

---

**CONTRIBUTO TEORICO**

## L'insostenibile leggerezza della didattica fra epistemologia e metodo.

## The unbearable lightness of teaching between epistemology and method.

Angela Spinelli, Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

### ABSTRACT ITALIANO

Teoria e prassi sono elementi che nella storia del pensiero educativo hanno avuto una forte e vicendevole influenza reciproca. La dimensione assiologica e quella metodologica sono legate sia nella pratica quotidiana, nell'azione, nella *didassi*, sia nella riflessione epistemologica.

Il lavoro indaga le relazioni e le reciproche influenze che questi aspetti esercitano sul pensiero e sull'agire educativo, con un'attenzione particolare alla dimensione della didattica, intesa in senso comeniano come *artificum*, come arte di insegnare. L'intento è quello di trarre indicazioni operative per un corretto esercizio dell'agire professionale, sotto il profilo dell'azione e sotto quello della riflessione.

### ENGLISH ABSTRACT

Theory and practice are elements that in the history of educational thought have had a strong mutual influence. The axiological and methodological dimensions are linked both in daily practice and in epistemological reflection.

The work investigates the relationships and mutual influences that these aspects exert on educational thought and action, with particular attention to the dimension of didactics, understood as "artificum", as the art of teaching, following Comenius' traditional interpretation. The aim is to draw operational indications for a correct exercise of professional action, from the point of view of action and reflection.

---

### Introduzione

"La leggerezza per me si associa con la precisione e la determinazione, non con la vaghezza e l'abbandono al caso."

I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*.

La didattica è una scienza dinamica, che si muove costantemente fra teoria e prassi (Frabboni, 1992; Gennari, 1996; Cerri, 2007; Calvani, 2007; Rossi, 2017) e "riassume in sé i problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento" (Kaiser, 2002, p. 520). La *didassi*, nell'essere atto di insegnare, ha a che fare con la *praxis*, un agire che ha in sé stesso il suo fine (Meirieu, 2007). La polisemia che caratterizza il termine offre spunti di analisi interessanti, sia sotto il profilo storico sia in merito ad uno statuto epistemologico complesso e costantemente ri-definito, anche in seno alle scienze dell'educazione.

Il lavoro è un tentativo di indagare gli elementi del sapere didattico che caratterizzano i profili professionali degli operatori dei processi formativi (Visalberghi, 1978).

Si evidenzia, attraverso l'esempio di due Autori classici, come le scelte metodologiche siano il frutto di *visioni del mondo* che hanno molto a che fare con l'indagine teoretico/speculativa. Comenio e Dewey, pur essendo pensatori di epoche e posizioni differenti, sono accomunati dall'attenzione che riservano all'indagine epistemologico/speculativa. Indagine che investe direttamente le scelte metodologiche e didattiche. Tanto Comenio, fondatore della didattica moderna, quanto Dewey, capostipite dell'attivismo pedagogico, nelle loro opere esplicitano i nessi esistenti fra opzioni teoretico/speculative e didassi.

In questo senso, la tradizione classica è una guida per rileggere la complessità delle professioni educative contemporanee, proprio perché queste sono caratterizzate anche da aspetti impliciti, che vanno portati alla luce.

### **Comenio e Dewey: il sapere epistemologico a fondamento della didattica**

Comenio, nel suo "trattato sull'arte di insegnare tutto a tutti" (Comenio, 1657/1998) definisce la didattica l'arte di insegnare, dove con il termine arte – dal latino *artificium* – intende il metodo e le strategie per un corretto insegnamento. Le prime pagine dell'opera sono dedicate a spiegare "Al Lettore" che cos'è la didattica e come, questa, possa essere argomentata. Già nell'incipit è possibile individuare un duplice registro della didattica, allora nascente: il primo impegnato nella definizione delle azioni volte a sostenere l'apprendimento attraverso la puntuale organizzazione dell'insegnamento; il secondo, impegnato ad illustrare quale sia la giustificazione epistemologica. "L'ordine e la via" dell'insegnare sono dimostrabili, secondo l'Autore, seguendo i principi della natura; seguendo un "metodo a-priori", o "sincritico", che muove dalla causa all'effetto, dall'essenza delle cose alla pratica. Comenio trae dall'osservazione della natura le prassi che definiscono l'agire didattico e, nella natura quale manifestazione della perfezione divina, è il fondamento teoretico del suo importante sforzo riformatore. In tutta la *Didactica Magna*, dunque, il termine metodo è utilizzato in una duplice accezione: da un lato è l'*artificium* attraverso cui "i docenti insegnino meno, i discenti imparino di più, nelle scuole ci siano meno chiacchiere, tedio, lavori inutili"; dall'altro è il metodo dimostrativo, utilizzato per indagare la fondatezza e la correttezza dell'argomentazione, grazie ad una profonda coerenza con la "natura stessa, immutabile, delle cose" (Comenio, 1657/1998, p. 3). Siamo alle soglie dell'Illuminismo, la scienza non è ancora entrata nella maturità metodologica a cui lavorava - quasi contemporaneamente - Galilei, eppure la didattica è già istituita come un'arte che necessita di un sapere pratico e di un sapere teorico, nel caso di Comenio di una giustificazione teologica a fondamento dell'argomentazione dimostrativa. Tutta la *Didactica Magna* è tesa a descrivere il metodo di insegnamento e la sua giustificazione argomentativa. Comenio, infatti, si impegna nella descrizione puntuale del metodo e delle tecniche utili a riformare le pratiche di insegnamento nella scuola e giustifica le sue scelte, le argomenta, a partire dal confronto con la natura e con il suo fondamento divino, che pone a garanzia di veridicità.

Il piano di realtà, diremmo oggi, trova la sua giustificazione teorica in un'indagine filosofico-speculativa profondamente radicata nella cultura dell'epoca e nella religiosità del suo Autore, che indica anche il fine ultimo dello sforzo educativo, il senso profondo dell'*insegnare tutto a tutti*, identificandolo nella vita ultraterrena.

Quando - nel XX secolo - le scienze dell'educazione raggiungono la piena maturità, prende avvio il movimento progressista in educazione, un filone di studi e attività che ha caratterizzato la nostra contemporaneità, grazie anche all'impareggiabile opera di Dewey. L'esperienza è messa al centro della riflessione e diventa oggetto di analisi nella duplice valenza di orientamento dell'azione e di indagine teoretica (Dewey, 1938/2014). L'esperienza è il banco di prova delle teorie pedagogiche (Cappa, 2014 p. XXII); è il *setting* che offre le condizioni migliori per un apprendimento attivo; mezzo e fine dell'educazione, che necessita di una solida filosofia dell'esperienza (Dewey, 1938/2014, p. 83). Educare, in questa prospettiva, significa accrescere il campo di esperienza del discente e del docente (Cappa, 2014, p. XI) e ciò avviene perché nelle scuole progressive la natura delle esperienze offerte è diversa rispetto a quanto è possibile vivere nelle scuole tradizionali. Infatti, "i ragazzi nelle scuole tradizionali fanno le loro esperienze", tuttavia "il guaio non è l'assenza di esperienza, ma il carattere erroneo e difettivo di essa." (Dewey, 1938/2014, p. 13). Il passaggio che consente a Dewey di dare fondamento e garanzia al suo modo di interpretare l'agire didattico esperienziale risiede nell'indagine filosofica, nella ricerca della natura e delle caratteristiche che contraddistinguono l'esperienza nell'educazione progressiva, differenziandola dai precedenti modelli. Il fondamento, che allo stesso tempo è una necessità, risiede nella filosofia dell'esperienza, la cui indagine è intrapresa "per conseguire criteri da applicare poi ad un certo numero di problemi concreti" (Dewey, 1938/2014, p. 19).

L'impegno degli studi educativi, oggi, ci restituisce una didattica che è anche una teoria dell'interpretazione, sebbene non sempre l'operatore ne sia consapevole e avverta "con nitidezza la percezione culturale ed epistemologica di questo nesso" (Gennari, 1996, pp. 65 e 39). Il livello pratico è istituito in virtù di quello teorico, che a sua volta è influenzato dalle meta-teorie. Sul rapporto tra teoria e prassi si è molto indagato ed è ormai accettata l'ipotesi che ricercatori ed operatori agiscono sulla base di pre-condizioni implicite, di teorie che guidano il loro agire (Trincherò, 2004).

Molte delle teorie epistemologiche contemporanee hanno evidenziato la necessità di contestualizzare i presupposti che guidano la logica della scoperta scientifica e l'azione di chi si occupa di scienza (Kuhn, 1962; Feyerabend, 1975). Il lavoro educativo, però, ha una specificità: per il suo svolgimento è necessario possedere competenze di ricerca e una correlata consapevolezza epistemologica dei paradigmi a cui le metodologie della ricerca fanno riferimento. Ciò è necessario per conoscere il campo di lavoro e per produrre la conoscenza necessaria ad operarvi in modo non arbitrario,

Con questo non si vuole affermare che la figura dell'operatore e quella del ricercatore coincidano, piuttosto che esiste una necessità del *fare scuola come ricerca*, per risolvere i tanti problemi quotidiani della relazione educativa che non trovano conforto in modelli teorici univoci, in un metodo o in un approccio consolidato (Domenici, 2017). L'intellegibilità del gesto educativo passa attraverso la capacità di saper esplorare i nessi che legano la dimensione assiologica, scientifica e prasseologica di cui è composto e nel saper trarre conoscenza *viabile* dall'esperienza, perché l'autentica padronanza di una teoria si manifesta nella concreta capacità di saperla utilizzare.

Il principio “*tutti sono educabili*” non si esplica attraverso una logica di tipo ipotetico-deduttivo per la quale da un insieme di assiomi si inferiscono proposizioni oppure ulteriori ipotesi verificabili o falsificabili, giacché il principio di educabilità non può essere tradotto in modo univoco e determinato in una o più prassi.” (Grange, 2017, p. 70) Dunque, per un verso, il livello meta-teorico che influenza la didattica e la didassi non è dimostrabile se non attraverso assiomi; dall’altro, per rendere operativi questi assiomi secondo un agire coerente, occorre attuare azioni di indagine e ricerca che indichino il cosa fare e il come farlo, fino a coinvolgere l’operatività del dispositivo didattico.

Esiste una circolarità tra i metodi della ricerca educativa ed i metodi della didattica, e questa circolarità include inevitabilmente il mondo delle rappresentazioni, le influenze storico-culturali e i modelli valoriali. Inoltre, include la *conoscenza inespressa*, “una facoltà propria dell’uomo di anticipare una verità nascosta” (Polanyi 1966/2018, p. 92) che attinge alle rappresentazioni che si hanno sulla natura dell’uomo, delle cose, del futuro; il ricercatore non deve nascondere questa visione del mondo, né tacerla nel suo lavoro di indagine; piuttosto si deve sforzare di capire e verbalizzare come questa intervenga nella sua attività di ricerca (Domenici, 2017). Interessante collegare questa necessità di comprensione e disvelamento dei presupposti dell’indagine scientifica, inclusa quella educativa, all’atteggiamento richiesto all’educatore da Freire, che lo esorta a non nascondersi, perché sarà “tanto più serio ed etico quanto più manifesta in modo esplicito il suo sogno, senza imporlo.” (Passeti, 1996, p. 51).

Il sogno comeniano, come accennato, è racchiuso nella sua visione *pansofica* dell’educazione, che dà vita alla *pandidadittica*, articolata fin nel dettaglio nell’opera *Didactica magna*. L’orizzonte di senso entro cui si ascrive il lavoro intellettuale ed educativo di Dewey, invece, è il criterio democratico dell’educazione e la sua teoria della conoscenza, definita dall’autore stesso *pragmatica* (Dewey, 1916/1992, p. 404), trova il suo riferimento assiologico in questo modello di organizzazione sociale.

I professionisti dell’educazione maneggiano il metodo in questa duplice accezione: manifestazione del sapere epistemologico, che influisce sulle metodologie della ricerca, e attuazione della prassi didattica. Accezioni che, come si è visto, si influenzano vicendevolmente e chiamano in causa diversi insiemi di saperi, non tutti, e non solo, esclusivamente scientifici.

### Del pensare e dell’agire didattico

*Ricerca educativa* è una locuzione piuttosto ambigua perché indica tanto un campo di indagine e di ricerca strettamente legato a ricadute pratiche, quanto un’attività che nel suo svolgimento educa chi la compie. È una anomalia linguistica in cui l’aggettivo non qualifica il sostantivo, ma serve a specificare l’oggetto tematico (Paparella, 2017, p. 77). Sembrerebbe che il fare ricerca in campo educativo abbia un potenziale di apprendimento trasformativo, e in effetti le indagini nascono sempre da un qualche problema, da una situazione che genera disagio e che dà vita alle prime ipotesi.

Se è vero, come ho cercato di argomentare, che in didattica il metodo ha una duplice accezione di metodo della ricerca e metodo della didassi, allora l’azione dell’insegnare è naturalmente connaturata al pensiero epistemologico e allo statuto disciplinare della

didattica stessa. Ciò non significa che ogni operatore dell'educazione è un ricercatore, piuttosto indica la necessità che l'operatore (o il professionista) posseda un insieme di conoscenze e competenze da usare all'occorrenza di fronte alla necessità di comprendere meglio una situazione, di esprimere un giudizio, di operare attraverso specifici dispositivi didattici e tecnologici, oppure di leggere dati e ricerche esistenti. Il sapere epistemologico è necessario per produrre dei discorsi che diano accesso alla conoscenza della pratica educativa che si agisce e che rendano intellegibile il gesto didattico, perché i dispositivi rivelano la vera natura del sapere pedagogico (Spadafora, 2017, p. 40).

L'*Atlante delle professioni* (1), a cui si farà di seguito riferimento per individuare alcune delle caratteristiche di interesse delle professioni educative, è utilizzato perché riporta una raccolta organica delle competenze caratterizzanti le professioni, comprese quelle educative. Il repertorio è un utile strumento di descrizione delle professioni, che integra l'approccio esclusivamente normativo utilizzato in altri dispositivi istituzionali.

Utilizzando, dunque, l'*Atlante* per orientarci fra le molteplici professioni educative, leggiamo che alla voce educatore/educatrice, sono inclusi professionisti che operano negli asili nido, nella prima infanzia, gli educatori professionali socio-pedagogici e socio-sanitari. Sono figure professionali differenti, che hanno percorsi di preparazione ed accesso alla carriera specifici e che, naturalmente, operano in setting diversi e con competenze e obiettivi declinati rispetto al tipo di istituzione, servizio e utenza. Tuttavia, sono indicati alcuni elementi comuni, fra cui possedere conoscenze metodologiche e tecniche di progettazione e valutazione, avere padronanza dei metodi della ricerca educativa per promuovere e sperimentare modelli innovativi di intervento; progettare e valutare; rendicontare in modo documentato.

Fra le conoscenze necessarie per l'insegnante di scuola primaria, invece, sono presenti i metodi della ricerca educativa; mentre per l'insegnante della scuola dell'infanzia sono nominati i metodi di valutazione dei progetti formativi.

Il profilo del formatore/formatrice è più eclettico e meno strutturato rispetto ai precedenti, assimilato alle figure del facilitatore, del *coach* e del *mentor*, è un professionista che può essere inserito in diversi ambienti professionali e che cura le attività formative sotto il profilo didattico, amministrativo, logistico ed economico; in presenza e/o a distanza. Il formatore dovrebbe sviluppare pensiero concettuale per riconoscere modelli astratti o rapporti fra situazioni complesse, definendo problemi anche mediante l'uso di metafore e analogie; ricomporre idee, questioni e osservazioni in concetti; identificare aspetti chiave di situazioni complesse. Tutti questi comportamenti influenzano direttamente le azioni che il formatore svolge durante la sua attività professionale, quali - ad esempio: monitorare il percorso formativo e apportare le modifiche necessarie; valutare gli apprendimenti; elaborare gli esiti delle valutazioni e redigere una relazione valutativa.

Le figure dei docenti della scuola secondaria di I° e II° grado, nell'*Atlante*, sono descritte con elementi più orientati alle molteplici azioni di insegnamento e meno alle attività di ricerca. Per queste figure è necessario, però, considerare un amplissimo dibattito che si è svolto e si sta svolgendo, e in cui Baldacci si inserisce (2020) ricordando come esistono diversi modelli professionali a cui far riferimento e suggerisce di guardare con interesse all'insegnante come ricercatore di matrice deweyana e all'insegnante come intellettuale,

referibile alla tradizione gramsciana. Questi due modelli non sono alternativi fra loro, ma possono essere integrati e coniugati per rispondere all'aspirazione di una scuola come comunità democratica, capace di realizzare i dettami costituzionali.

L'epistemologia non è un dispositivo didattico, ma è un sapere metodologico che permette di leggere il dispositivo alla luce delle altre variabili, e che lo dota di senso, non relegandolo a solo strumento o tecnica. Pensiero scientifico e azione didattica sono dunque necessari l'un l'altro, in tutte le professioni educative: il fatto che gli oggetti di studio della pedagogia e della didattica siano dei soggetti non deve suggerire un sottrarsi alle necessità di un approccio scientifico; non deve lasciar spazio ad interpretazioni naturalistiche o esclusivamente vocazionali della professione educativa, al talento e al carisma del singolo professionista. Al contrario Rossi suggerisce di affrontare la complessità in cui siamo immersi con un approccio post-costruttivista che interpreti la scienza come pratica, "dove la parola 'pratica' assume un senso ampio: non solo 'pattern di azioni', ma configurazione significativa del mondo in cui tali azioni possono prendere corpo in modo comprensibile e, quindi, tale da incorporare essa stessa la relazione enattiva tra pratica e oggetti" (Rossi, 2017, p. 55). D'altra parte, è ormai chiaro che affrontare la progettazione e l'analisi di una situazione o di uno studio non avendo un quadro di riferimento esplicito equivale a farlo con uno implicito, che pur influenzando le attività successive è di fatto incontrollabile (Gallino, 1987).

L'agire formativo è influenzato da "visioni del mondo" in parte sociali e in parte individuali. Sono schemi di riferimento, modelli mentali, che influenzano le categorie interpretative del reale e guidano il soggetto nella presa di decisioni e che se vengono confermate dall'esperienza assumono valore oggettivo. È perciò necessaria una costante indagine su queste teorie in azione e sulle cornici di riferimento che contengono gli assunti operativi che governano l'agire: "la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo" (Mezirow, 2003, p. 107).

### La didattica, un sapere leggero

Chi si occupa professionalmente di educazione e formazione è un professionista che in parte applica una conoscenza posseduta, in parte ne genera di nuova, più situata, adatta ad un determinato contesto/ambiente e non priva di caratteristiche legate ai valori e alle premesse culturali dell'operatore stesso. Perrenoud (1994) utilizza l'espressione *mestiere in via di professionalizzazione* per descrivere questo requisito, che caratterizza anche gli insegnanti.

Affinché la conoscenza prodotta in situazioni specifiche, locali, che non hanno un valore universale sia affidabile è necessario operare con metodo e portare a consapevolezza le azioni materiali e intellettuali che la producono. Emergono elementi di responsabilità individuale perché in situazioni sempre più complesse, in cui il professionista ha spesso un ampio margine di autonomia, in cui deve operare scelte e assumere decisioni, è necessario che abbia anche cognizione degli effetti probabili o possibili delle differenti scelte (Dominici, 2017). Il passaggio dalla situazione confusa, percepita come problematica, alle ipotesi di soluzione e alla loro verifica richiede però un linguaggio che

non è disciplinare, ma epistemologico; un sapere che è parte integrante del pensare e dell'agire didattico. Se da un lato, *l'artificium* guida l'azione educativa; dall'altro il sapere epistemologico, collegato anche alle metodologie della ricerca, guida la riflessione sul problema e sull'azione, per dirla con Schön (1993).

La prospettiva non è che tutti gli educatori, i docenti, i formatori siano dei ricercatori, ma è certamente necessario che tutti sappiano decodificare con attitudine epistemologica l'irriducibile alterità che si vive nella relazione educativa:

Che io sia insegnante, formatore di adulti, animatore socio-culturale, tutor negli stage aziendali, genitore, sorvegliante, responsabile dei neonati, degli anziani, dei diversamente abili o dei superdotati, devo sempre – [...] – affrontare la stessa realtà irriducibile: il faccia a faccia con un "altro" al quale devo trasmettere quello che io ritengo necessario al suo sviluppo e che resiste al potere che voglio esercitare su di lui (Meirieu, 2007, p. 25).

I molteplici indirizzi della metodologia della ricerca didattica offrono ai professionisti dell'educazione piste, metodi e tecniche per governare il pensiero rispetto agli oggetti della realtà educativa; offrendo la possibilità di esprimere un giudizio critico su di essi e di prendere decisioni adeguate. Uno dei recenti sviluppi della ricerca empirica, *l'evidence based education*, si pone esattamente in questa prospettiva come: "nuovo terreno di incontro e confronto tra la ricerca e l'attività didattica" (Biasi, 2017, p. 211). Ma prima ancora l'approccio clinico, la ricerca azione e quel mix di metodologie quali-quantitative decisive per comprendere il campo dell'azione educativa si sono dimostrate bagaglio essenziale del professionista dell'educazione.

Allora, le conoscenze e competenze di metodologia della ricerca, dovrebbero essere quel sapere trasversale che accompagna le professioni educative; un sapere metodologico leggero, che fornisca le conoscenze necessarie per l'azione e per la sua verifica e revisione.

Leggero – però - in senso calviniano: non vago e abbandonato al caso, ma preciso e determinato. Un sapere diffuso negli ambienti di formazione, che non appesantisca ulteriormente la cartella professionale dell'operatore, ma che contenga i processi necessari per comprendere ed agire in questo millennio.

## Note

(1) <https://www.atlantedelleprofessioni.it/>

## Bibliografia

- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (Cur.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: Franco Angeli.
- Biasi, V. (2017). Rilevazione e analisi delle variabili cognitive e affettive in ambito educativo. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione* (pp. 159-219). Roma: Armando.
- Calvani, A. (2007). Introduzione. In A. Calvani (Cur.), *Fondamenti di didattica generale* (pp. 1-12). Roma: Carocci.
- Cappa, F. (2014). Introduzione. In J. Dewey, *Esperienza e educazione* (pp. VII-XXII). Milano: Raffaello Cortina.
- Cerri, R. (2007). *L'evento didattico*. Roma: Carocci.
- Comenio. (1998). *Grande didattica*. Firenze: La nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1657).
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1916).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Originariamente pubblicato nel 1938).
- Domenici, G. (2017). Ricerca educativa: alcune caratteristiche peculiari. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *La ricerca empirica in educazione* (pp. 13-34). Roma: Armando.
- Feyerabend, P.K. (1975). *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. New York: New Left Books.
- Frabboni, F. (1992). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino, L. (1987). *L'attore sociale. Biologia, cultura e intelligenza artificiale*. Torino: Einaudi.
- Gennari, M. (1996). *Didattica generale*. Milano: Bompiani.
- Grange, T. (2017). Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative. In La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali. *Nuova secondaria ricerca*, 9, 70-73.
- Kaiser, A. (2002). Ricerca didattica e scienze dell'educazione. In M. Gennari (Cur.), *Didattica generale* (pp. 489-521). Milano: Bompiani.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella, N. (2017). La ricerca educativa fra invenzione, innovazione e ...chiacchiericci pedagogico. In La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali. *Nuova secondaria ricerca*, 9, 77-82.
- Passetti, E. (1996). *Conversazioni con Paulo Freire. Il viandante dell'ovvio*. Milano: Elèuthera.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Polanyi, M. (2018). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando. (Originariamente pubblicato nel 1966).

Rossi, P.G. (2017). Linee di ricerca. Problemi e pratiche. In *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali. Nuova secondaria ricerca*, 9, 53-59.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Spadafora, G. (2017). Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo. In *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali. Nuova secondaria ricerca*, 9, 36-46.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.