

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

IL CONTRIBUTO DEL SAPERE PRATICO INSEGNANTE NEL *CURRICULUM DESIGN*: UNA RICERCA CON GLI INSEGNANTI DI MUSICA

di *Viviana Vinci*

Il contributo parte dalla focalizzazione teorico-epistemologica del costrutto di *sapere pratico* – un sapere abduttivo, basato sulla *phronesis* – recente oggetto di riflessione scientifica, anche didattica. La conoscenza pratica degli insegnanti, implicita e difficilmente rappresentabile, permette al ricercatore di immergersi nella concretezza dei problemi scolastici reali e di co-costruire teorie e dispositivi *utili*. Tale sapere è indagabile attraverso forme di analisi della pratica e strumenti esplicitativi delle rappresentazioni/conoscenze implicite degli insegnanti. Il contributo presenta alcuni esiti di un'indagine realizzata nell'ambito del progetto *La musica sperimentata in verticale*. L'indagine – condotta attraverso interviste in profondità – ha permesso di comprendere il contributo del sapere pratico dell'insegnante nella progettazione del curriculum verticale per l'insegnamento pratico della musica.

The article presents the theoretical-epistemological framework of the *practical knowledge* construct – an abductive knowledge, based on the *phronesis* – recent subject of scientific reflection, also in a didactic area. The teachers' practical knowledge, that is implicit and difficult to represent, allows the researcher to immerse himself in the concreteness of real scholastic problems and to co-construct *useful* theories and devices. This knowledge can be investigated through forms of practice analysis and tools that bring out the teachers' implicit representations/knowledge. The article presents some outcomes of a survey carried out within

the project *Music experimented vertically*. The survey – conducted through in-depth interviews – made it possible to understand the contribution of the teacher's practical knowledge in the vertical curriculum design for the practical music teaching.

1. La rilevanza del sapere pratico dell'insegnante

Il sapere prodotto dalla *ragione pratica* – com'è noto – è di tipo dialogico, basato sui casi singoli, narrativo ed interpretativo, strettamente legato al senso comune, a credenze e memorie; non è «*epistēmē*, un sapere certo, ma è un sapere saggio, proprio di colui che sa agire per il giusto calcolando esattamente i mezzi necessari per conseguire il suo fine» (Perla, 2010, p. 18). Il sapere pratico richiama il concetto aristotelico di *phronesis* – distinto dall'*episteme* e dalla *techne* – inteso come “saggezza” o capacità di saper connettere il caso particolare alla norma generale, selezionando il migliore dei mezzi disponibili nelle circostanze in cui siamo (cfr. l'*Etica Nicomachea* di Aristotele; Eikeland, 2006; 2008). La forma di inferenza che regola il sapere pratico è l'*abduzione*, che consente di inferire da un risultato, o fatto osservato, un fatto non osservato e che, attraverso l'elaborazione di una connessione implicativa con una regola generale nota, giunge alla formulazione di una legge esplicativa che consente di favorire la soluzione di un “caso” particolare (Agrati, 2016; Berti, 1987; Damiano, 2007; Peirce, 2003; Perla, 2010; 2013). Gli schemi costitutivi del sapere pratico (Bourdieu, 2005) – acquisiti, più che per mezzo di una trasmissione esplicita, attraverso *esercizi strutturati* come l'osservazione di rituali, attività e strategie degli adulti, enigmi, giochi, scambio di doni, interazioni parentali – sono iscritti nelle più profonde disposizioni corporee e ciò che è essenziale nella competenza pratica si trasmette senza accedere al livello del discorso e della coscienza, ma attraverso il cosiddetto *habitus*, l'insieme di strutture, disposizioni e azioni che orienta e rende stabile l'agire sociale, in cui sono iscritte le *conoscenze in atto* del soggetto (Vergnaud, 1991) e che, secondo la radice latina *habeo*, è acquisito, incorporato, irriflesso, a-

bituale, dato per scontato, routinario (Vinci, 2011). Attraverso l'interazione le pratiche divengono *sensate*, abitate da un *sensu comune*: tema, quest'ultimo, oggetto di ampia riflessione sociologica negli studi della vita quotidiana, focalizzati sui meccanismi attraverso cui le routine, la familiarità e il senso comune si costruiscono e decostruiscono quotidianamente nel linguaggio ordinario, nelle pratiche, negli atteggiamenti, nell'accettazione dei ruoli e dei rapporti dominanti nella società (Jedlowski, 2005; 2008; Schutz, 1979).

Nell'ambito della ricerca didattica la "svolta pratica" ha comportato un interesse crescente per il *sapere pratico* dell'insegnante (Perla, 2010; Shulman, 1986; 2004): un sapere che nasce e si sviluppa "sul campo", *durante l'azione*, che non è lineare, non è totalmente formalizzabile, non è acquisibile attraverso la sola formazione teorica ed è lontano dalle "canoniche" *categorie della scientificità* – neutralità, oggettività, operativizzabilità matematica, generalizzabilità, correlazione causale, verificabilità empirica e capacità di fornire spiegazioni e previsioni – diffuse dall'orientamento *naturalistico*, affermatosi all'interno del *neopositivismo* o *empirismo logico*¹ (Corbetta, 1999; Sparti, 2002).

Si tratta di un sapere – "practical wisdom" – che traduce, nell'ambito dell'insegnamento, la *phronesis* aristotelica come *pratica riflessiva* (Fabbri & Melacarne, 2008; Schön, 1993; 2006) basata su un giudizio flessibile e sensibile alle variabili del contesto professionale (Kinsella, 2012; Sanger & Osguthorpe, 2011); un sapere che ha un carattere intrinsecamente *etico* (Bullough, 2011; Cooke & Carr, 2014; Pring, 2001), che si sviluppa all'interno di uno spazio formale – l'aula – che è governato da particolari politiche locali e nazionali (Lovat, 2010; Ozolinš, 2010), che è largamente in-

¹ L'interesse della ricerca didattica per i saperi nati dalla pratica educativa quotidiana è frutto, infatti, di una svolta paradigmatica ed epistemologica della seconda metà del Novecento che ha visto l'affermarsi della epistemologia postmoderna e della frammentarietà e provvisorietà delle nostre conoscenze, per cui diviene impossibile descrivere attraverso leggi universali la realtà complessa nella quale viviamo: la complessità diviene un indicatore anche del *sapere* e dell'*agire* didattico, non riducibili del tutto ad alcuna teoria, per quanto rigorosa.

fluenzato dalla “filosofia” dell’insegnamento dello stesso insegnante o dalla portata della sua esperienza professionale (Sanger & Osguthorpe, 2011; Sockett & LePage, 2002). La teorizzazione didattica trova, dunque, il suo fondamento nella *pratica*, che fornisce “i dati, gli argomenti, i problemi” dell’indagine: esse – ricordando Dewey (1967) – «sono l’unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare» (p. 98). Di qui anche una nuova considerazione dell’insegnante come *soggetto epistemico* e produttore di conoscenze, non più considerato *deficitario* di qualcosa o *destinatario* (Damiano, 1998) di saperi teorici costruiti lontano dalla propria professione e in posizione di subordinazione rispetto al ricercatore, ma collaboratore attivo della ricerca.

1.1. La “nuova” ricerca didattica a statuto collaborativo

La “Nuova Alleanza” è quella che va costruita fra operatori e ricercatori. Non come un “dono” (secondo tradizione, offerto dai teorici ai pratici), bensì come effettivo partenariato in cui vanno divisi oneri, responsabilità ed eventuali vantaggi. Una complementarità che è l’unica strada che consente innanzitutto la conoscenza autentica dell’insegnamento e, attraverso questa, la considerazione sociale attesa da entrambi i soggetti interessati (Damiano, 2006, pp. 8-9).

Così Damiano descrive il “patto di alleanza” insegnanti-ricercatori alla base della *Nuova Ricerca Didattica*, impegnata sempre più nel tentativo di analizzare e formalizzare la pratica educativa (Altet, 2003; Blanchard-Laville & Fablet, 2000; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004; Wittorski, 2004), di far dialogare la teoria con la pratica, di analizzare le pratiche quotidiane di lavoro, il sapere tacito e le routine dell’insegnante (Vinci, 2011), le caratteristiche dei contesti di apprendimento, le narrazioni e scritture (biografiche e professionali) degli insegnanti (Perla, 2012; 2017); essa appare sempre più orientata verso modalità osservative, induttive e analitiche, costruita a partire da disegni *bottom-up* (Day, 2004; Day, Elliott, Somekh & Winter, 2002; Day, Pope & Denicolo, 2005).

Lo statuto della ricerca è di tipo *collaborativo*, valorizzante – come sostiene Perla (2014) – lo scambio epistemologico fra

L'universo esperienziale del pratico-insegnante (con i suoi *saperi d'esperienza*) e l'universo teorico del ricercatore (con le sue *conoscenze teoriche*). La ricerca collaborativa mira a trasformare la realtà didattica mentre si fa ricerca con gli insegnanti, a *formare* gli stessi insegnanti *mentre si fa ricerca* (Perla, 2010; 2011). La prospettiva è di *co-costruzione*: ricercatore e insegnante lavorano insieme, per cui i protocolli metodologici, le scelte e le risultanze sono co-gestiti fra ricercatori e docenti, che assumono sicuramente posture diverse, ma ugualmente partecipative, in un rapporto basato sulla fiducia, sulla reciprocità, sul dialogo a-valutativo (differenziandosi anche dalla ricerca-azione, in cui l'insegnante è in una postura di "apprendimento" rispetto all'agito e al dichiarato del ricercatore). Ricercatore e insegnante sono *partner* nella ricerca e, insieme, co-costruiscono un *sapere della pratica* (Desgagné, 2007; Donnay & Charlier, 2006). La relazione fra insegnanti e ricercatori si posiziona in forme non gerarchiche, ma di *accompagnamento metodologico*, in cui la ricerca offre alle scuole mediatori e dispositivi di professionalizzazione e progettualità indispensabili per migliorare e valorizzare il contesto scolastico. Il *sapere della pratica* è spesso radicato nei gesti professionali, nelle azioni, nelle conoscenze tacite, nelle prese di decisioni inesprese, nelle credenze e nell'affettività dell'insegnante: tutte dimensioni di una didattica *nascosta*, dell'*oscuro*, in cui i saperi impliciti (Perla, 2010) maturati con l'esperienza, non accedono alla comprensione esplicita, ma restano *nelle tracce di esperienze educative destinate all'oblio didattico*.

All'interno delle pratiche di insegnamento rientra, infatti, un ventaglio variegato di elementi: giudizi percettivi, sentimenti, memorie, richiami a esperienze passate, teorie implicite adottate in un tipo specifico di comportamento didattico, criteri valutativi di svolgimento di un'attività e di strutturazione di un problema, modi di percepire il proprio ruolo all'interno di un più vasto contesto istituzionale: elementi che molto spesso gli insegnanti "agiscono" senza riuscire a verbalizzare, ma che la ricerca sul *pensiero dell'insegnante*, di matrice soprattutto anglosassone, ha da tempo indicato come determinanti nell'agire professionale (Calderhead & Robson, 1991; Clark & Peterson, 1986; Goodman, 1988; Nespor, 1987).

Vengono presentati, di seguito, alcuni esiti di una ricerca-formazione – documentata nella sua interezza in un volume recente (Vinci, 2018) – condotta all'interno del progetto “*La musica sperimentata in verticale*”. L'intento della fase di ricerca qui descritta – condotta attraverso interviste in profondità coinvolgenti 25 insegnanti di strumento musicale – è stato quello di comprendere il contributo del *sapere pratico* dell'insegnante nella progettazione del curriculum verticale per l'insegnamento pratico della musica.

2. *La ricerca-formazione*

Il progetto *La musica sperimentata in verticale*, nato dal partenariato fra una rete di cinque istituti scolastici (con capofila² il Liceo Don L. Milani di Acquaviva delle Fonti – BA), il Dipartimento di *Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione* dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, il Conservatorio N. Piccinni di Bari ed Enti e associazioni del territorio (l'Ass. Musico Culturale Aulos di Noci e Radio Classica Pugliese di Lecce), ha avuto come finalità principale la formalizzazione di un dispositivo documentale di progettazione curricolare incentrato sull'insegnamento pratico della musica dalla scuola dell'infanzia fino ai Licei. La definizione dell'idea progettuale è nata a partire dalla rilevazione di un bisogno espresso dalle scuole durante il primo incontro avvenuto tra i Licei Musicali in convenzione con il Conservatorio di Musica N. Piccinni di Bari: il bisogno di un curriculum verticale musicale, sostenibile e condiviso dagli attori del sistema formativo musicale, la cui assenza si riflette in un'evidente difficoltà di armonizzazione formativa tra i gradi scolastici, con difficoltà di raccordo soprattutto nella valutazione delle competenze musicali degli studenti.

Attraverso un percorso di ricerca-formazione a statuto collaborativo, si è inteso rispondere all'esigenza di “dare forma” al

² Coordinatore del Progetto è il Prof. F.V. D'Aniello, supportato dal Dirigente scolastico Prof.ssa F. Santolla e dalla Prof.ssa M. Lanave (Referente Licei Musicali) dell'Istituto don L. Milani di Acquaviva delle Fonti (BA).

primo disegno di un curriculum verticale dell'insegnamento pratico della musica *bottom-up*³, emergente a partire dall'analisi delle pratiche di insegnamento nelle scuole, quindi costruito non aprioristicamente, ma *co-costruito con i docenti*⁴: in tal senso si colloca una ricerca esplorativa orientata ad offrire una mappatura dei processi di insegnamento-apprendimento musicale in atto e a comprendere con quali finalità e modalità viene messo in pratica

³ Si precisa che la formalizzazione del dispositivo curricolare è avvenuta a partire dall'analisi delle Indicazioni nazionali per il curriculum 2012 e del documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018) che considera le discipline artistiche come "strumenti culturali per la cittadinanza", enfatizzando il loro ruolo nello «sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela» (p. 14). Sia le Indicazioni Nazionali che il Quadro delle Competenze Chiave Europee (2006) sono stati assunti come framework da cui il gruppo di lavoro è partito per interrogarsi su alcuni principi-guida che sostengono la progettazione curricolare e definire, con maggiore adattamento alle esigenze della programmazione scolastica – e sulla base di una condivisione di una "grammatica musicale" per formare il pensiero musicale, ossia una descrizione epistemologica della disciplina e di alcune categorie del sapere musicale assunte come organizzatori della conoscenza da declinare nei vari gradi scolastici (Lamanna, 2000) – obiettivi, contenuti, esempi di attività, note metodologiche utili per l'insegnamento musicale, dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali.

⁴ Il lavoro di formalizzazione curricolare si è svolto in otto incontri – intervallati da un lavoro di condivisione online reso possibile da una piattaforma e-learning dedicata al progetto – che hanno visto interagire due docenti di strumento nei Licei musicali, due docenti di strumento musicale in due Istituti comprensivi (rispettivamente: una docente con esperienza sia nella scuola dell'infanzia che primaria, un docente con esperienza nella scuola sec. di I grado), due Maestri del Conservatorio di Musica, un Ricercatore di Didattica. Il lavoro – che per economia di spazi non può essere descritto esaustivamente all'interno di questo contributo, focalizzato più specificamente sull'analisi delle interviste – non è ultimato: sono in fase di programmazione azioni ulteriori della ricerca, focalizzate sulla sperimentazione/validazione del dispositivo in classe e sui meccanismi di trasposizione didattica del curriculum, con uno studio sui processi di mediazione del sapere musicale e su modalità e strumenti per la valutazione delle competenze musicali.

l'insegnamento pratico della musica nei vari gradi di scuola. La domanda alla quale si è inteso rispondere inerisce al "come si insegna la musica a scuola", illuminandone le variabili implicite ed esplicite sottese: quali contenuti sono scelti dagli insegnanti, quali tempi e spazi dedicati, quali i mediatori privilegiati.

Attraverso l'analisi delle pratiche di insegnamento musicale si è cercato di dedurre alcuni elementi funzionali a co-costruire un curriculum verticale musicale.

La ricerca-formazione – avviata nel mese di Settembre del 2016 – ha avuto una durata complessiva di un anno, in cui si sono alternate diverse fasi di lavoro. Le scuole sono state coinvolte tramite adesione volontaria e formale (con manifestazione di interesse e convenzione) a seguito dell'invito a partecipare al progetto. Il progetto ha visto il coinvolgimento complessivo di circa 1460 Studenti, 40 Docenti, 5 Dirigenti, 1 Direttore di Conservatorio.

La ricerca esplorativa è stata condotta attraverso la somministrazione di un'intervista ai docenti e di un questionario agli studenti. In questo contributo, come già anticipato, si focalizzerà una particolare fase della ricerca che ha visto la somministrazione di un'intervista in profondità a 25 insegnanti di pratica strumentale in servizio presso scuole secondarie di I e II grado della provincia di Bari, con una media di anzianità di servizio di 19 anni.

3. Le interviste ai docenti: rilevazione e analisi dei dati

Il protocollo dell'indagine è stato costruito con un impianto di matrice fenomenologica in cui è stata utilizzata l'*intervista semistrutturata* come strumento conoscitivo per *far dire la pratica* (Mortari, 2010; Perla, 2005). Alcune domande sono state condotte sulla base delle suggestioni metodologiche rivenienti dall'utilizzo delle *interviste di esplicitazione* di Vermersch (2005), basate su tecniche di formulazione di rilanci (domande, riformulazioni, silenzi) destinate a facilitare e ad accompagnare la verbalizzazione e la presa di coscienza dell'azione. Particolare attenzione è stata prestata a comprendere l'insieme di idee, rappresentazioni, credenze e con-

vinzioni degli insegnanti in ambito musicale, ossia i cosiddetti *teacher' belief*, rappresentazioni *implicite* del mestiere che fungono da elementi facilitatori o elementi ostativi nell'acquisizione di nuove conoscenze e nei processi di *decision making* (Boraita & Crahay, 2013; Brownlee, 2004; Cabaroglu & Roberts, 2000; Caena, 2010; Calderhead, 1996; Calderhead & Robson, 1991; Chai et al., 2009; Cheng et al., 2009; Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010; Durand, 1996; Giovannini, 2017; Gommers & Hermans, 2003; Levin, 2015; Kagan, 1992; Olson & Osborne, 1991; Perla, 2007; 2008; 2009; Reber, 1993; Richardson, 1996; Richardson & Placier, 2001; Schommer-Aikins, 2004; Semeraro, 2010; Skott, 2015; Staldler & Frensch, 1998).

Sono stati focalizzati, in particolare, i seguenti nuclei di indagine:

- la formazione dell'intervistato e i suoi riferimenti culturali;
- l'immaginario musicale;
- l'insegnamento della musica, a sua volta suddiviso in alcune micro-aree: *Costruire il curricolo verticale di pratica musicale: progettazione, valutazione; La gestione della disciplina, del processo di insegnamento-apprendimento musicale, dei mediatori didattici;*
- l'apprendimento degli studenti.

Delle quattro aree indagate, focalizziamo specificatamente l'area relativa all'*insegnamento della musica*, composta dalle seguenti domande:

Tabella n. 1. Intervista sulle pratiche di insegnamento-apprendimento musicale (estratto area C1)

Tab. 1 – Intervista sulle pratiche di insegnamento-apprendimento musicale (estratto area C1)

AREA C: L'insegnamento della musica

C1: Costruire il curricolo verticale di pratica musicale: progettazione, valutazione

- 1) Di solito come progetta un'unità didattica a contenuto musicale? (da che cosa comincia? dagli obiettivi della programmazione? dai materiali che ha? dalle esigenze dei suoi studenti? dalle competenze in uscita?)
-

-
- 2) Quali sono le difficoltà maggiori che incontra nella progettazione didattica?
 - 3) Come valuta le competenze musicali degli studenti? Con quali strumenti?
 - 4) I criteri di valutazione sono condivisi con i colleghi? In che modo?
 - 5) Quali sono le attività principali svolte nel Dipartimento di musica?
 - 6) Conosce esperienze curriculari musicali esemplificative, di riferimento?
 - 7) Che cosa significa per lei curricolo verticale?
 - 8) Quanto pesano nel suo personale agire didattico le fonti delle Indicazioni nazionali per il curricolo o delle Linee guida per i Licei?
 - 9) Secondo lei come si costruisce un curricolo verticale?
 - 10) Quali potrebbero essere le dimensioni centrali nella costruzione del curricolo musicale?
 - 11) Secondo lei il curricolo verticale è un dispositivo utile per che cosa? (ci fornisca almeno due risposte)
 - 12) Quali sono i criteri che usa per la scelta dei libri di ambito didattico-musicale?
 - 13) Le capita di collaborare con docenti di altre discipline nell'impostazione di una attività/lezione interdisciplinare?
 - 14) Ha mai organizzato o partecipato ad iniziative didattiche extracurricolari (concerti, giornate della musica, attività e progetti di valorizzazione e diffusione della cultura musicale?)

C2: La gestione della disciplina, del processo di insegnamento-apprendimento musicale, dei mediatori didattici

- 1) Come organizza la sua lezione/attività di musica o strumento in classe?
 - 2) Ritiene più funzionale partire dalla pratica strumentale alla formalizzazione teorica o viceversa?
 - 3) Gli studenti solo sollecitati a lavorare insieme, in gruppo? Quando? Perché?
 - 4) Propone attività musicali basate sul gioco? In che modo?
 - 5) Che tipologia di mediatori didattici usa? (immagini, schemi, mappe, filmati, ecc.) Perché si avvale di questi mediatori? Quale mediatore ritiene essere più funzionale al processo di insegnamento-apprendimento della musica?
 - 6) Che ruolo ha il corpo nei processi di I-A musicale?
 - 7) Si avvale dell'uso delle tecnologie? Se sì, quali? Come le usa per la proposta di contenuti musicali?
-

-
- 8) Utilizza un laboratorio musicale? Se sì, come? Per quali attività? Con quale scansione temporale?
 - 9) Può descrivermi una giornata “tipo”?
 - 10) Ci sono contenuti che ritiene più difficili da spiegare? Quali? E perché?
-

Tutte le interviste sono state, dapprima, registrate e trascritte fedelmente; successivamente, sono state 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 e astrazione concettuale, in cui la teoria è costruita *a partire dai dati*, secondo procedure proprie della *Qualitative Data Analysis*⁵ (Mortari, 2007; 2010; Perla, 2010; 2011; Perla, Schiavone & Vinci, 2012; Richards & Morse, 2009).

Le fasi di codifica dei dati (*open coding*) comprendono la *selezione di alcune stringhe testuali* significative, la *concettualizzazione* (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 raggruppate le etichette concettuali precedentemente individuate.

Più specificatamente, la codifica ha previsto:

- una prima fase di trascrizione *verbatim* (parola per parola) delle interviste;
- una prima lettura per coglierne il significato complessivo dei testi, accompagnata dalla scrittura di *memo* o note di campo, ossia annotazioni e brevi “diari di bordo” (Mortari, 2010);
- la fase di codifica dei testi, che è avvenuta – secondo la metodologia adottata da Perla (2011) – nei seguenti step: 1) una *codifica iniziale o aperta*, esplorativa, volta a far emergere tutti i significati collegabili alle unità testuali di analisi considerate (si

⁵ Data l’esiguità del corpus testuale (25 interviste) la codifica è avvenuta senza il supporto di particolari software di analisi linguistica computazionale. Il lavoro è stato svolto manualmente per mezzo di tabelle di analisi per l’extrapolazione di categorie semantiche via via più sintetiche.

suddivide il corpus in unità di testo più o meno brevi al quale viene applicata l'etichetta concettuale che ne essenzializza il più possibile il significato; in questo modo si scoprono e nominano i fenomeni attraverso etichette concettuali caratterizzanti: è questa la fase di *concettualizzazione* nota come *labelling* o "etichettamento"); 2) una codifica detta *assiale*, in cui comincia il processo di emersione delle macrocategorie (sulla base di relazioni fra etichette di tipo logico, ontologico, di equivalenza, di funzionalità); 3) una codifica di tipo *selettivo*, finalizzata a individuare la *core category* o *central category* (Strauss & Corbin, 1990), la categoria centrale intorno alla quale gravitano tutte le altre⁶.

Le risultanze emergenti via via dagli step di codifica sono stati condivisi con un gruppo di due docenti del Gruppo di lavoro, i proff.ri Francesco Vito D'Aniello e Maria Lanave, e con la prof.ssa Loredana Perla dell'Università degli Studi di Bari Aldo

⁶ La matrice risultante è comprensiva delle seguenti *core-category* (il cui commento è riportato in parte – solo relativamente ai significati associati al costruito di curriculum – nel paragrafo 4. *Risultanze*; per le risultanze complete dell'analisi delle interviste si veda Vinci, 2018): *Motivazione all'insegnamento musicale* (sotto-categorie: Influenza familiare, Casualità, Necessità, Passione, Competenza); *Immaginario musicale* (Intimità, Habitus, Spiritualità, Cambiamento, Armonia, Bellezza, Emozione, Affettività, Professione, Relazione, Comunicazione, Necessità, Talento, Formazione); *Funzioni della musica* (Ludica, Euristica, Educativa, Inclusiva, Ricreativa); *Professione* (Fatica, Fascino); *Programmazione* (Interdisciplinarietà, Individualità, Prescrittività del programma, Difficoltà); *Valutazione* (Osservazione, Ascolto, Esecuzione, Gestione emotiva; Metacognizione; Trasversalità, Musica d'insieme; Soggettività, Autoreferenzialità, Informalità, Occasionalità); *Curricolo* (Modulazione, Continuità, Verticalità, Accompagnamento, Impreparazione docente, Collegialità, Produzione, Lettura/comprendimento, Attività corale, Esplorazione sonora, Corpo, Sensorialità, Ricerca, Interazioni, Extrascuola); *Mediazione didattica* (Postura, Ascolto, Esperienza, Acustica, Gruppo, Consapevolezza corporea, Tecnologie musicali, Feedback); *Apprendimento studenti* (Competizione, Relazione docente, Esperienze famiglia, Utilità, Vocazione, Professionalizzazione, Gap Scuola-Conservatorio).

Moro. Di seguito si riporta un estratto di scheda di analisi come esempio rappresentativo dei passaggi dell'analisi dalla suddivisione del testo in unità brevi/labelling alla codifica selettiva e alla individuazione delle macrocategorie.

Tabella n. 2. Esempio 1 di passaggio dalla codifica aperta alla codifica selettiva – “Sensorialità” (estratto dall'analisi)

Memo	Sezione AREA C: <i>L'insegnamento della musica</i> <i>C1: Costruire il curricolo verticale di pratica musicale: progettazione, valutazione</i>	Unità di testo (Convenzioni di trascrizione dell'intervista: Galatolo & Pallotti, 1999)	Codifica aperta ed etichettamento	Codifica assiale	Suggerzioni per l'esplicitazione	Codifica selettiva
<p><i>Intervista 15</i> <i>Durata: 58 minuti</i></p>	<p><i>Quali potrebbero essere le dimensioni centrali nella costruzione del curricolo musicale?</i></p>	<p>L'educazione dell'orecchio, che parte proprio dalla <u>sensibilizzazione</u> al mondo sonoro, cioè percepire il mondo attraverso la sensorialità uditiva. (Pausa) >Questo è il lavoro che si potrebbe fare sin dall'asilo nido<, aprire la percezione del mondo attra-</p>	<p>Sensibilizzazione al mondo sonoro come fondamento dell'educazione dell'orecchio</p> <p>Percezione uditiva sin dall'asilo nido</p>	<p>Educazione dell'orecchi</p>	<p><i>In che modo ritiene si possa sviluppare la sensorialità uditiva al nido?</i></p> <p><i>Che ruolo ha il silenzio nella percezione uditiva?</i></p> <p><i>Quali strategie incoraggiano l'esplorazione</i></p>	<p>Sensorialità</p>

	<p>verso il canale dell'orecchio, però <attenzione>, quando si dice orecchio non è solo la dimensione acustica, è una <u>sensorialità</u>. Si dice che l'udito è il tatto a distanza: è un toccare il mondo a distanza e, del resto, se pensiamo proprio ai fenomeni percettivi, == proprio dal punto di vista fisiologico, il mondo ci tocca attraverso le orecchie, è un contatto veramente fisico. Le onde sonore ci toccano, ci avvolgono. (Pausa) Perciò prima pensavo alla musica come qualcosa che ci <u>avvolge</u>, una placenta sonora che prima di tutto ci contie-</p>	<p>Udito come tatto a distanza</p> <p>Materialità della musica come qualcosa di avvolgente, che contiene e ci tocca</p>	<p>Corporeità</p> <p>Esplorazione</p>	<p><i>sonora circostante?</i></p>	
--	--	---	---------------------------------------	-----------------------------------	--

		ne, ma in effetti è così, il mondo dei suoni ci contiene e quindi ci accarezza, insomma ci massaggia proprio.				
--	--	---	--	--	--	--

4. Risultanze

Focalizziamo le risultanze dell'analisi relative, in particolare, alle risposte sull'insegnamento della musica, specificatamente sui temi *Costruire il curricolo verticale di pratica musicale: progettazione, valutazione* e *La gestione della disciplina, del processo di insegnamento-apprendimento musicale, dei mediatori didattici*. Dall'analisi si evince un universo di rappresentazioni la cui esplicitazione appare indispensabile per comprendere come avviene l'insegnamento musicale, quali le difficoltà incontrate nella progettazione curricolare e quali elementi possono essere presi in considerazione nella formalizzazione del curricolo verticale.

Innanzitutto, è emersa un'unanime assenza di conoscenza relativa ad esperienze curricolari musicali esemplificative di riferimento, anche elaborate altrove, cui ispirarsi. Le risposte sulla costruzione del curricolo hanno mostrato un'iniziale difficoltà nella focalizzazione del tema, come se non vi fosse una rappresentazione chiara delle sue concrete modalità attuative: del curricolo verticale si comprende l'utilità, ma non si conoscono gli step per poterlo formalizzare e si teme la difficoltà di mettere in pratica qualcosa che rischia di rimanere "studiato a tavolino". Si tratta della difficoltà di mettere a sistema in forma condivisa qualcosa che è ben più di un semplice documento programmatico della scuola: di qui la conferma di aver proposto un'attività progettuale perfettamente sintonica con i bisogni formativi dei docenti.

Attraverso maggiori rilanci di esplicitazione relativi al tema del

curricolo verticale, è stato possibile comprendere alcuni significati ad esso associati, fra cui quelli inerenti la *continuità fra gradi scolastici*, la *modulazione* del grado di competenza degli allievi, la possibilità di una articolazione capace di *guidare gli insegnanti* nel proprio lavoro. In particolare, il curricolo verticale è stato inteso come un percorso a più fasi⁷: 1) la valorizzazione sin dalla *scuola dell'infanzia* di alcune strutture fondative dell'educazione musicale: ascolto, avviamento alla produzione musicale attraverso l'utilizzo ritmico di strumenti di uso quotidiano e l'utilizzo dei giochi; 2) avviamento alla lettura musicale e partecipazione ai cori nella *scuola primaria*; 3) specializzazione strumentale e approfondimento del coro nella *scuola secondaria di I e di II grado*⁸.

⁷ Occorre ricordare, a tal proposito, alcuni studi sullo sviluppo della competenza musicale, per cui l'apprendimento musicale segue un andamento "a spirale" (Azzolin & Restiglian, 2013; Hargreaves, 1986; Schubert & McPherson 2006; Swanwick & Tillmann, 1986).

⁸ È interessante notare come dalla ricerca sia emersa una chiara richiesta, da parte dei docenti partecipanti, di un'anticipazione dello studio strumentale già nella scuola primaria. Precisamente la proposta è stata quella di avviare, nelle classi prime e seconde della primaria, un orientamento musicale di base e *per tutti* incentrato su: vocalità, ritmica, esplorazione ambientale sonora; nelle classi terze, quarte e quinte, avviare anche l'educazione strumentale: nella classe terza, utilizzando lo strumentario Orff (che comprende tutti gli strumenti: famiglie di flauti, pizzico/corde, tastiera/percussioni) e sollecitando l'esplorazione e l'orientamento strumentale; nelle classi quarte e quinte, promuovendo un orientamento più mirato verso strumenti specifici. L'anticipazione dello studio strumentale nella scuola primaria costituisce una novità rispetto allo stato attuale dell'insegnamento musicale ma si rivela indispensabile per creare un raccordo con le scuole secondarie. La necessità di "anticipare" alcune esperienze musicali nei primi gradi scolastici ha portato a confrontarsi con l'importanza di avviare già dall'infanzia precise forme di educazione artistico-espressiva e orientamento musicale. La stessa competenza digitale, ad esempio, nella scuola primaria intesa come *tecnica*, trova un antecedente nel processo di codifica e decodifica suono-segno che si avvia in tenera età. Per la scuola dell'infanzia, inoltre, è stata costruita una matrice capace di mettere in relazione le *Competenze chiave europee* (che ritroviamo in tutti i gradi scolastici, nella loro trasversalità), il *Profilo dello studente* e i *traguardi* per lo sviluppo delle competenze con i *Campi di esperienza* prevalenti della scuola dell'infanzia e gli *ambiti disciplinari specifici della musica* [Educazione della voce, Educazione ritmica, Educazione dell'orecchio

L'analisi ha evidenziato alcune dimensioni chiave nella costruzione del curriculum musicale, ritenute come *centri generativi della competenza musicale*, quindi una sorta di “pilastri” da cui partire e da modulare in base all'età dello studente, dalla prima infanzia fino all'età adulta. Li richiamiamo:

- la produzione musicale, intesa a un duplice livello:
 - o il livello della produzione *vocale* (adeguato già dalla scuola dell'infanzia);
 - o il livello della produzione *strumentale*, della pratica musicale, in cui il ruolo del corpo assume una centralità assoluta;
- la capacità di lettura e comprensione del testo musicale, che non può avvenire in età adulta ma deve essere avviata già nel I ciclo di istruzione;
- l'attività corale, luogo “elettivo” per lo sviluppo delle capacità ritmiche, intonative, di ascolto e di interazione musicale insieme agli altri: sono tutti ambiti di competenza che, grazie all'attività corale, potrebbero essere avviate con grande facilità già a partire dalla scuola primaria, creando un raccordo in verticale con quella secondaria di I grado (in cui tali capacità so-

musicale, Osservazione ed analisi dei fenomeni acustici relativi a ambienti, viventi, materiali, oggetti sonori e strumenti musicali, Codifica e decodifica del rapporto suono-segno e uso delle varie forme di scrittura musicale, Pratica vocale e strumentale individuale e di gruppo per l'acquisizione progressiva di un metodo di apprendimento, Far musica insieme, Creatività musicale per l'autonoma elaborazione del materiale sonoro (improvvisazione, variazione, composizione), Padronanza degli elementi costitutivi del linguaggio musicale e del loro valore semantico, simbolico, culturale, a fini interpretativi e di fruizione consapevole dei repertori]. Infine, dalla ricerca è emersa l'opportunità di una anticipazione dell'utilizzo delle tecnologie musicali già nella scuola secondaria di I grado; la valorizzazione della musica di insieme nella scuola secondaria di I grado; l'utilizzo di tre mediatori specifici nell'insegnamento musicale intorno al quale possono essere correlate diverse attività curriculari “in verticale”: il *corpo*, le *tecnologie*, la *voce*. Un grazie particolare va alla Prof.ssa M. Lamanà, docente presso il Conservatorio N. Piccinni di Bari e docente a contratto nel CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bari, per la disponibilità e l'elevata professionalità attestata.

- no valutate in ingresso);
- l'articolazione di tre educazioni-pilastro: l'educazione dell'orecchio, della voce, del ritmo.

Per quanto riguarda l'educazione dell'orecchio, occorre partire dallo sviluppo dell'ambito percettivo nella prima infanzia e proseguire, verticalmente, con l'esperienza di ascolto musicale e di affinamento del gusto estetico con l'avanzare del grado scolastico. La prima infanzia costituisce già il momento adatto in cui poter incoraggiare l'esplorazione sonora attraverso oggetti, materiali, il corpo stesso del bambino. Insieme ai processi esplorativi occorre promuovere anche quelli produttivi, ossia l'educazione della voce e l'educazione ritmica, sfruttando il più possibile il corpo, del materiale sensoriale-sonoro plurimo già dalla più tenera età e, laddove disponibile, lo strumentario Orff.

L'organizzazione/partecipazione ad iniziative didattiche e-
xtracurricolari è praticata assiduamente: prevalgono collaborazioni con le amministrazioni comunali o con altre scuole, concerti o giornate della cultura, progetti tematici o teatrali; interazioni con associazioni musicali ed enti lirici. Molto produttiva la realtà dei Licei musicali, in reti di collaborazione *extrascolastiche* e *interscolastiche*, impegnati in attività, come le orchestre, funzionali a rendere il percorso "appetibile" per lo studente, cercando di costruire un ponte con il mondo del lavoro e il territorio. Gli studenti sono spesso sollecitati a lavorare con gli altri, a coppia (in duo), in piccole ensemble e, nei Licei musicali, in orchestra, nei momenti di *peer learning*.

Dalla riflessione sui *processi di mediazione* (Damiano, 2013) attivati nell'insegnamento pratico musicale è emersa l'importanza di due mediatori prioritari: il *corpo* e il *mediatore tecnologico*.

L'educazione musicale si basa sulla *consapevolezza corporea*, in cui il tipo di postura e la gestione consapevole della muscolatura e dei gesti assumono importanza centrale. Il *corpo* è la "base" su cui strutturare una didattica dell'educazione ritmica: tutti i percorsi musicali avviativi e propedeutici allo studio di uno strumento partono dall'abbinare il movimento del corpo al ritmo. Il secondo mediatore emerso come centrale nell'insegnamento-

apprendimento musicale è quello *tecnologico*, in particolare nella scuola secondaria, in cui vengono utilizzati strumenti di registrazione quindi dispositivi sia di “cattura” del suono (microfoni e registratori) che di “manipolazione” del suono (software di editing audio). L'utilizzo dei mediatori tecnologici nella scuola secondaria di II grado si lega alla consuetudine, nei Licei, di svolgere le lezioni nell'aula di registrazione, setting “facilitatore” di una serie di attività di costruzione della scrittura musicale, registrazione, elaborazione sonora. Nella scuola primaria, invece, l'utilizzo del mediatore tecnologico è inferiore (vengono privilegiati soprattutto mediatori *attivi*). Fra le attività più frequenti di una cosiddetta “giornata tipo”, sono stati citati: esercizi di rilassamento muscolare e di controllo/consapevolezza nell'utilizzo del corpo, momenti di presentazione o di ricapitolazione della tecnica strumentale, di presentazione dello strumento, di presentazione della metodologia di “approccio” allo studio di un certo strumento o di una determinata tecnica, momenti di studio tecnico e momenti di strutturazione di veri e propri brani musicali. Spesso l'insegnante presenta ed esegue il brano e chiede un feedback agli studenti in relazione alle difficoltà incontrate e in merito a possibili “soluzioni” per risolvere alcune difficoltà connesse alla performance.

Fra i fattori *facilitatori* – capaci di promuovere l'interesse degli studenti verso studi superiori e carriere in ambito musicale – vi sono: l'esperienza del gruppo; la percezione della musica come qualcosa di “utile” e spendibile, anche professionalmente; l'introduzione nei percorsi scolastici di periodici e gradualmente obiettivi di alto livello che aiutino a “finalizzare” lo studio musicale, come concorsi o concerti; materiali ed esperienze accattivanti proposti dal docente; la “famiglia”, il poter ascoltare a casa diversi linguaggi musicali, così come un atteggiamento positivo da parte dei genitori dinanzi ad una strada professionale complessa; il vissuto scolastico, l'esperienza vissuta a scuola, l'incontro con dei bravi maestri, l'“esposizione” a diversi ambiti della musica, il fare esperienza delle tecnologie musicali, della musica elettronica o della musicoterapia.

Fra gli elementi che incidono negativamente come *barriere* sul grado di interesse e motivazione degli studenti, vi sono sicu-

mente la *competizione*, un *rapporto con il docente* poco efficace e funzionale alla crescita, l'*assenza di opportunità di fare esperienza di musica in famiglia*, una certa *distanza fra la realtà scolastica e quella dei Conservatori*. In particolare il rapporto delle scuole con il Conservatorio (in cui prevale una tradizione insegnativa legata all'idea del "maestro di bottega", prevalentemente individuale, in cui l'apprendimento avviene per osservazione ed imitazione) è stato oggetto di particolare riflessione e discussione, relativamente a due questioni:

- l'assenza di strumenti di valutazione che mettano in raccordo Scuola e Conservatorio (al di là delle competenze in entrata);
- il ruolo "dilemmatico" del Liceo musicale, tra funzione *formativa* ("musica per tutti") e *professionalizzazione* ("specialismo"): tale questione, fortemente avvertita da parte dei Maestri di musica in Conservatorio (che lamentano la mancanza di competenze elevate e professionalizzanti nei giovani studenti liceali), è stata dibattuta dal gruppo dei docenti di scuola, in quanto ritenuta rischiosa nei termini di una chiusura selettiva di pochi "musicisti professionisti" nell'età scolare. Più che di funzione *professionalizzante*, secondo quanto emerso dall'analisi delle interviste, occorre parlare di una formazione culturale "alta", attenta a non effettuare riduzionismi o semplificare gli obiettivi educativo-musicali il cui raggiungimento deve essere avviato già dai primi anni di vita del bambino. Questo tema è importante perché impatta sulla scelta dei repertori, che, oltre ad essere vari e rispondenti alle diverse esperienze culturali degli studenti, devono comprendere opere originali con adattamenti strumentali in ragione dell'età e dello sviluppo strumentale dello studente: queste operazioni – affinché parti complesse possano essere semplificate senza riduzionismi – richiedono una formazione raffinata dei docenti liceali in una "didattica dell'arrangiamento" (che, utilizzando le parole di un docente, è come *preparare un "abito di sartoria"*). Occorre dunque uno sforzo, nel lavoro curricolare, funzionale ad intersecare in maniera equilibrata educazione musicale e pratica strumentale.

Quali le principali difficoltà dichiarate dagli insegnanti?

Innanzitutto, è emersa una preliminare distinzione che rende complesso il dialogo fra gradi scolastici nella costruzione verticale del curriculum: nella scuola dell'infanzia e primaria, la programmazione non è centrata specificatamente sulla pratica strumentale individuale, quanto su attività multidisciplinari che vedono dialogare discipline differenti, spesso basate su attività di gruppo (come l'ambito corale); nelle scuole secondarie di I e di II grado, invece, è emersa come dominante la pratica strumentale e tipologie di lezioni svolte individualmente. Si tratta di una differenza "strutturale" che diversifica le pratiche insegnative nella scuola del I e del II ciclo e, conseguentemente, incide sullo svolgimento delle lezioni e sulla logica che l'insegnante deve adottare.

All'interno di questo quadro generale, vi sono alcune *difficoltà* più specifiche dichiarate dai docenti intervistati riguardanti la progettazione didattica e la gestione dei processi di insegnamento-apprendimento: difficoltà nella ricerca del materiale didattico (che, soprattutto nella scuola del II ciclo, è diversificato per ogni singolo alunno); la demotivazione di molti studenti, che incontrano innumerevoli difficoltà legate soprattutto all'approccio con lo strumento, alla postura, alla consapevolezza del senso motorio, al superamento dei limiti di tipo tecnico (difficoltà legate ad una generale scarsa attenzione, a livello scolastico, per l'educazione del *corpo*, considerata in subordine rispetto all'educazione della *mente*); la precarietà di molti docenti di strumento musicale (si tratta spesso di supplenti) e la difficoltà di raccordo con colleghi di altre discipline. La difficoltà più grande – dichiarata dalla quasi totalità dei rispondenti – riguarda la *valutazione delle competenze musicali*⁹ degli studenti, in particolare la mancanza di condivisione dei criteri di valutazione fra colleghi, causata sia dall'assenza di strumenti dedicati o format comuni, sia dalla natura intrinseca dell'oggetto

⁹ Sul tema cfr. Lucisano, Scoppola e Benvenuto (2012) e Pellegrino, Conway e Russel (2015).

evaluando, ossia una *performance* musicale individuale strettamente connessa a caratteristiche individuali e contestuali, che appaiono difficilmente misurabili e quantificabili rispetto a standard, canoni o “criteri oggettivi” che possano rendere comparabile il lavoro svolto. Particolarmente critica la valutazione nella scuola primaria, in cui le educazioni vengono sottovalutate e mancano insegnanti competenti di musica, per cui l’insegnante esperto fa fatica a condividere con altri colleghi quanto svolge.

La valutazione delle competenze musicali degli studenti avviene, infatti, prevalentemente attraverso l’osservazione e l’ascolto di una *performance*: tutti gli insegnanti intervistati hanno dichiarato di non utilizzare alcuno strumento strutturato quali schede o rubriche, ma di valutare osservando e ascoltando durante l’esecuzione di un brano o riflettendo sul tipo di relazione che lo studente sviluppa con lo strumento e lo studio musicale, in termini di interesse, motivazione, capacità di strutturare lo studio e di sviluppare un metodo di studio, capacità di programmare il proprio lavoro. Si tratta di una competenza complessa oggetto di valutazione che riguarda, per un verso, l’elemento puramente esecutivo della pratica, per altro verso anche la gestione della propria emotività, la maturità dinanzi al pubblico, «*la capacità performativa, la capacità di riuscire a gestire la performance in pubblico anche a livello emotivo*»: una capacità che comporta consapevolezza e una piena padronanza del proprio corpo in movimento utilizzato a fini estetico-artistici.

Un altro contesto decisivo nella valutazione delle competenze musicali degli studenti è la *musica di insieme*, in cui vengono promosse e visibilizzate capacità trasversali impossibili da osservare nelle performance individuali. Nella scuola primaria la valutazione si concentra in particolare sull’*educazione all’orecchio*, della *voce*, del *ritmo* (ove disponibile, anche attraverso l’utilizzo dello *strumentario Orff*). Nel passaggio fra gradi scolastici, fra le competenze in entrata vengono valutate soprattutto l’intonazione, la vocalità e il ritmo (considerati gli elementi prodromici nell’approccio con lo strumento).

Un secondo elemento oggetto di riflessione critica riguarda il livello di bassa collegialità, anche nei luoghi formalmente deputati alla condivisione fra colleghi (fra tutti, il Dipartimento musicale):

spesso, al fine di rispondere ad incombenze puramente burocratiche o per preparare spettacoli, saggi o esibizioni musicali, si sacrificano i momenti della collegialità a livello di decisioni riguardanti la programmazione dell'indirizzo di strumento, la condivisione di criteri valutativi comuni, lo sviluppo di azioni di supporto alla didattica che abbiano un orizzonte artistico-culturale e di senso condiviso. In pratica: l'interazione fra docenti – seppur presente nei momenti di stesura di progetti formativi o nell'organizzazione di eventi scolastici – appare quasi assente nella programmazione interdisciplinare. È emersa, inoltre, l'assenza di criteri standard per la selezione dei testi in ambito didattico-musicale che, al di là dei manuali di tecnica strumentale e degli spartiti di repertorio musicale, vengono “costruiti” dal docente attingendo da innumerevoli fonti, cercando di salvaguardare il più possibile la *fruibilità* del materiale documentale (fra i criteri citati per la selezione, vi è infatti la veste grafica, l'impaginazione).

Infine, fra le criticità emerse dall'analisi, emerge l'assenza di una adeguata formazione dei docenti e lo scollamento fra docenti e *formatori dei docenti* (i quali spesso non conoscono il mondo della scuola, provenendo da percorsi accademici o musicali *tout court*). Occorre senza dubbio *ripensare i modelli di formazione* per lo *sviluppo professionale* dell'insegnante di discipline musicali, la cui responsabilità *nell'orchestrazione didattica* delle variabili che sottendono i processi apprenditivi è sempre maggiore: al docente si richiede *expertise* nella costruzione del curriculum in verticale, un'alta capacità di gestione (anche nel raccordo con i colleghi) delle modalità di progettazione/valutazione delle competenze degli studenti, il sapersi misurare con compiti complessi che richiedono capacità di auto-osservazione e autovalutazione, una presa di coscienza della propria storia, della propria identità sonoro-musicale, delle pratiche e delle condotte implicite nel contesto culturale circostante, una valorizzazione del proprio vissuto esperienziale e della propria soggettività in ambito musicale, una adeguata capacità strumentale.

5. *Per (non) concludere: promuovere competenze adattive degli insegnanti curriculum makers*

In conclusione. Le risultanze dell'analisi delle interviste somministrate ai docenti hanno orientato il gruppo di lavoro nella formalizzazione documentale del Curricolo verticale, indicando alcune strutture fondative dell'educazione musicale (fra cui la *voce*, la *ritmica*, l'*orecchio musicale*, l'*osservazione e analisi dei fenomeni acustici*, i *processi di codifica e decodifica*), modalità e tempistica di modulazione delle stesse dalla prima infanzia fino all'età adulta (ad esempio: l'anticipazione dello studio strumentale già nella scuola primaria, così come l'anticipazione dell'utilizzo delle tecnologie musicali già nella scuola secondaria di I grado o, ancora, la valorizzazione della musica di insieme nella scuola secondaria di I grado), oltre che i processi di mediazione privilegiati (quali, si è detto, quelli coinvolgenti in modo prioritario *corpo e tecnologia*) su cui è preferibile articolare le attività curriculari in verticale.

La formalizzazione del dispositivo documentale di progettazione curricolare è avvenuta nella piena consapevolezza di non poter indicare aprioristicamente attività e contenuti validi universalmente per tutti i contesti scolastici, ma di poter proporre uno strumento progettuale – *scaffolding* per i docenti – flessibile e non prescrittivo, adattabile alle singole realtà, nel rispetto del principio dell'autonomia dell'insegnamento: la proposta, esito della ricerca-formazione, rappresenta uno “schema generale”, avente una finalità *orientativa* per la progettazione disciplinare e interdisciplinare (e non un insieme di “soluzioni” da applicare acriticamente a scuola).

L'agire progettuale tutto è meno che un adempimento burocratico. Esso è un sistema complesso di azioni e relazioni (potremmo definirlo un vero e proprio sistema di management della progettualità curricolare), mai riducibile alla sola redazione documentale: esso implica, invece, l'assunzione da parte dei docenti di uno stile di lavoro orientato al confronto a tutti i livelli collegiali, oltre che una riflessività da rendere nel tempo *habitus* professionale (Perla, 2014, p. 27).

Contrariamente a una rappresentazione assai diffusa del curriculum – come qualcosa di stabilito all'esterno della comunità professionale (a livello di *policy* e in forme centralizzate) e prescritto obbligatoriamente agli insegnanti, che a loro volta lo “trasmetto-

no” con minime modifiche agli studenti (quasi “recipienti” passivi coinvolti solo al termine del processo curricolare), facendo riferimento ad una serie di obiettivi, scopi, materiali e prove di valutazione *standard* – le risultanze della ricerca hanno mostrato un impegno attivo da parte dei docenti che mette in crisi qualsiasi visione “statica” del curricolo: in qualsiasi contesto scolastico *reale* occorre considerare innumerevoli azioni di modifica e adattamento da parte degli insegnanti, nell’incontro con gli studenti e nel passaggio dalla pianificazione alla messa in pratica e sperimentazione dello stesso curricolo (Aoki et al., 2005; Bobbit, 1918; Connelly & Clandinin, 1988; Dewey, 1902; 1938).

Se consideriamo il curricolo in tutta la sua complessità – in quanto co-costruito dalla interazione fra insegnanti, studenti, oggetto scolastico e contesto scolastico (Aoki, 1993; Clandinin & Connelly, 1992; Connelly & Clandinin, 1988; Oyler, 2012), anche grazie all’influenza della filosofia pragmatista (Dewey, 1916; 1988; Rosiek, 2013; Sorrell, 2004) – ben si comprende il ruolo degli insegnanti come dei *curriculum makers* (Rosiek & Clandinin, 2016). Gli insegnanti si trovano (più di qualsiasi “esperto in materia”) nella condizione migliore per vedere a pieno come i curricula contribuiscono alla trasformazione complessiva e alla crescita degli studenti e giudicarne, di conseguenza, gli effetti: gli insegnanti sono “agenti” di curricula e si assumono quotidianamente la responsabilità delle proprie scelte curriculari.

L’idea di considerare gli insegnanti come *curriculum makers*, in realtà, non è nuova in letteratura e inizia ad affermarsi negli studi sul curriculum già negli anni ’80 del Novecento con il lavoro di Snyder, Bolin, Zumwalt, Aoki, Clandinin e Connelly. È con il volume *Handbook of Research on Curriculum* (Jackson, 1992), però, che il concetto di insegnante come *curriculum maker* viene ufficializzato, cui seguono rapidamente vari studi che focalizzano il tema degli insegnanti come curriculum “composers”, “creators”, “makers”, “enactors” (Aoki, 1993; Clandinin & Connelly, 1992; Snyder et al., 1992). Anche se vi è una intrinseca componente obbligatoria, standard e prescritta dall’esterno (*mandated curriculum*), gli insegnanti inevitabilmente adattano il curricolo alle loro esi-

genze e al loro contesto (e questo adattamento è un lavoro intellettuale), lo sperimentano in situazione, negoziano i significati con gli studenti in forme che sono incarnate, temporali, relazionali, contestuali, modellate e rimodellate nelle situazioni presenti da esperienze passate, da progetti futuri, dalle autobiografie e identità degli insegnanti (Clandinin, 1985; Connelly & Clandinin, 1988). Il curriculum assume così una connotazione fortemente esperienziale.

Gli insegnanti, in quanto “creatori di curricula” (e responsabili della loro attuazione finale), necessitano di un accompagnamento formativo nel saper orchestrare e “mixare” sapientemente le diverse “risorse curriculari” che, secondo Rosiek e Clandinin (2016) includono: a) risorse curriculari *obbligatorie*, “ufficiali”: programmi nazionali con finalità, scopi e traguardi standard, materiali ufficialmente approvati, come i manuali, le guide, i racconti, materiale editoriale approvato dagli organi di governo scolastico; b) risorse curriculari *supplementari*, sviluppate da agenzie non governative, no-profit e for-profit, organizzazioni, siti Web e risorse cartacee per gli insegnanti; c) risorse curriculari *locali*, materiali forniti nei contesti locali e disponibili, ad esempio, nei musei del territorio, nei parchi o attraverso social media; d) input degli *studenti* come co-costruttori di curriculum (He et al., 2008; Huber et al., 2005; Oyler, 2012); e) le *famiglie* degli studenti (Marsh, 2003; Miller Marsh & Turner-Vorbeck, 2009); f) gli input dei *collegi* e le loro *memorie* delle esperienze passate di insegnamento; g) il sapere pratico *personale* dell’insegnante, forse la risorsa curricolare più importante, in quanto conoscenza permeata di tutte le esperienze che suscitano l’essere di una persona, sia professionale che personale, plasmata da ciò che Clandinin e Connelly (1995) definiscono *professional knowledge landscape*, un “panorama” di conoscenza professionale derivante da luoghi interni ed esterni al contesto scolastico, da conoscenze mutevoli che ogni insegnante sperimenta anche nei contesti di vita (al di fuori di quelli specificatamente lavorativi) e che sono influenzate dalle proprie memorie vissute da studente (Clandinin et al., 2014).

L’insegnante è quindi un “remixers” di risorse curriculari, una persona che ha la capacità di attingere da varie risorse – spesso

anche fra loro contraddittorie – e modificarle, nel suo ruolo di *agency* (Priestley, Biesta, Philippou & Robinson, 2016), di “curricular agent”, capace di generare un cambiamento sostenibile (Slavit et al., 2009; Timperley, 2011) per attuare il curriculum nelle classi (Rosiek & Clandinin, 2016; Zeichner, 2010); e, pur se in modo autonomo, non agisce in modo isolato, ma in contesti pregni di valori culturali e tradizioni, di relazioni con colleghi, genitori, risorse, elementi contestuali che modificano i curricula (Chan, 2006; Chang & Rosiek, 2003; Goldstein, 1998; Miller, 2005; Rosiek & Heffernan, 2014). Sono *agenti di cambiamento* in grado di influenzare i contesti in cui lavorano in senso ampio, sia a livello scolastico, che a livello comunitario (Craig, 2012; Rodgers, 2002).

Si tratta di promuovere, diversamente da approcci prescrittivisti e visioni tecniciste della professionalità insegnante (Guskey, 2000), expertise di tipo *adattivo* (Bransford et al., 2009; Hatano & Inagaki, 1986; Le Fevre, Timperley & Ell, 2016; Soslau, 2012), ossia la capacità di usare in maniera flessibile le proprie conoscenze pregresse per comprendere e lavorare efficacemente e in maniera innovativa alla soluzione di problemi in situazioni nuove, complesse, incerte e dilemmatiche. La competenza adattiva richiede un impegno costante nello sviluppo di soluzioni nuove per migliorare i risultati degli studenti (Bransford et al., 2009; Fullan, 2003), la capacità di considerare la realtà olisticamente (Bransford et al., 2009), un alto livello di metacognizione, la capacità di attingere da ciò che è noto nel campo della ricerca didattica e di trasferirlo e applicarlo in situazione (Pellegrino & Hilton, 2012) e l'apertura mentale di essere disponibile a feedback critici sulle proprie decisioni da parte degli studenti e dei colleghi. Gli insegnanti hanno di bisogno di riconoscersi in una postura di apprendimento (come “learners”) non solo durante la fase iniziale di formazione all'insegnamento, ma anche durante tutta la loro carriera (Livingston & Shiach, 2010). È necessario, per un verso, promuovere nuovi approcci di sviluppo professionale valorizzanti la *riflessività* degli insegnanti (Timperley, 2011) e, per altro verso, passare da una competenza adattiva individuale ad una competenza adattiva “distribuita” (a livello organizzativo, comunitario e

persino nazionale), ossia promuovere *sistemi adattivi complessi* (Bransford et al., 2009).

Bibliografia

- Agrati L.S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduktiva. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3), 155-164.
- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Aoki T. (1993). Legitimizing lived curriculum: towards a curricular landscape of multiplicity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 255-268.
- Aoki T., et al. (2005). *Curriculum in a New Key: The collected Works of Ted T. Aoki*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Azzolin S., & Restiglian E. (2013). *Giocare con i suoni. Esperienze e scoperte musicali nella prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Berti E. (1987). *Le vie della ragione*. Bologna: il Mulino.
- Blanchard-Laville C., & Fablet D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bobbit F. (1918). *The Curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Boraita F., & Crahay M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de le faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- Bourdieu P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Bransford J. et al. (2009). Adaptive people and adaptive systems: Issues of learning and design. In A. Hargreaves (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 825-856). New York, NY: Springer.
- Brownlee J. (2004). Teacher education students' epistemological beliefs about knowing: a longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 72, 1-18.
- Bru M., Altet M., & Blanchard-Laville C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Bullough R.V., Jr (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28.
- Cabaroglu N., & Roberts J. (2000). Developments in student teachers'

- preexisting beliefs during a one-year P.G.C.E. programme. *System*, 28(3), 387-402.
- Caena F. (2010). *Teacher beliefs* in formazione iniziale. Credenze, convinzioni e atteggiamenti dei futuri insegnanti. In R. Semeraro (a cura di), *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria* (pp. 123-143). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calderhead J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Calderhead J., & Robson M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conception of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Chai C.S. et al. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre-service teachers'. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362.
- Chan E. (2006). Teacher experiences of culture in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 161-176.
- Chang P., & Rosiek J. (2003). Anti-colonial antinomies: a case of cultural conflict in the high school biology curriculum. *Curriculum Inquiry*, 33(3), 251-290.
- Cheng M.M.H. et al. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.
- Clandinin D.J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clandinin D.J., & Connelly F.M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P.W. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 363-401). New York, NY: Macmillan.
- Clandinin D.J., & Connelly F.M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York, NY: Teachers College Press.
- Clandinin D.J. et al. (2014). *Narrative Conceptions of knowledge: Toward Understanding Teacher Attrition*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Clark C.M., & Peterson P.L. (1986³). Teachers' Thought Processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: MacMillan.
- Connelly F.M., & Clandinin D.J. (1988). *Teachers As Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cooke S., & Carr D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Education Studies*, 62(2), 91-110.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.

- no.
- Crahay M., Wanlin Ph., Issaieva E., & Laduron I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-130.
- Craig C. (2012). "Butterfly under a pin": an emergent teacher image amid mandated curriculum reform. *Journal of Educational Research*, 105(2), 90-101.
- Damiano E. (1998). Prove di formalizzazione. I modelli della "Nuova Ricerca Didattica". *Pedagogia e Vita*, 3, 21-57.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2007). *Il sapere dell'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Day C. (2004). *A passion for Teaching*. London: Falmer Press.
- Day C., Elliott J., Somekh B., & Winter R. (2002) (Eds.). *Theory and practice in action research: Some international perspectives*. Wallingford, Oxford: Symposium Books.
- Day C., Pope M., & Denicolo P. (2005). *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Desgagné S. (2007). Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Dewey J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: MacMillan.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Dewey J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1988). *The Later Works of John Dewey, vol. 1, 1925-1953: 1925 Experience and Nature*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Donnay J., & Charlier E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Durand M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: P.U.F.
- Eikeland O. (2006). Phronesis, Aristotle, and action research. *International Journal of Action Research*, 2(1), 5-53.

- Eikeland O. (2008). *The ways of Aristotle: Aristotelean phronesis, Aristotelean philosophy of dialogue, and action research*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Fabbri L., & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fullan M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Giovannini M.L. (2017). Lo sviluppo delle convinzioni dei futuri insegnanti Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale. In P. Magnoler, A.M. Notti & L. Perla (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 45-67). Lecce: Pensa Multimedia.
- Goldstein L. (1998). Caught in the middle: tensions and contradiction in enacting the primary grade curriculum. *Curriculum Inquiry*, 28(3), 311-337.
- Gommers L., & Hermans C. (2003). Beliefs in action: Teachers' identity influences school's identity. *International Journal of Education & Religion*, 4(2), 186-198.
- Goodman, J. (1988). Constructing a Practical Philosophy of Teaching: a Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Guskey T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves D.J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatano G., & Inagaki K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azama & K. Hakuta (Eds.), *Child Development and Education in Japan* (pp. 262-272). New York, NY: Freeman.
- He M.F. et al. (2008). Immigrant students' experiences of curriculum. In F.M. Connelly, M.F. He & J. Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 219-239). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Huber J. et al. (2005). Creating communities of cultural imagination; negotiating a curriculum of diversity. In J. Phillion, M.F. He & F.M. Connelly (Eds.), *Narrative and Experience in Multicultural Education* (pp. 270-290). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Jackson P.W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York, NY: Macmillan.
- Jedlowski P. (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*. Bologna: il Mulino.
- Jedlowski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma:

- Carocci.
- Kagan D. (1992). Implication for research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kinsella E.A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: a continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. In E.A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (pp. 35-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lamanna M. (2000). *Progettazione curricolare e guida. Musica Maestri: percorsi creativi di didattica musicale*. Bari: Edizioni Dal Sud.
- Le Fevre D., Timperley H., & Ell F. (2016). Curriculum and Pedagogy: The Future of Teacher Professional Learning and the Development of Adaptive Expertise. In D. Wyse, L. Hatward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 309-324). SAGE.
- Levin B.B. (2015). The development of teacher beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). London: Routledge.
- Livingston K., & Shiach L. (2010). *A new model of teacher education*. In A. Campbell & S. Groudwater-Smith (Eds.), *Connecting Inquiry and Professional Learning* (pp. 83-95). London: Routledge.
- Lovat T.J. (2010). Synergies and balance between values education and quality teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 489-500.
- Lucisano P., Scoppola L., & Benvenuto G. (2012), Misurare gli apprendimenti in Educazione musicale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 44-61.
- Marsh J. (2003). One-way traffic? Connections between literacy practices at home and in the nursery. *British Educational Research Journal*, 29(3), 369-382.
- Miller J. (2005). *The Sounds of Silence Breaking: Women, Autobiography, Curriculum*. New York, NY: Peter Lang.
- Miller Marsh M., & Turner-Vorbeck T. (2009). *(Mis)Understanding Families: Learning from Real Families on Our Schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nespor J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.

- Olson M.R., & Osborne J.W. (1991). Learning to Teach: The First Year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-343.
- Oyler C. (2012). *Actions Speak Louder Than Words: Community Activism as Curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Ozolinš J.T. (2010) Creating public values: schools as moral habitats. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 410–423.
- Peirce Ch. S. (2003). *Opere* (a cura di M. Bonfantini). Milano: Bompiani.
- Pellegrino K., Conway C.M., & Russell J.A. (2015). Assessment in Performance-Based Secondary Music Classes. *Music Educators Journal*, 102(1), 48-55.
- Pellegrino J., & Hilton M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Research Council.
- Perla L. (2005). L'intervista per dire della pratica. In C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca* (pp. 80-100). Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2007). Implicito didattico e sistema di convinzioni professionali: un'indagine nella scuola secondaria. *Quaderni Dipartimento di Scienze pedagogiche e didattiche*, X(6), 193-216.
- 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). Le credenze professionali dei docenti: esplicitazione ed analisi. In C. Laneve (a cura di), *Ci sono dei posti vuoti in classe* (pp. 281-294). Bari: Centro Pedagogico Meridionale.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2013). Pratica. In G. Bertagna & P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica* (pp. 297-308). Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2014) (a cura di). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (2017). "Document-AZIONE=Professionalizz-AZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti". In P. Magno-ler, A.M. Notti & L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 69-87). Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L., Schiavone N., & Vinci V (2012). *La memoria del tirocinio. Una ricer-*

- ca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. Italian Journal of Educational Research* (pp. 145-161). Lecce: Pensa Multimedia.
- Priestley M., Biesta G., Philippou S., & Robinson S. (2016). The Teacher and the Curriculum: Exploring Teacher Agency. In D. Wyse, L. Hatward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 187-201). SAGE.
- Pring R. (2001). Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Reber A.S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: an Essay on The Cognitive Unconscious*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards L., & Morse J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: FrancoAngeli.
- Richardson V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson V., & Placier P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th edn., pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rodgers C. (2002). Redefining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rosiek J. (2013). Pragmatism and post-qualitative futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 692-705.
- Rosiek J., & Clandinin J. (2016). Curriculum and Teacher Development. In D. Wyse, L. Hatward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 293-308). SAGE.
- Rosiek J., & Heffernan J. (2014). Can't code what the community can't see: a case of the erasure of gendered harassment. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 726-733.
- Sanger M.N., & Osguthorpe R.D. (2011) Teacher education, preservice teacher beliefs and the moral work of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Schommer-Aikins M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schubert E., & McPherson G. (2006). The Perception of Emotion in Music. In G.E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of*

- Musical Development* (pp. 193-212). Oxford: Oxford University Press.
- Schutz A. (1979). *Saggi sociologici*. Torino: UTET.
- Semeraro R. (2010) (a cura di). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Shulman L.S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skott J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M.G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). London: Routledge.
- Slavit D. et al. (2009). *Perspectives on Supported Collaborative Teacher Inquiry*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Snyder J. et al. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). New York, NY: Macmillan.
- Socket H., & LePage P. (2002) The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18, 159-171.
- Sorrell K.S. (2004). *Representative Practices: Perice, Pragmatism, and Feminist Epistemology*. New York, NY: Fordham University Press.
- Soslau E. (2012). Opportunities to develop adaptive teaching expertise during supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 768-779.
- Sparti D. (2002). *Epistemologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Stadler M.A., & Frensch P.A. (1998) (Eds.). *Handbook of implicit learning*. London: Sage.
- Strauss A., & Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Swanwick K., & Tillmann J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Timperley H.S. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. London, UK: Open University Press.
- Vergnaud G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches didactiques et mathématiques*, 10(2/3), 133-170.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Vinci V. (2011). *Le routine dell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Vinci V. (2018). *La musica sperimentata in verticale. Un'ipotesi di progettazione*

curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali. Lecce: Pensa Multimedia.

Wittorski R. (2004) (Ed.). L'analyse des pratiques. *Education Permanente*, 160-161.

Zeichner K. (2010). Economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.