

Editoriale

A cosa servono la ricerca e la formazione nella scuola?

La realtà educativa richiede un agire complesso, dove ogni azione ha una sua singolarità e non è replicabile, perché incontra una realtà che è sempre unica e la cui problematicità non sopporta rigide applicazioni, soluzioni predefinite¹.

Forse in questa natura particolare dell'azione educativa e didattica sta la diffidenza degli insegnanti² verso una ricerca educativa percepita come astratta, lontana e il senso di inutilità di una formazione che propone soluzioni predefinite da applicare.

Diversi sistemi educativi riportano infatti barriere culturali e strutturali all'uso della ricerca, tra cui la percezione che essa non sia sufficientemente accessibile o rilevante per la pratica quotidiana, delineando come spesso si riscontri un disallineamento fra i risultati della ricerca e il suo utilizzo a scuola³, considerando che la scarsità di tempo e di finanziamenti rappresenta un ostacolo comprensibilmente ricorrente. Manca, a volte, anche la conoscenza di cosa s'intenda con il termine ricerca in ambito educativo, in cosa essa consista e in che modo possa giocare a favore di un concreto sviluppo delle pratiche di insegnamento e apprendimento⁴, difficoltà dettata anche dal fatto che le comunità dei ricercatori e degli insegnanti possono operare con linguaggi e prospettive differenti⁵.

Perché fare ricerca educativa? Perché fare formazione?

Promuovere miglioramento

Certamente la ricerca e la formazione possono aumentare la conoscenza, che è necessaria, ma non è sufficiente. Le analisi comparative mostrano che l'esistenza di politiche o riforme non garantiscono di per sé cambiamenti effettivi nelle pratiche didattiche in classe⁶.

Il rischio è di affidare l'efficacia della ricerca e della formazione alla trasmissione di contenuti.

Le metodologie didattiche trasmissive utilizzate a scuola ci mostrano tutti i limiti di questo approccio. I contenuti sono necessari, servono, ma spesso non sono sufficienti a modificare l'azione, a renderla utile per promuovere un cambiamento che migliori la realtà, che aiuti ogni studente a crescere, a diventare il miglior sé stesso possibile. Le evidenze internazionali indicano che l'innovazione significativa nei sistemi educativi riguarda non solo i contenuti,

1 Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

2 Nell'editoriale e in tutto il presente volume, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

3 OECD (2022). *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>.

4 OECD (2025). *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>.

5 Schlicht-Schmälzle, R., et al. (2024). *Bridging the research-practice gap in education: Initiatives from 3 OECD countries* (OECD Education Working Papers, No. 319). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c0d3f781-en>.

6 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

ma le pratiche pedagogiche e le modalità di interazione in classe⁷.

Per questo scopo non servono azioni educative e didattiche qualsiasi, occorre che, nella loro ordinarietà, siano però azioni generative, che siano in grado di far fiorire le potenzialità di ogni studente⁸. Una politica dell'innovazione in educazione richiede strumenti per rendere visibili e monitorabili tali cambiamenti, collegandoli sistematicamente agli esiti educativi⁹.

Se la pedagogia è una scienza pratico-progettuale¹⁰ che promuove, con la ricerca e la formazione, l'elaborazione di un sapere pratico utile a trasformare la realtà, occorre anche richiamare quale apprendimento sia utile per tale scopo.

Apprendere per trasformare

Riguardo al tema dell'apprendimento necessario per supportare un lavoro di ricerca educativa e di formazione degli insegnanti in prospettiva trasformativa della realtà¹¹, possiamo trovare una sintesi efficace nell'espressione 'CSSC learning' presente in un lavoro dell'OECD¹².

Con questa espressione vengono sintetizzati i caratteri distintivi di un apprendimento efficace secondo una prospettiva socio-costruttivista:

- costruttivo (constructive)
- situato (situated)
- autoregolato (self-regulated)
- collaborativo (collaborative).

Tali caratteristiche risultano coerenti con le evidenze che mostrano una crescente attenzione, nei sistemi educativi, verso pratiche che sviluppino competenze di ordine superiore, come pensiero critico e apprendimento collaborativo¹³.

In questo spazio lasciamo ad una mappa elaborata da Castoldi¹⁴ il compito di farne intuire le potenzialità rispetto alla costruzione di azioni di ricerca e di formazione nei contesti educativi.

7 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

8 Le Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione appena approvate (9/12/2025), la cui lettura critica richiederebbe una articolata disamina tecnica e non ideologica, nell'indicare le competenze per l'apprendimento permanente come finalità della scuola orientano chiaramente il contributo delle discipline scolastiche alla crescita della personalità degli alunni (cfr. Profilo dello studente e Obiettivi generali del processo formativo, pp. 13-20).

9 Vincent-Lancrin, S. (ed.) (2023), *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>.

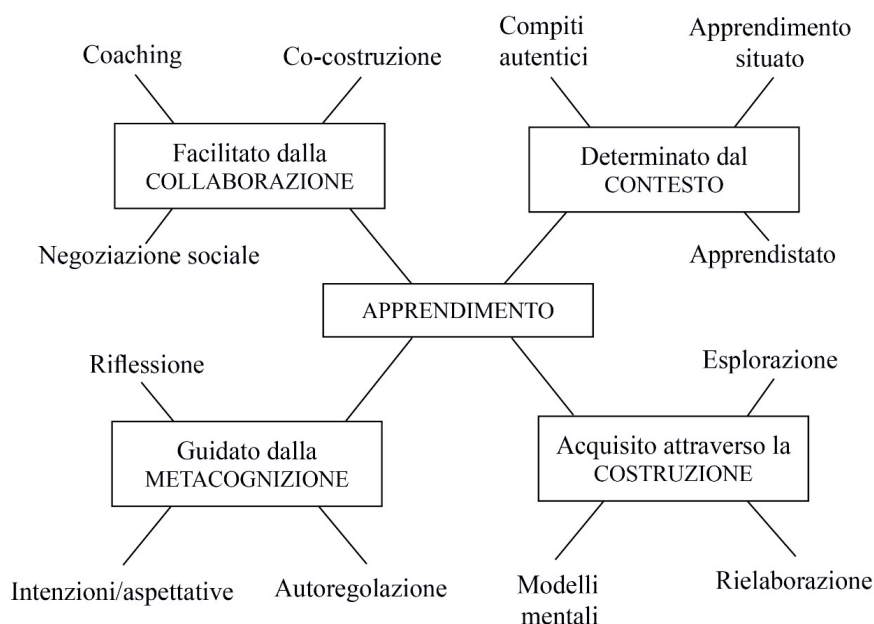
10 Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS.

11 Si tratta di una sintesi particolarmente interessante anche per il lavoro didattico in classe, poiché rende ragione, da questo punto di vista, dell'importanza dell'utilizzo di metodologie didattiche attive per promuovere un apprendimento significativo negli alunni.

12 Vedasi De Corte, E. (2010). *Historical developments in the understanding of learning*. In H., Dumont, D., Istance, & F., Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 35-68). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en> e Istance, D. & Dumont, H., (2010). *Future directions for learning environments in the 21st century*. In H., Dumont, D., Istance, & F., Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 317-340)., OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>. Questo testo fa parte dell'interessante collana *Educational Research and Innovation* pubblicata dall'OECD che presenta i risultati del lavoro dell'OECD sull'innovazione in educazione. Per l'elenco completo delle pubblicazioni si veda: https://www.oecd.org/en/publications/serials/educational-research-and-innovation_g1ghbfc.html.

13 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

14 Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento* (p.47). Roma: Carocci.

CSSC Learning

Si tratta di un riferimento interessante per una ricerca educativa e una formazione che abbiano come scopo di essere trasformative delle pratiche in una prospettiva di crescita delle persone implicate nei processi formativi e educativi: insegnanti, ricercatori e studenti compresi.

Riflettere per innovare e crescere professionalmente

La realtà dell'esperienza scolastica è unica e irripetibile e gli insegnanti si confrontano ogni giorno con situazioni problematiche aperte, che non sopportano soluzioni preconfezionate da applicare. Sono proprio le caratteristiche di unicità e irripetibilità dell'esperienza che richiedono loro di comprendere, interpretare e agire in modo situato e adatto alla singolarità di ogni situazione.

La possibilità di un'azione educativa e didattica efficace richiede un sapere pratico, certamente alimentato nel confronto con le teorie e con la conoscenza di pratiche didattiche, ma che si genera quotidianamente in un modo di vivere la professione costantemente riflessivo e in dialogo con la ricerca rispetto alla realtà¹⁵.

L'innovazione didattica e lo sviluppo professionale trovano il terreno fertile solamente nel pensarsi come docenti ricercatori riflessivi.

La riflessione personale e collegiale costituisce uno dei fattori centrali nello sviluppo dell'identità professionale docente: riflettere sulla propria pratica consente agli insegnanti di attribuire significato alle azioni didattiche, di comprendere cosa funziona e cosa necessita di cambiamento. In questa prospettiva, l'innovazione non si riduce all'introduzione di nuove tecniche o

¹⁵ Mortari, L. (2009). *Ricerare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

strumenti, ma implica un lavoro di introspezione e rinegoziazione continua del “chi sono” e del “come agisco” come insegnante¹⁶.

Formarsi apprendendo in situazione

La radice di un simile habitus professionale richiede una formazione iniziale orientata ad esso che, per quanti operano nella scuola dell'infanzia e primaria, è adeguatamente offerta dai corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, mentre non è sufficientemente garantita dai percorsi di formazione che introducono all'insegnamento per la scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Oltre la questione della formazione iniziale, adeguata o meno, è cruciale però anche come si alimenta e sostiene lo sviluppo professionale in servizio. Infatti, c'è formazione e formazione. Non ogni modalità di formazione è in grado di sviluppare quanto maturato nei percorsi iniziali pur validi o di superare alle lacune degli stessi.

Servono una realtà istituzionale che, nel funzionamento ordinario del far scuola, sia attenta e possa contribuire allo sviluppo professionale dei docenti e una modalità di formazione in servizio coerente con il profilo professionale dell'insegnante-ricercatore riflessivo.

Si tratta di considerare l'esperienza scolastica come occasione di apprendimento per i docenti, e non solo per gli studenti, sostenendo e attivando processi di riflessione su di essa che maturano all'interno di un atteggiamento di ricerca.

Infatti, cosa vuol dire fare ricerca a scuola, per un insegnante? Indagare in modo sistematico le proprie pratiche di insegnamento per comprendere in profondità le modalità attuative, la propria postura e le ricadute in termini di apprendimento¹⁷. La cosiddetta *practitioner research* viene definita come una forma di indagine che i professionisti conducono nel proprio contesto classe¹⁸ per migliorare il proprio insegnamento, per affrontare e cercare di risolvere un problema che si è presentato, per introdurre efficacemente un'innovazione didattica¹⁹.

La Ricerca-Formazione è possibile

Se per gli insegnanti una ricerca sensata consente di migliorare le proprie pratiche e una formazione utile accompagna ad apprendere in situazione, per i ricercatori questa è la possibilità di ancorare la propria attività di ricerca alla realtà educativa come risposta ai problemi emergenti, sviluppandosi così in una prospettiva di servizio.

Unire ricerca e formazione risulta perciò particolarmente efficace per lo sviluppo professionale degli insegnanti, ma anche fonte generativa per il sapere didattico-educativo.

I processi riflessivi attivati sull'esperienza scolastica costituiscono infatti una base comune per una ricerca educativa e una formazione che interagi-

16 Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Papers). OECD Publishing.

17 Vedasi Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, e Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin Press.

18 Fox, M., Green, G., & Martin, P. (2007). *Doing practitioner research*. London: Sage.

19 Vedasi Murray, L., & Lawrence, B. (2000). *Practitioner-based enquiry: principles for postgraduate research*. London: Routledge, e Falmer and Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education.

scono potenziandosi vicendevolmente²⁰.

Il trattino che unisce ricerca e formazione indica un processo complesso che può costituire un terreno di incontro reciprocamente fertile tra mondo della scuola e mondo dell'università, tra insegnanti e ricercatori.

Ricerca-Formazione non indica una condizione consolidata, ma un criterio regolativo da perseguire perché si promuova congiuntamente l'innovazione per la scuola, come lo sviluppo professionale degli insegnanti, e la crescita del sapere pedagogico e didattico, come il definirsi di profili di ricercatori a servizio della realtà educativa.

Tra le molte esperienze che, in vario modo e in diversi tempi, hanno cercato di realizzare questa prospettiva, quella del CRESPI²¹ risulta particolarmente significativa e ancora in evoluzione. Infatti, è interessante riportare come vengono individuati *«alcuni impegni imprescindibili che connotano la Ricerca-Formazione (R-F) e che costituiscono altrettante questioni aperte per il ricercatore:*

1. *una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;*
2. *la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;*
3. *la centratura sulla specificità dei contesti -istituzionali e non- in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;*
4. *un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;*
5. *l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.*

Tutto questo non costituisce una conquista per il Centro CRESPI, bensì un interrogativo, un percorso di un gruppo di ricercatori che vede l'improrogabile urgenza di riunirsi come comunità scientifica per cercare risposte alla professionalità degli insegnanti che siano autentiche, non strumentali, libere da logiche di interessi particolari, fortemente vincolate ai bisogni che emergono dai contesti scolastici oggi. Un'esperienza di comunità di ricerca in cammino»²².

²⁰ Nella necessità di questo dialogo, Damiano segnalava la possibilità di una alleanza fra ricercatori e pratici per sviluppare una ricerca didattica efficace. Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi e problemi della nuova ricerca didattica*. Brescia: La scuola.

²¹ Centro interuniversitario di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante; raccoglie 13 Atenei italiani <https://site.unibo.it/crespi/it>.

²² Vannini, I. (2018). Introduzione. *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui e ora' del Centro CRESPI*. In G. Asquini (Eds.), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 22-23). Milano: Franco Angeli. La discussione avviata in questo testo è stata ulteriormente sviluppata nel volume curato da Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.

Ragionare di Ricerca-Formazione

In questa rivista più volte abbiamo ospitato contributi sulla Ricerca-Formazione²³ e segnalato attività del CRESPI²⁴. Questo numero propone ricerche e riflessioni che vogliono concorrere a presentare questa prospettiva interessante per la formazione degli insegnanti, poiché la radica nella ricerca, come per gli stessi ricercatori universitari che si occupano di scuola, poiché mette la ricerca a servizio della realtà educativa.

Riteniamo che questo dialogo sia necessario e fecondo per entrambi, insegnanti e ricercatori, scuola e università.

Nel primo contributo, Valeria Damiani *et al.* si concentrano sulla seconda fase di un progetto PRIN focalizzato sull'educazione civica e alla cittadinanza, relativa all'accompagnamento delle scuole in percorsi di Ricerca-Formazione. A partire dalle caratteristiche e dalle finalità delle diverse esperienze, l'articolo traccia un bilancio preliminare, analizzando alcuni elementi specifici dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola quali il lavoro collegiale, la trasversalità nel curriculum e le competenze didattiche e valutative dei docenti.

Federico Batini *et al.* presentano uno studio, condotto nell'ambito del progetto PRIN "Aloud!", che esamina l'efficacia della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado come strumento di equità educativa. Il disegno quasi-sperimentale ha indagato la dimensione cognitiva, la comprensione orale del testo e la cognizione sociale; le evidenze emerse suggeriscono che la lettura ad alta voce possa costituire una promettente strategia didattica per potenziare le competenze fondamentali e prevenire l'insuccesso scolastico.

L'articolo di Chiara Bertolini *et al.* presenta una ricerca composita, volta da un lato a promuovere la capacità di comprensione del testo in studenti di quarta primaria, dall'altro a promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti. Il progetto ha previsto la sperimentazione di tre differenti percorsi didattici progettati a partire da evidenze empiriche e, in parallelo, ha sviluppato tre ricerche-formazioni affrontando in particolare la valutazione formativa con un'ottica inclusiva.

Gabriella Agrusti *et al.* presentano nel loro contributo l'impianto teorico-metodologico, il quadro delle rilevazioni e la serie degli interventi, in una prima fase di attuazione, di un progetto PRIN22, volto a indagare le dinamiche dello svantaggio socio-culturale e della povertà educativa nella scuola secondaria di primo grado. L'indagine iniziale, di tipo mixed-methods, ha consentito di individuare alcune evidenze su cui si sono fondati percorsi di Ricerca-Formazione che hanno coinvolto attivamente i Consigli di classe, promuovendo riflessione critica e innovazione professionale.

Nell'articolo di Irene Stanzione *et al.* è descritto uno studio di caso multiplo realizzato all'interno di un progetto PRIN con un approccio mixed-methods che ha portato ad evidenziare come le esperienze di PCTO siano caratterizzate da una forte eterogeneità nei diversi contesti analizzati. Le attività di Ricerca-Formazione implementate hanno favorito il coinvolgimento attivo dei docenti in un processo riflessivo che ha consentito sia la decostruzione di rappresentazioni semplificate del PCTO, sia l'attivazione di dinamiche col-

23 Il numero di *Ricerca-Azione* 13/2 (2021) ha ospitato alcuni articoli nei quali si è valutato l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale degli insegnanti a partire dall'analisi critica di alcune esperienze (pp.75-127).

24 Nel numero 14/2 di *Ricerca-Azione* (2022) si è data notizia dell'istituzione del CRESPI come Centro di ricerca interuniversitario (pp. 187-190).

laborative, offrendo spunti per un ripensamento dei PCTO come esperienze formative autentiche.

Maria Chiara Cibien *et al.* presentano nel loro contributo un'indagine condotta tramite questionario per esplorare conoscenze e *beliefs* specialistici degli insegnanti in relazione all'insegnamento della matematica e alla valutazione. Tale indagine è stata condotta all'interno di un progetto PRIN il cui obiettivo è valorizzare i dati e i materiali prodotti dalle prove INVALSI per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti di matematica di tutti i gradi scolastici.

Nell'articolo di Donatella Savio *et al.* viene presentata una Ricerca-Formazione svolta con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia per rispondere alla finalità di promuovere la co-costruzione partecipata di una cultura pedagogica che tenesse conto sia di quanto previsto dalla normativa sull'istituzione del sistema integrato 0-6, sia delle specificità identitarie del territorio bresciano. Sono state messe in campo attività di Ricerca-Formazione finalizzate all'*empowerment* professionale e basate sulla riflessione, il confronto, la collaborazione.

Michela Schenetti e Maja Antonietti esplorano nel loro articolo il tema dell'educazione all'aperto come risposta pedagogica alla crescente distanza tra infanzia e natura, in coerenza con l'Agenda 2030 e il quadro europeo delle Green Comp. Presentano alcune esperienze di Ricerca-Formazione (R-F) mettendo in luce il ruolo cruciale della condivisione della domanda di ricerca e della documentazione nei processi di R-F e mostrando come il legame con l'ambiente naturale possa trasformare l'educazione in chiave ecologica, partecipativa e sostenibile.

Il contributo di Arianna Lazzari *et al.*, a partire dagli esiti del progetto San Paolo 0-6 coordinato da Save the Children, mette in luce le strategie di intervento sviluppate all'interno di un percorso di Ricerca-Formazione condotto per rispondere ai bisogni complessi di bambini e famiglie in situazioni di fragilità, in coerenza con la recente riforma del sistema integrato 0-6 che enfatizza l'importanza di garantire pari opportunità educative per tutti i bambini fin dai primi anni di vita e mira a contrastare le disuguaglianze sociali e culturali che ostacolano la loro piena partecipazione alla vita di comunità.

Luisa Zecca *et al.* presentano nel loro articolo un percorso di Ricerca-Formazione che ha visto coinvolta un'insegnante di scuola primaria nella conduzione di discussioni in una classe terza e nell'analisi delle stesse insieme a due ricercatrici con lo strumento ODIS (Osservazione della DIScussione). Tale lavoro di analisi intersoggettiva ha permesso di evidenziare le potenzialità formative del processo di codifica ODIS per lo sviluppo professionale dell'insegnante nel riconoscere e progettare intenzionalmente le forme discorsive e interattive in classe e nel valutare l'incidenza dei propri interventi sugli apprendimenti dei bambini.

Nel loro contributo, Maurizio Gentile *et al.* presentano due modelli di lavoro per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale e un'ipotesi di integrazione tra i due, al fine di offrire agli insegnanti protocolli didattici strutturati, utili nelle classi dalla quarta primaria alla scuola secondaria di primo grado. Di entrambi i modelli vengono descritti le caratteristiche salienti, i contesti di Ricerca-Formazione nei quali sono stati proposti, gli esiti delle verifiche sperimentali; vengono infine presentate le attività e le principali osservazioni scaturite dalla proposta di ibridazione tra i due modelli.

L'articolo di Davide Capperucci, a partire dalla prospettiva teorico-metodologica della valutazione autentica, presenta un percorso di Ricerca-Formazione rivolto a un gruppo di scuole toscane del primo ciclo, finalizzato alla costruzione di modelli condivisi di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti. Il percorso si compone di due studi, uno studio principale e un *follow-up*, realizzati a distanza di tempo l'uno dall'altro allo scopo di verificare la validità e affidabilità delle rubriche valutative elaborate dal gruppo di progetto e favorire lo sviluppo professionale di ricercatori e insegnanti su questo tema.

Cristiano Corsini e Conny De Vincenzo esplorano nel loro contributo alcuni esiti preliminari di una Ricerca-Formazione condotta con docenti di una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Rieti che hanno basato la valutazione in itinere nelle loro classi non sui voti ma sui riscontri descrittivi. In particolare, vengono illustrati i risultati di un questionario proposto agli studenti dell'istituto per indagare aspetti significativi del benessere scolastico e delle loro esperienze in aula e le loro associazioni con le scelte valutative.

Il contributo di Elena Luppi *et al.* propone un'estensione metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale. Attraverso l'analisi degli aspetti metodologici della R-F e degli elementi caratterizzanti i contesti considerati, il contributo arriva a proporre una rielaborazione dei cinque principi fondanti della R-F con l'intento di riflettere sulla loro applicabilità in ambienti "oltre la scuola", evidenziando le sfide e le opportunità che ne derivano in termini di professionalità educative, lavoro interprofessionale e co-costruzione di pratiche riflessive.

Andrea Pintus *et al.* descrivono nel loro articolo un percorso di Ricerca-Formazione intrapreso con alcune Comunità educative per minorenni dei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia, che ha visto due punti di attenzione: il bisogno di visibilità, tanto delle Comunità nel territorio, quanto dell'Università nella rete delle Comunità; la messa in discussione delle proprie pratiche, nelle e tra le Comunità, nel rapporto tra queste e l'Università, e di quest'ultima al suo interno, rispetto al tema specifico della formazione dell'educatore che opera in tali strutture.

Infine, il contributo di Piergiuseppe Ellerani *et al.* si focalizza sulle Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS), che sono state un'originale proposta per l'educazione cooperativa avviata dalla Federazione Trentina della Cooperazione. Attraverso un approccio di Ricerca-Formazione, a partire da un problema evidenziato dagli insegnanti, viene descritto l'avvio di un percorso di accompagnamento per individuare ipotesi di ricerca e azioni per qualificare l'esperienza didattica delle ACS.

*Claudio Girelli, Maria Arici, Alessia Bevilacqua,
Giorgio Asquini e Chiara Bertolini*