

# L'ANALISI VISUALE COME STRUMENTO DI SVILUPPO PROFESSIONALE PER LA DIRIGENZA SCOLASTICA

## THE VISUAL ANALYSIS METHOD AS AN APPROACH FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL LEADERS

*Isabel de Maurissens, INDIRE, i.demaurissens@indire.it*

*Giuseppe Losacco, Dipartimento di Sociologia e Diritto Dell'Economia,  
Università di Bologna, giuseppe.losacco@unibo.it*

### SOMMARIO

---

Questo contributo presenta una sperimentazione basata sull'utilizzo della metodologia di analisi visuale nel contesto educativo italiano in particolare nelle reti professionali dei Dirigenti scolastici. La metodologia dell'analisi visuale può costituire un nuovo approccio alla formazione utilizzando le immagini, strumento polisemico, che possono offrire una nuova lettura della realtà, e alle tematiche salienti sulle quali fare formazione più specifica e utile al personale della scuola. La metodologia è stata applicata nell'ambito della ricerca promossa dall'INDIRE «Reti professionali, modelli formativi e profilo del Dirigente scolastico» e sperimentata su una piccola rete informale di Dirigenti scolastici a La Spezia (Genova, Italia). La metodologia dell'analisi visuale ha costituito un momento formativo importante per la rete professionale dei Dirigenti e ha fatto emergere riflessioni, auto-valutazioni e credenze, oltre a introdurre a pieno titolo questa metodologia come nuovo approccio alla formazione e alla ricerca educativa nel nostro paese.

### PAROLE CHIAVE

---

Dirigente scolastico, comunità professionale, formazione professionale continua, metodologia

## **ABSTRACT**

---

The research presented in this paper is based on the visual analysis method used in «Reti professionali, modelli formativi e profilo del Dirigente scolastico», a project promoted by INDIRE to support the professional networks of headmasters in Italy. The visual analysis methodology may offer a new approach to training using images, a polysemic tool. The methodology has been tested on a small informal network of headmasters in La Spezia (Genova, Italy). The visual analysis methodology has given rise to reflections, self-assessment and hopes of introducing this research method as a new approach to training within the Italian educational system.

## **KEYWORDS**

---

Headmaster, professional community, continuing professional development, methodology

## **1** Introduzione

La proposta di sperimentare un nuovo approccio allo sviluppo professionale basato sull'analisi visuale ha riscontrato un grande interesse da parte dei sei Dirigenti scolastici (DS) appartenenti alla piccola rete informale di DS che hanno sperimentato questo metodo. La sperimentazione è stata realizzata nell'ambito di «Reti professionali, modelli formativi e profilo del Dirigente scolastico» (DsinRete), un progetto di ricerca triennale promosso dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).<sup>1</sup>

La rete professionale informale di La Spezia, alla quale ci siamo rivolti, già si riuniva per discutere dei temi che i DS ritenevano via via importanti con un'immediata ricaduta nel loro quotidiano. Negli ultimi anni non sono mancate le novità sulle quali confrontarsi tra DS: dal RAV (Rapporto di Autovalutazione) al piano di miglioramento, dalla formazione obbligatoria alla valutazione dei docenti. L'ultimo traguardo riguarda la valutazione dei DS stessi, in relazione al raggiungimento degli obiettivi indicati nelle prime *Indicazioni nazionali* contenute nella Direttiva n. 36 del 18 Agosto 2016. La sperimentazione in tutte le sue fasi si è basata su un set di immagini che riflettessero gli obiettivi nazionali, che i DS devono raggiungere e sui quali verte la valutazione: la direzione unitaria, il funzionamento e l'organizzazione della scuola, l'autonomia didattica di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo e infine la pratica della valutazione per il miglioramento della scuola.

La metodologia di origine socio-antropologica, utilizzata in questa sperimentazione in ambito educativo, è stata un'occasione per testare la metodologia stessa. L'analisi visuale incoraggia e supporta le sperimentazioni, facendo emergere le «prassi scontate ed evidenti» che non emergono con metodologie più tradizionali e nello stesso tempo favorisce la reflexivity, vale a dire il principio secondo il quale la narrazione della sperimentazione dell'analisi visuale fa parte della ricerca stessa (Harper, 2012, p. 39). Così come anche «l'interazione faccia a faccia in generale, e la conversazione in particolare, è lungi dall'essere una questione di solo parole» (Goffman, 1988, p. 14) anche le immagini, proprio per il loro carattere polisemico, «trasudano» di significati.

La metodologia dell'analisi visuale favorisce il senso della partecipazione, come sottolineato nel Manifesto del laboratorio di Sociologia visuale dell'Università di Genova e da un DS durante il focus group visuale, ovvero garantisce il protagonismo degli attori sociali soggetti della ricerca. Come sappiamo il ricercatore non è mai neutrale e il coinvolgimento del DS all'interno della ricerca stessa è auspicabile oltre che necessario. Nella ricerca condotta da Angelo Paletta si sottolinea infatti che «i dirigenti stessi hanno espresso l'auspicio di avvicinare la ricerca alla dirigenza, capovolgendo un approccio che vede normalmente i dirigenti oggetto di studio senza un effettivo ritorno formativo sulle specifiche

<sup>1</sup> Per ulteriori informazioni vedi: <http://www.indire.it/progetto/dsinrete>.

variabili azionabili nel proprio contesto, per incidere sulle condizioni alla base del miglioramento scolastico» (ISPRASE, 2015, p. 27).

Infine la metodologia visuale, proprio perché con essa abbiamo lavorato sulla formazione e le credenze dei DS, potrebbe anche avere degli effetti positivi, oltre che sull'organizzazione della scuola in generale, anche sul corpo degli insegnanti, per avere infine come ricaduta effetti positivi sui livelli di apprendimento degli alunni.

## **2** Obiettivi della sperimentazione della metodologia dell'analisi visuale

Nell'ambito della ricerca DsinRete, la sperimentazione si è focalizzata sul portfolio visuale, ossia sulla creazione di uno strumento di riflessione visuale per l'autovalutazione del proprio operato che il DS intende portare in evidenza. L'obiettivo della ricerca è stato infatti quello di testare un dispositivo riflessivo utile per comprendere «a colpo d'occhio» il proprio percorso professionale, che si traduce in scelte, strategie, azioni intraprese e da intraprendere per il prossimo futuro attraverso i documenti programmatici di cui il DS dispone.

La sperimentazione, creazione e condivisione tramite la propria rete professionale aveva lo scopo di:

1. validare il metodo dell'analisi visuale, strumento polisemico, come strumento di lettura della realtà e del contesto del DS e quale metodologia utilizzabile nella ricerca educativa;
2. costruire uno strumento di riflessione visuale formativo, ossia un portfolio visuale, sulle tematiche poste come obiettivi nelle linee guida sulla valutazione del DS;
3. evidenziare che l'analisi visuale può essere una metodologia valida per la formazione in particolar modo nell'ambito delle reti professionali.

La sperimentazione si è articolata nelle seguenti fasi, che saranno in seguito spiegate in maniera dettagliata:

1. Fase zero: un test in cui si prova per la prima volta lo strumento per misurarne l'efficacia con un unico DS;
2. Fase 1: tecnica della *photo-elicitation* somministrata alla rete professionale di DS secondo la tecnica del focus group;
3. Fase 2: tecnica della *native image making*, in cui il gruppo è stato invitato a produrre due immagini per tematiche;
4. Fase 3: fase finale di creazione di un portfolio sociale con scambio di immagini tra i membri della rete professionale.

La lettura della realtà, e del contesto del DS, è fra gli obiettivi del portfolio che egli stesso dovrà costruire attraverso una sintesi valutativa e auto-valutativa della propria attività professionale. Il portfolio è uno dei nuovi strumenti previsti dalla recente normativa, insieme ad altri tre (autovalutazione, rendiconta-

zione sociale e strumenti di percezione del servizio) per valutare la dimensione professionale del DS. Il portfolio è distinto in due parti molto diverse tra loro: pubblica e riservata. Mentre la parte pubblica riflette un'ottica prettamente valutativa sulla qualità del servizio scolastico in coerenza con il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), la parte riservata in cui si iscrive questa sperimentazione viene definita dalla normativa in cui il Dirigente trova «strumenti per l'autovalutazione nonché per l'analisi e lo sviluppo della propria professionalità» (Dir. n. 36 del 18 Agosto 2016, p. 7).

Come detto la sperimentazione, in tutte le sue fasi, si è basata su un set di immagini che suggerissero gli obiettivi nazionali. Riflettere sugli obiettivi che si pone la normativa riguardo alla valutazione dei DS nella propria rete professionale attraverso la valenza polisemica delle immagini, collegialmente piuttosto che individualmente, significa trasformare uno strumento prettamente individuale, il portfolio, in uno strumento sociale di condivisione nel quadro del più ampio movimento della democrazia emergente. L'aspetto sociale del portfolio è già stato precedentemente confermato in letteratura, sottolineandone tre istanze: sociale, pedagogica e docimologica (Pedrizzi, 2004, p. 3).

In questo contesto, e attraverso le varie fasi della ricerca, ci è sembrato utile sperimentare la metodologia di analisi visuale per far emergere pratiche sommerse e date per scontate chiamate *taken for granted*, ovvero quelle che diventano trasparenti per chi le compie quotidianamente. Tali pratiche possono anche essere viste come il trascendentale storico di cui parla Bourdieu (2000, p. 3), ossia pratiche che non appaiono mai nei documenti ufficiali e che sono spesso comuni a un intero sistema, a tutti i membri di una stessa disciplina o categoria professionale. Anche le routine organizzative che sono a volte restie al cambiamento e tendono a mantenere lo status quo nelle organizzazioni (Cyert & March, 1963; Nelson & Winter, 1982) rientrano in quel trascendentale storico. La routine in questa accezione può essere messa in luce dall'analisi visuale, perché riguarda anche le strutture istituzionali, cognitive o più precisamente la loro oggettivazione nei saperi e nelle conoscenze, in termini di forme istituzionalizzate di produzione, di comunicazione o di valutazione della conoscenza, così come tutte le forme di codifica, registrazione e restituzione del sapere (Bourdieu, 2000 p. 4).

L'uso e le sequenze di immagini vanno considerate come dati di una metodologia scientifica e vanno quindi distinte dalle narrazioni digitali, dallo storytelling, uscendo definitivamente sia dal mondo dello spettacolo (Debord, 1967), della cultura vernacolare della fotografia (Zuromskis, 2013) sia da quello della sorveglianza (Foucault, 1976; Van Dijck, 2016).

Costruire uno strumento di riflessione visuale formativo condiviso sulle tematiche poste come obiettivi nelle linee guida sulla valutazione del DS, è stato possibile solo grazie ad una rete professionale basata sulla fiducia tra i suoi membri. La fiducia reciproca è uno degli elementi fondamentali della rete, un ingrediente essenziale per la produzione di capitale sociale: come spiega Fukuyama, la fiducia è da intendersi «come un'aspettativa, che nasce all'interno di una comunità, di un comportamento prevedibile, corretto e cooperativo, basato su

norme comunemente condivise, da parte dei suoi membri» (Fukuyama in Giudici, 2015). La rete professionale si è rivelata come uno strumento prezioso per intraprendere la sperimentazione, in quanto nuova forma del sociale. La metafora della nota musicale illustra bene il cambiamento epocale della struttura stessa della società e in particolare il ruolo delle reti professionali oggi. Si racconta che il primo dell'anno gli antichi imperatori della Cina dessero solennemente la nota musicale su cui l'Impero avrebbe dovuto accordarsi, armonizzarsi e mantenersi unito per tutto l'anno successivo. Essi pensavano che la sola musica, insieme ai riti, potesse tenere a bada i sudditi. In preda alla paura delle agitazioni collettive, i mandarini insistevano sul compito della musica ovvero quello di moderatore (Michaux, 2012, p. 140).

Ma oggi chi modera? Un tempo c'era l'imperatore, un potere centrale; oggi sembrano essere i software e le reti. Da una parte Manovich (2013) afferma che i software hanno preso i comandi, dall'altra Lovink (2016) sostiene che le reti modellano la società, anzi parlare della società significa parlare delle reti. Anche per la filosofa francese Catherine Malabou il potere centrale è definitivamente sorpassato «sebbene esso continui ad imporsi come ostacolo epistemologico ed ideologico. Questa crisi della centralità si basa su una delocalizzazione e una flessibilità reticolare delle strutture di comando. Come le connessioni neurali del cervello sono flessibili e non obbediscono ad un sistema centralizzato né realmente gerarchico, così il potere politico e economico mostra un'elasticità organizzativa in cui il centro sembra essere scomparso» (Malabou, 2007, p. 49). Se i poteri forti e centralizzati sono ormai passati alla Storia, le grandi protagoniste oggi sono proprio le reti che modellano la società stessa. Le reti professionali intese come «retroscene disordinate» (Ball, 2008, p. 747) sono davvero capaci di reggere e portare conoscenze, saggezza e innovazione alla società e in particolare alla scuola? Il portfolio, nella sua parte riservata, può essere uno strumento oltre che individuale, aggregante, collettivo, di democrazia emergente? Secondo la teoria della democrazia emergente di Itō (2016), attuale Presidente del MIT Media Lab e non a caso già Presidente di Creative Commons, le reti sociali sono cruciali. Il concetto si riferisce all'aumento delle strutture politiche e comportamenti senza pianificazione che favoriscono le strutture con molti singoli partecipanti, soprattutto mediato da internet. Più recentemente Shirky (2008) ha fatto riferimento a questo come al potere di organizzare senza organizzazione. Itō, nel suo blog<sup>2</sup> sottolinea lo stretto legame della nuova forma societaria, considerando le reti e le nuove tecnologie come strumenti per la democrazia; egli afferma che «dobbiamo avere temporaneamente l'accesso a uno strumento che potrebbe portare la convivialità e la comprensione nella nostra vita e che potrebbe contribuire a rivitalizzare la sfera pubblica. Lo stesso strumento, impropriamente controllato e maneggiato, potrebbe diventare uno strumento di tirannia». In un'epoca di

<sup>2</sup> Itō J., *Weblogs and emergent democracy*, <https://joi.ito.com/static/emergentdemocracy.html>, 7 dicembre 2016. [Accesso 10.11.2016]

svolta visuale (Mitchell, 2009) le immagini, come uno dei linguaggi digitali,<sup>3</sup> possono contribuire allo sviluppo di una convivialità democratica? Le reti possono contribuire a restituire parte di quello spazio pubblico sottratto? Infine il DS attraverso la sua rete potrebbe essere: «colui che dice io senza essere una persona biografica precisa, ma una persona collettiva generica, un io fungibile che vive esperienze individuali (perché dette da una prima persona singolare) ma non individuate perché indistinte ed emblematiche» (Mazzoni, 2005, p. 100). Questo io può essere il protagonista della democrazia emergente che esprime i suoi interrogativi sulla conduzione della propria scuola? Infine la metodologia dell'analisi visuale può essere una metodologia da estendere in più ambiti formativi e per altri soggetti?

### **3** Metodologia dell'analisi visuale

Per la costruzione dello strumento atto alla creazione del portfolio visuale del DS ci si è avvalsi di due importanti tecniche: la Photo Elicitation e la Native Image Making.

#### **3.1** *La Photo Elicitation*

La Photo-Elicitation (P-E) è un'intervista semi-strutturata basata sulle immagini piuttosto che su una traccia di domande. Il solo fatto di utilizzare immagini al posto di quesiti per la rilevazione dei dati non giustificherebbe l'impegno e le risorse che tale tecnica richiede. La P-E, infatti, consente di acquisire un tipo di conoscenza differente da quella che si acquisirebbe con una più classica intervista. Su questa tecnica c'è una letteratura ormai consolidata, grazie a studiosi e autori che con le loro riflessioni teoriche e le loro sperimentazioni hanno dimostrato la capacità euristica di questo tipo di intervista, dove osservatore e osservato si confrontano su immagini che il primo ha scattato e che rappresentano le tematiche su cui il secondo viene chiamato ad esprimersi (Collier & Collier, 1986; Faccioli & Losacco, 2003; 2010; Harper, 1986; 1988; 1993; 2002; Losacco, 2012; Wagner, 1979). Ma perché questa tecnica consente un diverso tipo di conoscenza? Il motivo è che, diversamente dalle domande di una intervista, le immagini possono non avere per il ricercatore lo stesso significato che hanno per il soggetto intervistato: quest'ultimo è quindi incoraggiato a spiegare meglio il suo mondo di significati, le sue attribuzioni di senso, mentre il ricercatore, interagendo con l'intervistato, riesce a vedere le cose dal punto di vista di quest'ultimo. In sociologia questo tipo di intervista si colloca all'interno di quello che viene definito approccio fenomenologico di natura empatica, un approc-

<sup>3</sup> Espressione di Giovanni Biondi, Presidente INDIRE, per descrivere le nuove tecnologie, Convegno internazionale su architetture scolastiche e spazi educativi per la scuola del Terzo millennio. Roma, 14 dicembre 2016.

cio finalizzato all'incontro e alla comprensione del vissuto soggettivo dell'alter. Per capire perché la P-E faciliti questo incontro con *l'alter* bisogna considerare alcune sue caratteristiche. Innanzitutto bisogna partire dalla considerazione che in ogni immagine ci sono due elementi inscindibili: quello denotativo, ovvero ciò che l'immagine mostra, e quello connotativo, ovvero ciò che quell'immagine significa. Questi due elementi sono collegati attraverso la variabile della polisemia, ovvero dalla molteplicità di significati che connota ogni immagine. Questa polisemia è presente dal momento che l'aspetto denotativo è privo di una possibilità di codificazione e quindi il significato di un'immagine può emergere soltanto attraverso l'interpretazione che ne viene data (Eco, 1985). Di conseguenza, di fronte all'immagine e in assenza di un qualsiasi testo che fornisca un qualsiasi tipo di indicazione e che diriga lo sguardo verso un determinato significato, ognuno è legittimato a interpretare la suddetta immagine nella maniera che ritiene più opportuna. Questa interpretazione emerge dalla proiezione delle esperienze, delle strutture valoriali, dell'ideologia, delle simpatie o antipatie, dell'umore, del credo e così via.

Oltre a ciò, l'uso della foto come stimolo nel corso di un'intervista produce un'interazione diversa fra osservatore e osservato, poiché la presenza del linguaggio connotativo è ridotta; una parola sbagliata o una domanda non adeguata possono causare reazioni di chiusura e di presa di distanza da parte dell'intervistato. Diversamente nella comunicazione visuale l'oggetto è lì, ma il ricercatore non lo nomina e non lo connota lasciando il soggetto libero di interpretarlo sulla base del proprio vissuto soggettivo, delle proprie esperienze personali, della propria visione delle cose. Allo stesso modo, il fatto che la comunicazione verta sull'immagine e non su domande dirette all'intervistato non fa sentire quest'ultimo sotto interrogatorio e la relazione che si instaura risulta più spontanea e fluida, seguendo un modello collaborativo invece di quello tradizionale che vede la ricerca come un flusso di informazioni a senso unico (Harper, 1993). Guardando insieme un'immagine, osservatore e osservato entrano in un contesto interattivo nel quale la foto acquista un significato che è influenzato, oltre che dai vissuti soggettivi reciproci e dalla loro interazione, anche dal contesto sociale, dalle convenzioni culturali e dalle norme del gruppo a cui ciascuno dei due appartiene. Inoltre, rispetto alla più canonica intervista con domande verbali lascia un maggior spazio alla soggettività dell'intervistato.

La P-E si avvale anche della capacità che hanno le immagini di suscitare una carica emotiva nel soggetto, spingendolo a esternare le proprie impressioni e i propri sentimenti sul tema in discussione (Peters, 1973) e fornendo quindi un'attribuzione di senso, da parte dell'intervistato, non influenzata da meccanismi di desiderabilità sociale (Marradi, 1998; Roccato, 2003). Ovviamente la comunicazione verbale c'è, ma parte sempre dall'interpretazione che l'intervistato dà dell'immagine che ha di fronte. L'intervistatore, da parte sua, più che porre delle domande, instaura un dialogo con l'intervistato, cercando di capire perché questi abbia interpretato l'immagine in una maniera piuttosto che in un'altra. L'intervistatore cerca così di mettersi nei panni dell'altro, di vedere il



fenomeno attraverso le sue lenti culturali. Ma in questa dinamica dialettica anche l'intervistato è spinto a riflettere maggiormente sulle sue interpretazioni, ad andare in profondità per capire lui stesso il motivo delle sue risposte. Incline ad un paradigma di tipo fenomenologico, la P-E apre quindi le porte ad un nuovo approccio conoscitivo: le immagini sono al centro di una comunicazione intorno alla quale interagiscono l'intervistatore e l'intervistato in modo inter-soggettivo, con la possibilità di osservare la propria osservazione e di compiere un'epoché sui propri pre-giudizi (Losacco, 1998; 2008).

### 3.2 La Native Image Making

La Native Image Making (NIM) deriva dagli studi antropologici su individui appartenenti a culture diverse, con lo scopo di comprendere il modo in cui essi vedono e interpretano il loro mondo per mostrarlo dall'interno a coloro che si accingono ad osservarlo. Sicuramente lo studio più famoso, che ha ispirato in seguito molti ricercatori visuali, è stato *Through Navajo Eyes* di Worth e Adair (Worth & Adair, 1972) i quali nel 1966 chiesero ad un gruppo di Navajo della riserva di Pine Spring nel Colorado di raccontare se stessi e il loro mondo attraverso l'uso della telecamera. Questa è stata la prima volta che l'osservato si è trasformato in osservatore, ribaltando in parte le canoniche procedure di ricerca. Sono stati infatti i Navajo che, una volta in possesso delle strumentazioni e delle conoscenze tecniche adeguate, hanno potuto esprimere il proprio punto di vista sul loro mondo al resto del mondo attraverso la realizzazione di sette film.

Il metodo, pertanto, consiste nel dare in mano ai soggetti su cui si sta conducendo la ricerca una videocamera o una fotocamera, chiedendo ai soggetti coinvolti di raccontare visivamente la loro vita, o singoli aspetti di essa, oppure di tradurre in immagini alcuni concetti generali, in modo da spingerli ad esprimere visualmente il loro porsi nei confronti di un dato fenomeno. In tal maniera i soggetti sono spinti a riflettere su ciò che per loro è scontato, affinché possano renderlo comprensibile al ricercatore attraverso le immagini da loro prodotte. Dal canto suo il ricercatore, visionando insieme all'autore il prodotto finale, scoprirà aspetti del fenomeno diversi dal proprio e si ritroverà ad analizzare il fenomeno attraverso gli occhi dell'*alter*.

In definitiva la forza di questa tecnica risiede nella sua capacità di ridimensionare «le proprie lenti culturali», ovvero le lenti che influenzano l'interpretazione di ciò che si sta analizzando. Ma questa interpretazione non si traduce in una lettura passiva di ciò che l'*alter* osserva; secondo un'ottica fenomenologica (che come si è visto è quella privilegiata dai sociologi visuali) tale interpretazione non è solitaria, poiché emerge dall'incontro fra due realtà che si confrontano per dare vita alla cosiddetta oggettività intersoggettiva, ovvero giungere ad una co-istituzione del dato. In altre parole, il sociologo visuale non si limita a raccogliere la testimonianza prodotta dal nativo, ma cerca di comprendere i significati e le ragioni che stanno dietro alle sue scelte. Le immagini prodotte, sia video che fotografiche, fungono quindi da fulcro di un dialogo che si instaura fra osserva-

tore e osservato, e concorrono alla realizzazione dell'attribuzione di senso da fornire ai fenomeni osservati.

Così, proprio come accade con la P-E, il confronto intersoggettivo tra le diverse visioni del mondo produrrà per i soggetti coinvolti un incremento conoscitivo. L'ipotesi su cui tale metodo si basa è che l'atto del fotografare (o riprendere) sia esso stesso un atto selettivo e interpretativo della realtà, dal momento che le macchine non fanno foto da sole ed è proprio tale soggettività a diventare oggetto dell'analisi: l'immagine viene così a rappresentare la visione del mondo del soggetto che l'ha scattata (Wagner, 1979).

Questa tecnica, rispetto a quella della P-E, è sicuramente molto più impegnativa per i partecipanti, in quanto viene chiesto loro uno sforzo creativo e non solo interpretativo, come nel caso in cui si chiede loro di descrivere e commentare una batteria di foto. D'altro canto, però, è quella che offre migliori risultati dal punto di vista del tipo di conoscenza che si acquisisce. È una tecnica che ha indubbiamente una serie di costi aggiuntivi rispetto alla precedente, costi che vanno tuttavia diminuendo grazie anche all'abbassamento della soglia di accesso alle strumentazioni fotografiche necessarie per portare avanti questa metodologia di indagine. Si pensi al fatto che, ad esempio, rispetto non solo alla ricerca di Worth e Adair ma anche a lavori successivi in cui chi scrive è stato personalmente coinvolto (Losacco, 1999), il fatto che oramai ognuno possieda una telecamera integrata nel proprio telefonino fa sì che le attrezzature di registrazione e la formazione al loro utilizzo non siano più un problema.

Ma queste fotografie devono per forza essere il frutto di una creazione personale? Dopo anni di ricerca in questo settore possiamo rispondere negativamente a questa domanda. In realtà se è vero che l'atto creativo è sicuramente un atto che richiede un notevole impegno di riflessione personale sulle proprie categorizzazioni del mondo, è anche vero però che non sempre il soggetto è in grado di utilizzare questo strumento nella maniera più opportuna. La frustrazione di non riuscire a realizzare quella foto rappresentativa della propria idea, della propria visione del mondo, o punto di vista sul fenomeno che il soggetto è stato chiamato ad osservare, può oggi essere sorpassata facilmente grazie alla quantità di immagini presenti nella rete. Immagini che possono emergere casualmente ma che non vengono mai scelte in questo modo. Immagini che riflettono perfettamente, o per lo meno in maniera soddisfacente, la propria visione su di un determinato argomento. Ecco perché, in questo caso, è stata data l'opportunità ai DS di scegliere e non solo creare le loro immagini del mondo.

## **4** Fasi della ricerca

Quello che viene qui presentato è un vero e proprio prototipo. Ciò che si è cercato di creare infatti è stato uno strumento che permettesse la realizzazione di un'autovalutazione basata su una riflessione riguardo al proprio ruolo di DS. Da questo punto di vista, la sperimentazione ha costituito un momento di formazione importante per i DS coinvolti.

Poiché la riflessione non doveva coinvolgere soltanto singoli individui, bensì un gruppo, in relazione reciproca, accomunato dall'appartenenza ad una rete composta solo da DS, le fasi sono state pensate in modo da poter coniugare il confronto con l'autoriflessione e con un momento di formazione.

## **4.1** *Fase Zero*

È la fase di testing, quella in cui si prova per la prima volta lo strumento per misurarne l'efficacia. Qui abbiamo contattato un solo DS a cui abbiamo sottoposto lo strumento nella sua interezza sia per quello che riguarda la parte della P-E che poi quello della NIM.

Questa fase è servita a capire se stavamo andando nella giusta direzione e per contattare il primo membro di una rete da coinvolgere nella sperimentazione. È stato infatti lo stesso soggetto contattato a promuovere, successivamente, presso i membri della sua rete, l'adesione al nostro invito. Per ovvi motivi di spazio, non ci soffermeremo in questa sede a commentare e a descrivere questo primo momento; a chi legge basti sapere che il principale risultato raggiunto è stato quello di ricevere una risposta entusiasta allo strumento proposto. Chi per primo si è sottoposto a questo esperimento ci ha infatti da subito dichiarato che la metodologia, a lui nuova, appariva come potente e capace di stimolare una forte riflessività sulla propria condizione professionale e personale. Lo stesso soggetto, dopo la fase test, ci ha anche suggerito, su nostra richiesta, alcuni cambiamenti nelle immagini utilizzate per la fase della P-E. In realtà questi cambiamenti sono dovuti non solo alla fase 0, ma anche ad alcuni cambiamenti sopraggiunti nel frattempo, da parte del MIUR, riguardo ai criteri dell'autovalutazione. Essendo il nostro uno strumento di autovalutazione, non potevamo fare altro che cambiare in parte sia la batteria delle immagini utilizzate nella P-E sia le tematiche indagate attraverso questa tecnica. Tale ematiche sarebbero poi diventate gli input della fase NIM. Pronti per iniziare la fase 1, abbiamo quindi contattato la rete dei DS e li abbiamo invitati a prendere parte al progetto.

Dal momento che i temi e le immagini erano stati trasformati in maniera significativa rispetto alla fase 0, abbiamo pensato di includere nelle fasi successive anche il soggetto che si era prestato a testare lo strumento.

## **4.2** *Fase 1*

Rispetto alla fase test, la P-E è stata somministrata non a singoli individui ma a tutto il gruppo secondo la tecnica del focus group. La prima cosa da notare, o meglio la prima cosa che ha notato il soggetto che aveva partecipato alla fase 0, è stato il fatto che commentare le foto individualmente, confrontandosi con gli altri membri della rete, ha fatto emergere delle problematiche ma anche delle opportunità che diversamente non sarebbero emerse. Come abbiamo visto la fotografia nella sua polisemicità si offre ad una miriade di interpretazioni, ciascuna delle quali riflette il proprio punto di vista, il proprio background culturale e le proprie creden-

ze. Tuttavia, mentre nella classica interazione con la P-E, dove sono coinvolti un osservatore e un osservato, il ricercatore cerca di capire il fenomeno attraverso gli occhi dell'altro, senza mai tentare di fargli cambiare idea né tantomeno di mettere in dubbio le sue visioni del fenomeno, nel focus group ogni soggetto si confronta con un gruppo pronto non solo ad accettare le attribuzioni di senso ma anche a criticarle e a metterle in discussione. Alla fine, dopo frasi come «tu vedi questo ma io invece vedo quest'altro» o «scusa collega, ma la tua visione delle cose è troppo ottimista» ma anche frasi come «mi fai notare una cosa a cui non avevo mai fatto caso» oppure «non avevo considerato la cosa da questo punto di vista», ciò che resta ai partecipanti al focus è una nuova coscienza sulle tematiche proposte che non è più solo il frutto della propria visione individuale ma anche collettiva; emerge insomma una nuova visione mediata dalla rete che riflette non solo sulle tematiche ma anche sulla rete stessa. Il commento di tutti alla fine del focus è stato infatti che in un paio d'ore avevano affrontato tantissimi argomenti come mai prima di allora e con una modalità nuova, arricchente per tutti.

La P-E, come già accennato, aveva lo scopo di stimolare la riflessione su quegli elementi dell'autovalutazione ritenuti fondamentali dal MIUR; ovviamente lo sforzo del team di ricerca è stato quello di individuare delle immagini (Figura 1) che potessero stimolare la discussione sulle tematiche proponendo anche foto che avessero un alto grado di polisemia in modo da poter stimolare una lettura che andasse al di là della mera descrizione dell'immagine stessa. I sei argomenti trattati sono i seguenti:

1. competenze gestionali e organizzative;
2. valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'Istituto;
3. apprezzamento dell'operato all'interno della comunità professionale e sociale;
4. contributo al miglioramento del successo formativo;
5. direzione unitaria della scuola;
6. promozione della partecipazione.

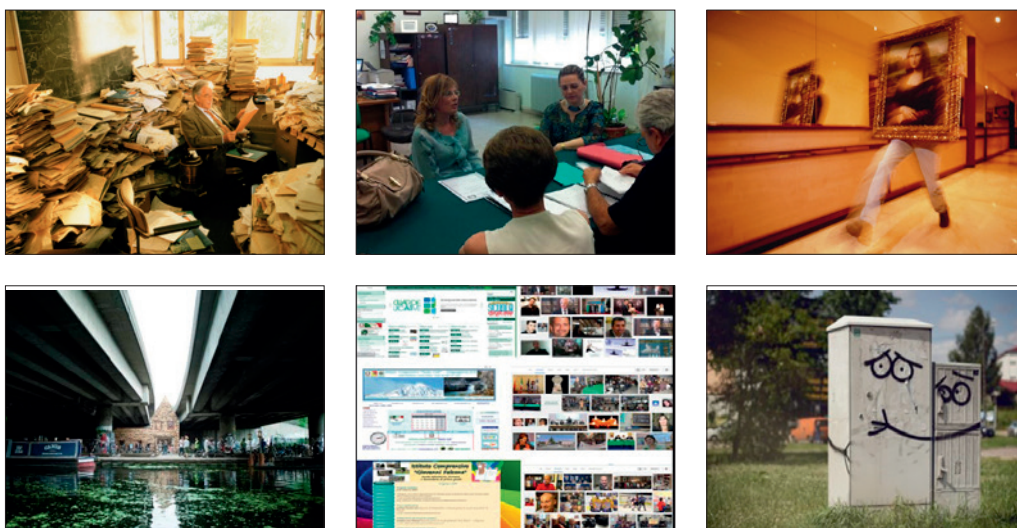


Fig. 1 Alcune immagini della batteria usata per la P-E (Fase 1)

Si tenga presente che, prima di ogni batteria di immagini presentate al gruppo, sullo schermo appariva una slide contenente il titolo dell'argomento. Chi conduceva il focus leggeva il titolo dell'argomento e chiedeva ai partecipanti di commentare le immagini a turno, ma subito dopo, per ogni immagine, partiva il confronto fra i membri della rete.

### 4.3 Fase 2

È quella in cui è stata utilizzata la tecnica della NIM: subito dopo il focus group, i partecipanti sono stati infatti invitati a produrre due foto per argomento (gli stessi della fase 1), accompagnate da una didascalia che ne guidasse la lettura. In questa fase i soggetti della ricerca sono stati coinvolti in misura maggiore, poiché questa volta essi dovevano non solo interpretare un fenomeno ma offrirne una rappresentazione visuale (Figura 2). Questa fase rappresenta il primo step del processo di costruzione del portfolio visuale: è qui che il DS, pensando agli argomenti, sceglierà o produrrà immagini che rappresentano il suo rapporto con il fenomeno indagato per mezzo di un procedimento riflessivo, ovviamente influenzato dal confronto avuto nella fase precedente, che si esprimerà attraverso una modalità di autovalutazione.

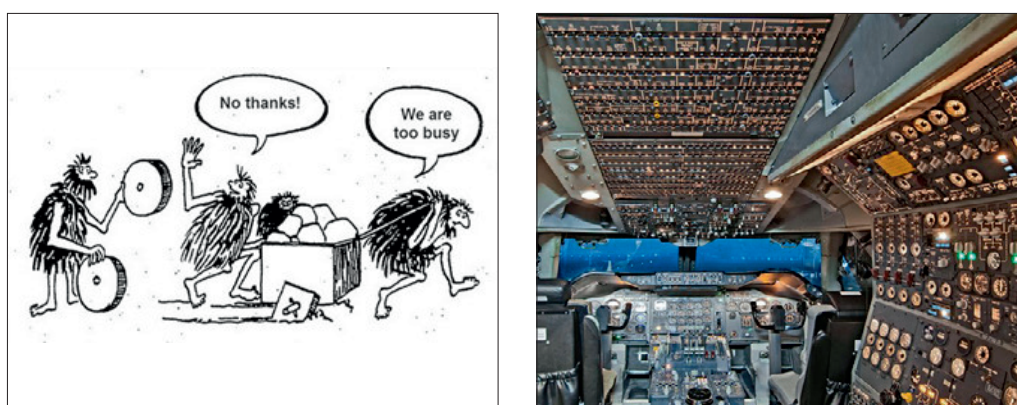


Fig. 2 Due immagini prodotte da un Dirigente scolastico tramite la metodologia dell'analisi visuale durante una fase della ricerca (Native Image Making). La tematica alla quale si riferiscono le immagini è «la Direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e del miglioramento».

### 4.4 Fase 3

È questa l'ultima fase, quella che porta alla realizzazione finale del proprio portfolio visuale, un prodotto che emerge dallo scambio di immagini con i membri della propria rete. Il portfolio non è, quindi, solo un prodotto individuale ma è frutto di un'oggettività intersoggettiva di natura empatica (Ardigò, 1988). Ogni membro della rete infatti riceve in questa fase i portfoli visuali degli altri, quelli realizzati nella fase 2. In questa maniera ognuno avrà la possibilità di confrontarsi con il pensiero riflessivo dei propri colleghi e, eventualmente, modificare il proprio portfolio usando anche immagini dei colleghi. L'obiettivo finale è quindi

di oltrepassare l'autovalutazione personale per giungere all'autovalutazione di un individuo che non è più monade isolata, ma elemento di un corpo collettivo, di una rete.

## **5** L'uso dell'analisi visuale per la formazione

Questa sperimentazione ci permette di ipotizzare l'estensione della metodologia visuale come nuovo approccio alla formazione. In teoria la fase 3 potrebbe costituire un momento importante per far emergere le credenze del personale della scuola, e capire quindi su quali tematiche lavorare in modo più autentico e approfondito, facendo emergere non solo contenuti ma anche emozioni. Dalle ultime ricerche di Damasio (riportato in Johnston & Malabou, 2016, p. 8) e dalle ricerche della filosofa Malabou (2007) risulta che sono le emozioni, più che il nostro pensiero, a guidarci e che le immagini veicolano entrambi. Damasio ha elaborato un'ipotesi secondo la quale i cosiddetti marcatori emozionali,<sup>4</sup> ovvero i più elementari meccanismi di pensiero e di ragionamento, sono fortemente legati ai processi emozionali; ad esempio secondo Damasio il processo di decisione stesso è emozionale. Non possiamo più permetterci, in un certo senso, di intendere la formazione del personale della scuola avulso dalle emozioni suscitate, in particolar modo in una professione a stretto contatto con bambini e adolescenti. L'analisi visuale in questo ci può essere di grande aiuto proprio per la valenza polisemica delle immagini, che fa emergere anche una conoscenza più profonda ed emotiva dei fenomeni oltre che favorirne le connessioni. I risultati di questa sperimentazione hanno sorpreso non solo i ricercatori, ma i DS stessi, proprio perché grazie alle emozioni è emersa una visione più autentica delle loro reali credenze. Dalla sperimentazione risulta ad esempio una visione divergente sui documenti programmatici della scuola ritenuti essenziali. I documenti proprio perché centrali per la programmazione, la valutazione e il miglioramento, devono essere visti non solo come «dati alla mano» ma anche come «immagini alla mano». Cosa ci dicono di diverso i DS a proposito di questi documenti programmatici?

Dalla fase della NIM si evince che la specificità di ogni scuola non può essere pianificata del tutto attraverso i documenti programmatici; emerge il pericolo che questi documenti programmatici siano un inutile rituale organizzativo, come affermato da Angelo Paletta (s.d, p. 5) a proposito del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa).

Dalla sperimentazione risulta che, sebbene tutti i sistemi di accountability si fondino su risultati misurabili, basati su documenti di autovalutazione (RAV),

<sup>4</sup> Sentimenti nel corpo che sono associati con le emozioni, come ad esempio l'associazione di tachicardia con ansia o nausea con disgusto. Secondo l'ipotesi, marcatori somatici influenzano fortemente successivo processo decisionale. All'interno del cervello, marcatori somatici sono pensati per essere elaborati nella corteccia ventromediale prefrontale (vmPFC) e l'amigdala. L'ipotesi è stata testata in esperimenti utilizzando l'attività di gioco d'azzardo.

uno dei limiti dell'autovalutazione scolastica risulta essere l'autoreferenzialità. Le scuole hanno imparato a descrivere processi e a indicare percorsi e obiettivi raggiunti, ma tendono ancora a farlo con lo sguardo rivolto verso l'interno. Va inoltre sottolineata la valenza che i DS hanno dato durante il focus group visuale ai documenti programmatici: «qualunque documento ufficiale soffre di ridondanza testuale, I RAV sono minimo 120 pagine e ciò vuol dire che sono irrilevanti e nessuno li leggerà. Da quei documenti allora potremmo ricavare una sorta di invito alla sintesi» (Focus Group DS, La Spezia, 2016).

Inoltre, il processo di miglioramento programmatico e i relativi documenti riguardano in fin dei conti una previsione che si discosta dalla realtà quotidiana del hic et nunc. I punti deboli di questi approcci sono dovuti principalmente alla mancanza di collegamento tra mission istituzionale e performance. Il piano dell'offerta formativa, ad esempio, si presenta spesso come un lungo elenco di progetti e si risolve nella proposizione di statistiche sugli aspetti di contesto esterno ed interno (numero di classi, docenti, studenti, ecc.), senza che si possa desumere il collante delle diverse iniziative; manca la strategia sottostante alle decisioni che si assumono (Paletta, s.d, p. 4). Sembra quindi che la compilazione dei documenti programmatici risulti un rituale vuoto, senza una reale implicazione o direzione, e forse la riflessione tramite la metodologia di analisi visuale potrebbe aiutare il Dirigente a dare quel collante necessario, non un senso, ma il suo senso, in base alla realtà specifica della scuola.

Quindi, se questi documenti programmatici, pur necessari, non esauriscono tutte le possibilità, qual è il punto dal quale partire? Sono necessari altri punti di riferimento, come emerge dai DS stessi attraverso la fase di NIM. Osserviamo alcuni esempi di immagini utilizzate dai DS per costruire il proprio portfolio visuale e leggiamo i relativi commenti (Figure 3-10).

### La capacità di sapersi muovere nell'incertezza



Fig. 3 Immagine utilizzata da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale.

*Commento alla Figura 3:* Per avere successo, non è sufficiente prevedere, dobbiamo anche imparare a improvvisare (Asimov). La vita quotidiana di un istituto scolastico pone continuamente il DS di fronte a situazioni impreviste.

Per quanta cura si possa mettere nell'organizzare, ci si troverà comunque spesso a dover fronteggiare situazioni non prevedibili. Ciò implica la capacità di sapersi muovere nell'incertezza, come un jazzista capace di suonare una buona musica senza dover leggere uno spartito. Molte decisioni a scuola devono essere prese senza avere tutte le informazioni disponibili, facendo appello contemporaneamente all'esperienza e all'intuizione.

### La capacità di trovare un equilibrio tra ordine e disordine



Fig. 4 Immagine utilizzata da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale.

*Commento alla Figura 4:* Due pericoli minacciano costantemente il mondo: ordine e disordine (Paul Valery).

Penso spesso al DS come all'elemento che deve portare ordine nel sistema-scuola, dando linee di indirizzo e facendo sintesi di ciò che accade a vari livelli nella complessa vita di un istituto scolastico; ma il DS, a mio modo di vedere, non dovrebbe correre il rischio di essere troppo direttivo, soffocando iniziative anche divergenti rispetto a quanto progettato. Così una delle sue caratteristiche dovrebbe essere la capacità di trovare un equilibrio tra ordine e disordine, tra essere guida e lasciarsi guidare, tra coerenza con le linee di indirizzo e deviazioni su strade non previste.

### La capacità di rischiare



Fig. 5 Immagine utilizzata da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale.



*Commento alla Figura 5:* Una fotografia famosissima, forse un'inquadratura che inganna, tuttavia suggestiva. A scuola, soprattutto ai docenti, si deve chiedere di rischiare, di mettersi in gioco per arrivare ad un risultato: il lavoro ben fatto. Quando ci riescono, bisogna riconoscerlo, anche pubblicamente. Un apprezzamento può valere più del bonus.

## La capacità di prendersi cura coinvolgendo sia la scuola che il territorio



Fig. 6 Immagine prodotta da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale .

*Commento alla Figura 6:* Ritengo che così come il docente è chiamato a prendersi cura degli alunni delle sue classi, allo stesso modo sia chiamato anche a prendersi cura dei docenti del suo Istituto: una cura che va dalla promozione della formazione collegiale e individuale, al sostegno per la risoluzione dei problemi incontrati, all'incoraggiamento e al supporto per le sperimentazioni proposte, ecc.

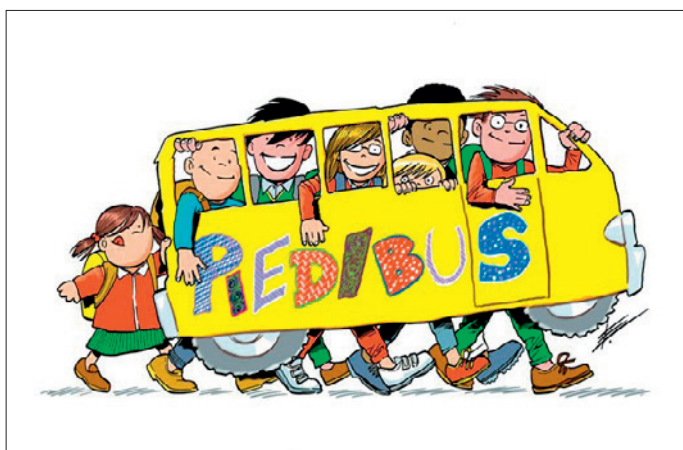


Fig. 7 Immagine utilizzata da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale.

*Commento alla Figura 7:* Le piccole cose. Coinvolgere il territorio. Come si fa? Favorire la costituzione e lo sviluppo di comitati e associazioni genitori, ad esempio. Ma anche una piccola iniziativa, come aiutare i bambini ad andare a scuola a piedi.

## La capacità di cooperazione



Fig. 8 Immagine utilizzata da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale.

*Commento alla Figura 8:* È possibile un merito cooperativo e non competitivo?

La questione è aperta e la domanda posta da Giancarlo Cerini è cruciale. Qui si gioca la partita del merito. Se il DS spinge sulla competizione, a mio parere la scuola perde e rischia di disperdere il patrimonio di un'importante tradizione basata sulla condivisione e sulla corresponsabilità delle scelte educative e didattiche. Anche in questo caso funziona l'analogia: il docente in classe promuove il cooperative learning per gli alunni, fuori dalla classe il DS valorizza il cooperative teaching tra i docenti. Come farlo è la sfida che noi Dirigenti abbiamo davanti.

## La capacità creativa e artistica

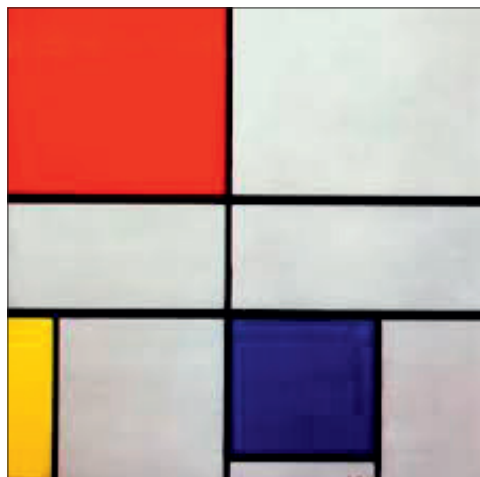


Fig. 9 Immagine utilizzata da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale.

*Commento alla Figura 9:* La competenza è anche questione di sfida al luogo comune: nel concreto esercizio dell'organizzazione e gestione di un'istituzione scolastica, il pregiudizio dell'esclusione reciproca fra rigore e creatività si sgretola di fronte al loro entanglement quantistico/artistico.

## La cultura del DS



Fig. 10 Immagine utilizzata da un DS durante la fase di NIM per comporre il portfolio visuale.

Commento alla Figura 10: Il DS dovrebbe essere una persona colta. Solo così potrà contribuire al miglioramento del successo formativo. Come si fa a intervenire su processi educativi, senza una profonda cultura?

Le qualità necessarie a un Dirigente non sono solo programmatiche, ma, come emerso dalle immagini e dai relativi commenti prodotti nella fase della NIM, anche qualità e competenze quali muoversi nell'incertezza, rischiare, trovare un equilibrio tra ordine e disordine, prendersi cura, la capacità di esprimere bellezza e competenze artistiche anche nella propria conduzione, e infine la capacità di cooperare (prestare aiuto, fornire informazioni, condividere).

## 6 Conclusioni

La metodologia dell'analisi visuale si è rivelata un valido strumento di formazione e di ricerca anche nel settore educativo, in quanto ha permesso di stimolare quelle risposte che il soggetto darebbe a sé stesso, oppure quelle a cui non crede e quindi non darebbe se ponesse la domanda a sé stesso (Goffman, 2001).

I commenti sulla base delle immagini, proprio per la loro valenza polisemica, nella seconda fase di Native Image Making (Produzione soggettiva di immagine) hanno fatto emergere un'autenticità difficilmente raggiungibile con le domande, che immancabilmente influenzano il dialogo. La metodologia dell'analisi visuale ha evidenziato le credenze e i punti di vista espressi tramite le immagini.

L'analisi visuale può quindi offrire un valido contributo alla formazione del personale in servizio della scuola italiana per far emergere il sottinteso, lo scontato, il trascendentale storico, il sottaciuto, il tralasciato, l'omesso, l'invisibile, in una parola la routine definita come azione ripetitiva, riconoscibile e interconnessa che coinvolge più soggetti (Feldman & Pentland, 2003).

Inoltre la sperimentazione, basandosi sul portfolio, ne riafferma la natura sociale: oltre che come strumento certificativo, caratterizzato da una finalità di attestazione documentale nella sua parte pubblica, il portfolio ha anche una valenza formativa nella sua parte privata, caratterizzata da riflessività e sviluppo del processo formativo e dei suoi risultati. Sono questi due aspetti difficilmente conciliabili secondo Castoldi (2005, p. 4), perché corrispondono a logiche diverse, la prima valutativa, di controllo e certificazione, la seconda formativa e di sviluppo. L'analisi visuale potrebbe costituire un modo per fare emergere nella parte privata del portfolio quella componente formativa e di riflessione e di confronto attraverso la propria rete professionale di fiducia, rappresentando una delle possibili nuove sfide di sintesi nel conciliare questi due aspetti in un unico documento.

Inoltre, riteniamo che la metodologia dell'analisi visuale si adatti molto bene in momenti di formazione ristretti, in piccoli gruppi, ad esempio nelle reti professionali dove la fiducia e la conoscenza reciproca tra i membri è fondamentale. Pensare con gli occhi non è solo essenziale nella ricerca e per il ricercatore, ma lo è anche in momenti di formazione e di riflessione più profonda sul proprio agire. In questa sperimentazione abbiamo evidenziato che l'analisi visuale può essere una metodologia valida per la formazione, in particolar modo nell'ambito delle reti professionali, e tale metodologia potrebbe essere estesa a molti ambiti e soggetti nel settore educativo.

## Ringraziamenti

Si ringrazia per la loro disponibilità, accoglienza e collaborazione i seguenti Dirigenti scolastici: Antonio Fini, IC Arcola Amelia – La Spezia (il DS che ha partecipato a tutte le fasi); Francesca Del Santo, ISA 6 – La Spezia; Sandra Fabiani, IC Vezzano Ligure – La Spezia; Fabrizio Rozzi (DS), C Lerici – La Spezia; Maria Cristina Rosi (DS) IC Riccò del Golfo – La Spezia e infine Federico Betti, IC Falcone, Cascina, Pisa.

## Bibliografia

- Ardigò, A. (1988). *Per una sociologia oltre il post-moderno*. Roma-Bari: Laterza.
- Ball, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56(4), 747-765.
- Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.
- Castoldi, M. (2005). *Portfolio delle competenze, Voci della scuola*. Indirizzo internet: [http://www.iscripatransone.it/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=88&Itemid=8](http://www.iscripatransone.it/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=88&Itemid=8) [Accesso 10.12.16].
- Collier, J. (1979). Evaluating Visual Data. In J. Wagner (Ed.), *Images of Information* (pp. 161-169). Beverly Hills: Sage.

- Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Cyert, R., & March, J. (1963). *A behavioral theory of the firm*, Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris: Buchet-Chastel.
- Eco, U. (1985). *La struttura assente*. Milano: Bompiani.
- Faccioli, P., & Losacco, G. (2003). *Manuale di sociologia visuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Faccioli, P., & Losacco, G. (2010). *Nuovo manuale di sociologia visuale: Dall'analogico al digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Feldman, M. S., & Pentland, B. (2003). Re-theorizing organizational routine as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94–118.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Torino: Einaudi.
- Fukuyama, (1996). In G. Giudici (2015). *Il capitale sociale*. Indirizzo internet: <http://gabriellagiudici.it/il-capitale-sociale/> [Accesso 21.01.2017]
- Goffman, E. (1988). *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando Editore.
- Harper, D. (1984). Meaning and Work: a Study in Photo-Elicitation. *International Journal of Visual Sociology*, 2(1), 20-43.
- Harper, D. (1988). Visual Sociology: Expanding Sociological Vision. *The American Sociologist*, Spring, 19(1), 54-70.
- Harper, D. (1993). On the Authority of the Image. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-412). London: Sage.
- Harper, D. (2002). Talking about Pictures: A case for Photo-elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Harper, D. (2012). *Visual Sociology*. Londra & New York: Routledge.
- IPRASE (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. Indirizzo Internet: <http://www.iprase.tn.it/alfresco/service/ipsoft/downloadContent/workspace/SpacesStore/9cbf0111-ae99-44eb-ad76-d3fcdac2e628/Dirigenti+scolastici+leader+per+apprendimento.pdf> [Accesso 22.12.16].
- Itō, J. (s.d). *Weblogs and emergent democracy*. Indirizzo internet: <https://joi.ito.com/static/emergentdemocracy.html> [Accesso 22.12.16].
- Johnston, A., & Malabou, C. (2016). *Self and emotional life, philosophy, psychoanalysis, and neuroscience*. New York: Columbia University Press.
- Laboratorio di sociologia visuale, Università di Genova (2016). *Manifesto di sociologia visuale*. Indirizzo internet: [http://www.laboratoriosociologiavisuale.it/doc/MANIFESTO\\_lab%20soc%20vis.pdf](http://www.laboratoriosociologiavisuale.it/doc/MANIFESTO_lab%20soc%20vis.pdf) [Accesso 22.12.16].
- Losacco, G. (1998). La relazione Re-To in situazione di intervista sociologica. In F. Bonazzi (Ed.), *Itinerari di sociologia delle comunicazioni* (pp. 266-287). Milano: Franco Angeli.

- Losacco, G. (1999). La vita dello studente a Bologna, codici visuali e verbali a confronto. In P. Faccioli & D. Harper (Eds.), *Mondi da vedere. Verso una sociologia più visuale* (pp. 214-222). Milano: FrancoAngeli.
- Losacco, G. (2008). L'intervista nella ricerca qualitativa: dal verbale al visuale. In R. Paltrinieri & P. Parmiggiani (Eds.), *Per un approccio sociologico al marketing* (pp. 126-143). Milano: Franco Angeli.
- Losacco, G. (2012). *Sociologia visuale e studi di territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Lovink, G. (2016). *Social Media Abyss, Critical Internet Cultures and the Force of Negation*. Cambridge: Polity Press.
- Malabou, C. (2007). *Cosa facciamo del nostro cervello*. Roma: Armando Editore.
- Manovich, L. (2013). *Software takes comand, estending the language of new media*. New York: Bloomburruy.
- Marradi, A. (1998). Termometri con vincolo di ordinalità: il «gioco della torre» consente di aggirare la tendenza alla desiderabilità sociale?. *Sociologia e ricerca sociale*, 57, 49-59.
- Mazzoni, G. (2005). *Sulla poesia moderna*. Bologna: Il Mulino.
- Michaux, H. (2012). *Passaggi*. Milano: Adelphi.
- Mitchell, W.C.T (2009). *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*. Palermo: Duepunti.
- MIUR (2016). *Linee guida per l'attuazione della Direttiva n. 36 del 18 agosto 2016 sulla valutazione dei dirigenti scolastici*. Indirizzo internet: <http://www.istruzione.it/allegati/2016/linee-guida.pdf> [Accesso 22.12.16].
- Nelson, R., & Winter, S. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Paletta, A. (s.d.) *Autovalutazione e gestione strategica delle attività educative*, 1-36.
- Paletta, A. (2007). *Ricerca Invalsi. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana. Documento di ricerca sul management scolastico*. Indirizzo internet: [http://snvsistema.invalsi.it/documenti/Aspetti\\_organizzativi\\_risultati.pdf](http://snvsistema.invalsi.it/documenti/Aspetti_organizzativi_risultati.pdf) [Accesso 12.03.17].
- Peters, J. M. (1973). *Leggere l'immagine*. Asti: Elledici.
- Roccatò, M. (2003). *Desiderabilità sociale e acquiescenza. Alcune trappole delle inchieste e dei sondaggi*. Milano: Edizioni Led.
- Shirky, C. (2008) in Wikipedia Contributors: *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*. New York: The Penguin Press. Indirizzo internet: [https://en.wikipedia.org/wiki/Emergent\\_democracy](https://en.wikipedia.org/wiki/Emergent_democracy) [Accesso 10.11.2016].
- Van Dijk, J. (2016). *Culture of connectivity*. Oxford: Oxford University Press.
- Wagner, J. (Ed.) (1979). *Images of Information*. Beverly Hills/London: Sage Publications.

- Wootton, A., & Drew, P. (1988) (Eds). *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press.
- Worth, S., & Adair, J. (1972). *Through Navajo Eyes: an Exploration in Film Communication and Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Zuromskis, C. (2013). *Snapshot photography: the lives of images*. Cambridge: The MIT Press.