; Perla, 2013; 2016), il gruppo di ricerca – costituito dal referente scientifico, dalla dirigente della scuola-capofila della rete, dalla referente scolastica del progetto e dagli esperti formatori – ha pianificato e realizzato l’intervento formativo in risposta alla necessità formativa e all’interno di un *setting* naturale in modo da testare la “validità ecologica” (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; Gravenmeijer & Cobb, 2006)⁴ dei significati emergenti di *bene comune* e di proporre interventi adeguati alla generazione di nuovi significati possibili, nello specifico, in merito ai processi di insegnamento-apprendimento. È stato, così, progettato e realizzato un percorso formativo articolato in due incontri laboratoriali che ha accompagnato i docenti nella riflessione del significato prima personale poi condiviso di *bene comune* attraverso diversi dispositivi di scrittura (la mappa mentale e la scrittura biografica e professionale – Perla, 2012).

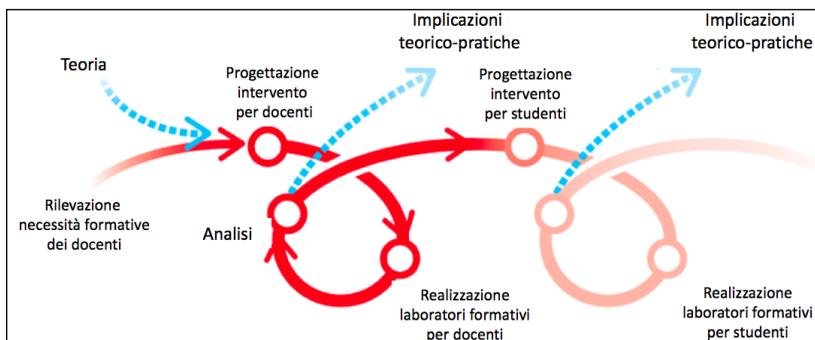


Figura 1

Design Based Research. Fonte: adatt. da Barab, 2014.

La rilevazione degli effetti dell’intervento formativo e la conseguente riflessione su di sé da parte dei docenti coinvolti nell’indagine sarà realizzata a conclusione della fase di realizzazione dei laboratori

⁴ È stato, infatti, necessario tenere sotto controllo la relazione emergente tra i fattori caratterizzanti il contesto specifico e il tipo di intervento formativo da realizzare, in modo da ricavare indicatori utili per un possibile adattamento in *setting* differenti.

formativi rivolti agli studenti, come modalità retrospettiva di valutazione e di comparazione iterata dei documenti prodotti.

La restituzione offerta nel presente lavoro si riferisce all’analisi del materiale prodotto dai docenti al termine del percorso formativo di due incontri laboratoriali e che ha permesso di ricavare alcune macro-categorie relative al significato condiviso di *bene comune* (Gravemeijer et al., 2006).

Nella logica della Design Based Research (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004) realizzata tramite il protocollo di ricerca di tipo collaborativo, l’intervento formativo progettato e realizzato nei confronti dei docenti ha voluto fungere da luogo di esplicitazione e trasformazione dal sapere teorico sul *bene comune* e le pratiche agite nei contesti educativi.

L’intervento formativo non ha rappresentato appena il momento di sintesi socializzante tra obiettivo euristico della ricerca e obiettivo formativo della scuola, quanto lo snodo determinante che favorisce l’incontro e la trasformazione dei modelli teorici – appannaggio dei ricercatori – e del sapere professionale, più o meno implicito (Perla, 2010b), in possesso dei docenti in formazione. In questa maniera, da una parte, il ricercatore-formatore condivide i costrutti utili dal punto di vista esplicativo e derivanti dalla ricerca di settore; dall’altra, il docente in formazione esplicita le rappresentazioni personali, i significati ascritti ai nodi teorici educativi complessi – come quello di bene comune – e operanti attraverso le pratiche messe in atto.

Il momento formativo è funzionale all’esplicitazione, al confronto e alla modifica dei costrutti teorici e delle rappresentazioni personali e/o collettive: in questa maniera la “comunità di ricerca” – formata da studiosi e insegnanti – è capace di passare dalla fase di comprensione e di consapevolezza a quella di azione sperimentale, di elaborazione dell’intervento che potrà poi eventualmente consolidarsi, cristallizzarsi in una nuova routine, nel caso in cui sarà stato raggiunto l’intento desiderato (Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010; Traverso, 2015).

Considerata in questi termini, la ricerca-formazione e il momento specifico dell’intervento formativo possono essere consi-

derate come strumenti di sviluppo professionale da parte dei docenti in formazione e di scoperta epistemica da parte degli studiosi. Si tratta di un approccio situazionale della formazione che, attraverso la problematizzazione del processo di insegnamento/apprendimento, mira a modificare le condizioni del processo stesso, a partire dalla comprensione dei modelli di riferimento, impliciti ed espliciti, di chi è coinvolto.

L'incontro tra i costrutti esplicativi di tipo teorici e le rappresentazioni personali/condivise riguardo il *bene comune* è stato favorito attraverso un percorso di destrutturazione/co-costruzione articolato in due momenti, corrispondenti ad altrettanti incontri di formazione, condotti in forma laboratoriale:

- Esplicitazione del *sapere personale* – è il sapere che si colloca «al limite tra l'esplicito e l'inespresso, che affonda le radici nell'esperienza e nella partecipazione personale» (Polanyi, 1958, p. 78). Sotto il profilo professionale esso è paragonabile al “sapere d'esperienza” dell'insegnante, tendenzialmente di tipo “artigiano” (Damiano, 2007; Gauthier, 1997), fatto di eventi esemplari, aneddoti significativi e rappresentativi di come si è agito. L'emersione del *sapere personale* è stata favorita nella pratica della scrittura (Perla, 2012) nella duplice forma della mappa mentale e del breve racconto autobiografico. A ciascun docente è stato chiesto di rappresentare i personali significati attribuiti al *bene comune* prima sotto forma di mappa mentale, poi attraverso un breve racconto tratto dalla biografia personale o professionale.
- Costruzione di un *sapere comune* – è il sapere inteso come «parte del nostro spirito e quella porzione di saggezza ereditata che gli uomini hanno in comune» (Arendt, 1964, p. 81). Non si riferisce tanto al c.d. “sapere della tradizione pedagogica” (Damiano, 2007; Gauthier, 1997), di tipo storico, ma a ciò che accomuna le diverse esperienze di insegnamento, quasi fossero delle costanti operative e di intervento a cui ricorrono i docenti esperti, al di là delle differenti caratteristiche dei contesti. La sua costruzione è favorita dal dialogo ef-

fettivo e dalla condivisione delle esperienze e la sua emersione, anche in questo caso, dalla pratica della scrittura ma nella modalità condivisa – in forma di mappa e di bozza progettuale. I docenti, riuniti in gruppi di cinque/sei, hanno discusso, condiviso e dibattuto sui significati personali di *bene comune* emersi singolarmente nel primo incontro; sono giunti ad una possibile sintesi espressa sotto forma di mappa mentale e di bozza preparatoria alla stesura di un progetto di educazione alla cittadinanza.

3. I dispositivi metodologici utilizzati: mappe mentali e scritture autobiografico/professionali

I dispositivi metodologici utilizzati negli incontri laboratoriali del progetto *Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto*, funzionali all'esplicitazione del sapere personale *individuale* e alla costruzione di un sapere *condiviso* sul concetto di “bene comune”, attengono alla *scrittura*, declinata in forme plurime, utilizzate specificatamente in tre incontri laboratoriali: 1) la *mappa mentale* individuale e la scrittura di un episodio autobiografico e/o professionale (I incontro); 2) la *mappa mentale* condivisa e la scrittura di una bozza di progetto di educazione alla cittadinanza (II incontro); 3) la scrittura, prettamente *didattica*, di una Unità di Competenza (III incontro). Data la “densità” delle documentazioni prodotte, ci focalizzeremo, per economia di spazi, sull'analisi dei dati relativi al primo e al secondo incontro del percorso progettuale: le mappe mentali (individuali e condivise) e le scritture di un episodio (a livello individuale) e di una bozza di progetto di educazione alla cittadinanza (a livello di gruppo).

3.1 Le mappe mentali sul “bene comune”

La scelta di utilizzare la scrittura della mappa è strettamente legata all'intrinseca natura di tale dispositivo logico-simbolico di rappresentazione, che consente di esternare le proiezioni mentali

interne, di “lasciare una traccia” del mondo mentale, cioè di fissare pensieri, e modi di ragionare, spesso difficilmente accessibili alla consapevolezza (Perla, 2008; 2009, 2010a; 2010b; Polanyi, 1972), sedimentati in un *sapere pratico* (Perla, 2010a; Shulman, 1986; 1987). Le mappe conservano una stretta analogia strutturale con il funzionamento della mente e i modi di organizzazione del pensiero: l’organizzazione *gerarchica* propria delle mappe (tale per cui concetti e proposizioni più specifici sono inclusi in concetti e proposizioni più generali e, perciò, sovraordinati) e i meccanismi di rappresentazione grafica dei concetti, contraddistinti da una *differenziazione progressiva* (Novak & Gowin, 1995) – per cui viene via via riconosciuta la maggiore specificità o la maggiore inclusività delle regolarità degli oggetti o degli eventi e vengono individuati i legami proposizionali con altri concetti – sono infatti analoghi all’organizzazione cognitiva della mente nella costruzione della conoscenza che, simile a una sorta di “immagazzinamento”, si attiva a seguito di una traduzione in *rappresentazioni* e un’organizzazione secondo un sistema di *reti semantiche* degli stimoli percettivi (Specchia, 1998, p. 12).

Molteplici le operazioni logico-linguistiche implicate nella formulazione delle etichette (sintesi, nominalizzazione, generalizzazione, categorizzazione, ridefinizione, astrazione) e i criteri sottesi al collegamento mentale fra i concetti (collegamenti “verticali”: inclusivi, di causa/effetto, di fine o scopo, transitivi o predicativi; collegamenti “orizzontali”: temporali, spaziali, di addizione-ordine-paragone o di contrasto, di spiegazione o esemplificazione, nominali) attivati nella costruzione di una mappa (Gineprini & Guastavigna, 2004). Tali elementi non solo *rappresentano* i modi con cui la mente organizza e applica le conoscenze mettendo in relazione concetti relativi a un certo ambito del sapere – raffigurano, cioè, il modo in cui la conoscenza è organizzata nella mente sulla base della capacità dell’uomo di richiamare alla mente significati e concetti attraverso simboli e segni significanti (la *funzione simbolica* piagetiana) – ma svolgono anche due preziosissime funzioni in ambito didattico: promuovono lo *sviluppo cognitivo*, la strutturazione del sapere e la costruzione di significati (Ausubel, 1995), arricchen-

do il pensiero di abilità cognitive trasversali come l’analisi, la sintesi, la ricerca di correlazioni semantiche o la concettualizzazione (Specchia, 1998) e, soprattutto, svolgono una funzione *metacognitiva* indispensabile per aiutare a riflettere sulla struttura della conoscenza e sul processo di produzione della conoscenza.

In qualità di mediatori didattici *logico-iconici* (Damiano, 2007; 2013), le mappe riducono la distanza fra la persona che apprende e l’oggetto culturale, in quanto codici di trasformazione capaci di “tradurre” l’esterno in interno (Bruner, 1986; Damiano, 2007; 2013), di rendere un’esperienza diretta una rappresentazione mentale (“mentalizzazione” – Damiano, 2007), di trasformare un’esperienza in conoscenza attraverso segni significanti, come un’immagine o una parola, di mostrare in assoluta trasparenza i processi di concettualizzazione (caratteristica “ostensiva”, (Damiano, 2007, p. 99), quindi di sviluppare la cosiddetta *competenza analogica* (che non vale di per sé, ma rimanda a qualcos’altro: essa permette di sostituire la realtà con la sua rappresentazione, trasformando i dati di esperienza in altri “formati”, cioè segni e simboli rappresentanti la realtà, e in “differita”, cioè in spazi e tempi diversi, in assenza dell’oggetto o del dato rappresentato, eliminando ogni distanza fisico-percettiva).

Fra le diverse tipologie di *mappe didattiche* (Vinci, 2012), abbiamo ritenuto opportuno utilizzare, con particolari adattamenti agli obiettivi del progetto, le mappe *mentali* (Buzan & Buzan, 2003; Buzan, 2006) strumenti ad alto potenziale rappresentativo costituiti da rappresentazioni grafiche di informazioni, ricche di stimoli visivi di forte impatto espressivo (freccie, simboli, colori, figure tridimensionali) e articolati in una struttura gerarchico-associativa a *raggiata* intorno a una parola chiave – o nodo centrale – (Scocco, 2008, p. 96), da cui si diramano altri nodi correlati e *pluridirezionali*. La matrice cognitiva sottesa alle *mappe mentali* è a *geometria radiale e associazionista* (Buzan et al., 2003): lo sviluppo di concetti si basa sulla libera associazione mentale e da una combinazione progressiva (dal concetto esterno, più inclusivo e generale, ai concetti periferici, con un grado di dettaglio maggiore).

L’adattamento del dispositivo all’oggetto della ricerca-

formazione ha portato alla definizione di due consegne, specificamente orientate all'esplicitazione del concetto di *bene comune*: nel primo incontro laboratoriale, a livello “individuale” («Cos'è per me il bene comune? Rappresenti con una mappa mentale le sue idee/esperienze in merito secondo le indicazioni di metodo ricevute») e, nel secondo incontro, a livello condiviso («Gen.me/o consiste, nello scorso laboratorio ciascuna docente ha potuto esprimere il significato personale di *bene comune* e riflettere sulla relazione che esso intrattiene col *diritto* e il *dovere*. Vi chiediamo, ora, di confrontarvi sui rispettivi significati, di provare ad elaborare delle sintesi di gruppo attraverso: 1. una mappa mentale, sulla base delle indicazioni ricevute e utilizzando il materiale messo a disposizione; 2. una definizione univoca»), attraverso una mappa mentale più grande, elaborata dal gruppo su un cartellone e per mezzo di pennarelli colorati.

La “consegna” di evocare immagini, idee e libere associazioni sul tema del “bene” è stata preceduta da specifiche indicazioni metodologiche funzionali alla scrittura della mappa mentale (Scocco, 2008), a partire dalla rappresentazione del tema attraverso un elemento centrale (in forma testuale o, meglio, attraverso un'immagine) a cui si collegano attraverso il metodo dell'*esplosione a raffica* – la libera associazione di idee scritte velocemente e contenente il flusso spontaneo di fatti, pensieri ed emozioni associati all'idea centrale – le BOIs, le *Basic Ordering Ideas*, o «Idee Ordinatrici di Base», insieme dei concetti chiave da cui scaturiscono e si sviluppano altri concetti collegati per associazione mentale (Buzan et al., 2003, p. 335), da in modo radiale: «dal centro verso l'esterno, quindi, la mappa cresce dal generale al particolare, dal complesso allo specifico, dal sistema al dettaglio, dal macro al micro» (Scocco, 2008, p. 100).

3.2 Scritture autobiografico/professionali: episodi sul bene comune e progetti di educazione alla cittadinanza

Il secondo dispositivo utilizzato riguarda la *scrittura*, declinata nella duplice forma della scrittura autobiografica e professionale (Cros, 2006; Demetrio, 1996; 2003; 2007; 2012; Formenti, 1998;

Kaddouri, 2006; Perla, 2012; Smorti, 2003). Seppur distinte, tali forme di scrittura sono accomunate perché rappresentano strumenti autoriflessivi elettivi per esplicitare e narrare il Sé (personale o professionale), per un’esplorazione autoriflessiva delle dimensioni implicite, emotive, motivazionali, ideologiche e culturali che sottendono il proprio agire, per rendere più immediato il coinvolgimento di chi scrive – in questo caso, gli insegnanti – in processi di autocomprensione epistemica della propria pratica attraverso l’attivazione di una *postura* e un pensare riflessivo (Mortari, 2007; 2010). «Quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: i sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo» (Demetrio, 1996, p. 12): è proprio la *bilocazione cognitiva* descritta da Duccio Demetrio – la capacità di ognuno, nella narrazione, di dividersi senza perdersi, per potersi “guardare” – che consente a chi scrive della propria biografia di “distanziarsi” dal proprio vissuto sia nel tempo (allora-ora), sia nello spazio (là-qua, dentro-fuori), sia nel divenire personaggi di una storia (autore e protagonista nella autobiografia coincidono). La scrittura si colloca pienamente anche fra gli oggetti di studio privilegiati della Didattica professionale (Altet & Vinatier, 2008; Calderhead, 1992; Pastré, 2002; Pastré & Lenoir, 2008), frontiera avanzata della teorizzazione didattica che considera le scritture dispositivi di autoformazione permanente dell’adulto e organizzatori elettivi del lavoro della formazione (Perla, 2012), in quanto strumenti promotori dello sviluppo di competenze professionali per gli insegnanti attraverso l’analisi del loro lavoro (Lenoir & Vanhulle, 2006).

La consegna condivisa con i docenti corsisti è stata duplice e articolata nei primi due laboratori a seguito dell’attività di *mapping*. La prima consegna, centrata sulle rappresentazioni del bene a livello individuale e utilizzata durante il primo laboratorio a conclusione della mappa mentale individuale, riguarda la scrittura di un episodio: «Cos’è per me il “bene comune”? Che relazione ha esso con il “diritto” e il “dovere”? Lo descriva attraverso un breve racconto, un esempio, un’esperienza – tratti dalla sua biografia personale o professionale – secondo le indicazioni di metodo ri-

cevute». La seconda consegna, centrata sulle rappresentazioni del bene comune a seguito di una riflessione condivisa in gruppo, è stata pensata nella forma del “progetto”, formulata di seguito: «Cos’è per noi il “bene comune”? Che relazione ha con il “diritto” e il “dovere”? Descrivetelo attraverso un testo sulla base del seguente input: Immaginate di essere un gruppo di docenti che elabora un progetto su “Bene comune a scuola”. Da quale definizione di Bene comune partireste? Quali finalità e obiettivi avrebbe il progetto? Quali attività proporreste?».

3.3 Il debriefing per l’esplicitazione delle rappresentazioni latenti

A conclusione di entrambe le forme di scrittura, tre membri dell’*équipe* di ricerca hanno svolto la funzione di moderatori in *debriefing* dalla funzione esplicitativa, riflessiva e metacognitiva. Specificamente, le riflessioni sono state avviate attraverso precise domande-stimolo: «Com’è andata? Ci sono elementi ricorrenti nelle vostre storie personali e formative? Quali sono stati i punti in comune, che cosa avete condiviso e quali sono gli elementi su cui avete riscontrato maggiore discordanza? Quali sono gli elementi in gioco? Quali emozioni avete provato? Quali sentimenti ha suscitato la scrittura?».

Le domande esplicitative (Vermersh, 2005) sono state essenziali per far emergere e mettere a fuoco, a livello di gruppo, diverse rappresentazioni che sottendono la professione dell’insegnante in maniera tacita e che, pur essendo elementi di cui non sempre si è consapevoli, hanno una notevole influenza anche sui modi e sulle forme in cui il concetto di “bene comune” viene trasposto nella pratica didattica (Chevallard, 1995); si tratta un insieme denso di rappresentazioni diverse, approfondite nei paragrafi successivi sull’analisi dei dati e sulle risultanze emerse, che si giocano a diversi livelli:

- un livello *emotivo*, che associa il concetto di “bene” a vissuti connotati emozionalmente in maniera profonda (vissuti contraddistinti da rinunce, fatiche, gioie, altruismo, ascolto, partecipazione, ecc.);
- un livello *identitario auto/etero valutativo*, cioè un livello individuale e interpersonale, in quanto il concetto di bene comune

- coinvolge sia la singola persona (e la conoscenza di sé), che più persone in relazione (accoglienza, ascolto, rispetto dei punti di vista altrui, ecc.);
- un livello *riflessivo*, riguardante la postura di costante “decentramento” che il concetto di bene comune interpone costantemente rispetto al concetto di bene individuale, egoisticamente inteso, e che porta allo sviluppo di forme di messa in discussione del proprio punto di vista e delle proprie certezze, di ascolto del contesto, di riflessione;
 - un livello *sistemico-politico*, che associa il concetto di bene comune a precise scelte finalizzate al miglioramento e al benessere della comunità (sia essa intesa come comunità scolastica che, a livello macro, in senso societario);
 - un livello *metacognitivo*, attivato dal riflettere sui processi messi in atto nelle attività laboratoriali, utili per poter “replicare”, con dovuti adattamenti, i laboratori narrativi anche con gli studenti. In tal senso è stato assai utile, a conclusione delle attività formative, riflettere sugli *step* del percorso appena concluso e replicabile/trasferibile in classe: partire dalla presentazione dello strumento (*mapping*) e condividere la consegna con gli studenti di realizzazione di una mappa mentale (prima a livello individuale, poi a livello di gruppo); presentazione di alcune mappe mentali da parte del singolo al gruppo e *debriefing*, ossia discussione collettiva sui temi emersi con il supporto del/i moderatore/i, funzionale a commentare ed esplicitare – attraverso specifiche domande o interventi esplicativi – alcuni elementi impliciti evocati; proposta conclusiva di un lavoro di riflessione individuale scritto; eventuale condivisione, da parte dei partecipanti, del testo scritto; riflessioni conclusive e rilanci per future attività.

4. L'analisi dei dati della ricerca-formazione

Passiamo dunque ad analizzare i “dati” della ricerca-formazione, a partire dalla descrizione della popolazione di rife-

rimento, composta da 31 insegnanti (su un totale di 36 insegnanti partecipanti al progetto, considerando gli assenti agli incontri laboratoriali e chi ha preferito non consegnare la scheda, abbiamo ricevuto un totale di 31 schede compilate).

Il 100% dei partecipanti è di sesso femminile, ha un'età media di 47,5 anni (età minima: 38 anni, età massima: 66 anni) e, per quanto riguarda il grado scolastico, il 52% insegna in classi di scuola secondaria di I grado; il 28% in classi di scuola primaria (abbiamo, dunque, una percentuale quasi equamente divisa).

Per quanto riguarda il titolo di studio, oltre il 50% delle insegnanti ha conseguito il titolo della Laurea (specificamente: il 39% Laurea in lettere, il 20% Laurea in Pedagogia o Scienze dell'educazione, il 3% in Scienze naturali) e circa il 30% ha conseguito il Diploma di scuola secondaria (l'8% della popolazione non ha risposto); per quanto attiene l'anzianità di servizio, la maggioranza delle insegnanti ha oltre 16 anni di insegnamento (il 62%, a fronte di un 36% di insegnanti che hanno alle spalle fra i 6 e il 15 anni di esperienza di insegnamento). Si tratta, dunque, di insegnanti donne, esperte, con un'età medio-alta ed equamente divise, per esperienza, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado.

4.1 L'analisi delle mappe mentali individuali e condivise

Le mappe mentali individuali sono state analizzate, *in primis*, a livello testuale: tutte le parole individuate nelle mappe sono state, dapprima, trascritte fedelmente; si è proceduto, in un secondo momento, al calcolo delle occorrenze e, quindi, ad analizzare quali rappresentazioni sono emerse maggiormente.

Si riportano i concetti emergenti dall'analisi delle mappe mentali, seguite dall'indicazione, fra parentesi, del numero di occorrenze emerse: rispetto (21), responsabilità (9), condivisione (8), libertà (6), solidarietà (6), dialogo (4), empatia (4), ambiente (4), cooperazione (4), lavoro condiviso (3), appartenenza (3), diritti e doveri (3), senso del dovere (3), accoglienza (3), altruismo (3), famiglia (3), amore (3), società (2), identità (2), legalità (2), affetti-

vità (2), benessere (2), comprensione (2), partecipazione (2), ascolto (2), regole (2). Questi i lemmi con una sola occorrenza: pace, fratellanza, vita, democrazia, buon senso, vivere con serenità, ricerca della felicità, creazioni di legami di amicizia, accettazione di diversità, corresponsabilità, scelte, crescita, ricchezza, azione, stima, bellezza, legame, cura, minoranze, uguali opportunità, aiuto, coerenza, libertà di espressione, disponibilità, bambino, attenzione, lotta ai pregiudizi, giustizia, politica, cittadinanza, sostenibilità, cultura, educazione, aria, acqua, natura, spazio pubblico, senso civico, tolleranza, moralità, critica, garanzia di pluralità, rinuncia, materiale, legale, spirituale, rispetto dell'identità.

Le rappresentazioni emerse a livello individuale vedono la prevalenza di pochi concetti con un alto numero di occorrenze – su tutti, quello di “rispetto” è presente nella quasi totalità delle mappe analizzate – e sono molteplici, soprattutto se consideriamo quelle con una sola occorrenza, comprendenti significati plurimi che si collocano a diversi livelli di astrazione: vi sono, infatti, sia lemmi più astratti e generali – come, fra tanti, quello di *libertà, altruismo, pace, vita, bellezza*, ecc. – e altri lemmi, più “concreti”, come *aria, acqua, spazio pubblico, natura*; colpisce che, fra i referenti citati, non vi sia esplicitamente la *scuola*, come avviene, invece, per *famiglia e società*.

Da un confronto fra le mappe individuali e le mappe condivise, si evince come nelle mappe individuali sia quasi del tutto assente l'elemento grafico-iconico: prevale la struttura per nodi-concetti e parole-legame, tipica delle mappe concettuali, ma con una strutturazione gerarchica semplificata, e gli unici elementi iconici rimandano ad elementi naturali (*fiore, nuvola, pioggia*). Nella mappa condivisa, invece, l'elemento iconico è molto sviluppato e comprende: simboli che rimandano a legami di vicinanza come i cuori, un pacco regalo, il sole, due mani; la raffigurazione di un grande arcobaleno; la rappresentazione dello sguardo attraverso l'icona degli occhi, rivolti verso di sé e verso gli altri (il titolo di questa mappa è *Io nell'altro*); la raffigurazione di un abbraccio; un albero – intitolato *L'albero benealogico* – con diversi lemmi sulle radici e i rami (diritto/dovere, affettività, condivisione, correspon-

sabilità); la raffigurazione del cuore, presente in tutte le mappe condivise; la rappresentazione delle “3 C”: *comunione, cooperazione, condivisione*.

4.2 L'analisi delle scritture individuali e collettive: episodi autobiografici e/o professionali e progetti di educazione alla cittadinanza

Il secondo dispositivo metodologico utilizzato, come si è detto, riguarda la scrittura autobiografico/professionale, precisamente: la scrittura (individuale) di un episodio autobiografico e/o professionale (nel I incontro), sollecitata dalla prima attività-stimolo di scrittura della mappa mentale; la scrittura (di gruppo) di una bozza di progetto di educazione alla cittadinanza (II incontro), anche questa svolta al termine dell'attività di *mapping* di gruppo.

Tutte le documentazioni sono state raccolte, trascritte fedelmente e analizzate per mezzo di processi di codifica del corpus testuale inscrivibili nei metodi di *ricerca qualitativa*, che mirano alla costruzione flessibile della teoria attraverso un processo induttivo di analisi, ossia alla costruzione graduale, e soggetta a continue revisioni, di astrazioni concettuali a partire dalle informazioni descrittive contenute nei dati raccolti sul fenomeno oggetto di indagine: si tratta di procedure e criteri propri della *Qualitative Data Analysis* (Mortari, 2007; 2010; Perla, 2010a; 2011a; Perla, Schiavone & Vinci, 2012; Richards & Morse, 2009). Le fasi di codifica dei dati (*open coding*) comprendono la *selezione di alcune stringhe testuali* più significative, la *concettualizzazione* (ossia l'elaborazione di concetti che consentano di nominare fedelmente ed *etichettare* i fenomeni indagati, suddivisi in unità di analisi, parole o “concetti-chiave”) e la *categorizzazione* dei dati, l'individuazione di categorie indicanti particolari aspetti del fenomeno indagato, nelle quali sono raggruppati le varie etichette concettuali precedentemente individuate. In questo approccio generale in cui la teoria è costruita *a partire dai dati*, in modo flessibile e induttivo, il riferimento metodologico esplicito è agli approcci della *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Richards et al., 2009; Strauss, 1987).

Un esempio di categorizzazione è riportato di seguito:

Categorie sul bene comune	Lacerto testuale selezionato dal corpus
“Assenza” nelle rappresentazioni degli studenti	«Durante la riflessione collettiva mi capita di incrociare i loro sguardi attoniti, perché l’idea del Bene comune sembra quasi inesistente nella loro mentalità e in quella delle loro famiglie. Di conseguenza risulta difficile sradicare una simile mentalità... pensano che, per es. l’ambiente scolastico con tutti i suoi arredi, non gli appartenga perché i genitori non l’hanno acquistata per loro».

Tabella 1
Esempio di categorizzazione.

Veniamo all’analisi dei dati riguardanti le scritture individuali autobiografico/professionali, iniziando da una suddivisione di tipo formale-strutturale dei vari testi trascritti che, pur essendo stati elaborati in risposta ad una consegna precisa di scrittura – ossia la scrittura di un episodio – non sono stati strutturati secondo la ‘forma’ della narrazione episodica, ma si sono suddivisi in tre macro-categorie:

- scritti riguardo il concetto di “bene comune” *tout court*: sul totale dei corpus testuali, questi scritti riguardano una percentuale del 32% (per un totale di 5357 caratteri);
- scritti riguardanti scritture professionali o, più in generale, la “vita d’aula”: sul totale dei corpus testuali, questi scritti riguardano una percentuale del 45% (per un totale di 7516 caratteri);
- scritti riguardanti episodi autobiografici, strutturati nella forma della narrazione dell’episodio: sul totale dei corpus testuali, questi scritti riguardano una percentuale del 23% (per un totale di 3827 caratteri).

Da una prima analisi di tipo formale-strutturale, si evince come la percentuale *minore* di scritti risponde, in realtà, alla consegna di scrittura di un “episodio” personale sul concetto di bene comune, e che la percentuale più alta, riguarda invece la scrittura della “vita d’aula” (ossia testi che hanno come referenti espliciti del discorso il contesto scolastico, l’interazione con i colleghi o i processi di insegnamento-apprendimento), seguiti da testi sul concetto di bene comune *tout court*.

Per quanto riguarda la fase di codifica più analitica e categorizzazione dei dati, sono emerse, all'interno delle famiglie di macro-categorie, alcuni significati prevalenti. Sintetizziamo in tabella le prime due famiglie.

Categorie sul concetto di bene comune tout court	Categorie sul concetto di bene comune nella vita d'aula
<ul style="list-style-type: none"> - bene comune come "contesto condiviso" - bene comune come rispetto del diritto-dovere - bene comune come concetto complesso, di difficile definizione - bene comune come conoscenza di sé - bene comune come accettazione dei propri limiti - bene comune come benessere interiore - bene comune come accoglienza dell'altro - bene comune come scelte politiche eque - bene comune come riconoscimento delle differenze e superamento della dimensione individuale 	<ul style="list-style-type: none"> - bene comune 'assente' nelle rappresentazioni degli studenti - bene comune come rispetto dell'ambiente/spazio naturale, familiare, di lavoro, d'aula - bene comune come rispetto delle regole - bene comune come responsabilità - bene comune come impegno condiviso nell'<i>aver cura</i> - bene comune come spirito di "servizio" - bene comune come rispetto della diversità e del punto di vista dell'altro

Tabella 2

Categorie emerse sul concetto di bene comune tout court e nella vita d'aula.

Infine, per quanto attiene la terza famiglia di macro-categorie, riportiamo tre scritti autobiografici selezionati fra i cinque totali, strutturati nella forma della narrazione dell'episodio:

Ricordo ancora oggi quando frequentavo la terza classe femminile della scuola elementare Garibaldi. Sedevo in un banco della prima fila... quello delle più brave. A metà mattina la merenda delle alunne e il caffè

delle maestre che si ritrovavano nel corridoio, mentre la capoclasse alla lavagna nettamente divisa in due dal gessetto bianco, annotava i buoni e i cattivi. Tra i cattivi figurava sempre F. di F., una bambina lacera non sempre pulita che sedeva sempre all'ultimo banco, da sola. Ricordo che una mattina in cui eravamo particolarmente chiacchieroni, la maestra F. F. C. rientrò di corsa nell'aula, lesse il nome alla lavagna di F. di F., doverosamente annotato tra i cattivi e di scatto, afferrato il mio astuccio porta-penna di legno colpì ripetutamente il palmo delle mani della mia compagna, che in realtà aveva una forma di mutismo elettivo. Anch'io mi alzai di scatto, tolsi dalle mani della mia maestra l'astuccio e lo lanciai dalla finestra. Ricordo ancora come si aprì e volarono penna, matita, gomma temperamatite e contemporaneamente, anche sul mio volto un ceffone che lasciò sulla mia tenera pelle un segno che presto sbiadì. Non è sbiadito l'episodio che ha connotato il mio essere maestra di strada. PS. La mia punizione venne rinforzata da mia madre che mi lasciò per molti giorni senza scatolette, mentre zia Lina mi disse "Brava! Hai fatto giustizia, ma ora paga per le tue conseguenze... potevi fare male alla maestra".

Ritrovato a Torino in una giornata plumbea e uggiosa, uscendo mi accorsi che la pioggia non tendeva a diradarsi. Mi attardai sull'uscio. Il cassiere del bar accorgendosi della mia difficoltà mi si avvicinò porgendomi un ombrello "Prenda... lo hanno lasciato qui... lo usi e lo lasci in un bar la prossima volta".

Sole, cielo, mare, l'estate. Le nuotate e le lunghe e rilassanti bracciate mi portano lontano dai rumori. Ricerca silenziosamente me stessa, i pensieri diventano leggeri: tra me e la boa, mia meta e appuntamento quotidiano, una bottiglietta di plastica si interpone: galleggia sulle acque nitide e offendo il mio animo. Qualcuno le ha lasciate, abbandonate, qualcuno non io... ma istintivamente le faccio mie e le porto via.

Tali scritture richiamano alcuni temi degni di riflessione, che richiamiamo sinteticamente.

La prima descrive un episodio paradigmatico di intervento a difesa di una compagna di classe in una situazione di ingiustizia, evidenzia l'importanza della *responsabilità* individuale (anche a rischio di subire conseguenze negative e/o ulteriori ingiustizie: l'intervento viene punito sia dalla maestra che dai parenti) e ri-

marca l’influenza delle memorie dell’essere studenti nella scelta professionale dell’insegnante («Non è sbiadito l’episodio che ha connotato il mio essere maestra di strada») (Perla, 2011b).

Il secondo episodio, descrivendo brevemente l’episodio dell’ombrello “preso in prestito” e restituito affinché un altro (indefinito, l’*Altro*) possa trarne beneficio trovandosi in situazione di difficoltà (come di chi si trova improvvisamente sotto un acquazzone), inaugura una riflessione che si è rivelata centrale nelle riflessioni condivise sollecitate dal *debriefing*: il rapporto dialettico fra livello normativo (agire bene secondo norme) e scelta altruistica e comunitaria (*scegliere* di agire bene secondo “virtù”, intesa come «volontà del vero bene dell’altro»; Aristotele nell’*Etica Nicomachea*, VIII, 3, 1155a). Per usare le parole di Moscovici (1997), vi sono tre tipologie di *agire altruistico*: 1) l’altruismo *partecipativo* in cui si agisce sacrificando se stessi in nome di un bene sociale più ampio, per la collettività; 2) l’altruismo *fiduciario*, in cui si agisce in favore dell’altro per sostenere l’interazione e ridurre le distanze fra individui; 3) l’altruismo *normativo*, quando l’atto di aiuto rivolto al prossimo risponde ad aspettative che prescrivono un comportamento altruistico e lo distinguono da un comportamento che viola le norme.

E passare dall’altruismo normativo a forme di altruismo fiduciario e, ancor più, a quello partecipativo, significa credere nella *fratellanza cosmica* della poetica francescana (*Laudes creaturarum*) per cui l’uomo è al centro di una solidarietà e *comunità fraterna* che trova, nella relazione e nell’incontro con l’altro (Buber, 1997; Guardini, 1987), il cuore della vita autenticamente umana.

Il terzo breve episodio, in cui la docente racconta di aver portato via bottigliette di plastica lasciate al mare da altri, richiama la necessità di «custodire la bellezza del pianeta» attraverso la «conservazione e *restaurazione* dell’ambiente naturale, preservando, inoltre, quanto di incontaminato abita la Terra» (Malavasi, 2008, p. 37): è il tema della promozione di una conoscenza responsabile verso le risorse di varia natura presenti nell’ambiente (Mortari, 2001) attraverso la riscoperta della natura come «interlocutrice e partner della formazione umana» (Malavasi, 2008, p. 39).

Per quanto riguarda la scrittura (di gruppo) di una bozza di progetto di educazione alla cittadinanza, svoltasi nel II incontro al termine dell'attività di *mapping* di gruppo, è emersa la prevalenza di progetti curricolari, che prevedono attività cooperative e che utilizzando la scrittura come mediatore privilegiato.

In particolare, innumerevoli le attività citate dai docenti da svolgere in classe con gli studenti sul concetto di “bene comune”: creazione di *slogan*; riempire una mappa muta predefinita oppure un testo bucato; elaborazione di elaborati narrativo (autobiografia – racconto fantastico); creazione di semplici dialoghi o *sketch* da mettere in scena; giochi; conversazioni guidate; stesura e condivisione del patto di fiducia; lettura di testi e riflessione; giochi di ruolo; elaborazione del decalogo delle regole della classe; disegni e cartelloni; spettacoli teatrali; lettura della Costituzione italiana; preparazione di una mostra fotografica; realizzazione di mappe mentali; visione del film *Un sogno per domani* (regia di Mimi Leder su sceneggiatura tratta dal testo *La formula del cuore* di Catherine Ryan Hyde) e gioco del *Passa il favore*; cura di un orto.

Durante il *debriefing*, inoltre, sono emerse anche diverse proposte di attività da svolgere in classe (o già svolte dalle insegnanti fra il primo e il secondo laboratorio) fra cui citiamo un paio meritevoli di attenzione:

- lo svolgimento di tre mappe mentali sulle seguenti tracce: «Chi sono io»; «Che cosa penso sia il bene per me affinché possa essere felice»; «Che cosa penso sia il bene per gli altri affinché possano essere felici», pensate per lavorare, attraverso dispositivi metodologici che intrecciano mappe e autobiografismo, sull'*educazione affettiva*, su percorsi *identitari* e di sviluppo del *senso di appartenenza* (elementi trasversali a qualsivoglia attività incentrata sul concetto di bene comune);
- la messa in atto di un patto autografico di fiducia, contraddistinto, per statuto, dall'*avalutatività* e dalla libertà di scegliere che cosa condividere e in che misura (vi è, infatti, un livello del “non comunicabile” di vissuti che sono affettivamente

connotati e che possono – o devono? – rimanere non condivisi, taciti, nel rispetto dell’intimità di chi scrive).

5. Conclusioni

Sappiamo bene come al concetto di *bene comune* venga associato spesso «un campo semantico del tutto instabile, dotato di significazioni del tutto ambigue, complementari e controverse» (Innerarity, 2008, p. 48). Come espresso da un docente coinvolto nel percorso formativo, infatti, «interrogarsi sul bene comune è complesso. Mette di fronte a scelte di forte responsabilità [...]. Quello del Bene comune è un principio poco contestualizzato (un) concetto complesso [...] con diverse connotazioni: materiali, spirituali, legali».

Sulla base del modello esplicativo della trasposizione e in ragione dell’analisi effettuata, è possibile chiedersi che tipo di “sapere” – di tipo individuale o condiviso – relativo al *bene comune* possiedono i docenti coinvolti nell’indagine.

L’analisi delle macro-categorie ha messo in evidenza come i significati esplicitati dai docenti coinvolti nella ricerca-formazione riguardo il *bene comune* siano caratterizzati da un’estrema varietà semantica – maggiore se espressa tramite mappe mentali, più organica se si fa ricorso alla scrittura autobiografica e professionale. Le macro-categorie rilevate – siano esse riconducibili a considerazione generiche oppure ad episodi tratti dalla quotidianità d’aula o autobiografica – hanno messo in evidenza l’esistenza di almeno tre nuclei semantici ascrivibili al concetto di *bene comune*, che argomentiamo di seguito ed esplicitiamo tramite alcuni lacerti significativi:

- *Condizioni da condividere*. Il più delle volte il *bene comune* è inteso come entità o condizioni da condividere – siano essi oggetti concettuali (valori, norme, regole, leggi, scelte politiche ecc.) oppure materiali (ambiente urbano, oggetti, arredo scolastico, acqua, ecc.). Tali entità o condizioni assumono la funzione di “mezzi” che contribuiscono alla realizzazione di condizioni

- proficue per l'uomo – per esempio la legge che obbliga al rispetto; l'acqua che procura benessere fisico.
- Come esplicitato chiaramente in un passaggio: «Il bene comune è l'insieme di quelle condizioni che permettono sia alla collettività sia ai singoli individui, di raggiungere la propria perfezione e realizzazione». Tali condizioni sono il decoro dell'ambiente circostante («Per me il bene comune è avere il diritto al mattino di entrare in un'aula dignitosa in cui tutti gli utenti si sentano “bene rispettati” come persone, e pretendere che tutti mantengano in ordine l'aula e gli arredi scolastici») segno di un'intrinseca correlazione esistente tra senso dovere – senso della cura e rispetto della bellezza («Ognuno si adoperava per rendere gradevole la cittadina. Il concetto di dovere veniva tradotto in cura e bellezza»). È su questo piano, infatti, che si esplicita meglio il rapporto dialettico intrinseco tra il livello normativo – l'agire bene secondo norme – e la scelta altruistica e comunitaria – lo *scegliere* di agire bene secondo “virtù”, intesa come *volontà del vero bene per l'altro*. In questo senso, allora, «*il bene comune* [come qualcosa che] *supera la dimensione individuale perché riguarda la comunità fatta di persone in relazione tra loro*».
 - *Lavoro su di sé*. Il lavoro su di sé è considerato come la condizione imprescindibile che favorisce la costruzione del *bene comune*. Questo viene descritto prevalentemente come un processo a tre fasi: 1) conoscenza delle proprie vere aspirazioni e accettazione dei propri limiti; 2) comunicazione/condivisive di pregi e difetti che favorisce l'autenticità nei rapporti interpersonali; 3) benessere interiore considerato come esito della comunicazione autentica e risoluzione di potenziali conflitti. Si tratta dell'attivazione di un circolo virtuoso per cui la conoscenza e la consapevolezza di «ciò che ci caratterizza» e di «ciò che ci rende felice», aiuta la comunicazione e l'attestati dei “valori” in cui si crede, considerate come prove di autenticità. Tale fondamento autentico, una simile attestazione di veridicità influirebbe in primis sulla felicità del singolo sarebbe la condizione imprescindibile per la risoluzione dei con-

flitti. Come sintetizzato in un passaggio: «La chiave di lettura è riflettere, proiettare ciò che ci fa star bene sugli altri: sarebbe così il caso di attivare una serie di azioni congiunte che dalla condivisione dei valori che ci rendono felici portino alla realizzazione di esperienze di vita significative» – o altrove, in forma coincisa: «Chi non sa amarsi nell’intimo, chi non sa amare non è capace di accogliere».

- *Accoglienza dell’alterità.* Altre volte la premessa alla costruzione del *bene comune* non è nel lavoro sul sé ma nella disponibilità ad accogliere l’alterità in tutte le sue forme. L’accoglienza è definita, prevalentemente, nei termini di ridimensionamento, limitazione dei desideri e delle aspirazioni personali in favore dell’affermazione dei desideri e delle aspirazioni altrui, più che come moltiplicatore delle possibilità di conoscenza ed esperienza proprie. Il nucleo semantico dell’accoglienza dell’altro è, infatti, identificato nel ridimensionamento del sé («Il primo atteggiamento che assumo nei confronti dei colleghi e genitori è l’ascolto, fatto di lunghi silenzi e di accoglienza del punto di vista altrui. Cerco spesso di rispettare e dare valore al contributo degli altri») che si esplicita anche nell’atteggiamento di ascolto, di “silenzio” del sé, per dar voce al contributo degli altri («Per me in primis il bene comune parte dall’accoglienza. Chi non si sente accolto scappa. Lavoro quindi su sé stesso, ridimensionamento della propria identità») financo nella scelta deliberata di intervento a difesa dell’altro sebbene opposto all’interesse personale (cfr. come citato in uno degli episodi: «Brava! Hai fatto giustizia, ma ora paga per le tue conseguenze!»).

Possiamo notare come a fondamento del primo e dell’ultimo significato di *bene comune* – rispettivamente come “condizioni da condividere” e “accoglienza dell’alterità” – vi sarebbe una meta-categoria ulteriore secondo la quale il *bene comune* non sarebbe altro che una sintesi superiore che, come ogni sintesi, implica l’inevitabile selezione degli aspetti parziali (la rinuncia al sé) e la possibilità di assurgere a dimensioni più estese, capaci di tenere insieme elementi significativi differenti e apparentemente inconci-

liabili – il dovere, l’aver cura, la bellezza. A fondamento, invece, del significato di *bene comune* inteso come “lavoro su di sé” – sebbene espressione di una “circolarità virtuosa”, che dalla conoscenza di sé predispone al rapporto interpersonale autentico – vi sarebbe l’assunzione di una semplice somma, una giustapposizione di beni personali, che non implicano né rinuncia personale né estensione di significati.

Come già rilevato nella premessa teorica, se è vero che la dimensione etica implica, da una parte, un’apertura alla “cittadinanza responsabile” (De Leo, 2004), dall’altra, una tensione prospettica tra diritto della persona e dovere rispetto alla società (Mencarelli, 1985); se è vero che per educare alla convivenza civile è necessario superare un’idea di cittadinanza di tipo puramente individualistico (Rowls, 1998) e riaffermare, invece, nella connessione tra diritto e morale, l’anteriorità della morale (Giammancheri, 1982; 1983), allora la progettazione di percorsi di educazione al *bene comune* non può esimersi dal richiamo all’etica “integratrice” (Lazzarini, 2004) che prende in considerazione le interdipendenze esistenti tra degrado ambientale e ingiustizia sociale o tra conflitti e democrazia.

Tanto la riflessione teorica quanto l’analisi *grounded* dei significati dei docenti hanno restituito tutta la complessità del concetto di *bene comune* che, rifuggendo definizioni precostituite, si pone esso stesso come “palestra di significazione” (Peirce, 2003; 2014), concetto “aperto” che stimola il confronto e la costruzione dei significati. Per questo motivo, una scuola che vuole veramente impegnarsi in percorsi di educazione al *bene comune* non può esimersi dal confronto preventivo sui significati da assumere, sui linguaggi da utilizzare, sulle semantiche da comunicare nell’alveo del progetto formativo intenzionale. Questo, oltre che costituire un esercizio di partecipazione democratica effettiva da parte dei docenti, favorirebbe la progettazione di interventi educativo-didattici di tipo sistemico.

Su questa linea, l’educazione al *bene comune* dovrebbe avvenire sempre su piani plurimi, “materiali, spirituali, legali”: interviene sulla conoscenza delle virtù ma anche sul rispetto delle regole;

fornisce agli studenti conoscenze chiare e distinte ma anche condizioni per l'esercizio attivo; attiva processi mentali e cognitivi ma anche affettivi e socio-culturali.

Dal punto di vista progettuale la scuola dovrebbe sempre più adottare una logica per competenze di tipo interdisciplinare: l'educazione al *bene comune* non può essere esclusivo appannaggio di una singola disciplina o area del “sapere”, ma coinvolgere un insieme dinamico di conoscenze, a dimensione chiaramente interdisciplinare, che permette di mobilitare le conoscenze, gli stili di vita e i comportamenti, le disposizioni, le scelte morali dello studente.

Dal punto di vista metodologico e di intervento, la scuola dovrebbe ricorrere a contesti “immersivi” di apprendimento, a percorsi euristico-partecipativi aperti al possibile, dove l'azione e la riflessione non sono l'una subalterna all'altra, ma si costruiscono e si ricostruiscono vicendevolmente.

Il *bene comune*, come proposta educativa scolastica, rimane astratto se lo si affronta dal punto di vista puramente concettuale, curricolare, contenutistico, tematico; diventa invece fucina, palestra di abilità potenziali se lo si affronta secondo una progettualità per competenze, in contesti sistemici, attraverso interventi inter/transdisciplinari e secondo metodologie attive rivolte ad apprendimenti plurimi, mentali, affettivi, sociali, motori, ecc.

Bibliografia

- Altet M., & Vinatier I. (2008). *Analysier et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Anderson T., & Shattuck J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Arendt H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University Press.
- Aristotele (1973). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza.
- Aristotele (1992). *Politica e costituzione di Atene*. Milano: UTET.
- Ausubel D. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Barab S. A., & Squire, K. D. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 1, 1-14.

- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bobbio N. (1984). *Il futuro della democrazia. Una difesa delle regole del gioco*. Torino: Einaudi.
- Bobbio, N. (1987). Democrazia. In G. Zaccaria (ed.), *Lessico della politica*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Bruner J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1986).
- Buber M. (1997). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline.
- Buzan B., & Buzan T. (2003). *Mappe mentali*. Milano: NLP Italy.
- Buzan T. (2006). *Come realizzare le mappe mentali*. Milano: Frassinelli.
- Calderhead J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-64.
- Chevallard Y. (1995). *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Cobb P., Confrey J., diSessa A., Lehrer R., & Schauble L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*. 32(1) 9-13.
- Collins A. (1992). Toward a Design Science of Education. In E. Scanlon & T. O'Shea (eds.), *New directions in educational technology*. (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Cros F. (eds.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Damiano E. (2007). *Il sapere dell'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Day C., & Townsend A. (2009). Networked Action Research. In B. Somekh & S. Nofke (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio D. (ed.) (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Develay M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.

- Gauthier C. (eds) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Giammancheri E. (2015). *Novecento Pedagogico*. Roma: Studium.
- Gineprini M., & Guastavigna M. (2004). *Mappe per capire. Capire per mappe. Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*. Roma: Carocci.
- Glaser B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser B. G., & Strauss A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gravemeijer K., & Cobb P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (eds.), *Educational design research*. New York, NY: Routledge.
- Guardini R. (1987). L'incontro. In R. Guardini (a cura di), *Persona e libertà*. Brescia: La scuola. (Original work published 1955).
- Innerarity D. (2008). *Il nuovo spazio pubblico*. Roma: Meltemi.
- Kaddouri M. (2006). Quelques considerations transversales a propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros (ed.), *Écrire sur savor développer des compétences professionnelles*. Paris: l'Harmattan.
- Kaneklin C. L., Piccardo C., & Scaratti G. (eds.) (2010). *La ricerca-azione: cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Cortina.
- Lazzarini G. (2004). *Etica e scenari di responsabilità sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lenoir, Y., & Vanhulle S. (2006). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologica dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (2003). *L'uomo e lo Stato*. Genova-Milano: Marietti.
- Massaro S. (2005). *L'educazione difficile nella società della globalizzazione. Principi e metodologie*. Bari: Adriatica.
- Massaro S. (2013). *Metamorfosi della democrazia ed educazione. Principi e metodologie*. Milano: Guerini & Associati.
- Melucci A. (1989). Nomads of the Present. Social Movements and Individual Needs. In J. Keane & P. Mier (eds), *Contemporary Society*. Philadelphia: Temple University.
- Mencarelli M. (1999). Prospettive pedagogiche e didattiche dell'educazione civica. In S. S. Macchietti & E. Damiano (eds), *Epistemologia e didattica. Saperi scientifici e saperi scolastici* (pp. 241-300). Roma: Bulzoni.

- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2005). Educazione ecologica ed educazione culturale. In A. Portera & P. Dusi (eds.), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2012). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences and Society*, 1, 143-156.
- Moscovici S. (1997). *La relazione con l'altro*. Milano: Cortina.
- Nigris E. (2016). *La trasposizione didattica*. In E. Nigris, L. A. Teruggi & F. Zuccoli (eds.), *Didattica Generale* (pp. 197-230). Milano: Pearson.
- Novak J. D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Novak J. D., & Gowin B. (1995). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Pastré P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré P., & Lenoir Y. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Peirce C. S. (2003). *Pragmatismo e grafi esistenziali*. Milano: Jaca Book.
- Peirce C. S. (2015). *Scritti scelti*. Torino: Utet.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52, 721-737.
- Perla L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, 7(10), 249-267.
- Perla L. (2009). L'implicito malessere ex cathedra. *Quaderni di didattica della scrittura*, 10.
- Perla L. (2010a). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010b). Le credenze professionali dei docenti: esplicitazione ed analisi. In C. Laneve (ed.), *Ci sono dei posti vuoti in classe*. Bari: Centro Pedagogico Meridionale.
- Perla L. (2011a). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

- Perla L. (2011b). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2015). Il rapporto Università-Scuola: una quæstio 'semplessa'. In G. Elia (ed.), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L., Schiavone N., & Vinci V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 145-161.
- Perla L., & Tempesta M. (2016). *Teacher education in puglia. università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Polanyi M. (1972). *La conoscenza inespressa* Roma: Armando. (Original work published 1958).
- Rawls J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Richards L., & Morse J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: FrancoAngeli.
- Rorty R. M. (1986). *Conseguenze del pragmatismo*. Milano: Feltrinelli.
- Rossi B. (2006). *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Sandel M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Schubauer-Leoni M. L., Leutenegger F., Ligozat F., & Flückiger A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mericier (eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes: Presses Universitaires.
- Schubauer-Leoni M.L., & Leutenegger F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Schulman L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Scocco A. (2008). *Costruire mappe per rappresentare e organizzare il proprio pensiero*. Milano: FrancoAngeli.
- Smorti A. (2003). L'autobiografia tra memorie individuali e memorie collettive: un approccio culturale. In I. Gamelli (ed.), *Il prisma autobiografico*. Milano: Unicopli.
- Specchia A. (1998). *Lavorare per mappe e schemi. Un percorso di economia men-*

- tale*. Milano: Juvenilia.
- Strauss A., & Corbin J. (1994). Grounded Theory Methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 217-285). Thousand Oaks: Sage Publications,
- Strauss A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Touraine A. (1988). *Il ritorno dell'attore sociale*. Roma: Editori Riuniti.
- Traverso A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2, 243-252.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci. (Original work published 1994).
- Vico G. (2002). *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*. Brescia: La Scuola.
- Vinci V. (2012). Scrivere mappe didattiche In L. Perla (ed.), *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (pp. 120-148). Bari: Progedit.
- Weber M. (1966). *La scienza come professione. La politica come professione*. Milano: Edizioni di Comunità.