

IL PUNTO DI VISTA DELLO STUDENTE: UN VALIDO CONTRIBUTO ALL'INSEGNAMENTO.

THE STUDENT'S POINT OF VIEW: A KEY TO IMPROVE OUR EDUCATIONAL PRACTICES.

Chiara Gemma
c.gemma@sc-formaz.uniba.it

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Facoltà di Scienze della Formazione.
Dipartimenti di Didattica e pedagogia speciale. Palazzo Ateneo, Piazza Umberto I, Bari
(Italia)*

Este estudio explora la necesidad de considerar al alumnado como fuente de información valiosa sobre el funcionamiento real y concreto de lo que acontece en el aula. Revalorando su rol como testigo principal del proceso didáctico seremos capaces de interpretar la cotidianidad del aula y de obtener las claves que nos permitirán conocer los pormenores y las particularidades de la dinámica real de cada aula, logrando así ver aquello que por cotidiano solemos obviar. Otorgarle este valor añadido al punto de vista de los estudiantes es clave para mejorar nuestras prácticas educativas y entender algunos conflictos que suelen obviar.

Palabras clave: aprendizaje, prácticas educativas, feedback del alumnado.

This study explores the need to reconsider the student as a valuable source of information on the real and specific dynamics of the classroom. If we recognise their value as key witnesses of the educational process we will be able to read the day-to-day functioning of the classroom and we will have access to the peculiarities, hence getting to finally see the aspects of the learning process which are usually ignored. Granting this extra competence to the students can be the key to improve our educational practices and to understand some conflicts which tend to be overlooked.

Keywords: didactic practices, learning process, student feedback

1. Introduzione.

In che modo lo studente può fornire informazioni utili a migliorare il nostro approccio con il processo di apprendimento? E, soprattutto, fino a che punto questo giudizio è credibile e va tenuto in considerazione? Questo studio ha l'obiettivo di rispondere ad entrambi i quesiti. Le mie ricerche di questi ultimi tempi hanno come scopo quello di approfondire la nostra conoscenza sulla dimensione pratica dell'insegnamento. Per fare ciò, analizzeremo la testimonianze dirette degli studenti, ottenute grazie a sistemi metodologici¹ che hanno previsto l'interazione dei soggetti per iscritto. Il mio studio sulla evoluzione del processo di apprendimento parte, quindi, dall'analisi delle microstrutture del testo, tenendo conto delle limitazioni lessicali e semantiche delle parole che contengono. Analizzeremo la parola dello studente, la stessa da noi data e da lui riconosciuta.

2. La visione dello studente e il processo didattico

Il nostro obiettivo è interpretare la complessa trama testuale che prende forma nelle normali pratiche degli studenti, con lo scopo di rilevare in che modo le dimensioni costitutive e prescrittive condizionino l'insegnamento in aula. Lo stesso studente è colui che tesse la trama dell'apprendimento, nonostante spesso lo si consideri un mero recettore del processo di insegnamento. Considero fondamentale, estendere la sua figura come quella del testimone principale del processo didattico che ci permette di interpretare i risultati del centro e, di riflesso, del docente. Partendo da questa prospettiva, ad ogni modo dobbiamo ricordare di considerare con cautela questo nuovo ruolo

dello studente, dal momento che un possibile punto di vista critico, o anche marcatamente negativo, può allontanare dall'idea di buon funzionamento e di sviluppo delle pratiche didattiche che si sviluppano in aula.

L'attenzione per il punto di vista dello studente può risultare cruciale per capire alcuni elementi del processo di apprendimento che non sempre appaiono evidenti (Laneve, 1997; Perla, 2010) per il docente o per lo studioso del processo di apprendimento. Rappresenta una prospettiva specifica dalla quale partire per costruire una pratica didattica, con modalità e categorie peculiari che non partano più solo dal docente, ma anche dall'alunno. Molto spesso i docenti marciano la complessità dell'elemento relazionale, comunicativo e matematico, che incaranano i soggetti protagonisti del discorso didattico e non sono sempre disposti a leggere con obiettività e completezza il processo di apprendimento. La mia priorità sarà quindi quella di riconoscere e definire lo sguardo dello studente nella sua più totale rappresentazione ermeneutica. Questa dimensione ha il fine di poter raggiungere un significato attraverso un processo interpretativo, passando attraverso la moltitudine di significati disponibili. Questi procedono dalla complessità, l'imprevedibilità e la consistenza ed esigono, a loro volta, un'attribuzione particolare del senso-significato, laboriosa, rischiosa e imprecisa (Kaneklin & Scaratti, 1998). È bene, dunque, avvertire che il punto di vista dello studente può essere marcatamente soggettivo, se non accompagnato da altre metodologie in grado di superare questo limite, come la discussione, la considerazione di altre opinioni, lo scambio di punti di vista, ecc.

Lo sguardo dello studente non solo discerne e identifica quando si cerca di

orientarlo, ma si sforza anche di costruire da sé un meccanismo di apprendimento capace di sintetizzare il messaggio di insegnamento, impossibile da assumere nella sua totalità. Questo modo di vedere permette di osservare e comprendere le dinamiche che vanno ben oltre le pratiche reali che, immerse nella quotidianità, finiscono per subire l'ovvio e la norma, venendo assunte e viste in modo per nulla critico. Va detto, però, che proprio l'ovvio, il rituale, lo scontato, può trasformarsi in una fonte particolarmente ricca di informazioni. Scendere a fondo nelle pratiche che si danno per scontato, ci permette di rilevare un'immagine più trasparente del funzionamento della scuola, che va molto al di là delle situazioni condite da eccezionalità, su cui abitualmente si scrive e si dibatte. Gli studenti, soggetti che leggono e offrono un apporto sostanziale al sapere e all'insegnamento, diventano testimoni di fatti e linee didattiche (Gemma, 2010) attraverso visioni e un *feedback* genuino e singolare (che può rilevarsi fastidioso e impertinente).

3. L'esperienza dell'alunno come risorsa per il miglioramento del docente.

Una volta data per assunta questa considerazione, dobbiamo riflettere sulle implicazioni nell'attribuire allo studente la capacità di restituire un punto di vista e offrire la sua prospettiva al docente, elemento che genera una nuova serie di quesiti: Perché dobbiamo tenere in considerazione il punto di vista dell'alunno, se parliamo di insegnamento? Può essere questa, la chiave di comprensione del processo di insegnamento? E, ancora, può questo *feedback* dello studente, contribuire alla definizione degli elementi caratterizzanti della pratica didattica? È quindi possibile iniziare

un processo di generalizzazione a partire dal *feedback* dello studente? Lo scopo di questo articolo non è, ovviamente, quello di dare una risposta esaustiva a questi interrogativi, al contrario credo che sia più utile insistere sul fatto che lo studente, diventando prova testimoniale, ci fornirà una serie di chiavi di considerevoli importanza sul funzionamento del processo, anche se questo *feedback* sarà sempre parziale, non potendo fornirci una visione sufficientemente esaustiva del fenomeno analizzato.

Ciò nonostante, possiamo considerare questo *feedback* come una fonte di informazioni sulla realtà didattica, molto interessante e suggestiva, che ci può fornire punti di vista reali sul processo di apprendimento, oltre ad essere fonte primaria (Gemma, 2010) di dati scevri da contaminazione. Anche se questo percorso non è innovativo nel campo delle didattiche, considero necessario, tuttavia, riconoscergli il valore che merita. Il punto di vista degli studenti può svolgere un ruolo di prim'ordine nell'identificazione di aspetti, dimensioni, ambiti di riferimento e concetti che possono risultare fondamentali nell'acquisizione di un miglior conoscenza dell'insegnamento. In sostanza, l'interesse di questo studio va cercato nella ripercussione che il punto di vista dello studente può produrre nel processo della formalizzazione dell'azione e del discorso didattici. La mia proposta è di rivalutare l'esperienza dello studente come fonte di informazioni che, in diverse occasioni, non è valutata come credibile proprio dagli stessi professionisti del corpo docente. Il valore di tale esperienza non consiste tanto nel cercare di imporre un paradigma del sapere didattico, ma di riconoscerlo come un importante patrimonio che va preservato e

utilizzato per migliorare la conoscenza del processo didattico.

Per un miglior funzionamento della dinamica dei docenti² e degli alunni, converrebbe stimolare un cambio di impostazione che contempli gli studenti non come ricettori passivi dell'insegnamento, ma come soggetti tramite cui è possibile comprenderlo, valorizzandolo come fonte di informazioni di diversa natura e di linee didattiche paradigmatiche per l'atto comunicativo. Può costituire la chiave di volta per l'investigazione didattica e per lo sviluppo di percorsi formativi per i futuri docenti, partendo dalla lettura sistematica della storia dei successi educativi, raccolti attraverso la narrazione della quotidianità in classe. Non vi troverebbe spazio la narrazione prodotta senza preoccupazione documentativa, ma solo quella caratterizzata dall'essere risorsa documentata, ovvero, altamente paradigmatica. L'esperienza dello studente potrebbe configurarsi, perciò, come risorsa investigabile da parte della struttura didattica, attraverso l'analisi dei contesti, dell'esperienza più o meno abituale, includendo episodi ed occasioni eccezionali o fenomeni che potrebbero essere utili a definire meglio la sua forza comunicativa e meta-comunicativa. Potrebbe pertanto essere una risorsa sfruttabile per la risoluzione di problematiche che, nella dinamica dell'insegnamento, risultano spesso difficili da diagnosticare.

Si tratta di scoprire, interpretare e costruire l'ampio percorso di accadimenti educativi e di inserire le azioni singole, portate avanti dal docente in base alla propria visione della didattica, in una zona di possibile contestualizzazione e, proprio partendo dai casi particolari, si riuscirebbe e capire meglio le pratiche generalizzate. Uno strumento

efficace di «sufficiente livello di formalizzazione che potrà offrire all'azione didattica e al discorso didattico, tutti i gradi di precisione, indipendenza dal contesto, ripetibilità e manovrabilità che, generalmente, appartengono alla formazione scientifica in sé» (Scurati, 1990, p. 177). Quest'ultima osservazione ci porta alla successiva questione, in cui proponiamo un punto di partenza verso la possibile formalizzazione della visione dello studente, capace di leggere la quotidianità che prende forma nella sua aula.

4. Deficrare la quotidianità della classe. Un'istantanea dell'ambiente educativo.

Leggere la quotidianità in aula fa riferimento alle attuali mie ricerche che mirano ad accedere al sapere pratico dell'insegnamento attraverso la testimonianza che di esso forniscono gli studenti considerati non soltanto meri destinatari dell'insegnamento, ma testimoni privilegiati di eventi didattici particolarmente significativi per l'interpretazione degli esiti che la scuola (o anche l'insegnante) raggiunge. Tento difatti di comprendere il «fare scuola» attraverso alcuni dispositivi metodologici (Laneve, 2010) che mettono in evidenza la complessa trama testuale dell'insegnare che quotidianamente, attraverso sofisticate dinamiche, si dipana tra chi insegna e chi apprende.

Sembrirebbe un tema di ricerca apparentemente molto scontato, in realtà indagare la quotidianità in aula risulta non facile a causa della varietà con cui esso si presenta.

In prima approssimazione, ma con la consapevolezza che una risposta più appropriata al problema è proprio lo scopo di un lungo lavoro rispetto al quale questo

contributo può rappresentare solo un inizio, si può affermare che interessarsi alla quotidianità in aula significa scattare una istantanea sul luogo dove si apprende, sul chi, sul cosa, sul come si apprende e in parte anche sul perché si apprende.

Un'istantanea, questa, che consente di accedere alla realtà delle piccole cose fatta di situazioni, di motivazioni, di interpretazioni, di attese e di intenzioni, così come acconsente di cogliere un tipo di pratica didattica che vive e si anima, ogni giorno, nelle varie aule per opera di quel particolare insegnante e di quell'esclusivo studente capace, grazie all'insegnamento ricevuto, di tradurre la realtà in rappresentazione.

Ancora: un'istantanea non stereotipata ma ricca di contraddizioni, di evoluzioni e perché no anche involuzioni che evidenziano la scelta di atti, gesti, azioni che in modo rutinario si traducono in pratica o/e si ha l'illusione di mettere in pratica. Cosa allora caratterizza lo studio della vita quotidiana in aula? In generale esso, come ormai noto (Jedlowski, 2003), si incentra sul soggetto, su ciò che gli sta immediatamente intorno e su tutte quelle pratiche, rappresentazioni e simbolizzazioni per mezzo delle quali organizza il suo rapporto con la comunità di appartenenza (e non solo), con la cultura, con gli eventi (Bimbi & Capecci, 1986). Da qui il considerare la vita quotidiana in aula non più come semplice «luogo» di eventi banali e ripetitivi, bensì come «mondo-ambiente» (Ghisleni, 2009) dove, fra prevedibilità e imprevedibilità, si realizza l'esistenza dello studente.

Ne riviene che leggerla postula il tenere in conto che si tratta di:

- una realtà data-per-scontata e caratterizzata da un *background* indiscusso di significato per la vita dello studente;

- uno spazio privilegiato di osservazione dove si elaborano orientamenti di senso che gli studenti riescono a dare ai propri (plurimi) apprendimenti;

- un tempo inteso come tempo della *ripetizione*, della *routine*, delle *abitudini* che attribuiscono forma della temporalità vissuta (Jedlowski & Leccardi, 2003) per quell'aura di familiarità che la connota;

- un modo che riguarda l'ordinario, la continua ricorrenza, l'insistente ripetizioni (Emiliani, 2008); tutte maniere che possono dare la misura del senso delle azioni, degli atti e dei gesti che insegnanti e studenti realizzano;

- una forma che supera le pretese assolutizzanti del «macro», per volgere attenzione a quel «micro» intessuto di anonimato, ovvio, banale, autoevidente.

Infine un'occasione per esercitare la propria capacità critica e interpretativa nei confronti di ciò che viene offerto.

Se lo studio della vita quotidiana permette di portare alla luce tutto ciò, e quindi le teorie consolidate che spesso si lasciano in ombra come l'implicito, i presupposti dell'organizzazione, e ancora quanto appare troppo banale per essere detto pur sorreggendo l'impianto, si intuisce facilmente la ragione per la quale si è scelto di lavorare con questa cultura materiale ricca di temi la cui trasversalità (i luoghi dove trascorrono la maggior parte del proprio tempo, le complesse pratiche, le difficili relazioni, gli orizzonti di senso nei quali gli studenti si riconoscono) ben si presta ad essere indagata. Eppoi l'attenzione alla quotidianità d'aula muove anche dall'esigenza di non abbandonarsi alla banalità del «senso comune», ma lasciarsi da essa provocare per destrutturarla, metterla in crisi, modificarla eppoi ricomporla.

5. Verso un nuovo ruolo dello studente: Il valore del *feedback* della classe.

Arrivati a questo punto, verrebbe da domandarsi se sia conveniente o meno, coinvolgere lo studente

in questo processo di descrizione del quotidiano in aula. Perché coinvolgere lo studente in questa «fatica» del dire, del narrare il quotidiano in aula? Che ruolo può ricoprire lo studente in un percorso di lettura dell'insegnamento? La ragione per rispondere a questi interrogativi va rintracciata nel valore che riconosco allo studente, meglio all'apporto che questa ulteriore fonte, per me non secondaria, può dare alla teorizzazione didattica che - come noto - è stata da sempre attenta più al contributo offerto dagli insegnanti, meno a quello che può rivivere da uno studente le cui verità potranno apparire da un lato parziali e non sempre oggettive e quindi necessarie di ulteriori indagini di conferma, come vuole la ricerca esplicativa, dall'altro uniche e capaci di condurre il ricercatore alla ricostruzione del significato (a volte il senso) dell'esperienza vissuta, preminentemente personale e irripetibile come vuole la ricerca fenomenologica (Cipolla, 1994; si veda anche De Monticelli, 2009; Mortari, 2007; Venzago, 2008).

Quale testimone privilegiato di svariate ricerche concluse, di altre ancora in corso di svolgimento e di alcune già in cantiere, lo studente consente di accedere, attraverso la narrazione delle rappresentazioni, alla visione di fatti e linee didattiche particolarmente sintomatici dei risultati cui la scuola perviene. Farlo narrare (Antonetti & Rota, 2004; Lorenzetti & Stame, 2004; Poggio, 2004) designa una delle modalità che può contribuire a fornire elementi alla ricostruzione/

rappresentazione del mondo-aula, e in particolare del sapere appreso (costruito - assimilato) meglio di quel sapere frutto della mediazione didattica (Develay, 1995), della elaborazione, consapevole e/o inconsapevole, che lo studente opera sul sapere ricevuto dall'insegnante (i saperi insegnati) e, per questo, autonomo, diverso dalle attese dell'insegnante e tale da sfuggire alle maglie del controllo istituzionale. In tale prospettiva si configura come soggetto che re-interpreta il sapere-appreso-in-corsod'azione. Il lavoro di trasposizione didattica, che mette in atto l'insegnante, favorisce nello studente una nuova costruzione di conoscenze e, quindi, la possibilità di ricodificare un sapere in base ai propri schemi interpretativi.

Da qui l'idea di studente come *teste de visu*³ che, in qualità di soggetto-fonte, dichiara la notorietà dei fatti didattici perché ha presenziato al loro prodursi ed rappresentando il principale destinatario di quel complesso di atti, azioni e attività che confluiscono nell'ampio e diversificato concetto di insegnamento, è, pertanto, legittimato a restituire sguardi graditi (ma non solo) su quella scuola quotidianamente vissuta in prima persona.

Se tali considerazioni non vanno sottovalutate all'interno della ricerca sull'insegnamento, che - come è ormai noto - ha cominciato a considerare gli insegnanti come «fonte di conoscenza per capire l'insegnamento» (Laneve, 1999, 2005, 2009), forse sottovalutando che la complessità del processo di insegnamento-apprendimento si esplica anche attraverso il delicato e costante incontro-riscontro che riviene dallo studente, si può comprendere come il ruolo di ulteriore fonte riconosciutogli potrebbe essere non

poco utile all'epistemologia della pratica educativa.

Tra i pionieri, vale la pena ricordare Shulman (1986a, 1986b) e Develay (1996, p. 27); più recenti i ricercatori De Thiessen (Pollard, Thiessen & Filer, 1997; Thiessen & Anderson, 1999; Thiessen, Bascia & Goodson, 1996; Thiessen & Howey, 1998) che, da anni, si occupa dello studio della vita in classe, delle «storie-carriere», dello sviluppo dei curricoli, delle pratiche scolastiche e dei cambiamenti educativi, che si è dato pieno riconoscimento al ruolo che occupa lo studente sin dai primi anni sessanta quando si è cominciato a parlare di esperienze da studente a causa di una antica, e ancora viva, diatriba tra due immagini di studenti: l'una che li considera come neofiti sconosciuti che si giovano della saggezza data da insegnanti esperti (l'immagine è quella del ricevente), l'altra che parte dal riconoscimento e dalla valorizzazione dell'esperienza scolastica, dove gli studenti sono pensati come soggetti che usufruiscono di un ambiente favorevole all'insegnamento (l'immagine è quella dello scopritore) (Cook-Sather, 2002). Sono, in particolare, i sostenitori di quest'ultima immagine di studenti che sottolineano che ciò che maggiormente conta nelle scuole lo si deve alle azioni, alle interazioni quotidiane e al senso che gli studenti riescono a ritrovare ogni giorno a scuola e a verbalizzare.

6. Una proposta di analisi dal generale al particolare dell'ambiente educativo.

Se questa la cornice teorica entro cui si colloca la ricerca si tratta, allora, di scrivere la storia del *métier d'élève* (Perrenoud, 2000) a partire dalla lettura di alcuni fatti didattici che quotidianamente, e non eccezionalmente,

accadono in aula per tentare di accedere al reale agire educativo e didattico.

In questa prospettiva riferirsi a ciò che fanno gli studenti, in quanto soggetti scolastici nella classe o in riferimento a essa (a casa, per esempio), significa prendere in considerazione anche ciò che si colloca al di là delle intenzioni dell'insegnante ai fini dell'apprendimento. Accanto quindi ad un fare «centrale», legittimato e formalizzato, coesiste un fare «periferico» anche esso rilevante ai fini di quella lettura dei fatti didattici. Da qui la complessità del fare scuola che si muove tra un «fare centrale» cui si lega e si intreccia un «fare periferico». Due sfaccettature rilevanti perché ambedue potenzialmente informati sullo stato reale del fare scuola (Reuter, 2005).

Scrivere la storia del *métier d'élève*, per meglio comprendere il lavoro scolastico, che si sa opporsi a quello di lavoro che indica l'esercizio di una attività a scopo di sostentamento, conduce da subito ad affermare che si tratta di un mestiere per un verso caratterizzato da tratti ben definiti per niente discutibili, per l'altro (anche in riferimento al significato che l'etimo suggerisce) di un mestiere che contempla azioni di mistero: intreccio di assonanze e di significati segreti e oscuri. Tra i tratti più inequivocabili: non è scelto, è imposto dalla condizione di studente; non è ritmato sul proprio tempo-studente, è stabilito dal tempo-istituzionale; non è scevro da sguardi severi, è sotto l'occhio vigile dell'insegnante; infine: non è esente da valutazioni, è continuamente sotto accertamento, non sempre formativo.

In breve: si tratta di un mestiere dove l'esercizio è imposto, le modalità sono definite da altri in virtù di quel contratto di posizione (Damiano, 2004). Un mestiere estremamente normato (eseguito in una struttura contenente

delle aule con banchi-sedie-lavagne-penne-matite-quaderni e con insegnanti che: spiegano-interrogano-assegnano-compiti e studenti che: ascoltando rispondono - scrivono - leggono - copiano - fanno»ricreazione»-svolgono-compiti-a-casa. Questo è quanto gli adulti considerano della scuola e della vita quotidiana di bambini, adolescenti e ragazzi a scuola), a tal punto che si ha l'impressione - a torto - che tutti gli studenti del mondo fanno la stessa cosa. In cambio, siamo consapevoli del fatto che il lavoro dei docenti si caratterizza per una instabilità spazio-temporale del contesto (Laneve, 2003) che non permette di formulare previsioni assolute. Un mestiere fortemente ritualizzato che si finisce con l'amarlo e l'identificarsi come con la propria identità personale al punto da non voler cambiare le regole del gioco (le attese dell'istituzione), talmente ci si è immedesimati. Ogni innovazione che conduce, deliberatamente o indirettamente, a trasformarlo non è ben accolta perché disarma una parte dei meccanismi di difesa che le generazioni di studenti hanno costruito e si sono tramandati. L'attaccamento ad esso può essere causa di forte resistenza al cambiamento nonostante questo sia dagli insegnanti auspicato (Mastrocola, 2011).

7. Conclusioni.

In definitiva, possiamo affermare che dobbiamo prestare attenzione al punto di vista dello studente su ciò che accade nel suo ambiente educativo più prossimo. Lo sguardo dello studente rappresenta una risorsa strategica, anche se va considerata con cautela. Non possiamo assegnargli un valore di verità assoluta, e non possiamo accettare l'esistenza di un unico approccio

comportamentale e di valutazione della realtà educativa. Se è vero che la comunità educativa già ha assunto le peculiarità insite nella figura dello studente, così va riconosciuta la presenza di molti altri aspetti, meno noti, che danno la possibilità agli alunni, di vivere in modo diverso la quotidianità, ai ricercatori di svelare dinamiche che altrimenti non potrebbero essere manifestate. Ad ogni modo, resta un lavoro da fare e domande a cui rispondere. Gli studi attuali, in questo ambito, mostrano sempre più la giustezza del cammino percorso finora, che dovrà continuare per riuscire negli scopi che si prefigge di raggiungere.

8. Note

¹Riguardo alla scena-storia, l'esempio-stimolo, il racconto-testimonianza; per maggiori informazioni, si rimanda al mio saggio: Dalla parte dello studente: aspetti metodologici per le rappresentazioni. In C. LANEVE (ed.) (2010): *Ci sono dei posti vuoti in classe. Analisi della dispersione scolastica e linee di intervento*. Bari: Centro Pedagogico Meridionale.

²In particolare, il riferimento è a Damiano e Laneve. Damiano ha utilizzato il concetto per affermare che « ci troviamo dinanzi a una rivoluzione copernicana, se è vero che fino ad oggi, eccezion fatta per alcuni casi, si sono visti gli educatori come destinatari dell'investigazione, ai quali si esige che applichino i prodotti inventati, [...], oggi diventano fonte dell'analisi pedagogica dell'insegnamento, [...] il docente cambia il proprio ruolo, diventa oggetto di analisi e, allo stesso tempo, testimone principale dei costrutti teorici e meta-teorici del pedagoga» (1990, pp. 33-34); stesso concetto scelto da Laneve nel sottolineare

l'attenzione, sempre più strategica dell'esperienza dell'insegnamento, ovvero riferendosi alle esperienze davvero vissute con particolare valore paradigmatico; «[...] i docenti, finora identificati come «destinatari» dell'investigazione, «consumatori» di «beni didattici» prodotti dai ricercatori, come gli psicologi, quindi figure formali, diventano fonti di analisi dell'insegnamento» (1993, pp. 132-135).

³ Espressione giuridica – nata nel diritto ecclesiastico – con la quale si indica una testimonianza resa al giudice in base alla conoscenza diretta, volutamente tramite osservazione, che il teste ha di un fatto.

9. Rifetimenti bibliografici.

Antonetti, A. & Rota, S. (2004). *Raccontare l'apprendimento*. Milán: Raffaello Cortina.

Bimbi, F. & Capecci, V. (Eds.) (1986). *Strutture e strategie della vita quotidiana*. Milán: FrancoAngeli.

Cipolla, C. (1994). *Oltre il soggetto, per il soggetto. Due saggi sul metodo fenomenologico e sull'approccio biografico*. Milán: FrancoAngeli.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: toward trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.

Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. (pp. 119-120). Brescia: La Scuola.

De Monticelli, R. (2009). *La novità di ognuno*. Milán: Garzanti.

Develay, M. (Ed.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESP.

Emiliani, F. (2008). *La realtà delle piccole cose*. Bologna: Il Mulino.

Gemma, C. (2010). La quotidianità in aula. Lo studente come *teste de visu*. En C. Laneve

(Ed.), *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.

Ghisleni, M. (2009). *Sociologia della quotidianità. Il vissuto giornaliero*. Roma: Carocci.

Jedlowski, P. (2003). *I fogli nella valigia. Sociologia e cultura*. Milán: Il Mulino.

_____ & Leccardi, C. (2003). *Sociologia della vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.

Kaneklin, C. & Scaratti, G. (Eds.) (1998). *Formazione e narrazione*. Milán: Raffaello Cortina.

(2009). *Scrittura e pratica educativa*. Erickson, Trento.

Laneve, C. (1997). La didattica dell'oscuro. En *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.

_____ (1999). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.

_____ (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. (pp. 81-124). Brescia: La Scuola.

_____ (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.

Lorenzetti, R. & Stame, S. (2004). *Narrazione e identità: aspetti cognitivi e interpersonali*. Roma-Bari: Laterza.

Mastrocola, P. (2011). *Tolgo il disturbo*. Parma: Guanda.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.

Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Poggio, B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.

Pollard, A., Thiessen, D. & Filer, A. (Eds.) (1997). *Children and their Curriculum: The Perspectives of Primary and Elementary School Children*. Londres: FalmerPress.

Reuter, Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Les cahiers Théodile*, 6, 33-40.

Scurati, C. (1990). *Realtà e forme dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Shulman, L. (1986a). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

_____ (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Vol. III). NY: MacMillan.

Thiessen, D. & Anderson, S. E. (1999). *Getting into the Habit of Change in Ohio Schools: The Cross-Case Study of 12 Transforming Learning Communities*. Toronto: Ohio Department of Education.

Thiessen, D., Bascia, N. & I. Goodson (Eds.). (1996). *Making a Difference about Difference: The Lives and Careers of Racial Minority Immigrant Teachers*. Toronto: Garamond Press.

Thiessen D. & Howey, K. R. (Eds.). (1998). *Agents, Provocateurs: Reform-minded Leaders for Schools of Education*. Washington (DC): American Association of Colleges of Teacher Education.

Vanzago, L. (2008). *Coscienze e alterità. La soggettività fenomenologica nelle Meditazioni cartesiane e nei manoscritti di ricerca di Husserl*. Milán: Mimesis.

Fecha de recepción: 2011-10-18

Fecha de evaluación: 2011-11-17

Fecha de aceptación: 2012-01-09

Fecha de publicación: 2013-01-01