

Profili d'aula

Ridefinire la pratica docente tra riflessione strutturata e IA

¹Daniela Nuzzo

¹*Docente Materie Letterarie Scuola Secondaria II Grado*

Riassunto:

Qual è l'essenza dell'insegnamento quando la disaffezione degli apprendenti mina la relazione pedagogica? Superare l'inerzia in aula non è solo un atto metodologico, ma un imperativo etico che modella pratiche che tentano di riattivare la motivazione e l'interesse. Una sfida cruciale da affrontare per la professione docente e da tematizzare nella formazione continua che si sposta da un focus su cosa portare in aula alla situazione-problema del come progettare ed agire in contesto.

Ponendo l'acquisizione e l'integrazione di pratiche riflessive come asse portante del ciclo di insegnamento-apprendimento, l'articolo documenta un self-study fenomenologico, narrando l'esperienza vissuta da un docente che ha indagato sistematicamente la propria prassi nel percorso d'aula, germinato e rimodellato da una routine riflessiva, e nel confronto con la comunità di pratiche docenti, un'occasione per interconnettere due piani solo apparentemente distinti (l'innovazione didattica e una consapevole routine di riflessione-in-azione). L'attività centrale – la progettazione e realizzazione in aula di profili Instagram immaginari per figure storiche – si candida a caso di studio replicabile per l'integrazione di competenze linguistiche, storico-culturali e digitali; accanto, prima e dopo l'aula, il laboratorio di riflessione e sperimentazione dei docenti rappresenta il tentativo in comunità, tra pari, di oggettivare l'azione didattica, analizzarla criticamente e modificarla, trasformando la pratica in un ciclo di ricerca-azione, con un processo di valutazione continua in cui la consapevolezza epistemologica (Schön, 1984; 1987) trasforma l'agire didattico in un percorso di costante ridefinizione (Suphasri & Chinokul, 2021).

Il percorso non si limita all'analisi interna: l'esplorazione di un'alternativa progettuale suggerita da una Intelligenza Artificiale (Perplexity) ha innescato ulteriori riflessioni, condivise e negoziate, e aperto nuovi scenari per la comunità professionale; per l'osservatore esterno, l'esperienza vissuta, non di mera ricezione passiva di una proposta ricontestualizzabile di contenuti assortiti, ma il dialogo “fecondo” tra progettualità umana e supporto algoritmico lascia intravedere le potenzialità e i limiti della collaborazione tra IA e professionisti, suggerendo ponti verso l'esperienza dinamica (Franceschini, 2023) (Dewey, 1981), l'apprendimento trasformativo (Mezirok, 2016), il contesto socio-culturale (Vygotskij, 1978; Bruner, 1996).

Il presente contributo ricostruisce, con alcune seduzioni proprie dello stile diaristico, lo scenario entro cui si è snodato l'intero processo, scandendo le fasi di progettazione e attuazione, osservando con attenzione il docente in azione come progettista pedagogico-riflessivo, radunando elementi per una valutazione, se non critica, autentica della prassi educativa contemporanea.

Parole chiave: Pratiche riflessive, Relazioni pedagogiche, Crescita professionale, Intelligenza Artificiale, Comunità di pratiche.

Abstract: By emphasizing the acquisition and integration of reflective practices as the cornerstone of the teaching-learning cycle, the article documents a phenomenological self-study narrating the lived experience of a teacher who systematically investigated their practice within the classroom, nurtured and reshaped by a reflective routine. Through engagement with a teachers' community of practice, this provided an opportunity to interconnect two seemingly distinct dimensions: didactic innovation and a conscious routine of reflection-in-action.

The core activity—the design and implementation in the classroom of imaginary Instagram profiles for historical figures—emerges as a replicable case study for integrating linguistic, historical-cultural, and digital competencies. Additionally, before and after classroom time, the teachers' reflective and experimental laboratory represents a communal effort to objectify didactic action, critically analyze and

modify it, thereby transforming practice into a research-action cycle. This cycle includes a continuous evaluation process wherein epistemological awareness (Schön, 1984; 1987) transforms pedagogical action into a continual redefinition pathway (Suphasri & Chinokul, 2021).

The process extends beyond internal analysis: exploring an alternative design suggested by Artificial Intelligence (Perplexity) sparked shared reflections and negotiations, opening new professional horizons. To an external observer, the lived experience transcends passive reception of a decontextualized assemblage of content; rather, it is a “fertile” dialogue between human agency and algorithmic support, revealing potentials and limitations of collaboration between AI and professionals. This points toward bridges with dynamic experience (Franceschini, 2023), transformative learning (Mezirok, 2016), and socio-cultural contexts (Vygotskij, 1978; Bruner, 1996).

This contribution reconstructs, with stylistic elements reminiscent of diary-like narrative, the scenario within which the entire process unfolded, delineating the phases of design and implementation while carefully observing the teacher in action as a pedagogical-reflective designer. It gathers elements for an evaluation—if not critical, at least authentic—of contemporary educational practice.

Keywords: Reflective practices, Pedagogical relationship, Teacher professional development, Artificial Intelligence (AI) integration, Community of practice

1. Premessa

La formazione professionale docente, se da un lato appare oggi sempre più centrare la propria offerta sul contenuto di insegnamento (inteso come replica adattata di pratiche ritenute efficaci, ingaggio di sperimentazioni diverse e continue, palestra di competenze digitali via via più sofisticate), dall’altro riconosce ormai chiaramente il valore della riflessione strutturata, intesa come processo critico e dialogico che il docente intraprende per esaminare, interpretare e rimodellare la propria azione (Dagger et al., 2005; Suphasri, 2021; Segal, 2024). Studi recenti dimostrano come l’adozione sistematica di pratiche riflessive aumenti la capacità adattiva, la padronanza metodologica e la resilienza in contesti educativi complessi e in costante mutamento (Beetham, 2007; Saric, 2017).

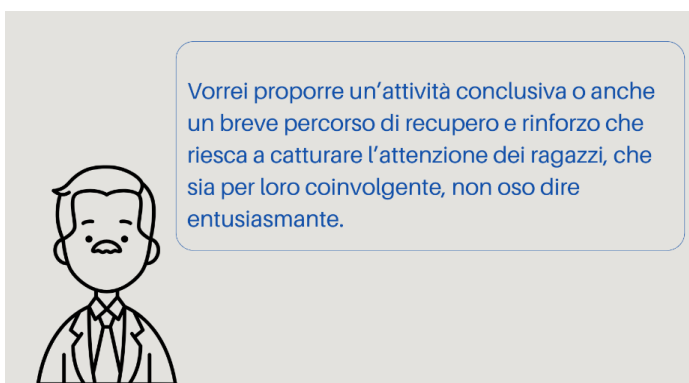
La modalità di ricerca-azione nota come self-study fenomenologico è un paradigma efficace per esplorare l’esperienza soggettiva del docente e le dinamiche intersoggettive che si sviluppano all’interno delle comunità professionali (Samaras & Freese, 2006; Lunenberg, 2019); filosoficamente rigoroso quando richiama la fenomenologia di Husserl e Merleau-Ponty, intende studiare le strutture della coscienza e dell’esperienza percepite dal soggetto e porsi l’obiettivo di descrivere il vissuto e il senso che esso assume nella realtà quotidiana (Merleau-Ponty, 1945; Creswell & Poth, 2017). La fenomenologia pedagogica, inoltre, legge l’esperienza educativa come evento incarnato e

intersoggettivo, nel quale l'identità del soggetto educante si definisce attraverso la relazione empatica e riflessiva con l'altro (Langeveld, 1979; Van Manen, 1990). Il self-study in campo educativo è, dunque, un processo autoreferenziale e contemporaneamente dialogico: da un lato, permette al docente-ricercatore di indagare criticamente le proprie pratiche e convinzioni favorendo un percorso di trasformazione professionale e personale (Kitchen, 2023; Pithouse-Morgan, 2022), dall'altro coniuga l'introspezione personale con la messa in discussione pubblica e collaborativa, amplia la conoscenza professionale attraverso la condivisione nelle comunità di pratiche (Berry & Kosnik, 2010). La ricerca educativa assume così un carattere dinamico e resiliente, capace di rispondere alla complessità del mondo scolastico e di alimentare un dialogo continuo tra teoria e prassi (Whitehead, 2025).

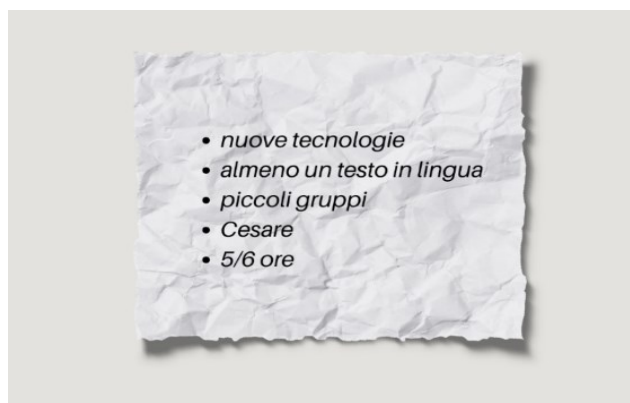
2. Prima fase: progettazione

A fine gennaio, in un'aula di liceo immersa in un'aria fredda e umida, dove i giorni scanditi dallo scorrere lento dell'inverno sembrano pesare non solo sulle finestre appannate, ma anche sulle spalle di studenti e docenti, la stanchezza del quadrimestre si avverte sottile, come un'ombra che allunga il passo e annebbia lo sguardo. In questo tempo, che pare dilatarsi senza concedere respiro, inizia la nostra narrazione, da un docente che avverte l'urgenza di riaccendere una scintilla e rianimare l'interesse sopito.

A., questo è il nome che da qui in poi daremo al nostro docente, ha un solido percorso professionale alle spalle, è attento ai feedback d'aula, ama tenersi aggiornato ed è docente di discipline umanistiche. Con una delle sue classi, un terzo anno di liceo, dove insegna in continuità lingua e letteratura latina (ventotto studenti con diversi esiti che mediamente raggiungono risultati più che sufficienti nella materia), si trova a chiudere un segmento didattico su opere e vita di Caio Giulio Cesare.



Anche ad una rapida lettura, il veloce diario steso da A. per “fissare” l’esigenza didattica generatrice della nuova progettualità accoglie sin da subito la bozza di un breve percorso, meno di dieci ore d’aula, con alcuni punti fermi così fondativi che prendono da subito la forma di una breve lista, in cui si affastellano confusamente dichiarazioni d’intenti, obiettivi, metodologie o altro:



Nello scambio e nelle interazioni sulla idea iniziale che si avvicinano nella comunità di pratiche della scuola (CoP), il percorso prende forma e si struttura in una veloce e solida catena di attività preparatorie ed un compito autentico finale, un processo¹ dal design articolato e attentamente strutturato: in piccoli gruppi, gli studenti realizzeranno profili Instagram fittizi attribuibili a figure storiche direttamente connesse a Giulio Cesare, con l'obiettivo di fondere ricerca storiografica e micro-produzione in lingua latina. A. definirà a monte quali figure

¹ Il docente, seguendo denominazioni tipiche dei documenti interni dell’Istituto, parla di “UDA di recupero e rinforzo”.

storiche saranno “materiale” per l’attività, fornendo anche fonti con testi in lingua (ne stabilisce anche il numero complessivo: cinque), indicherà puntualmente agli studenti cosa produrre (per ogni profilo: una bio e cinque post; per ogni post: immagine pertinente e parole); fornirà anche una rubrica per la valutazione, di cui già sono definite dimensioni e descrittori (p.es. conoscenza dei contenuti, partecipazione e disponibilità al lavoro in gruppo, prodotto coerente e creativo). La proposta, articolata in sei ore d'aula, ha obiettivi che includono l'applicazione e il consolidamento di morfosintassi e lessico latino in contesti comunicativi contemporanei e l'integrazione di abilità digitali e narrative, obiettivi in linea con le Indicazioni Nazionali per il Liceo nel secondo biennio.

Obiettivi:

- Applicare e consolidare le conoscenze di morfosintassi e lessico latino in contesti comunicativi contemporanei;
- Sviluppare competenze critiche nella selezione e interpretazione di fonti storiche autentiche;
- Promuovere il lavoro cooperativo e la gestione del contributo individuale nel gruppo;
- Integrare abilità digitali e narrative nell'ambito della didattica del latino, in linea con le Indicazioni nazionali per il liceo classico nel secondo biennio.

Scansione delle attività (totale 6 ore):

- Presentazione dell'attività e formazione dei gruppi (0,5 h);
- Ricerca guidata sulle sette figure storiche assegnate con materiali e testi in latino (2 h);
- Pianificazione e progettazione del profilo Instagram: bio e schema dei post (1 h);
- Redazione dei contenuti in lingua latina, inclusa selezione e interpretazione iconografica (2 h);
- Condivisione e discussione in plenaria, verifica e feedback (0,5 h).

Persone storiche da assegnare ai gruppi:

- Marco Antonio – Cesare, *De Bello Civili*;
- Cicerone – brani da *Epistulae ad Familiares*;
- Cleopatra VII – Svetonio, brani da: *De Vita Caesarum*.
- Vercingetorige – Cesare, *Commentarii de Bello Gallico*;
- Calpurnia – brani da Svetonio.

Strumenti di supporto per studenti DSA:

Mappe concettuali per strutturare le informazioni sui personaggi e/o schede riassuntive tematiche e/o raccoglitori grafici per facilitare la progettazione del profilo.

Nel diario che affianca la fase di progettazione, A. saluta la stesura compiuta del percorso con aggettivi molto positivi (“bella”, “efficace”, “coinvolgente”, tra gli altri); la CoP, nelle interviste sulla progettazione condivisa, si dichiara “felice” di essere stata “utile” alla definizione del percorso, ma, a specifica domanda, nessuno dei colleghi ritiene di essere “coautore” o di aver “coprogettato” il percorso e molti (17/20) si dichiarano scettici rispetto alla possibilità di replicare, nel proprio contesto classe, l’attività; richiesti di darne motivazione, nelle risposte è ridondante il termine “utile”: il percorso è “poco utile” a sedimentare conoscenze linguistiche, pare “più adatto” alla disciplina geostoria o comunque al primo biennio, indistintamente e con vaghezza sembrano richiamarsi complessivamente a “necessità” - non chiarite - della didattica del latino.²

All’osservatore esterno, la struttura progettuale mostra una tensione dialettica tra rigidità metodologica (forse ritenuta necessaria per garantire un ambiente sicuro e prevedibile di apprendimento) e aspirazione all’autenticità del coinvolgimento critico e creativo, un paradosso già in letteratura da Barnett (2007) quando descrive la complessità del contesto educativo contemporaneo, dove il docente deve continuamente bilanciare controllo e libertà, ordine e pluralità di significati. In realtà, nella progettualità di A., la predefinizione dettagliata di materiali, attività e rubriche, in ogni successiva riflessione, si delinea sempre più come uno strumento di mediazione avvertito dal docente come indispensabile per accompagnare e sostenere il processo formativo “senza dispersioni eccessive”. Il pericolo di dispersione è, a ben guardare, il cuore dello scetticismo anche della CoP, che comunica le sue perplessità ad A. apertamente, ma A. decide di affrontare l’aula con fiducia poiché fortemente entusiasta della progettualità “originale” “coinvolgente” “ingaggiante”.³ Il pericolo di dispersione è ben a fuoco per l’osservatore esterno: la potenziale sovrapposizione tra la spinta alla creatività digitale e la

² Nel percorso di *self-study* fenomenologico, si colloca con efficacia l’indagine sulle esperienze soggettive attraverso interventi d’intervista strutturati, che mettono in luce aspetti essenziali di senso e significato. Qui, in particolare, le risposte a domande che indagano la percezione dei segnali in aula (“stanchezza del quadrimestre”, “disaffezione”), la complessità dell’equilibrio tra novità strumentale e controllo metodologico, la congruenza tra autenticità percepita e struttura modellata, consentono di esplorare in profondità la coscienza professionale e la dialettica interna tra intenti e azioni; questa indagine, lontana da una sterile autocommiserazione o giustificazione, si configura come una pratica di rigenerazione epistemica di grande potenzialità, che invita a rileggere i feedback non solo degli studenti non come giudizi valutativi, ma come materiali interpretativi fondamentali per il miglioramento continuo e consapevole (Van Manen, 1990; Schön, 1983).

³ Nel riferire quanto progettato, il percorso è sempre accompagnato nella descrizione da aggettivi possessivi: “il mio progetto”, “la mia attività” *et similia*.

finalità di consolidamento disciplinare presuppone un lavoro intenso e operoso sia nell'orizzonte dell'educazione mediale sia nella didattica disciplinare, ma recenti ricerche sulla media education e l'integrazione disciplinare (Kress, 2010; Buckingham, 2013) hanno indagato e sottolineato la possibile marginalizzazione del focus sul sapere e l'effetto di dispersione dell'efficacia formativa, specialmente in contesti mediali, di strategie didattiche non routinarie. Ecco alcune delle domande-stimolo proposte ad A. per addentrarsi nella coscienza vissuta e nei propri schemi di pensiero nella narrazione dell'esperienza:

- **Sulla Motivazione Iniziale:** "Quando ha riconosciuto l'urgenza di 'riaccendere la scintilla' nell'interesse degli studenti, quali sono stati i segnali specifici in aula che hanno reso palese la 'stanchezza del quadrimestre' e la 'disaffezione' che intendeva superare?"
- **Sulla Percezione della Progettazione:** "Qual è il significato profondo che lei attribuisce al 'non oso dire entusiasmante' e in che misura la scelta di una struttura così rigidamente modellata è stata un tentativo consapevole di bilanciare la novità dello strumento (Instagram) con la necessità di sicurezza e controllo didattico?"
- **Sulla Coerenza Teorico-Pratica:** "Lei afferma che l'attività promuove un coinvolgimento autentico; come concilia questa autenticità con la probabile percezione esterna della prestazione come ampiamente modellata e prevedibile?"

La negoziazione intorno alle idee e proposte di A. ed il ritorno critico sulla prima ideazione per modellare una progettazione condivisa sanciscono l'inizio di una nuova fase del ciclo riflessivo, come descritto nei modelli circolari di apprendimento esperienziale e coerentemente con la visione della formazione come processo incessante e dinamico (Kolb, 1984; Dewey, 1938): osserviamo in azione un dispositivo epistemologico ed educativo in cui il self-study e la riflessività strutturata assumono il ruolo di leve strategiche per la trasformazione della prassi didattica.

3. Seconda fase: attuazione

Sono i primi giorni del nuovo quadrimestre e l'atmosfera nell'aula del liceo si carica di quell'impazienza tipica di un tempo che si avvicina alla conclusione, con studenti sospesi nella

consapevolezza dell'importanza della valutazione, con dubbi e timori; la proposta di un percorso di recupero e rinforzo è accolta con sollievo: per molti di loro, l'attività su Giulio Cesare non è solo un momento di ripasso, ma un'opportunità concreta per mettere ordine e chiarezza in contenuti di tanto in tanto percepiti come complessi o sfuggenti, sperando in un contesto che lasci spazio a un approccio meno incalzante e più riflessivo.

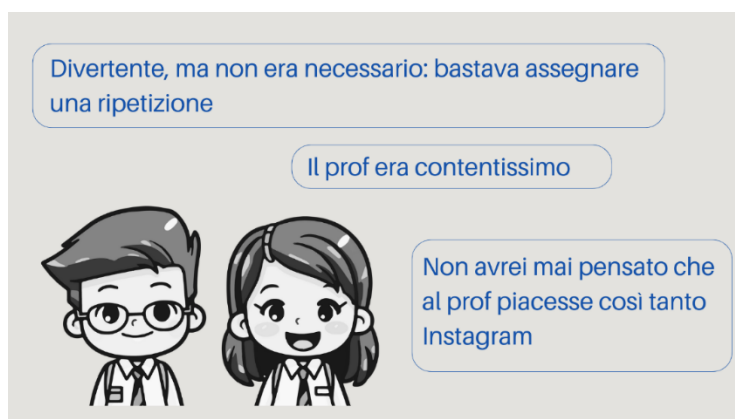
L'attività si svolge secondo i tempi stabiliti, in un clima disteso e sereno; ha una struttura definita che da subito è percepita come chiara; in particolare, è apprezzata dagli studenti: la distillazione dei contenuti, la larga operatività, l'occasione di collaborazione.

L'integrazione di competenze linguistiche, culturali e digitali è vista come un valore aggiunto, utile a rendere l'apprendimento più variegato e meno ripetitivo.

Accanto alla soddisfazione e all'euforia per attività "fuori dall'ordinario", nelle interviste ex post, riflettendo sulle attività svolte, emerge un certo disincanto, per non dire scetticismo sulla reale efficacia del percorso per consolidare le conoscenze linguistiche specifiche (morfosintassi): se da una parte l'attività è stata vissuta con interesse e riceve l'elogio d'essere stata "meno pesante" rispetto alle consuete modalità di studio, dall'altra chi si dichiarava "fragile" sotto il profilo delle competenze linguistiche ex ante dichiara, al termine, di avere necessità di approfondire ulteriormente e ricorrere a strategie diverse per colmare le proprie lacune; chi dichiarava "solide conoscenze" ex ante a valle del percorso risponde che non ritiene di aver ampliato le proprie conoscenze. Sotto il profilo delle conoscenze, dunque, il percorso è stato vissuto come un'occasione di recupero graduale ma ancora aperta, che ha certamente fornito strumenti e spunti utili, ma richiede un'ulteriore, diversa rifinitura in termini di efficacia. Per le competenze, come spesso accade, la rilevazione e valutazione sono più complesse. Si chiarisce qui che tutti i feedback degli studenti, anche quelli già precedentemente esposti, sono stati raccolti tramite interviste separate, con l'intento di comporre una valutazione ecologica dell'esperienza.⁴ All'analisi qualitativa emerge una netta

⁴ L'obiettivo non è valutare solo ciò che gli studenti hanno imparato a livello di contenuti, ma come l'esperienza si è dispiegata e come l'hanno vissuta nel contesto reale dell'aula e della relazione pedagogica. La raccolta dei dati (i feedback) è avvenuta in un formato (l'intervista) che dovrebbe permettere allo studente di esprimersi liberamente e di descrivere l'esperienza così come l'ha percepita, nel modo più vicino possibile alla realtà soggettiva; sono state proposte interviste separate (individuali) per impedire che le risposte di uno studente siano influenzate dalla presenza dei pari o da dinamiche di gruppo - come il desiderio di conformarsi o la pressione a dare risposte "socialmente desiderabili" (riduzione dell'influenza sociale). Tutto questo per permettere di esplorare la

soddisfazione rispetto al percorso svolto (25/28); eppure, ad una più attenta lettura delle occorrenze e co-occorrenze in intervista, non sfugge che il giudizio positivo sull'attività è fortemente influenzato dall'entusiasmo e dal coinvolgimento propositivo manifestato dal docente: 20/28 legano la positività dell'esperienza e le nuove o affinate competenze acquisite all'entusiasmo del docente; 22/28 ritengono di aver imparato "cose nuove e importanti" perché "il professore è soddisfatto". Un aspetto critico emerge in relazione all'efficacia formativa percepita: in scala Likert⁵ una significativa porzione degli studenti (18/28) si è espressa come "poco d'accordo" sull'affermazione "ho migliorato le mie competenze nella materia", 8/28 scelgono "per niente d'accordo".



Da questo divario tra soddisfazione e incertezza riparte la riflessione di A. tematizzando nella pratica riflessiva il gap di percezione (Hattie, 2009) e considerandolo snodo critico ineludibile.

soggettività e le sfumature dell'esperienza individuale, riflessioni essenziali quando si valutano aspetti come la motivazione, l'interesse o la relazione pedagogica (promozione della profondità).

⁵ Nell'ambito della pratica didattica, la raccolta sistematica e organica di informazioni e feedback d'aula riveste un'importanza cruciale quale strumento di conoscenza e di guida per la progettazione e la riflessione pedagogica; secondo i più recenti studi nel campo della formazione docente, l'adozione di pratiche strutturate di monitoraggio consente di cogliere con precisione gli effetti delle strategie messe in atto, favorendo un dialogo efficace tra teoria e prassi e alimentando il processo di autoregolazione professionale (Suphasri, 2021; Schön, 1983): la rilevazione dei vissuti e delle valutazioni espresse dagli studenti offre, inoltre, un'offerta di dati indispensabile per individuare punti di forza e criticità, consentendo al docente di calibrare tempestivamente gli interventi formativi, secondo una logica di miglioramento continuo e adattamento contestuale (Darling-Hammond et al., 2017). Rilevanti sono anche in tal senso le pratiche riflessive connesse allo svolgimento delle attività didattiche: attraverso la capacità dell'insegnante di osservare attentamente l'andamento delle lezioni, di interpretare i segnali provenienti dal gruppo classe, di rimettere in discussione, anche in itinere, le scelte metodologiche compiute (Schön, 1983; Loughran, 2010). Il vissuto d'aula innesta, così, un vero e proprio ciclo virtuoso che alimenta la proposta-problema degli apprendenti, la consapevolezza epistemica del docente e, di riflesso, la qualità complessiva della didattica.

Già consapevole delle recenti acquisizioni della ricerca che sottolineano come l'entusiasmo e l'atteggiamento positivo del docente contribuiscano a creare un clima socio-affettivo capace di incidere significativamente sugli esiti di apprendimento degli studenti (Kunter et al., 2013; Frenzel et al., 2022), A. legge l'entusiasmo percepito come una componente dinamica della relazione educativa e ritiene che abbia favorito la motivazione intrinseca, stimolato la partecipazione attiva e costruito un terreno fertile per il coinvolgimento critico e creativo degli studenti. Il docente, tuttavia, esplicita anche, subito, il suo timore di essere frainteso in modo ingenuo o riduttivo e si affretta ad aggiungere che la sola positività docente, pur essendo una risorsa, necessita di essere sostenuta da progettazioni solide, strategie coerenti e valutazioni rigorose per tradursi in risultati effettivi. All'osservatore esterno, tornano in mente alcune suggestioni di Dewey (1938), Mezirow (1991), Van Manen (1990), lì dove si afferma che la pratica didattica è un complesso intreccio tra monitoraggio attento delle esperienze degli studenti e costante esercizio riflessivo del docente, groviglio alla base di una didattica che aspira a superare la mera trasmissione e a divenire un processo di reciproco apprendimento e trasformazione continua.

Pensieroso, A., sia nella scrittura diaristica sia nelle interviste, sospende ogni compiuta valutazione sul percorso ed esprime l'urgenza di un confronto con la comunità di pratiche.

4. Terza fase: la comunità di pratiche

Rilevanti linee di ricerca pedagogica e di formazione professionale convergono sempre più nel riconoscere nelle comunità di Pratiche (CoP), come teorizzate da Lave e Wenger (1991; 1998), un efficace strumento di supporto e crescita professionale. Nel contesto delle CoP, il dominio di interesse condiviso fornisce ai docenti uno scopo comune, consolida un'identità professionale sentita e vissuta ed alimenta il bisogno relazionale; la comunità operativa offre uno spazio di supporto emotivo e cognitivo, dove la condivisione delle sfide permette di contrastare la sensazione di isolamento, riducendo uno dei principali fattori di demotivazione e compone un repertorio applicabile di strategie didattiche, incoraggiando lo scambio di feedback costruttivi ed elevando il senso di competenza attraverso pratiche immediatamente spendibili in aula. Di fatto, le CoP sono autentici "laboratori di riflessione collettiva", in cui la pratica riflessiva, secondo l'impianto di Schön, si intreccia con la dimensione comunitaria. Oltre a questo, recenti

indirizzi di ricerca hanno evidenziato il ruolo insostituibile delle CoP nella diffusione e nel consolidamento dell'innovazione educativa, in particolare in contesti complessi come quelli in cui si innestano le tecnologie digitali (Vescio, Santagata & Lederman, 2008; Wenger, McDermott & Snyder, 2002): l'entusiasmo generato dall'innovazione condivisa è un potente motore motivazionale. Le Comunità di Pratiche rappresentano, quindi, un meccanismo pedagogico di fondamentale rilievo poiché trasformano l'esperienza isolata e potenzialmente demotivante dell'insegnante in un patrimonio sociale e intellettuale collettivo, capace di nutrire efficacemente i bisogni psicologici di base a sostegno della motivazione intrinseca e, di conseguenza, l'efficacia e la resilienza professionale.

Questa realtà, consolidatasi attraverso molteplici esperienze internazionali, trova nel contesto italiano radici profonde che rimandano alla tradizione pedagogica degli anni Settanta del Novecento, nella quale è stata posta forte attenzione all'importanza della relazione tra riflessione e pratica e al ruolo del gruppo come spazio di apprendimento trasformativo.⁶

La CoP accoglie e motiva, rassicura ed espone perplessità, ma alla richiesta di A. di ipotizzare un percorso alternativo che possa essere recepito come “efficace” ed “utile” anche dagli studenti per il consolidamento di competenze linguistiche specifiche della materia, entra in una fase di stallo, di fatto non proponendo nulla.

Viene quindi avanzata una proposta inaspettata: utilizzare, come innesco generatore di una nuova negoziazione su una progettazione didattica alternativa, una proposta di percorso didattico generato da IA.

Il docente A. ha familiarità quotidiana e utilizza con gli studenti in aula Perplexity, “un

⁶ Nel tracciare una veloce linea temporale di queste esperienze, ricordiamo il prof. C. Laneve, promotore di un modello di comunità riflessive di docenti fondato sull'idea che l'azione didattica non possa prescindere da una dimensione collettiva di confronto e costruzione dialogica del sapere professionale (Laneve, 1978; Perla, 2019); il prof. M. Piccinno ha più volte articolato questa visione, sottolineando come le pratiche riflessive in comunità agiscano da motore per la formazione in servizio e rappresentino una chiave privilegiata per sostenere la complessità e dinamicità delle competenze richieste oggi agli insegnanti; la prof.ssa L. Perla ha sottolineato sull'importanza di integrare la dimensione esperienziale e comunitaria nei processi formativi, riconoscendo nell'interdipendenza tra pedagogia critica e formazione partecipativa un elemento strutturale per la crescita delle professionalità educative. Ancora, l'Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) ha progressivamente fatto proprie queste istanze, strutturando percorsi di formazione che valorizzano le comunità di pratiche come ambiente privilegiato per sostenere lo sviluppo professionale docente. Il riconoscimento della dimensione comunitaria come chiave di volta per abilitare la riflessività e l'innovazione didattica è divenuto centrale nelle strategie formative, rappresentando uno snodo epistemologico e metodologico che connette l'educazione formale con le dinamiche di apprendimento sociale e collaborativo (Indire, 2023; Perla, 2022).

modello di intelligenza artificiale creato da Perplexity IA”, come la stessa risponde interrogata su chi è, e si decide di dialogare con questa.

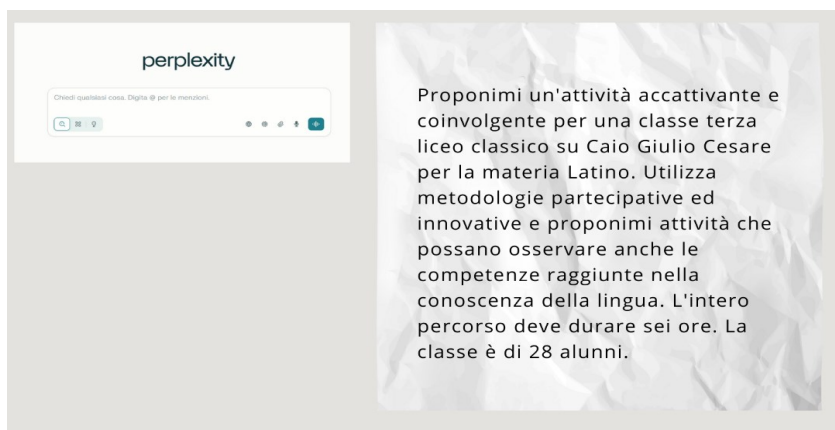
L’ipotesi di un confronto sistematico tra CoP e risposte elaborate dall’intelligenza artificiale ha un suo senso sia nella proposta di un paradigma innovativo sia nell’indagine sulla rilevanza dell’IA per il rafforzamento delle competenze professionali degli insegnanti. Il confronto, articolato ed inserito in una pratica riflessiva molto più ampia, sin qui descritta, introduce la IA non solo come elemento per l’empowerment metodologico e cognitivo, ma anche come risorsa-stimolo per innescare un dialogo: la riflessività collettiva si nutrirà di input generati da sistemi algoritmici per poi filtrarli/ rileggerli/ negoziarli attraverso il senso critico e l’esperienza diretta in un confronto maieutico tra docenti. Potremmo argomentare in favore della proposta citando i principi fondamentali dell’esperienza dinamica di Dewey (1938), che invita alla sperimentazione e alla riflessione come strumenti di apprendimento, o l’apprendimento trasformativo di Mezirow (1991), secondo cui il dialogo critico e la negoziazione condivisa costituiscono le condizioni di una rinnovata consapevolezza professionale: l’atto di vagliare criticamente le proposte della IA si ipotizza possa essere una prassi che alimenta la metacognizione docente, sollecitando un’attenta valutazione dell’affidabilità e dell’efficacia di quanto il supporto algoritmico suggerisce, tanto più che, ad una rapida ricognizione, nella CoP serpeggia una certa diffidenza verso le applicazioni tecnologiche, spesso percepite come possibili minacce alla professionalità tradizionale dell’insegnante e come strumenti che rischiano di sovrastare il valore della mediazione umana. Richiamiamo qui le più recenti linee di ricerca, come quelle attestate negli studi di Educational Data Mining (Nassur & Rient, 2021) e di Human-Computer Collaboration (Briggs & Köhler, 2022), dove si sottolinea come l’integrazione critica tra intelligenza artificiale e formazione docente possa offrire strumenti preziosi per il design didattico purché siano adottate strategie di utilizzo consapevoli e critiche e siano riconosciuti i limiti epistemologici e pragmatici di questa tecnologia.

Accade, nel vissuto concreto, che la CoP, ed A. in lei, si raggruma velocemente in una posizione ipercritica e non accetta mai passivamente le proposte generate dall’algoritmo: ogni singola risposta è vagliata, intimamente esaminata in contenuti e coerenza, dissezionata e, di fatto, diviene quasi immediatamente marginale rispetto al dialogo tra

docenti che innesca, alle riflessioni via via più profonde e smarcate dalla risposta ricevuta, alla creatività nell'ipotesi di alternative congruenti e plausibili che genera; quello che era stato annunciato come un "filtraggio critico" della risposta muta e diventa terreno di negoziazione e spazio di confronto in cui l'IA viene nuovamente e spesso chiamata in causa, ma non più per disegnare un intero percorso, ma per puntuali ricerche, reperimento di fonti, miglioramenti a singoli segmenti, proposte di ulteriori attività laboratoriali. L'affinamento progressivo dei prompt e il continuo lavoro di riscrittura collegiale scandiscono un processo di apprendimento collettivo e generano confronti serrati; vengono affinati non solo tempi, contenuti e metodologie, ma rapidamente si passa alla riflessione sui propri modelli mentali, sulla coerenza e congruenza tra pratiche di intervento e quadri teorici di riferimento. Cosa accade? Ritorna in mente la pedagogia delle pratiche dialogiche e il concetto di disciplina collettiva (Foucault, 1975; Freire, 1970), con un orientamento assolutamente nuovo: un semplice esercizio collegiale di riscrittura di prompt, in seno ad una comunità professionale in riflessione sulle proprie azioni, diviene una pratica pedagogica in cui la riflessione critica e il confronto costante sono matrici di un apprendimento professionale che si apre a una dimensione innovativa e condivisa.

Nel dettaglio, ecco quanto accaduto.

Incuriosito dalla proposta di uso della IA, è il docente A. a prendere l'iniziativa e decide di interrogare Perplexity nella versione gratuita (che quotidianamente utilizza), inserendo personalmente questo prompt:



La prima risposta ottenuta⁷ non soddisfa i docenti che entrano in interazione con Perplexity definendo collegialmente quanto chiedere sia in termini di riformulazione, sia in termini di approfondimento, sia in termini di miglioramento; la conversazione non si snoda solo nella definizione di dettagli ed aspetti secondari, ma a tratti vistosamente riparte lungo traiettorie tangenti sulla scorta di suggestioni suscitate dalle risposte, via via distaccandosi sempre più clamorosamente dalla proposta iniziale. Nel corso della conversazione, a risposte che progressivamente acquisiscono lessico sempre più specifico da parte dell'IA corrispondono prompt in cui via via, incessantemente, i docenti mettono a fuoco paradigmi, metodologie e quadri teorici di riferimento a cui vogliono ancorarsi. Nel corso della conversazione non mancano dei “momenti di crisi” che suscitano ilarità tra i docenti: una volta l’IA risponde alla terza richiesta consecutiva di vagliare le fonti che è certa di aver riportato materiale autentico, ma chi la interroga può controllare personalmente attraverso il link in alto, diverse volte risponde a nuovi prompt aggiungendo in coda alla risposta pertinente che è importante salvaguardare la coerenza tra obiettivi e attività proposte come più volte le è stato richiesto nella conversazione. Il dialogo a più voci prosegue fino ad una compiuta elaborazione, che i docenti ritengono soddisfacente rispetto alle loro attese da IA: un compito autentico in cui gli studenti, archeologi provetti, sono chiamati a decifrare un codice cifrato cesariano contenente un importantissimo messaggio (testo completo in allegato). Per A., il risultato ottenuto è “più che soddisfacente”, ma aggiunge subito: “non lo proporrei mai in aula”. Quando si chiede di motivare un rifiuto così netto, risponde che, a suo avviso, l’attività è solo apparentemente creativa e sfidante, in realtà è una pratica assolutamente strutturata e che blandamente ricolloca in un nuovo fittizio ed inutile contesto un “antico” esercizio di traduzione con vocabolario. Tutti i docenti della comunità, anche se intervistati separatamente, concordemente rigettano il compito ed affermano che non lo proporrebbero in aula. Quando si chiede di motivare il rifiuto,

⁷ Attività 1: "Caio Giulio Cesare: ritratto multiprospettico" (2 ore); Metodologia: Cooperative Learning + Didattica narrativa - Attività 2: "Cesare in azione" (2 ore); Metodologia: Simulazione e Role-play - Attività 3: "Analisi testuale e traduzione cooperativa" (2 ore); Metodologia: Apprendimento collaborativo e peer tutoring [trascrizione della risposta fornita, strutturata]

13/20 affermano che il compito è troppo complesso per un terzo anno “avrebbero difficoltà già dalla traccia”, 18/20 trovano che la previsione dei tempi in aula (l’IA propone di svolgere il compito in 3 ore) sia a dir poco ottimista. Alla domanda “cosa migliorereste?”, moltissimi (15/20) rispondono che la proposta potrebbe migliorare solo se riscritta da un docente in carne ed ossa.⁸

Lasciando da parte, senza che nessuno lo abbia richiesto, dispositivi ed IA, la discussione in gruppo della CoP nel corso dello stesso incontro si inoltra rapidamente con profondità in riflessioni sulla didattica della materia, sulla relazione come intelaiatura di un apprendimento significativo, su condivisione di esperienze didattiche; feedback ed interazioni tra docenti su casi proposti o narrazioni di vissuti si infittiscono rispetto ad altri incontri e spesso si arricchiscono di giudizi e commenti che entrano, in modo netto e specifico, nel merito, ma mai sono percepiti da chi li riceve o proposti da chi li enuncia come giudizi di valore personale né innescano dinamiche di conflitto o di opposizione o di chiusura al dialogo.

5. Conclusioni

L’esperienza descritta testimonia con chiarezza come l’integrazione dell’intelligenza artificiale all’interno delle Comunità di Pratiche (CoP) in ambito educativo possa configurarsi non solo come una sfida, ma soprattutto come un’opportunità preziosa per arricchire il processo di empowerment professionale. L’interazione continua tra umani e algoritmi, rifiutata come mera erogazione di contenuti “preformattati” da riproporre tal quale, è vissuta collegialmente come un dialogo maieutico, che stimola un’intensa attività riflessiva e metacognitiva sul proprio operato didattico, proponendo occasioni di confronto critico e di ridefinizione delle pratiche. Richiamando i principi fondanti dell’esperienza dinamica di Dewey (1938) e dell’apprendimento trasformativo di Mezirow (1991), questa piccola esperienza evoca un orizzonte socio-culturale dove la pedagogia si trova coinvolta in un processo di co-costruzione continuamente negoziato tra saperi umani e nuove forme di intelligenza.

È però innegabile che, all’interno delle CoP, e più in generale nella cultura didattica

⁸ Alla domanda “cosa vorreste che IA fosse in grado di fare per supportarvi al meglio nell’azione docente?”, le diverse risposte si indirizzano essenzialmente verso la produzione di documenti e la ricerca bibliografica.

contemporanea, si riscontri una diffidenza non irrilevante nei confronti delle tecnologie IA, in particolare riguardo alla loro applicabilità reale e alla reale efficacia educativa, nonché sulla pericolosa possibilità che la loro valorizzazione eccessiva possa soppiantare o ridurre il ruolo centrale della professionalità docente, l'esercizio stringente di vigilanza e critica rigorosa trasuda necessità di consapevolezza epistemica, prerogativa salda e necessaria per mantenere la qualità e la responsabilità pedagogica (Rivoltella Rossi, 2023).

Il processo di continuo affinamento dei prompt, normalmente inteso come una forma avanzata di prompt engineering collegiale, si riqualifica quale momento propedeutico/ di innesco di apprendimento condiviso e riflessione cooperativa: la pratica di interazione con l'IA diviene un fertile terreno per sviluppare una riflessione critica, favorendo la costruzione di una professionalità docente avanzata che sa negoziare efficacemente tra automazione e pensiero critico. Possiamo, quindi, collocare il quadro teorico di riferimento per questa modalità di crescita nell'alveo della pedagogia dialogica, che valorizza l'ascolto attivo, la negoziazione di significati e la trasformazione reciproca di conoscenze e pratiche attraverso lo scambio collettivo (Freire, 1970; Foucault, 1975).

In definitiva, il dialogo tra CoP e IA non rappresenta un semplice aggiornamento tecnologico, ma una nuova frontiera epistemologica che induce il corpo docente a riflettere sul proprio ruolo, a esercitare una vigilanza critica e a partecipare a una co-costruzione continua di senso e di efficacia formativa; questa sfida può portare a un rinnovato patto educativo e professionale, in cui la tecnologia, opportunamente mediata e filtrata, diviene un catalizzatore di innovazione, senza tradire il cuore riflessivo e il radicamento umano e culturale della pratica docente.

Allegato 1 – Compito autentico: Detective storici – la consegna progettata (versione definitiva)

I SEGRETI DI CESARE

Roma, I secolo a.C. Gaio Giulio Cesare, stratega, oratore, scrittore, è al culmine del potere, ma ombre e complotti si addensano su di lui. Solo attraverso l'analisi dei suoi scritti e la comprensione del suo mondo si potranno svelare i segreti che hanno segnato la sua ascesa e la sua caduta.

Siete un team di "**detective storici**" incaricati di risolvere un mistero legato a Giulio Cesare. Utilizzando un **testo cifrato** (un brano in latino), analizzerete e interpreterete gli indizi per scoprire un "**segreto nascosto**", forse la **verità** sulla vita e l'eredità di Cesare?

- **Fase 1: La Missione (15 minuti)**

Abbiamo ricevuto ieri sera questa email:

Oggetto: Richiesta Urgente di Assistenza Storica – Operazione "Verità su Cesare"

Destinatari: *[Nome dell'insegnante]* e la squadra di Detective Storici *[classe]*

Mittente: Prof.ssa Aurelia Livilla, Direttrice dell'Archivio Segreto di Storia Romana

Gentili Studenti,

Vi scrivo oggi da Roma, con un senso di urgenza e grande fiducia nelle vostre capacità. Come forse saprete, la storia di Gaio Giulio Cesare è intrisa di misteri e segreti, molti dei quali rimangono ancora oggi celati nelle pieghe del tempo.

*Recentemente, durante alcuni lavori di restauro nell'Archivio Segreto, è stato ritrovato un **antico papiro** che potrebbe contenere la chiave per svelare una verità sorprendente sulla vita e l'eredità di Cesare. Purtroppo, il testo è **scritto in un codice cifrato** e pensiamo nasconda indizi cruciali.*

La mia squadra di esperti ha tentato di decifrare il codice, ma senza successo. Le nostre competenze sono limitate e il tempo stringe. Temiamo che questa preziosa informazione possa andare perduta per sempre, oppure, peggio, cadere nelle mani sbagliate.

*Per questo motivo, mi rivolgo a voi, giovani e brillanti storici del futuro. So che possedete le **competenze, l'ingegno e la passione** necessari per risolvere questo enigma. Vi affido quindi la **missione "Verità su Cesare"**: decifrate il codice, analizzate gli indizi e scoprite il tesoro nascosto in questo antico papiro.*

In allegato: copia del papiro cifrato.

Confido nel vostro successo. La storia di Roma (e forse del mondo) potrebbe dipendere da voi!

Con i più cordiali saluti,

Prof.ssa Aurelia Livilla

Direttrice dell'Archivio Segreto di Storia Romana

Ora tocca a noi risolvere il mistero!

Dividiamoci in "**squadre investigative**". Ogni squadra riceverà una copia del "codice cifrato".
Teniamo a portata di mano i nostri dizionari!

Fase 2: Decifrazione del Codice (30 minuti ca.)

Le squadre lavorano alla **decifrazione**, collaborando e mettendo in comune le proprie competenze. Attenzione! *[nome docente]* può fornire, se richiesti, aiuti e suggerimenti. Entro 30 minuti, ogni squadra presenta la propria soluzione a *[nome docente]* che conferma la correttezza della soluzione.

Fase 3: Analisi degli Indizi (30 minuti)

Le squadre analizzano il brano decriptato e condividono i loro risultati: quale **verità** sta emergendo?

Fase 4: Creazione della "teoria" (20 minuti)

Ogni squadra elabora una "**teoria**" che spieghi il mistero, facendo tesoro di tutto ciò che conosce ed ha letto di Cesare, e la presenta sotto forma di una breve presentazione multimediale (PowerPoint, Google Slides, Prezi, video, ecc.).

La presentazione deve includere:

- Citazioni dal testo, in lingua italiana corrente, del testo decifrato.
- Immagini, mappe e altri elementi visivi che supportino la teoria.

- Una riflessione conclusiva sulla **verità** rivelata.

Fase 5: La verità rivelata (10 minuti)

Le squadre presentano le loro teorie alla classe; solo allora riveleremo la "**soluzione ufficiale**" del mistero e verrà premiata la squadra che si è avvicinata di più alla verità!

Il testo nell'antico papiro

Plnhvruwlvpdlhljrlvqhxhvwrutulvdxglueulwdqqldtxdpstxjdqgrdgltxvqrqvrprkrvwhvihurf
 hvvhgwlpdfduqdpdjqd fhods
 krftileldogtrrgsxvtxdpjdohjodglrydohydufdqxpghedpelwlrqhphdfvhqdwxxuopdhgxpwrwr
 djlwy lyu uhvphdvljqpyðw euhwdqqlpqrsursuhdhfrpxtlypvhgwxwiruplgqlhlpsohdp
 pdjqlwxgqlvphdhhwa djxdwxdw jdooldphdpilghporedydhudwqxqofrsxvhwvwxw
 euhwdqqlldhwldphpxpphxpsurehs
 Krfo lwwhulvvljqdwxpgrwltxhfliulvpsdulexvolwwhulvfrqvwdws
 vlfxfwrqvloldphdfxhvhqdwxvvdhshljqpyðw kdvwðexpav
 lqvwhuudeulwdqqlfrxvwrldvxeljqpyðqwlhdwixfxvpdjlvdxp ypphydohqv vl txlgplhleynhws
 xyeplglqllq lplfruxplqflwdwxvxpahjdwlvpplvdgrdpplwddp txlyluwxwhpphdp
 sudhglfhw vlullohdowhu fdhvdutxlsr sxoxp yppdqxpwhuuhdw flghvwxdplohvqrqvrop
 purodhvhghwldppsrvwulwdwlvdydwxphvw

Il testo decriptato

Miles, fortissime legionis X Equestris, audi. Britannia, quam pugnando adimus, non solum hostes feroces sed etiam arcana magna celat. Hoc tibi mando, quod plusquam galea et gladio valet: arcanum de ambitione mea. Senatus Romae, dum otio agit, vires meas ignorat. Britanniam non propterea conquiro, sed ut formidine impleam magnitudinis meae et augeatur. Gallia meam fidem probaverat, nunc opus est ut Britannia etiam metum meum probet. Hoc litteris signatum doti, quae cifris imparibus litteris constat, sicut consilia mea, quae senatus saepe ignoravit. Has tabulas in terra Britannica custodias, ubi ignorantia et fucus magis quam Romae valent. Si quid mihi eveniat, perfidia inimicorum incitatus, unum ex legatis meis ad Romam mittam, qui virtutem meam praedicet. Sit ille alter Caesar, qui populum Romanum terreat. Fides tua, miles, non solum Romae, sed etiam posteritatis fatum est.

Traduzione:

"Soldato, fortissimo della legione X a cavallo, ascolta. La Britannia, alla quale ci avviciniamo combattendo, non solo nasconde nemici feroci ma anche grandi segreti. Ti affido questo, che vale più di un elmo e di una spada: un segreto sulla mia ambizione. Il Senato di Roma, mentre è inattivo, ignora le mie forze. Non conquisto la Britannia per questo motivo, ma perché riempia di timore la mia grandezza e sia accresciuta. La Gallia aveva provato la mia lealtà, ora è necessario che anche la Britannia provi il mio timore. Questo è segnato con lettere come messaggio cifrato, che consiste di codici con lettere dispari, come i miei piani, che il senato spesso ignorava. Custodisci queste tavolette nella terra Britannica, dove l'ignoranza e l'apparenza valgono più che a Roma. Se mi accadesse qualcosa, incitato dalla perfidia dei nemici, invierò uno dei miei luogotenenti a Roma, che proclami la mia virtù. Che lui sia un altro Cesare, che spaventi il popolo romano. La tua fedeltà, soldato, non è solo per Roma, ma è anche il destino della posterità."

Bibliografia

- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Open University Press.
- Beetham, H. (2007). Changing conceptions of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *A New Literacies Sampler* (pp. 153-157). Peter Lang.
- Briggs, L., & Köhler, J. (2022). Human-computer collaboration in education: A framework for practice. *Journal of Educational Technology & Society*.
- Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli editore.
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. *Learning Policy Institute*.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Cortina.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Vol. 8). New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Franceschini, A. (2023). Dynamic Experience in Education. *Journal of Contemporary Pedagogy*.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Iannella, R., Ghidoni, F., & Sforza, M. (2023). Linguistic, Historical-Cultural and Digital Competencies Integration in the Classroom. *Journal of Didactics and Digital Technologies*, 15(1), 45-59.
- Kitchen, J. (2023). Self-study and Professional Transformation. *Educational Research Quarterly*, 46(2), 7-24.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*.

Routledge.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 319-331.

Langeveld, M. J. (1979). *The Living Teacher: On the Nature of Pedagogical Thought and Action in Our Time*. Meinema.

Laneve, C. (1978). Il gruppo di lavoro come comunità di pratiche. Università degli Studi di Bari.

Loughran, J. (2010). *Reflection in Teacher Education: Issues and Perspectives*. Routledge.

Lunenberg, M. (2019). Self-study in teacher education. *Education Inquiry*, 10(2), 245-261.

Macchia, F., & Emili, L. (2020). Promoting digital and cultural competencies through social media profiles in history education. *Digital Education Review*, 37, 140-157.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. Routledge.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Perla, L. (2019). *Didattica, Riconoscimento Professionale e Innovazione*. FrancoAngeli.

Perla, L. (2022). Formazione docente e partecipazione comunitaria. *Rivista Italiana di Pedagogia*.

Pithouse-Morgan, K. (2022). Introspection and professional dialogue in self-study. *Teacher Development*, 26(3), 342-358.

Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. (2023). AI e formazione dell'insegnante: criticità e paradossi. *Tecnologie Didattiche*, 29(1), 3-20.

Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2006). *Self-study of Teaching Practices*. Springer.

Saric, M. (2017). Developing reflective capacity in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 241-254.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Segal, J. (2024). Structured Reflection in Education. *Education Today*, 15(4), 89-101.

Suphasri, S., & Chinokul, S. (2021). Continuous evaluation and epistemic awareness in teaching. *International Journal of Educational Development*, 82, 102-118.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.

Vescio, V., Santagata, R., & Lederman, N. G. (2008). Teacher Communities and Teacher Learning: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 78(2), 243-284.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Whitehead, J. (2025). Dynamic and resilient education research. *Educational Researcher*, 54(1), 12-25.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.