

Ricerca-Formazione per lo sviluppo didattico delle Associazioni Cooperative Scolastiche

Research-based Teacher Professional Development enhancing pedagogical approaches in School Cooperative Associations (ACS)

Piergiuseppe Ellnerani¹, Elena Pacetti, Luca Ferrari
Università di Bologna

Sintesi

Le Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS) 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, si è avviato un percorso di accompagnamento per individuare ipotesi di ricerca e azioni per qualificare l'esperienza didattica delle ACS.

Parole Chiave: Cooperazione; Competenze; Sviluppo professionale; Innovazione didattica; Curricolo.

Abstract

School Cooperative Associations (ACS) were an original initiative for cooperative education launched by the Federation of Trentino Cooperation. Through a Research-based Teacher Professional Development (R-TPD) approach, starting from a problem identified by teachers, a support pathway was activated to define research hypotheses and actions aimed at enhancing the educational quality of the ACS experience.

Keywords: Cooperation; Competences; Professional Development; Methodological Innovation; Curriculum.

¹ piergiusepp.ellnerani@unibo.it

1. Contesto

Le Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS) sono state riconosciute come dispositivo didattico con il protocollo siglato nel 1995 tra la Confederazione Cooperative Italiane e il Ministero della Pubblica Istruzione all'interno di più ampi interventi per la diffusione dell'educazione cooperativa nelle scuole italiane. Il documento definisce le ACS come una cooperativa virtuale, con un metodo didattico proprio che prevede di costituire, all'interno di una o più classi di una scuola, una cooperativa "reale" con tutte le sue implicazioni, con il proprio statuto, i propri organi istituzionali e organizzativi, con un proprio obiettivo da raggiungere nelle forme e nei tempi deliberati nelle assemblee dei soci. Ogni progetto di ACS prevede il coinvolgimento del Collegio dei Docenti per l'approvazione, la costante informazione successiva dell'evoluzione dell'ACS, il coinvolgimento degli insegnanti attraverso la presenza del tutor-facilitatore, solitamente l'insegnante che accende il processo motivazionale e di attivazione di ragazze e ragazzi. Il protocollo è stato momento finale di un percorso, culturale e di interpretazione di forme di accompagnamento degli insegnanti, iniziato dalla Federazione Trentina Cooperazione nel 1988 con l'ideazione di una proposta destinata alle scuole della Provincia, generata come attuazione di una delle azioni previste nella legge regionale n.15 del 28 luglio 1988 "Promozione e sviluppo della cooperazione, dell'educazione e dello spirito cooperativi". Si trattava del primo dispositivo di proposta ACS, che proponeva un insieme di attività di tipo esperienziale e laboratoriale, per vivere i tratti, i significati, le conseguenze del vivere associato e con un fine comune (MPI, 1995). Nel 1997, dopo due anni di sperimentazione sotto l'osservatorio di Federcultura Turismo e Sport è stata emanata la prima "Guida all'Associazione Cooperativa Scolastica" all'interno di un ulteriore quadro siglato dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale con la Direzione Generale della Cooperazione (1997). Il transito della proposta dal contesto locale a nazionale, si è ulteriormente accentuato nel 2003, quando il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ha siglato un accordo quadro con la Provincia Autonoma di Trento che, nelle premesse, richiamava tutti i passaggi legislativi precedenti, al fine di

«offrire percorsi didattici basati sulla sperimentazione della pratica cooperativa e sullo sviluppo della sua cultura, per favorire esperienze di collaborazione e solidarietà, partecipazione democratica, assunzione di impegni responsabili, conoscenza delle attitudini personali, in una prospettiva di partecipazione attiva di docenti ed allievi nei processi di insegnamento e di apprendimento» (MIUR, 2003, art. 1);

gli obiettivi previsti prevedevano

«lo sviluppo nel mondo della scuola del concetto di bene comune, mediante iniziative, di sensibilizzazione alla cultura della legalità, dell'etica, della solidarietà, del risparmio e del credito in forma cooperativa e la costituzione fra gli allievi delle ACS, attraverso le quali sperimentare il metodo cooperativo» (MIUR, 2003, art. 2).

Nel settembre 2022, la Giunta provinciale di Trento ha approvato nuovi criteri per l'applicazione della legge del 1988, in seguito agli accordi di collaborazione sottoscritti con la Federazione Trentina della Cooperazione. Sulla base della legge regionale del 1988 e dell'accordo del 2003, l'Ufficio Scuola della Federazione Trentina Cooperazione (istituito nel 1995) elabora, ogni anno scolastico, le iniziative di avvio e di accompagnamento delle ACS nelle scuole della Provincia. Negli anni, l'azione dell'Ufficio Scuola si è articolata in diverse forme proponendo strumenti per favorire la promozione delle attività e della realizzazione delle ACS così come per sostenere il lavoro degli insegnanti (modelli di progettazione didattica curricolare, rubriche per l'autovalutazione e la valutazione delle competenze, format di supervisione delle attività). Tra questi strumenti, la redazione dei toolkit per la costituzione delle ACS (FCT, 2022) suddivise per ogni ordine di scuola (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) rappresenta probabilmente il maggiore esito di documentazione, raccolta e sistematizzazione del lavoro creato e realizzato negli anni dalle e dagli insegnanti, dalle e dai ragazzi con i progetti ACS, e rappresenta un patrimonio di cultura scolastica di grande valore.

Nel loro insieme, l'evoluzione dei significati, della qualità delle esperienze, delle forme organizzative e didattiche, così come della varietà di prodotti e servizi generati dalle ACS, costituiscono

no un riferimento significativo per la definizione di una metodologia didattica integrata nello sviluppo del curriculum. Una metodologia che, pur partendo da una prospettiva di educazione alla cooperazione laterale e aggiuntiva al curriculum scolastico, ha progressivamente assunto risvolti plurali e articolati delineandone una specifica identità interna al curriculum. Le ACS possono oggi essere considerate un contesto di tipo laboratoriale privilegiato per lo sviluppo delle competenze (Castoldi, 2011; Pellerrey, 2010) delineate nei principali quadri europei - Competenze Chiave (2018), *EntreComp* (2016), *LifeComp* (2020), *GreenComp* (2022) - con particolare focus sul saper lavorare con gli altri, lo sviluppo della creatività, della cittadinanza; per attuare pratiche di valutazione autentica e di feedback continuo tra pari; per promuovere lo sviluppo di scelte orientative; per esprimere un tipo di didattica laboratoriale che permette la conoscenza e la valorizzazione dei territori poiché integra l'ambiente e il fuori scuola. Le ACS, per gli insegnanti coinvolti, rappresentano una delle opportunità per esprimere la co-disciplinarietà e la costruzione di comunità di pratica (Wenger, 1998), sia all'interno delle singole scuole che tra più scuole, come opportunità per lo sviluppo professionale (Ellerani, 2015).

Questo ultimo aspetto è stato individuato come uno dei punti di criticità, sui quali porre attenzione, poiché gli insegnanti coinvolti nell'avvio delle ACS spesso faticano ad estendere, soprattutto all'interno dei propri collegi, gli effetti positivi riscontrati nelle allieve e negli allievi; così come è faticoso riconoscere l'apporto metodologico e didattico in grado di esprimere il ventaglio di significati e di prospettive che si aprono nel realizzare un'idea di scuola laboratoriale strettamente connessa con il curriculum. Di fatto, dai feedback degli insegnanti registrati durante le attività formative proposte dall'Ufficio Scuola della Federazione, è emerso il problema della difficoltà ad individuare e utilizzare strumenti volti a riconoscere i miglioramenti che avvengono nelle allieve e negli allievi durante l'esperienza; di conseguenza gli insegnanti sentono come faticosa la continuità della progettazione ACS in carico allo stesso insegnante per più anni. Per rispondere alla problematica emergente e individuare soluzioni, si è considerato di avviare un progetto di Ricerca-Formazione atto a promuovere l'avvio e il

consolidamento di una comunità di pratica tra gli insegnanti aderenti al progetto di accompagnamento proposto annualmente dall'Ufficio Scuola della Federazione.

2. Caratteristiche delle ACS alla luce della ricerca educativa

La ricerca sull'efficacia dell'organizzazione didattica sull'apprendimento (Hattie, 2023; OECD, 2025) mostra come le prassi attuate nei contesti di apprendimento siano in grado di influenzare la formazione degli *habits of mind* di studentesse e studenti e, contestualmente, di definire alcune metodologie di insegnamento di maggiore efficacia. Tra le modalità ad "alto impatto" apprenditivo vengono identificate, tra le varie, quelle che utilizzano sistematicamente: a) la valutazione formativa; b) le strategie metacognitive; c) la cooperazione; d) il *reciprocal teaching* (peer tutoring); e) il *problem-based learning* (problem solving); f) i metodi basati su tecnologie interattive e personalizzate. Analogamente ulteriori evidenze (Donovan & Bransford, 2005) permettono di comprendere cosa sia importante che accada nel contesto di apprendimento affinché, quest'ultimo, divenga esito visibile degli sforzi posti in essere dalle/dagli insegnanti nelle classi e nelle scuole. In tal senso, una direzione di ricerca esplicita come sia l'organizzazione didattica basata sul laboratorio - progettato, integrato nel curriculum - a divenire contesto privilegiato per promuovere comprensione concettuale, sviluppo delle competenze, sostenere la motivazione, e migliorare l'apprendimento (Gericke *et al.*, 2022; Raviv *et al.*, 2019). Inoltre, il contesto laboratoriale assume un intrinseco significato pedagogico, come già espresso da Dewey (1961), Freinet (1969), Frabboni (2002), poiché diviene luogo dell'esperienza e della riflessione, della sperimentazione e della creazione. Le ACS - all'interno dei tratti evidenziati - si configurano quindi come dei laboratori contestuali, che incarnano tutte le caratteristiche tipiche dell'apprendimento cooperativo, attuano metodologie di problem-based learning, richiedono la progettazione di servizi e prodotti

per realizzare il proprio obiettivo sociale svolgendo compiti di realtà o autentici, contribuiscono a formare le competenze nel quadro dell'offerta formativa. Inoltre, attraverso la proposta dell'Ufficio Scuola, assistiamo ad una costituzione di rete tra istituzioni del medesimo territorio - ACS come laboratori estesi nei paesi piccoli o grandi, come atelier territoriali aperti e collaborativi con le realtà in esso operanti (enti pubblici, associazioni, gruppi) - che rappresenta la promozione di una "visione formativa", generativa di nuovi contesti laboratoriali estesi, permanenti, e in grado di essere luoghi nei quali "costruire expertise collaborativa". Un'idea embrionale di ecosistema che Hattie (2012) definisce come la sola strada per ridurre l'alta variabilità degli apprendimenti "nelle" scuole e "tra" le scuole.

Il fatto che il laboratorio - come le ACS - richieda di essere co-progettato, aperto alla pluralità disciplinare, per attivare metodologie coerenti, diviene occasione sia di sviluppo professionale sia di capacità di innovare (aggiustare, affinare, limare) le proprie modalità di insegnamento orientate all'apprendimento, così come assumere la forma delle comunità di pratica. A tal proposito, vi sarebbe coerenza con il costante corpus di ricerche che mostra come la qualità dell'insegnamento sia collegato alla partecipazione a comunità di pratica (Hudson, 2024; Olmo-Extremera *et al.*, 2025; Wang & Fun, 2025; Watson, 2014), a come vi sia una certa correlazione tra le comunità professionali di apprendimento e le convinzioni di efficacia degli insegnanti (Christensen & Jerrim, 2025; Hord, 1997; Liu *et al.*, 2025) e, come conseguenza, al riverbero di effetti positivi sull'ambiente scolastico per contribuire anche a migliorare il rendimento degli studenti (Llomos *et al.*, 2011). In sintesi, possiamo considerare come la co-progettazione delle ACS come comunità di pratica degli insegnanti - nei tratti di coinvolgere direttamente gli insegnanti nella progettazione e sperimentazione di strategie didattiche, promuovere il lavoro collaborativo tra insegnanti in contesti integrati nel lavoro quotidiano, fornire accompagnamento e consulenza da parte di esperti, offrire opportunità per ricevere feedback e riflettere sulle pratiche didattiche, e assicurare una formazione continua e prolungata nel tempo - siano caratteristiche necessarie per prendersi cura dello sviluppo professionale e relazionale delle e degli insegnanti (Darling-Hammond *et al.*,

2017; 2023). Ciò trova inoltre coerenza con gli studi dei sistemi scolastici definiti ad alta qualità e con esiti positivi negli apprendimenti degli studenti: ovvero,

«dall'utilizzo di sistemi di controllo e di rendicontazione amministrativa questi sistemi sono passati a forme di organizzazione del servizio di tipo professionale, incoraggiando i propri insegnanti ad essere innovativi, a migliorare continuamente le proprie pratiche didattiche, fornendo loro una serie estesa di opportunità, creando una solida cultura della collaborazione e solide reti di innovazione» (Schleicher, 2020, p. 78).

Una direzione di senso ulteriore che possiamo sottolineare, in questa direzione, è come l'apprendimento continuo degli insegnanti in una comunità di pratica implica la co-costruzione ricorsiva dei significati in base alle riflessioni e agli scambi esperienziali, contribuendo a formare una capacità di agire insieme - co-agency (Biesta *et al.*, 2017; Ellerani, 2017; OECD, 2018) - attraverso la quale divenire artefici nel proprio affinamento nell'insegnamento e apprendimento, così come del proprio sviluppo professionale. In questo contesto di co-agency chiunque può essere considerato un apprendente e un esperto: lo sviluppo professionale all'interno delle comunità di pratica diviene possibile direzione per accedere a conoscenze e strumenti in grado di favorire l'apprendimento in forme più efficaci e, dunque, di ridurre i potenziali di disuguaglianze (Darling-Hammond, 2024).

Costituire dunque una comunità di pratica intenzionale - nella direzione delle evidenze tratteggiate - ha inteso rispondere al bisogno di condivisione, relazione e appartenenza espresso dalle e dagli insegnanti tutor ACS.

3. Oggetto di ricerca e percorso di R-F

Assumendo i principi della Ricerca-Formazione (R-F), a partire dalle attività di accompagnamento proposte dall'Ufficio Scuola della Federazione nell'anno scolastico 23-24, si è individuata un'azione tesa a delineare, insieme con gli inse-

gnanti aderenti, la costituzione di una comunità di pratica professionale, con gli obiettivi di:

1. sostenere gli insegnanti tutor nella loro attività, all'interno delle scuole;
2. definire alcune caratteristiche delle ACS in grado di includerle nel curriculum ordinario delle scuole piuttosto che essere considerate attività "aggiunta";
3. individuare un modello di progettazione in grado di connettere l'attività delle ACS con il Piano dell'Offerta Formativa delle scuole.

Gli obiettivi e il percorso progettato sono stati ispirati dall'idea di R-F intesa come

«caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Cardarello, 2018, p. 43).

Assumendo altresì la prospettiva condizionale di come facilitare lo sviluppo delle competenze degli insegnanti attribuendone anche il loro protagonismo nell'individuare ipotesi, azioni e attività di ricerca. Di conseguenza, la necessità è di offrire agli insegnanti impegnati in percorsi di ricerca momenti di confronto e di scambio, che

trova giustificazione nelle caratteristiche stesse dell'attività di ricerca, che non è un'impresa individuale, ma collettiva,

«non solo perché ogni progetto di ricerca richiede competenze diverse che un singolo insegnante - così come un singolo ricercatore - non può avere, ma perché quando la riflessione è rivolta alla propria pratica professionale il peso inevitabile della "soggettività" è maggiore» (Nigris *et al.*, 2020, p. 235).

Nella proposta di R-F avviata, una particolare prospettiva di interesse è data dalla presenza di un livello ulteriore di "soggetti" coinvolti, una terza parte: le referenti dell'Ufficio Scuola che accompagnano il lavoro delle insegnanti tutor ACS. All'interno delle forme che può assumere la R-F, la loro figura rappresenta quell'osservatore esterno che, oltre a poter contribuire al percorso di ricerca con le proprie competenze, hanno la funzione di offrire un punto di vista "altro", altrettanto "soggettivo" di quello dell'insegnante, ma che appunto, in quanto "altro", può consentire un approfondimento della riflessione e una chiarificazione delle questioni affrontate (Nigris *et al.*, 2020).

Il percorso è stato co-progettato da un ricercatore, quattro referenti dell'Ufficio Scuola della Federazione, sedici insegnanti tutor ACS (Tab. 1):

Fase	Attività
Scelta dell'aspetto da indagare/valutare e dello strumento con cui indagare/valutare	Definizione dell'aspetto problematico: discontinuità della progettualità ACS e del suo potenziale riferimento educativo; comprensione dell'ACS come organizzazione didattica "naturalmente multidisciplinare a sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti e della comunità scolastica/territoriale.
Definizione dell'oggetto di ricerca	Co-costruzione di un modello progettuale attraverso la comunità di pratica.
Definizione del calendario degli incontri e delle attività	Format degli incontri: presentazione dei progetti ACS realizzati/in essere; presentazione degli strumenti di progettazione in uso; individuazione degli elementi di criticità nella progettazione; individuazione degli aspetti di caratterizzazione didattica delle ACS; individuazione delle competenze formate nelle attività ACS coerenti con il curriculum previsto dalle singole scuole; riflessione sulle metodologie di progettazione per esprimere multidisciplinarietà e cooperazione tra insegnanti.

Tab. 1 - Definizione co-costruita del percorso di R-F.

Definizione degli elementi di miglioramento	Co-costruzione: della definizione esplicita degli elementi delle ACS come proposta curricolare; delle dimensioni di riconoscimento ACS come contesto di espansione delle aree di apprendimento e delle competenze curriculari.
Realizzazione del percorso di miglioramento e osservazione del miglioramento	Avvio della comunità di pratica con: incontri mensili tra insegnanti tutor ACS/ricercatore/facilitatori; presentazioni e scambi di materiali da parte dei tutor ACS; supervisione sulle attività di progettazione svolte da parte del ricercatore per collegare le competenze sviluppate con il curriculum previsto dalle Indicazioni Provinciali; feedback sui modelli di progettazione per renderli coerenti con gli obiettivi delle ACS e utili al confronto. Strumenti di osservazione utilizzati: le narrazioni (scritte) degli insegnanti sul significato delle ACS nel loro sviluppo professionale e i cambiamenti avvenuti nel percorso; le progettazioni e le competenze curriculari esposte dagli insegnanti tutor ACS nelle attività ACS.

Tab. 1 - Definizione co-costruita del percorso di R-F.

4. Esiti in progress

Il percorso è in itinere, come l'adesione e lo sviluppo della comunità di pratica che, considerati gli obiettivi, tenderà a modificarsi continuamente. Un indicatore che possiamo però evidenziare nel secondo anno di attività (24/25) è l'aumento delle richieste pervenute all'Ufficio Scuola della Federazione di accompagnare l'avvio delle ACS ($n = +14$ rispetto al 23/24). Il format degli incontri mensili ha permesso di individuare, attraverso la categorizzazione dei servizi erogati per le comunità e dei prodotti realizzati dalle ACS, gli ambiti nei quali le singole ACS sono impegnate (la categoria "ambiente" trova ampia adesione) divenendo elemento di conoscenza di quanto svolto dagli altri insegnanti tutor nel contesto provinciale. Questo aspetto ha altresì permesso di individuare più facilmente le competenze sviluppate nei singoli progetti ACS, e operare una più efficace contestualizzazione (e motivazione) delle ACS all'interno del curriculum. I due elementi (conoscenza e contestualizzazione curricolare) sono miglioramenti ai quali porre attenzione particolare: attraverso il loro riconoscimento è stato possibile interrogarsi e riflettere sulla coerenza delle metodologie didattiche utilizzate con quelle che le ACS richiedono per espanderne appieno le potenzialità. Le narrazioni degli insegnanti tutor

ACS descrivono gli affanni che derivano ad oggi - indipendentemente dall'azione ACS - dalla complessa vita della scuola, spesso nascondendo solitudini professionali che rallentano i processi di innovazione desiderati. A fianco sono presenti metafore ricche di senso professionale che sostengono l'attività delle ACS:

«se il "campo" interiore degli/le alunni/e è pronto e concreto, basta un seme, l'acqua ed il sole a far crescere una persona attenta e curiosa. Ed il metodo ACS è il sistema migliore per "arare" perché rende i/le ragazzi/ protagonisti e consapevoli del loro processo di apprendimento» (Insegnante ACS, 2025).

Bibliografia

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M.** (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework (EUR 30955)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S.** (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143> [Accessed 18.02.2026].
- Cardarello, R.** (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M.** (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Christensen, A., & Jerrim, J.** (2025). Professional learning communities and teacher outcomes. A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104920.
- Confederazione Cooperative Italiane - Federcultura** (1997). *Guida pratica alla costituzione ed alla gestione di associazioni cooperative scolastiche*. Roma: Confederazione Cooperative Italiane.
- Darling-Hammond, L.** (2024). Reinventing systems for equity. *ECNU Review of Education*, 7(2), 214-229. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/20965311241237238> [Accessed 18.02.2026].
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M.** (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L.** (2023). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506> [Accessed 18.02.2026].
- Dewey, J.** (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donovan, M. S., & Bransford, J. D.** (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ellerani, P.** (2017). Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117-134. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2046> [Accessed 18.02.2026].
- Ellerani, P.** (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *RicercAzione*, 7(2), 253-276.
- European Union** (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C 189, 1-13.
- Federazione Trentina Cooperazione** (2022). *Toolkit ACS. Spunti per costruire comunità solidali, sostenibili e felici con le generazioni future*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F.** (1992). *Manuale di didattica generale*. Bari: Laterza.
- Freinet, C.** (1969). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Gericke, N., Höglström, P., & Wallin, J.** (2022). A systematic review of research on laboratory work in secondary school. *Studies in Science Education*, 59, 245 - 285.
- Hattie, J.** (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J.** (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hord, S. M.** (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hudson, C.** (2024). A conceptual framework for understanding effective Professional Learning Community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649-659.
- Llomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J.** (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- MIUR** (2003). *Protocollo d'intesa*. Retrieved from https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/pimiur_trento2.htm [Accessed 18.02.2026].
- MPI** (1995). *Protocollo per la diffusione dell'educazione cooperativa nelle scuole italiane e la Confede-*

- razione Cooperative Italiane, 3 maggio 1995. Roma: MPI.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- OECD** (2018). *The future of education and skills education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Olmo-Extremiera, M., Segovia, J., Khalil, M., & De La Hoz Ruíz, J.** (2025). Professional learning communities in secondary schools and improvement of learning in challenging contexts. *Frontiers in Education*, 10. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1598133> [Accessed 18.02.2026].
- Pellerey, M.** (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Raviv, A., Cohen, S., & Aflalo, E.** (2019). How should students learn in the school Science laboratory? The benefits of cooperative learning. *Research in Science Education*, 49, 331-345. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9618-2> [Accessed 18.02.2026].
- Regione Autonoma di Trentino-Alto Adige** (1988). Cooperare per crescere, l.r. n. 15, 28 luglio 1988. Retrieved from https://ideacoop.agci-bz.it/upload/servizi_files/pdf/lr15-88-it-testo-1328475169.pdf [Accessed 18.02.2026].
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M.** (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schleicher, A.** (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y.** (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR 31006). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Wang, Y., & Fan, Z.** (2025). The Impact of Communities of Practice on Professional Development Among Chinese Teachers: A Mixed-Methods Longitudinal Study. *SAGE Open*, 15(3). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/21582440251359824> [Accessed 18.02.2026].
- Watson, C.** (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/berj.3025> [Accessed 18.02.2026].
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.