

LA FABBRICA DELLA FELICITÀ

I

Scegliere l'altro

1 - Lavorare in situazione

L'approccio con un gruppo di lavoro deve avere una intima sostanza etica. Qui richiamo la distinzione fatta da Savater tra *morale* ed *etica*: mentre la prima si avvale di una serie di regole che vengono dettate all'uomo dall'appartenenza ad un gruppo, ad una etnia, ad una religione, è più complesso il significato dell'etica che invece si fonda sulla discussione e sulle interpretazioni della morale.

Ora, la consistenza etica dell'insegnamento deve avere un doppio spessore: quello che riguarda il professore, che deve sempre riflettere *sul* e valutare *il* proprio modo di comportarsi quando fa lezione; l'aspetto formativo che rende indispensabile, nel vuoto di valori, che il professore intervenga sulle coscienze dei suoi allievi facendosi portatore di valori e di positività.

Come si può definire questo che sembrerebbe un nuovo compito del docente già oppresso e condizionato da responsabilità che spesso non si sente di assumere?

La risposta, a veder bene, non può essere che una: si tratta di una vecchia e irrinunciabile prerogativa dell'insegnante. Che cosa facevano gli istitutori di un tempo? E che cosa i professori di qualche generazione fa? Trovavano spunto dagli argomenti delle lezioni per riprodurre archetipi etici, esempi di comportamenti valorosi dal punto di vista morale sui quali discutere e, se possibile, indicare soluzioni diverse, altre interpretazioni: queste risposte sono risposte etiche. Oggi si è persa questa abitudine a mano a mano che l'insegnante ha frainteso il suo ruolo confondendo la professionalità con un'attività esclusivamente tecnica di trasmissione di saperi.

Quando ad esempio si studiano personaggi della storia, della scienza, della politica, è opportuno sottolineare la loro visione culturale, scientifica o sociale, in altri termini la loro interpretazione della realtà – e già questo è un processo eticamente fondato – ma si può discutere anche delle doti morali di coraggio, solidarietà, saggezza, temperanza (le cosiddette *virtù centrali* indicate in psicologia positiva) che essi hanno dimostrato nell'affrontare vicende personali e sociali.

Bisogna evitare che si studino solo alcuni stralci del pensiero di alcuni personaggi, le loro scoperte, le loro opinioni, la loro storia, senza radicarli ed inquadrarli come una esperienza umana.

Gli atti edificanti dell'umanità trovano sempre minore attenzione. Gli insegnanti, come educatori, devono far riflettere sui grandi sentimenti che guidano la vita di molti personaggi nel campo della cultura, della storia, dell'arte, della letteratura, della religione.

La sensibilità verso i valori etici di *testimonial* storici, artistici, politici ecc. (ce ne sono tanti al di fuori di contesti mediatici e pubblicitari), veicola nel gruppo il rispetto verso l'al-

tro. Fa diventare consapevoli del fatto che ognuno possiede qualità e risorse spesso dissimili, ma proprio per questo da condividere per il benessere del gruppo e della comunità.

L'istruzione può dirsi completa, assoluta, degna di essere definita tale quando insieme alla correzione di un compito, alla valutazione di una verifica, l'insegnante riesce ad ottenere da tutti il rispetto di regole di comportamento non soltanto disciplinari. È necessario insegnare l'empatia e ciò che è più importante nella vita, il rispetto e la valorizzazione dell'altro. E perciò è indispensabile il riferimento ai valori della solidarietà, della giustizia, della temperanza, del coraggio, ecc.

Semmai il problema è un altro: come rendere persuasivi certi temi, compatibili con l'attualità, con la cultura diffusa del cinismo e del calcolo e con tutto ciò che rende difficile proporre argomenti tanto impegnativi e in molti casi estranei ad un certo modo di pensare.

Nessuno ha mai detto che l'insegnamento, fatto per bene, sia e sarà mai un lavoro facile.

2 - I "tempi" di un gruppo

Ogni tipo di gruppo dovrebbe essere centrato essenzialmente sul mantenimento e miglioramento dei rapporti fra i suoi componenti. Da più parti l'insegnante viene visto piuttosto come un *facilitatore* che, abbandonato il suo ruolo antico di trasmettitore di saperi, svolge una attività molto complessa fondata sul possesso non soltanto di conoscenze teoriche sulle dinamiche individuali e collettive, ma soprattutto su una abilità (frutto di un preciso allenamento) nel "leggere" le varie situazioni e ad affrontarle nel modo più appropriato.

Va considerato, inoltre, che l'osservazione e la definizione delle personalità che compongono un gruppo richiede tempi lunghi, indispensabili alla maturazione ed al consolidamento dei rapporti soprattutto sotto l'aspetto relazionale, e quindi soltanto dopo un certo periodo (che non è quantificabile in tempo) è possibile una valutazione delle diverse potenzialità individuali.

In particolare, sono state studiate diverse fasi di questa evoluzione, nelle quali gli individui prima si adattano alle situazioni, poi, a seconda delle loro personalità, interagiscono tra loro e con l'insegnante. È un meccanismo piuttosto comune nel quale si distinguono diversi momenti.

Nel corso delle prime relazioni si assiste alla cosiddetta *dipendenza*: il gruppo è in una posizione di attenzione critica e di attesa. Addirittura può assumere atteggiamenti difensivi (silenzio assoluto, difficoltà a prendere la parola, esitazione a rispondere anche a domande banali). Questo succede perché ciascun componente non riesce a collocare il rapporto in una casella della preclassificazione che ha elaborato del rapporto stesso (cordiale, rigido, collaborativo, di aiuto, difficoltoso, problematico, ecc.). È un atteggiamento comune a quello del docente che, per parte sua, si trova in una fase di osservazione e di riflessione (amplius Parte Nona, Cap. II, pag. 259 e ss.).

Inoltre il gruppo – come spesso accade se e quando l'insegnante affronta con poca o nessuna efficacia la fase dell'orientamento – può non avere chiari gli obiettivi da raggiungere. Spesso c'è una parte che sulle prime mostra un certo senso di spaesamento. Questa fase è caratterizzata da una spiccata tendenza a rivolgersi al professore per avere direttive.

Il conflitto è un momento quasi irrinunciabile per la codificazione del tipo di gruppo e per la sua determinazione. Fondamentale, se ben gestito, per la sua coesione e per la condivisione degli obiettivi. È il momento nel quale, ad esempio, i più aggressivi tendono a monopolizzare l'attenzione per mania di protagonismo o per disagio. È appena il caso di ricordare che questi comportamenti sono comuni ai bambini e molto simili negli adulti maturi.

Spesso gli interventi sono inopportuni e irruenti. In alcuni c'è la tendenza a sopraffare i più timidi e ad essere poco rispettosi delle opinioni altrui. I contrasti spesso creano schieramenti; molto comune ad esempio quello maschi/femmine; oppure fanno emergere i leader. Spesso la contrapposizione avviene per motivi futili: la contesa per i posti migliori, la disputa di oggetti, come libri, penne, computer, il ritardo di alcuni componenti, e poi gli atteggiamenti remissivi di alcuni, quelli ineducati o bruschi di altri, ecc.

Alla fase della *coesione* si arriva quasi sempre dopo aspri conflitti: è indispensabile che anche quelli latenti vengano esplicitati e risolti, rendendo cosciente il gruppo che le diversità di ciascuno debbano essere accettate come elementi che arricchiscono tutti. È un passaggio inevitabile. Nello sport di squadra, molte grandi prestazioni seguono a litigi furibondi ed a riappacificazioni altrettanto edificanti. Solo così il gruppo è finalmente pronto per organizzarsi in modo da affrontare proficuamente le prove alle quali verrà sottoposto. È bene, in questa fase, e soprattutto con i più giovani, proporre compiti concreti di non difficile soluzione, che diano il senso ed il piacere del lavorare insieme per uno scopo il cui raggiungimento rafforzerà lo spirito del gruppo.

L'interdipendenza è la fase di messa a regime del gruppo che ormai si conosce e conosce il professore così come quest'ultimo conosce il modo di agire e pensare di ciascuno dei componenti sia a livello individuale che come componente della comunità: la fiducia che ognuno ha negli altri fa da effetto *yogurt* sul lavoro collettivo; il gruppo ormai è maturo per affrontare costruttivamente qualsiasi situazione.

Conoscendo le diverse fasi della vita di un gruppo, ogni insegnante può sapere in quale momento evolutivo si trova il proprio, prevedere i passaggi futuri di questa trasformazione e intervenire utilmente.

Tutto questo lungo preambolo è stato necessario per poter affrontare l'argomento dell'approccio etico nella relazione insegnante.

Noi qui lo abbiamo definito *etico* usando forse un termine impegnativo, che per alcuni gruppi e per certi tipi di insegnamento può sembrare sovradimensionato.

Tuttavia, questa impostazione risponde all'esigenza di stabilire una serie di elementi non soltanto di condotta e disciplina, ma anche per arrivare ad una più semplice esplicitazione di norme di convivenza. E il risultato si ottiene più facilmente non indicando decaloghi, regolamenti e precetti, più o meno condivisibili, ma piuttosto e semplicemente ponendo ad un gruppo di nuova composizione una serie di argomenti di discussione.

Qui di seguito (pag. 229) proponiamo uno schema di approccio etico nel quale vengono posti al centro della discussione l'idea/concetto di *persona* e quella di *gruppo*. A seconda delle risposte ricevute l'insegnante può integrare il training con elementi della lezione intesa in senso tradizionale. Lo schema indicato può servire come supporto alla lezione ma anche come modello di accoglienza e di integrazione del gruppo.

3 - Elaborare un percorso di educazione alla pace

Per rimanere nel tema facciamo una ulteriore considerazione. Si è parlato spesso di *alfabetizzazione emotiva*, di riflessione sul tipo e sui metodi dell'insegnamento, sulle risorse a disposizione di ciascuno per costruire un impianto educante di valore etico.

L'insegnamento è una strada obbligata verso un mondo di pace dove questo concetto piuttosto vago ed abusato anche nei luoghi di creazione del sapere, va *sdoganato* a vantaggio della sua accezione più spendibile e quotidiana: essere, insomma, un parametro per affrontare positivamente i conflitti prossimi e immediatamente contingenti e non soltanto quelli remoti riguardanti i grandi temi dell'umanità.

Dunque, all'interno di ciascuna disciplina, prima, durante e dopo lo svolgimento del percorso scientifico che ne è lo specifico, bisogna individuare temi che servano ad indirizzare il gruppo verso atteggiamenti pacifici, che si possano estendere come valore anche oltre le mura dell'aula.

L'*educazione alla pace* che è, per esempio, tema etico validissimo, e la corrispondente educazione alla risoluzione positiva dei conflitti, richiedono un profondo ed intenso lavoro formativo che parte dal dialogo, dalla discussione sul tema portato anche in maniera non diretta (nell'esempio proposto si parte dal concetto di persona), e in seguito dall'elaborazione di un curriculum specifico verticale e trasversale, che serve per lo sviluppo delle abilità affettive. Abilità per nulla incentivate nei luoghi di apprendimento.

Un percorso di educazione alla pace e alla gestione dei conflitti può essere il seguente:

- *Impostare il dibattito sul concetto e sull'opinione che ognuno ha della "persona".*
- *Elaborare il discorso sulla persona e sulle sue diramazioni, come gruppo, istituzione, ecc.*

Dopo aver raccolto le opinioni e stimolato il confronto, bisogna far evolvere il dibattito verso il concetto e l'idea individuale di *conflitto* in relazione a quanto è maturato in precedenza. Dunque, procedere sui seguenti "temi-stimolo":

- *comprendere ed analizzare il concetto di conflitto;*
- *individuare i vantaggi della pace;*
- *identificare le cause di escalation dei conflitti (ogni tipo di conflitto: personale, di parte, collettivo, guerra);*
- *trattare adeguatamente i sentimenti della rabbia, della collera, dell'aggressività;*
- *riconoscere il ruolo della percezione selettiva e delle distorsioni;*
- *chiarire le emozioni coinvolte;*
- *migliorare l'abilità di ascolto per accogliere i molteplici punti di vista;*
- *sviluppare strategie di negoziazione e di mediazione;*
- *usare tecniche quali brainstorming, circle-time, role play, per generare idee condivise su comportamenti pacifici;*
- *stabilire delle gerarchie di valori comuni (fare attenzione alle etnie) per prendere decisioni più giuste;*
- *individuare interessi comuni al di là dei conflitti;*
- *realizzare un atteggiamento collaborativo e responsabile;*
- *creare una idea di cooperazione generale.*

Una strategia concreta per la gestione positiva e costruttiva dei conflitti è descritta da Thomas Gordon, ed è conosciuta come "metodo senza perdenti".

Si tratta della ricerca di una soluzione che sia accettabile per due parti in conflitto: nessuno deve sentirsi perdente, altrimenti ricomincia la sequenza delle ostilità. Entrambi devono sentirsi vincenti. È più facile discutere quando vi è la prospettiva di voler giungere ad una soluzione equa e soddisfacente per tutti.

Con il metodo *senza perdenti* si fa appello alle risorse, conoscenze e ingegnosità di ogni partecipante; il rapporto è paritario ed è basato sul rispetto reciproco dei bisogni; il metodo è quello della discussione.

I vantaggi di questa specifica strategia di risoluzione dei conflitti interpersonali sono i seguenti:

- assenza di rancore perché non ci sono perdenti;
- soddisfazione per il fatto di vedere rispettati i propri bisogni;
- impegno creativo a trovare soluzioni soddisfacenti;
- partecipazione al processo di decisione;
- maggiore motivazione ad applicare la soluzione elaborata;
- maggiore senso di responsabilità;
- rispetto reciproco;
- attenzione ai bisogni dell'altro;
- maggiore fiducia reciproca.

4 - Persona e gruppo

La sequenza elaborata dopo diverse sperimentazioni con gruppi di età media 15 anni, gruppi di età media 18 anni e gruppi di età media 25 anni, è valida, come prologo di ogni tipo di training avente ad oggetto non soltanto temi di etica, giacché pare ineludibile che il discorso educante parta *da* ed approfondisca *i* concetti di persona e di gruppo.

PERSONA

Quale è la tua idea di persona

(Quando si parla di "persona", come si parla di "persona", perché se ne parla)

Contesto

DOVE

CHI

IN CHE MODO

SE

SEMPRE

MAI

GRUPPO

Che idea hai del gruppo
Quando come e perché parli di gruppo
Quanto è grande un gruppo
Spesso è troppo grande
Spesso è troppo piccolo
Come ti poni nei confronti del gruppo

DOVE

CHI NE FA PARTE

IN CHE MODO

SE

SEMPRE

MAI

DISCUSSIONE

TI SENTI PERSONA
TI SENTI GRUPPO
TI SENTI PERSONA E GRUPPO
TI APPARTIENI
APPARTIENI A...
GLI ALTRI TI APPARTENGONO

COMPORAMENTO

CHE SENSO DAI AL CONCETTO DI “MODO DI COMPORARSI”

CHE COSA INTENDI PER “COMPORARSI CORRETTAMENTE”

CHE COSA SIGNIFICA “REGOLA DI COMPORAMENTO”

QUANDO È NECESSARIO RISPETTARE LE REGOLE DI COMPORAMENTO

CHI TI OBBLIGA AD UN DETERMINATO COMPORAMENTO

PERCHÉ TI COMPORATI IN UN CERTO MODO ANCHE
SE NON SEI OBBLIGATO

CHI TI DICE SE IL TUO COMPORAMENTO È GIUSTO OPPURE NON LO È

È IMPORTANTE PER TE IL GIUDIZIO DEGLI ALTRI

DI CHI IN PARTICOLARE

SEI SEMPRE SICURO QUANDO DEVI PRENDERE UNA DECISIONE

IL GRUPPO INFLUISCE SUL TUO MODO DI COMPORARTI
E IN CHE MISURA

5 - La discussione

Il percorso indicato nel paragrafo precedente può ben combinarsi con qualsiasi processo educativo di contenuto rigorosamente disciplinare anche di tipo tecnico e scientifico che, anche essi, non escludono a priori (quando sono trattati in modo intelligente) elementi di morale e di etica.

In ogni caso, lo schema esposto, come gli altri, deve essere applicato seguendo un procedimento di carattere maggiormente colloquiale, piuttosto che didascalico. Questo serve a veicolare l'idea che la scuola non sia solo un luogo di racconto dell'*altro*, non solo luogo di valutazione asettico e inflessibile, ma anche luogo di racconto *personale*.

Inoltre, dopo i primi incontri, è consigliabile richiedere che sia espresso sempre un parere di valutazione sulla discussione e giudizi che vadano al di là dei contenuti trattati, evidenziando soprattutto gli aspetti positivi.

6 - Il circle time

I sostenitori dell'educazione psicoemotiva esaltano il *circle time* come uno dei metodi più efficaci per compattare i gruppi e per favorire la reciproca collaborazione. Le caratteristiche del circle time sono ben chiare in psicologia. Il problema sorge nella sua applicazione didattica, a causa delle solite difficoltà che potrebbe incontrare l'insegnante per non essere abituato a condurre la formazione di un gruppo se non con sistemi tradizionali. Qui, il training serve soprattutto come supporto alla relazione insegnante considerata secondo il punto di vista innovativo portato avanti dal nostro testo.

Il "tempo del cerchio" – questa è più o meno la sua traduzione in italiano – riunisce tutti i componenti di un gruppo, in circolo, per discutere su un tema o un problema proposto da uno o più allievi o dall'insegnante stesso¹⁴⁴.

Dunque, alla possibile domanda sull'utilità del circle, si può rispondere che sul piano disciplinare può chiarire molti punti di dubbio o difficoltà, ma è soprattutto efficace quando, per una serie di circostanze, sia necessario definire i rapporti all'interno di un gruppo, o fare il punto sul modo di procedere di un lavoro collettivo, o semplicemente di un corso di studi. È un sistema che finisce per coinvolgere tutti i componenti dell'esperienza e soprattutto chiarisce molto le idee all'insegnante sul modo di porsi e di procedere. Ma l'aspetto più significativo è dato dalla possibilità che vengano messi in discussione temi riguardanti l'etica e la *microetica* (anche soltanto, per esempio, il modo di comportarsi dei partecipanti), le relazioni, le questioni disciplinari e di collaborazione al lavoro.

In questo tipo di training l'insegnante deve:

- illustrare in ogni dettaglio il metodo;
- attendere di conoscere bene gli studenti prima di sperimentarlo;
- offrire sostegno e incoraggiamento ai partecipanti più timidi e cercare di "neutralizzare" quelli più aggressivi;
- facilitare la comunicazione chiedendo chiarimenti ad ognuno;
- riassumere brevemente, alla fine di ogni discussione, tutti i pareri emersi, senza trascurarne nessuno.

Il *circle time*, dunque, può servire a risolvere problemi sia di tipo didattico che relazionale. L'insegnante ha anche il compito di aiutare il gruppo a cercare una migliore efficienza e ad essere produttivo (definendo chiaramente il problema da affrontare, cercando di mantenere in tema gli interventi, ecc.) e deve condurlo, senza forzature, verso le tesi più soddisfacenti, sia che si tratti di ampliare conoscenze disciplinari o impostare progetti, sia che ci siano da dirimere controversie.

Nel primo caso vanno usate tecniche che agevolino la creatività per ottenere risultati originali. In caso di conflitto, invece, può essere utile far riferimento alla già esposta tecnica suggerita da Gordon¹⁴⁵, definita dei "senza perdenti" (antea Parte Sesta, Cap. IV, pag. 187 e ss.), che consiste nel non mettere ai voti la decisione finale, per non creare frustra-

¹⁴⁴ Francescano D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Carocci Editore 2001.

¹⁴⁵ Gordon T., *Teacher effectiveness training*, New York 1974.

zioni e conseguenti demotivazioni nella minoranza, ma nel trovare una soluzione accettabile per tutti. In ogni caso l'insegnante fa da mediatore.

Ma l'insegnante deve anche poter essere critico rispetto al training che egli stesso propone ed è questo il compito più delicato: quello di valutare, cioè, a seconda dei risultati, se la riunione sia utile effettivamente a migliorare il gruppo. Come in altre circostanze, va ricordato che ogni tipo di attività collettiva di tipo formativo richiede una reciproca e consolidata conoscenza tra i partecipanti.

Nei *circle* i gruppi di lavoro possono essere di due tipi: a carattere *terapeutico* (auto-centrati) e di *discussione* (eterocentrati) su temi di diversa natura oppure per migliorare la comunicazione tra i membri del gruppo. Ed è quest'ultimo tipo di intervento che qui ci interessa.

Riguardo, dunque, all'insegnamento consideriamo che il gruppo interessato a questo tipo di training sia una classe, quindi un numero di persone che oscilla tra le quindici e le venticinque unità.

Secondo le classificazioni della dottrina possiamo definire la classe riunita durante il *circle time*, un *piccolo gruppo*, con una struttura a bassa gerarchia (l'insegnante ha semplicemente il compito di facilitare la discussione, ma nessuna funzione autoritaria), di tipo formale (in quanto luogo, tempo e norme che regolano la discussione restano costanti), con l'obiettivo primario di creare un clima collaborativo e amichevole fra i membri.

Ogni gruppo in senso sociale così come comunità educante, a seconda delle sue caratteristiche, necessita di un tipo di conduzione diverso: il moderatore di un dibattito politico, per esempio, ha un ruolo diverso dall'animatore di un cineforum o dal presidente di un'assemblea di condominio: cambia il tema, cambiano i partecipanti, cambiano le situazioni. Pertanto l'insegnante deve guardare questo training sotto l'aspetto educativo, dunque non solo come professore in senso tradizionale, ma piuttosto con un atteggiamento disposto alla "scoperta".

Ecco le fasi della procedura.

- L'insegnante illustra dettagliatamente (almeno la prima volta) il tipo di esercitazione.
- Le sedie devono essere disposte in circolo perché è fondamentale garantire una comunicazione realmente circolare tra tutti i partecipanti e il professore.
- Viene illustrato il tema del dibattito (dall'insegnante o da uno degli allievi) oppure si stabilisce il criterio per decidere quale argomento trattare se ve ne sono più di uno in concorrenza. Il metodo più semplice consiste nel fare un primo giro di proposte, mettendo poi ai voti la priorità. Questo permette di valorizzare ogni singolo contributo, evitando la frustrazione che si creerebbe scegliendo solo le proposte più votate.
- La durata del training va dai 20/30 minuti ad un massimo di 60/70: oltre questo tempo il dibattito perde consistenza.
- È necessario creare un clima sereno e di condivisione, in cui ognuno possa manifestare il proprio bisogno sia di appartenenza che di individualità.
- Come in tutte le circolarità è vietato interrompere chi parla.
- È ben accetto qualsiasi punto di vista.

- È vietato denigrare o deridere, ecc.
- Le ipotesi esposte vanno valutate e dibattute (e sarebbe bene che l'insegnante riuscisse a sollecitare gli alunni, anziché proporle egli stesso).

Queste procedure non hanno senso se non vengono assimilate alla routine didattica e indicate come un momento che scandisce l'apprendimento. Una volta accettate dalla classe e riconosciute utili devono essere mantenute per tutto il corso dell'esperienza, perché diventi un valido punto di riferimento nella vita scolastica¹⁴⁶. I *circle* dovrebbero avere una frequenza di una/due volte a settimana con la previsione anche di riunioni "straordinarie" in caso di avvenimenti che necessitino di essere discussi immediatamente.

Gli obiettivi *mediati* del training sono:

- imparare a discutere insieme, ascoltando senza interrompere, accettando tutte le opinioni e sentirsi liberi di esprimere la propria, in un reciproco arricchimento e confronto;
- imparare la mediazione dialettica di conflitti;
- analizzare i problemi, suggerire e cercare insieme agli altri partecipanti le possibili soluzioni;
- vedere l'insegnante come un partecipante *super partes* e non come una figura autoritaria.

L'insegnante come facilitatore del *circle time* deve:

- osservare come gli alunni si dispongono nel cerchio (chi siede vicino a chi; se le vicinanza sono sempre le stesse o casuali; se qualcuno rimane in disparte);
- fare in modo che tutti siano coinvolti nella discussione;
- annotare o ricordare gli avanzamenti del dibattito;
- registrare ogni indicazione sia verbale (numero di interventi, silenzi, ecc.), sia non verbale e di valore prossemico, o comportamentale (notare se qualcuno sbadiglia, chiacchiera con il vicino, si allontana dal gruppo senza però intervenire);
- mettere tutti a proprio agio (se qualcuno si mostra imbarazzato o insolitamente aggressivo, balbetta o arrossisce prendendo la parola, se ci sono tensioni tra alcuni membri, ecc. la situazione non è ideale);
- fare in modo che le comunicazioni siano rivolte a tutti (chi parla si rivolge a tutti, con la parola e lo sguardo, o solo all'insegnante o a qualche particolare membro del gruppo?);
- controllare, ricordare (annotare?) come si svolgono gli interventi (chi prende la parola e chi resta in silenzio, chi interrompe e come reagiscono gli altri, ecc.).

Altro obiettivo fondamentale del *circle time* è quello di favorire l'autovalutazione e l'autodeterminazione in una condizione di circolarità nella quale diventano fondamentali sia la conoscenza reciproca tra i partecipanti, sia la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo (alunno-alunno, alunno-insegnante).

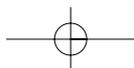
Durante l'esercitazione è utile, a mano a mano che si va avanti, stabilire dei punti di arrivo e annotarli in un diario di lavoro o su un cartellone, che rimarrà come "memoria" dei punti più significativi della discussione.

¹⁴⁶ Carli R., Paniccia R.M., *Psicologia delle organizzazioni e delle istituzioni*, Il Mulino, 1981.

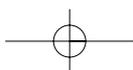
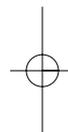
Tutte queste informazioni sono importanti per valutare in modo non diretto i rapporti all'interno del gruppo, considerare la tenuta e consistenza rispetto a valori quali la solidarietà, l'amicizia, la trasparenza, il coraggio, ecc. ed infine, verificare se c'è interesse per l'esperienza in corso per poterla migliorare.

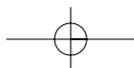
I comportamenti dei partecipanti così come avviene in training similari quali il *role play*, il *cooperative learning*, il *brain storming*, sono più o meno standard. Come già detto e come si riscontra anche nella pratica delle metodologie sopra citate, alcuni partecipano subito, altri sono scettici o insicuri, altri si defilano. L'abilità dell'insegnante sta nell'ottenere una partecipazione estesa e condivisa. Ciò avviene progressivamente e con il progredire delle esperienze e ogni gruppo finisce con lo stabilire proprie regole e procedure. Quello dell'autoregolamentazione e dell'autodeterminazione è un altro degli elementi di alto valore educativo che va riconosciuto al circle¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Amplius su nuove metodologie, Pezzella B., *Sapere formare e Un professore riflessivo, op.cit.*



Parte Nona
Il sapere nasce dal basso





I

L'insegnamento come ricerca

1 - Meriti e criticità della ricerca-azione

Fino ad ora abbiamo esaminato gli aspetti psicologici ed etici della relazione insegnante e con essi, anche se in modo più rapido, quelli di tipo sociologico (soprattutto a proposito della comunicazione). Ma rimane aperto il problema del metodo e la uguale necessità, in questo campo, di innovare o di trovare soluzioni.

Nell'espone la nostra ipotesi con tutta l'opinabilità che tale proposta sottintende, continuiamo nella valutazione delle teorie che maggiormente sono state avvicinate al campo dell'insegnamento.

Qui ci occupiamo della *action research* (ricerca-azione) che, pur nella continua esigenza di aggiornamento, riteniamo, nelle linee generali, soprattutto come input, strumento idoneo per una buona pratica dell'istruzione.

Riportiamo una rapida descrizione della teoria che riteniamo valida per migliorare il rapporto sul versante più tradizionalmente tecnico del trasferimento di saperi. Insomma, se per l'aspetto relazionale è bene tener presente i risultati delle esperienze di Gordon, Margiotta, di Seligman e della psicologia positiva, di Bandura ed altri, qui è il caso di valutare attentamente l'adattabilità della teoria della ricerca-azione ad un tipo di insegnamento più moderno¹⁴⁸.

Qualche rapido cenno di orientamento: il termine *ricerca-azione* o *ricerca intervento* si deve all'inglese Kurt Lewin, psicologo sociale. Lewin studiò i problemi delle minoranze etniche in Usa negli anni '40 e si accorse che il processo conoscitivo finiva con il divenire un'azione sociale proprio nel momento in cui la popolazione veniva coinvolta.

L'Action Research prende origine dal riconoscimento, attraverso la ricerca, della estrema fluidità di azione e conoscenza nei processi di apprendimento¹⁴⁹.

¹⁴⁸ L'attualità della ricerca-azione è testimoniata da diversi e recentissimi atti: il Decreto ministeriale n. 56 del 3 luglio 2007 che immette in ruolo docenti per la scuola dell'infanzia, per la primaria, per la secondaria di primo e di secondo grado e per il personale educativo, oltre alla ripartizione di posti assegnati a ciascun profilo professionale del personale ATA ribadisce che occorre avviare "nel corrente anno scolastico le procedure, di cui all'articolo 440 del citato Decreto Legislativo n. 297/94 relative alla formazione del personale".

La formazione in ingresso prevista contrattualmente per i neoassunti in ruolo, ai sensi dell'articolo 68 del Contratto Collettivo Nazionale del Comparto scuola, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale del 17/12/2007, costituisce un obbligo contrattuale e trova rispondenza nella Direttiva sulla formazione e l'aggiornamento del personale docente, educativo, amministrativo tecnico e ausiliario relativa all'anno scolastico 2007/2008 (Direttiva n. 47 del 13 maggio 2007, registrata dalla Corte dei Conti il 19 luglio 2007, registro n. 6, foglio n. 18) e nella contrattazione collettiva integrativa a livello regionale. Tra le strategie principali che caratterizzano questo intervento sono indicate la e-learning e la ricerca-azione.

¹⁴⁹ Lewin per primo ha indicato le procedure principali della ricerca-azione distinguendole in *pianificazione*, *azione*, *osservazione* e *riflessione*. Nel 1948 sosteneva già che la ricerca azione fosse un metodo necessario per la realizzazione di programmi per gruppi minoritari nel sociale. Da qui si deduce il carattere pratico di questa metodologia. Questi stadi sono stati successivamente ampliati nel 1976 da Cunningham, che prevedeva per ogni fase un momento di valutazione necessario per decidere se proseguire o meno verso la fase successiva. Un altro studioso, Ebbutt la definì come "lo studio sistematico dei tentativi intrapresi tra gruppi di partecipanti per migliorare la prassi educativa sia attraverso azioni pratiche che attraverso la riflessione sugli effetti di questa azione".

2 - Il metodo

Kemmis e Easen nel 1985 hanno trasferito nel campo dell'istruzione la metodologia della ricerca-azione. Il principio originario si fonda, anche in questo caso, come nei precedenti già esaminati, sulla necessità di eliminare i punti di crisi o di inefficacia della relazione insegnante. È una interpretazione non radicale nella quale sono presenti molti elementi comuni con altre teorie che analizzano più genericamente le relazioni sociali e delle quali pure abbiamo fatto cenno, ma che rimangono tuttavia "distanti" dai contenuti e dai metodi strettamente connessi all'insegnamento.

Perciò, la grande importanza della *ricerca-azione* consiste nel dare risposte immediate, efficaci ed idonee a tutta una serie di quesiti che pone la pratica formativa. Soprattutto, produce documenti che rendono oggettive le situazioni esaminate e consentono di costruire protocolli per quelle nuove o successive; prevede infatti un'intensa circolazione di informazioni e di idee tra i partecipanti sui problemi che riguardano la creazione del sapere e la realizzazione di progetti.

Ma a differenza di altre teorie di tipo deterministico la *ricerca-azione* mira alla risoluzione di questi problemi "dal basso", si *rigenera*, insomma, sul campo come osservazione ed epilogo di una serie di situazioni contingenti riguardanti la relazione insegnante; interviene in contesti specifici (ed è quindi metodo pratico con buone ricadute) e ricerca risposte immediate ed utili. È attuale soprattutto perché flessibile e dunque adattabile alle molteplici situazioni dell'insegnamento.

La filosofia sulla quale si articola è il superamento da parte del ricercatore della pretesa di giungere alla neutralità della sua esperienza. Perché il ricercatore, come tutti coloro che fanno questo lavoro, sa da dove parte, conosce gli obiettivi della sua attività, ma non sa se riuscirà a raggiungerli e come. E non sa neanche se arriverà a destinazione.

A ben vedere questo non può essere che l'unico atteggiamento realmente positivo dell'insegnante. In fondo, ogni insegnante è un po' ricercatore e così come ogni ricercatore, l'insegnante non si limita a conoscere un fenomeno, ma opera perché diventi un fattore del miglioramento educativo-collettivo.

C'è, in questa teoria, una sintesi tra l'osservazione e la sua catalogazione, tra la scoperta e la sua definizione in termini scientifici. È la filosofia del *fare sapere* o dell'*insegnare insegnando* o dell'*insegnare a imparare*, tutte azioni che hanno senso nella loro contemporaneità e nel non essere predeterminate. L'insegnante che fa *ricerca-azione* non ha ancora abdicato alla pretesa o temuta *fine (catastrofismo)* dell'insegnamento: è una figura rivalutata sotto il punto di vista culturale, professionale e sociale.

Altra grande attualità della RA è il far leva su di un gruppo che opera per la ricerca, sui rapporti tra i diversi soggetti, superando ogni forma di dipendenza intellettuale nei rapporti di lavoro e soprattutto indicando la inevitabile prospettiva futura dell'insegnamento che non può continuare ad essere una attività isolata ed individuale.

Anche i meccanismi sociali e le situazioni ambientali che direttamente o indirettamente incidono sulla relazione insegnante sono visti come variabili per lo svolgimento della ricerca e non più come elementi "esterni" alla relazione stessa. Per questo la *ricerca-azione* prevede un esame articolato delle dinamiche di gruppo e delle forze sociali che le influenzano.

Sotto l'aspetto psicologico il docente può anche attingere a tecniche di gestione dei conflitti che lo aiutino a cercare strategie d'intervento compatibili e complementari alle diverse situazioni. In questo senso la RA può bene essere una sintesi in senso pratico di quanto abbiamo finora esposto sui metodi che riguardano la gestione della relazione insegnante.

La *ricerca-azione* si fonda su una serie di operazioni empiriche ma sequenziali sotto l'aspetto scientifico; adotta un tipo di comunicazione *simmetrica* fra i protagonisti per eliminare il rapporto soggetto-oggetto fra i ricercatori ed i loro cooperatori.

Altra novità assoluta rispetto all'insegnamento tradizionale sta proprio nell'attività di ricerca che diventa l'essenza intrinseca dell'insegnare. È il fattore innovativo della relazione che mira al cambiamento costante, nel senso che l'azione *crea* la ricerca e a sua volta la ricerca *alimenta* l'azione, e ambedue sono continuamente in *discussione*.

La ricerca-azione fa in modo che l'insegnamento non rimanga sempre uguale a se stesso e che non sia fine a se stesso. Insomma, se pone e permette di risolvere molti dei suoi dilemmi, nello stesso tempo fa in modo che essi risorgano e si mantengano vivi, giacché l'attività del docente è un continuo divenire che non dovrebbe conoscere mai in anticipo i punti di arrivo, ma solo e bene le situazioni di partenza. Se guardiamo anche il suo aspetto etico all'interno della didattica, troviamo che gli insegnanti attivano una negoziazione della loro cultura in base alla variazione delle situazioni. Questo concetto porta a concentrarsi sullo sviluppo del sapere degli allievi. Ardoino considera nella ricerca-azione due tipi di intenti: *prasseologico*, che è in fondo la creazione di un *know-how* all'interno della situazione; *storico-pratico*, che consiste in un approccio basato sulla analisi e continua (ri)appropriazione storica dell'insegnamento.

I modelli che stanno alla base della ricerca sono quello *determinista*, che spiega un'azione ricorrendo a elementi anteriori, e quello *interazionista*, che spiega gli atti attraverso le finalità che perseguono e le loro corrispondenze.

3 - Il processo di costruzione e lo svolgimento di una ricerca-azione

Non esiste un modello predefinito di *ricerca-azione*. Quello adottato di recente dal Cired (Centro Interistituzionale di Ricerca ed Elaborazione Didattica)¹⁵⁰ prende spunto proprio dalla sua essenza sperimentale e si fonda sul principio che la didattica non possa proporre verità, ma valutare l'efficacia di metodi e monitorare processi, elaborare o verificare le teorie per ritornare alla prassi. E in questa *circolarità*, che è propria di ogni insegnamento-apprendimento, sta la novità della *ricerca-azione* e delle sue interpretazioni più convincenti.

Il punto di partenza è la diversa considerazione che bisogna avere del sapere: secondo Bruner, infatti le discipline non sono contenitori di conoscenze ma "strutture del sapere" e cioè sistemi di idee, carte topografiche per orientarsi tra fatti e situazioni, individuarli e

¹⁵⁰ Il Cired opera in Campania dal 2005 dove ha coordinato laboratori di progettazione didattica in collaborazione con scuole ed università e partecipato a progetti finanziati da enti pubblici.

coordinarli; sono quindi “particolari metodologie di pensiero applicabili a determinate categorie di fenomeni”¹⁵¹.

È proprio l'elemento della sperimentazione che rende la *ricerca* un metodo di *azione*.

Ma da dove nasce l'esigenza che porta a percorrere esperienze che ricercano nuovi modi di insegnare?¹⁵²

Chi voglia fare un approccio anche solo teorico con la ricerca-azione deve rimettere in discussione tutto: il proprio modo di insegnare, i metodi, i contenuti, i tempi. Insomma, deve dubitare di tutto ed andare avanti per tentativi, tenendo presente che le *cavie* usate per questa indagine sono persone e che l'insegnamento è una cosa molto seria.

Uno dei problemi, per esempio, più diffusi nella pratica dell'insegnamento è rappresentato dalla *valutazione*. Gli alunni (anche in tempi meno recenti) sono spesso insoddisfatti dei metodi con i quali sono (o venivano) valutati. La ricerca-azione affronta questo problema cominciando dalle tecniche di approccio e determina, a seconda delle situazioni, nuovi modelli di valutazione.

Se gli alunni non amano né essere valutati, né il modo in cui questo avviene, le cause possono essere molteplici e spetta al docente capire quali sono giuste e quali no; ma sicuramente questa insoddisfazione, specialmente se è molto diffusa nel gruppo degli allievi, è un ostacolo da superare per rendere l'insegnamento (più) efficace. Molti professori pensano che non si possa fare molto per cambiare il metodo di valutazione corrente, ed è una opinione molto diffusa. In più, spesso ritengono il proprio modo di valutare espressione diretta della libertà di insegnamento, un aspetto inconfutabile della professionalità.

Basterebbe invece che facessero una autovalutazione critica per far emergere dei dubbi e la possibilità di variabili condivise dagli allievi.

Un altro dilemma da risolvere è, per esempio, la scarsa partecipazione degli studenti alle lezioni ed, in generale, il rapporto che essi (alcuni, pochi, o molti) hanno con l'istruzione e con i luoghi dove si acquisisce. È un motivo di grande attualità. Oggi molti allievi danno l'idea di perdere soltanto tempo in classe. La risposta da dare è metterli in condizione di usare al meglio questo tempo ed è possibile attraverso l'analisi dei risultati di una serie di test ai quali possono essere sottoposti e che riguardano anche temi non scolastici ma piuttosto di natura personale (vedi Appendice 3).

Un ulteriore tema molto comune riguarda la famiglia, se e quando i genitori sono disponibili a collaborare con la scuola, controllando gli allievi nei compiti a casa. In questi casi bisogna trovare metodi di interazione che rendano la collaborazione più efficace. Il problema diventa più complesso ed è di difficile risoluzione quando i genitori sono assenti.

Altri quesiti pongono in primo piano il rapporto con il circostante e l'analisi delle caratteristiche individuali che possono emergere anche attraverso una serie ulteriore di domande (non necessariamente formulate in forma di test, ma piuttosto fatte direttamente dal

¹⁵¹ Il protocollo più conosciuto è quello indicato nell'Action Research Planner della Deakin University. Kemmis è uno dei rappresentanti più significativi di questo orientamento.

¹⁵² AA.VV. *Laboratori di progettazione didattica a cura del Cired*, Università l'Orientale, M.I.U.R. Luciano editore, Napoli 2004/05.

docente agli interessati) che hanno lo scopo di testare gruppo e individui soprattutto sotto l'aspetto relazionale.

In linea di massima il modo di operare è quello che in genere si usa quando ci si trova di fronte a uno stato di cose o a una situazione che deve essere analizzata molto attentamente e/o che si desidera *cambiare* o *migliorare*, parole chiave della ricerca.

Kemmis e i suoi collaboratori però avvertono che bisogna evitare di affrontare quei "problemi per cui non si può fare nulla" ed in questo, secondo alcuni studiosi, sta uno dei punti deboli della teoria, visto che oggi l'insegnante è chiamato soprattutto a tamponare, se non a tentare di risolvere, casi che hanno poco a che fare con l'istruzione. D'altra parte, come si è detto, l'insegnamento non può farsi carico di ciò che in fin dei conti non gli compete, pur avendo il compito di essere di supporto a pratiche professionali che possano meglio affrontare i mille rivoli che direttamente o indirettamente confluiscono nella relazione educante. Ma a favore della RA c'è anche il suo rigore didattico, che riguarda una relazione "possibile" (e qui prevale la visione ortodossa dell'insegnamento) e migliorabile, non già tutti i casi che la rendono poco praticabile (forte disagio, ma anche patologie professionali dell'insegnante).

E infatti, le "questioni come il rapporto tra la condizione socio-economica e la riuscita scolastica, tra abilità e la tendenza a fare domande possono essere interessanti, ma sono solo vagamente collegate con l'azione"¹⁵³. Altri autori però divergono da questa impostazione.

V'è tuttavia da dire che, come emerge da tutto l'impianto del testo, la mancanza di attenzione ai fenomeni di disagio può essere colmata con azioni integrate, che tra l'altro hanno il pregio di essere cosa diversa, per tempi e modi, dall'insegnamento vero e proprio di cui invece si occupa principalmente la *ricerca-azione*.

Ci sono, dunque, nella relazione insegnante delle *situazioni* che si possono collegare con *azioni*.

Qui è importante avvicinare l'idea dell'attività didattica che si sta per iniziare alla realtà dei fatti, altrimenti si rischia di proporre un modello fuori dimensione. Non a caso la *ricerca-azione* non può essere mai disgiunta da una impostazione che tenga conto del vissuto sociale e psicologico sul quale orientare l'intervento. In questo senso si pone non solo come un metodo efficace di insegnamento, ma soprattutto come un sistema di analisi in entrata delle singole situazioni.

Insomma, l'osservazione e l'analisi del gruppo sono fondamentali soprattutto se si considera e si collega questa attività con quella già ampiamente descritta dell'accoglienza.

4 - L'osservazione e l'idea generale

Come inizia una esperienza di ricerca-azione?

Sicuramente da un paio di considerazioni anche banali: la prima, che l'insegnamento è sempre ricerca e non avrebbe bisogno della sovrapposizione di una azione espressamente

¹⁵³ Kennis S. et al., *The Action Research Planes*, Deakin University Press 1981.

individuata come *processo di ricerca*; la seconda è che per cominciare una esperienza di insegnamento (come per ogni qualsiasi esperienza) bisogna prima interrogarsi e chiedersi come ci si deve comportare.

Dunque, la ricerca-azione comincia dalla domanda che il docente si fa sul proprio modo di essere docente in un determinato contesto e in un determinato momento.

L'analisi riguarda in linea preliminare:

a) il tipo di situazione, la sua novità, similitudini o diversità *con* o *da* altre, la sua identità con altre;

b) i tipi di personalità che formano il gruppo;

c) il campo di azione e di competenza disciplinare;

d) la strategia da adottare;

e) le capacità personali rapportate alla situazione;

f) la valutazione preventiva dell'intervento da adottare per capire se possa realmente portare a risultati positivi.

Riguardo alla situazione di partenza è ovvio che l'intervento deve essere in grado di portare cambiamenti e miglioramenti altrimenti sarà tempo perso, ed ecco che, come nei molti metodi già descritti, è indispensabile che sia affidato a personale che sappia come agire.

Comunque, quello precedentemente descritto è, più o meno, l'atteggiamento di un docente che inizi la ricerca in progress di una trasformazione ottimale rispetto ad una situazione data.

In questo senso la ricerca-azione pone un punto fermo nella ricodificazione del *ruolo insegnante* che per la prima volta viene considerato nel suo divenire e non nella sua staticità trans-epocale. Insomma, il professore deve essere razionale, riflessivo, autocritico in ogni momento della sua attività che è *attività dinamica*¹⁵⁴.

Dunque, con questa teoria è tutto l'insegnamento come pratica interumana e sociale che viene messo in discussione. Qui è appena il caso di ricordare che è trascorso ormai mezzo secolo dalla sua prima formulazione e c'è da chiedersi quanto di essa sia stato compreso, sperimentato e documentato, come e quando.

Può, perciò, essere necessario distaccarsi da modelli già praticati così come rivedere in continuazione l'idea generale durante tutto il processo di ricerca.

Dove la ricerca-azione diventa cruciale è proprio nella individuazione di una serie di situazioni che possono sottintenderne altre ben più complesse.

Così, ritornando ad esempio alla questione iniziale, l'insoddisfazione degli alunni per il metodo di valutazione, può essere semplicemente il sintomo di un problema molto più significativo, che può venire alla luce proprio grazie alla *ricerca-azione*. In questo caso l'insegnante dovrebbe compiere una serie di operazioni più in profondità.

Un altro fattore da considerare è la possibilità di una valutazione sbagliata della natura del problema o dell'aspetto che si vuole migliorare; ecco perché, anziché "fissare" il punto

¹⁵⁴ Cfr. "La dinamica funzionale della lezione", Pezzella B., *Un professore riflessivo*, op. cit.

centrale della ricerca all'inizio, si prevede la possibilità di modificarla in ogni ciclo della spirale. Ed ecco perché la RA non è lavoro individuale, di un solo operatore-insegnante o esperto che sia, ma piuttosto lavoro di équipe.

Ritornando ad una formulazione ipotetica bisogna individuare alcuni momenti di analisi delle situazioni.

La ricognizione: questa attività si può suddividere in due momenti: la *descrizione* dei dati della situazione (simile per molti aspetti al tipo di analisi basato su liste di controllo) e la loro *spiegazione*.

La descrizione: è necessario definire nel modo più completo possibile la natura, gli elementi ed i dettagli della situazione che si vuole cambiare e migliorare. Per esempio, se il problema è quello di allievi che “non partecipano con interesse alle lezioni”, sarà necessario avere informazioni del tipo:

- *quali allievi non mostrano (o mostrano poco) interesse;*
- *come si comportano;*
- *quali di essi hanno un atteggiamento passivo o abulico;*
- *quali si distraggono e come (valutare comportamenti e attività diverse dalla partecipazione alla lezione);*
- *quali sono le diverse forme in cui si manifesta il poco interesse per le lezioni;*
- *in quale diversa attività potrebbero essere impegnati in queste circostanze (valutare eventuali versatilità o potenzialità);*
- *come si comportano quando non sono disattenti;*
- *in quali circostanze, momenti, occasioni della lezione o della giornata questi allievi mostrano poca (o nessuna) partecipazione;*
- *il tipo di argomenti ritenuti “non interessanti”.*

Tutti questi dati aiutano a chiarire la natura del problema. La raccolta delle informazioni può fornire la base per classificare i dati rilevanti, creando per esempio *categorie* o *fasce* per i diversi tipi di “mancanza o poco interesse per le lezioni” individuati.

Nel corso della raccolta dei dati si possono verificare anche alcuni cambiamenti abbastanza radicali. Si può per esempio decidere, alla luce dei rilievi emersi, che molti dei comportamenti che si ritenevano una “mancanza di interesse”, di fatto non lo siano, e che al contrario altri che si pensava non lo fossero, ora si rivelano essere tali. E pertanto si devono rimettere in discussione anche modi e contenuti studiati.

La spiegazione: una volta che si siano raccolti e descritti i dati rilevanti, è necessario spiegarli. Come si originano? Quali sono gli avvenimenti contingenti, gli “indicatori”, gli “elementi spia” che sono in relazione con lo stato delle cose descritte?

Le risposte, frutto di osservazioni, questionari o altro, portano dritto ad un'analisi critica della situazione da cui si originano.

Questo comporta:

- *una discussione preliminare (brainstorming, circle time) con enunciazione di ipotesi esplicative;*
- *la verifica di fattibilità delle ipotesi emerse.*

Un'altra situazione molto frequente riguarda la relazione tra i dati della situazione-problema e un qualche altro fattore o complesso di fattori che operano nel contesto¹⁵⁵.

La valutazione dei questionari o dei colloqui individuali effettuati dagli operatori è fondamentale per ottenere la condivisione dell'esperienza. Nei casi esposti, prima e poc'anzi: "alunni che perdono tempo o disturbano" e alunni che "non mostrano interesse per la lezione", molti ricercatori ritengono che si debba mantenere un atteggiamento distaccato. E ciò va *contromano* rispetto all'idea colloquiale di Gordon, Bandura, ecc. e a tutto il versante "di preparazione" che pure accoppia la RA a molte metodologie di origine psicologica.

Altro campo di indagine riguarda le cosiddette *presentazioni di informazioni fattuali*. Quando gli insegnanti presentano informazioni in forma scritta o verbale, gli allievi possono essere portati a non esprimere la loro valutazione, o perché le ritengono "indubitabili", oppure perché le reputano "indiscutibili", in quanto espressione di un potere più o meno esplicito. Pertanto le informazioni sono quasi sempre date per veritiere. Nell'un caso e nell'altro l'operatore deve comunque trasferire l'idea che il *certo* o comunque quello che viene accettato come tale, è sempre da verificare, e che ciò che genera dubbi deve essere confutato con argomentazioni.

Espressioni come "bene", "interessante", "giusto" in risposta a idee espresse dagli allievi possono ostacolare la discussione di ipotesi alternative, dal momento che gli allievi tendono a interpretarle come tentativi di legittimare la formazione di certe idee piuttosto che altre. Così pure, per quanto riguarda la descrizione di un miglioramento che si desidera ("la discussione di idee alternative"), o di una situazione che è necessario cambiare ("gli allievi non esprimono opinioni sulle informazioni disponibili").

5 - Organizzazione della ricerca

Nel descrivere un ciclo di ricerca-azione si devono illustrare le attività che si svolgeranno e le tecniche da adottare. In ogni caso è preferibile aver chiare le motivazioni dell'intervento.

Attività e tecniche, avendo lo scopo di migliorare la qualità della relazione, i comportamenti ed i risultati in situazioni sociali, coinvolgono molte persone con ruoli e funzioni diversificate, e pertanto vanno preventivamente descritte ed illustrate. Anche nello stesso ambito delle istituzioni educative, la ricerca-azione ha applicazioni che vanno al di là dell'indagine di aula. Per esempio, può essere usata per migliorare la gestione delle scuole, il sistema di tutoraggio, la comunicazione insegnante-genitori, ecc.

Una volta individuato l'ambito d'azione, che in genere deve corrispondere ad un bisogno concreto anche se non direttamente esplicitato, per attuare l'azione programmata bisogna predefinire il *quando*, il *come*, e la loro *cronaca*.

È chiaro che, come in ogni attività organizzata, bisogna definire una certa gerarchia anche non rigida. Il gruppo propulsore, "controllore", di coordinamento della ricerca, una sorta di comitato tecnico-scientifico, in genere è composto da docenti universitari, esperti di strategie scolastiche, sociologi, intellettuali, ciascuno con il compito di osservare l'attività di ricerca dalla propria angolazione e di orientarla di conseguenza. Questo comitato si

¹⁵⁵ Progetto Cired, già citato a pag. 241.

riunisce più volte nella prima fase dell'attività per stilare il programma sulla base di una idea di partenza che può essere già predefinita, oppure provenire da una committenza (ente pubblico, università, Cnr, ecc.), o da un incarico assegnato al gruppo di ricerca, inserito in un progetto di più ampio raggio, o anche, come è più logico, scaturire da una analisi dei bisogni i cui risultati descrivono una determinata situazione sulla quale intervenire.

In quest'ultimo caso il gruppo di ricerca, dopo aver definito l'idea di partenza, proverà a verificare la sua corrispondenza alle reali esigenze di situazione.

Una volta definita con chiarezza la strategia da porre in atto si organizza il livello di ricerca intermedio costituito da tanti *laboratori* per quante sono le situazioni da studiare. Questo secondo staff, meno corposo, può essere chiamato in vari modi. Nell'esempio al quale facciamo riferimento, il livello intermedio è costituito dai Laboratori di progettazione didattica (Lpd), uno per ogni disciplina di insegnamento (lpd di italiano, storia, geografia, diritto, ecc.). Questi gruppi, che hanno più o meno la stessa configurazione del gruppo direttivo e di coordinamento, funzionano da interfaccia tra quest'ultimo e gli operatori direttamente impegnati in situazione, in genere uno o più professori che lavorano in una classe o in altra realtà. Qui è appena il caso di ricordare che avendo una origine non scolastica ed essendo, dunque, solo una metodologia di analisi dei problemi dell'istruzione, la ricerca-azione può essere applicata in diversi campi, e dunque non è da escludersi un suo utilizzo, come pure è avvenuto, anche in campo universitario. È il laboratorio, insieme ai docenti di base, a scegliere i temi da trattare sulla base di generiche indicazioni e con le modalità che sono conseguenza della prima istanza registrata dal gruppo di coordinamento, e a decidere il tipo e l'entità dell'intervento, i suoi tempi ed i metodi da adottare.

Dunque, poiché stiamo esaminando la ricerca-azione utilizzabile in una classe all'interno di una scuola, possiamo ipotizzare un approccio costituito da una serie di domande e test aperti, che valga anche come rilevazione di dati e di indicatori per mirare bene l'intervento (vedi Appendice 1, 2, 3).

6 - La scelta dei temi

All'interno dell'idea generale di partenza che, nella maggior parte dei casi, copre aree problematiche piuttosto vaste ed aperte quali possono essere, ad esempio, l'apprendimento, le nuove metodologie di insegnamento, l'analisi dei contenuti disciplinari, il problema della valutazione, si possono individuare dei temi o segmenti specifici di intervento che servono, nella loro somma ed analisi, a portare contributi significativi all'idea di partenza.

La scelta dei temi da trattare è un punto qualificante della ricerca. Essa si articola per argomenti, inseriti in segmenti temporali, secondo uno schema che viene definito *a spirale*. In realtà, la sperimentazione "in situazione" deve svolgersi e mantenersi sempre all'interno di schemi di insegnamento precostituiti, pure se e quando il comitato scientifico coordinante è formato da docenti di vario tipo ed esperienza.

Sono proprio gli argomenti scelti per effettuare la ricerca a determinare la sua efficacia e dunque trattandosi di una ricerca sul campo essi devono essere interni alle sue realtà e non astratti, questo perché la ricerca è anche azione in situazione. Ovviamente, ed in ogni

caso, devono essere compatibili e *sostenibili* all'interno di un percorso di studi che per definizione deve considerarsi tradizionale.

D'altra parte la ricerca, come pare evidente in ogni tipo di "diversità" didattica (e su alcuni ci siamo già soffermati), deve essere illustrata ampiamente e lungamente agli studenti (che sono oggetto delle rilevazioni) e bisogna guadagnare la loro condivisione.

Dunque, il tema deve essere riconducibile in qualche modo all'attività programmata o riferibile a fatti di cronaca e di attualità. Ma la *ricerca-azione* potrebbe essere effettuata anche su argomenti più complessi quali appunto proprio la stessa relazione interumana (in questo caso *relazione insegnante*) che poi è l'idea di partenza di questo metodo.

C'è tuttavia una serie di meccanismi difficili da controllare. Prima di tutto è necessario inquadrare gli interventi in un periodo ben definito e senza possibilità di sforamenti (sicuramente molto più breve di un anno) e stabilire con precisione gli obiettivi da raggiungere. In più, è necessario un gruppo di lavoro molto motivato da parte degli allievi ed esperto da parte degli insegnanti.

Gli argomenti da trattare dovrebbero essere trasversali alle discipline di indirizzo. Per esempio: il *cittadino europeo*, la *bioetica*, l'*ingegneria genetica*, l'*industria culturale*, il *testamento biologico*, l'*etica nella produzione*, ecc., tutti temi che in qualche modo hanno diversi agganci multidisciplinari e nello stesso tempo sono di attualità. È possibile trasferire questo tipo di ricerca anche a livello universitario o postuniversitario, specialmente in corsi di perfezionamento e specializzazione all'insegnamento. In questo caso sono proprio i futuri docenti a fare direttamente l'esperienza.

Riguardo alla *documentazione*, che è una caratteristica distintiva della RA, molto si è discusso ed ancora lo si fa, sull'eccessivo ricorso alla raccolta ed elaborazione di dati sotto forma di resoconti, relazioni, diari, tabelle, promemoria e via dicendo. È sicuramente un limite se si considera come la scuola, già di per sé, sia un settore burocratizzato, ma è anche una necessità di chi fa ricerca. Qui diciamo che riteniamo indispensabile la valutazione temporale e, ovviamente, l'attività di ricerca, mentre non ci piace l'aspetto "cartaceo" della RA, ma non per questo non lo illustreremo.

Il *tempo*. Quanto ne occorre per completare un ciclo di ricerca-azione?

Non si può dare una risposta precisa a questa domanda. C'è il pericolo di accelerare il processo quando la situazione richiede di continuare l'attività per un periodo più lungo di quello originariamente previsto, e l'inverso, quando i risultati arrivano prima o si capisce che non arriveranno mai. Tuttavia, è necessario prevedere approssimativamente il tempo necessario per completare in modo soddisfacente un'attività o un ciclo e stilare un calendario degli interventi¹⁵⁶. Per programmare interventi di ricerca è indispensabile almeno la valutazione giusta, in entrata, del tempo necessario per operare.

Spesso poi si scartano argomenti o se ne abbandonano altri per mancanza di tempo, perché la ricerca interferisce con il piano di studi del corso da completare.

¹⁵⁶ Elliot J., Adelman C., *Innovation at the classroom level: the Ford Teaching Project*, Course CEO23 Milton Keynes: Open University Press, 1976; ricercatori e insegnanti fecero studi sull'aiuto da dare agli allievi per portarli a "ragionare autonomamente", in particolare l'uso del rinforzo positivo e la presentazione di informazioni fattuali.

Dunque, nel selezionare le tecniche per la raccolta di dati si deve tenere conto realisticamente del tempo di cui si può disporre. È quello che Len Almond, dell'Università di Loughborough, chiama "tempo contenibile"¹⁵⁷.

Per esempio, un insegnante dovrebbe prevedere esattamente quando e quanto tempo gli occorre per effettuare la procedura e poi verificare i suoi effetti. È inutile raccogliere più dati di quanti si possano elaborare e analizzare; ed è inutile decidere di trascrivere tutto, quando si sa di non avere il tempo per farlo. Quindi, la scelta del numero di lezioni da controllare e delle tecniche da usare dovrebbe corrispondere a una valutazione realistica del tempo disponibile. Per questa valutazione è utile l'elaborazione di un calendario.

7 - Costruzione del piano generale

Il piano generale di azione dovrebbe contenere:

- una enunciazione circostanziata dell'idea di partenza, le sue possibili variabili, le sue incognite, i punti da definire durante il percorso;
- una elencazione dei fattori che si ha intenzione di cambiare o modificare per migliorare la situazione presa in esame e le azioni che si intendono intraprendere in questa direzione (per esempio: si vuole cambiare il modo di presentare le informazioni fattuali agli allievi, arrivando alla formulazione di una ipotesi più efficace; si vuole ricercare una possibile metodologia compatibile con i bisogni degli studenti di un quartiere "a rischio"¹⁵⁸; si vogliono monitorare i tempi di apprendimento di un gruppo di allievi che manifestano difficoltà e studiare rimedi; si intende sensibilizzare un gruppo di studenti su un certo tema, ecc.);
- un resoconto delle negoziazioni che si sono avute o che si potrebbero avere nell'evolversi dell'attività prima di adottare la linea di azione individuata o per modificarla durante la ricerca;
- una mappatura delle possibili difficoltà da affrontare in progress. Alcuni esempi: un insegnante può essere costretto a fare riferimento ai colleghi o a un superiore per concordare alcune procedure; il lavoro di un gruppo/laboratorio potrebbe essere influenzato dagli effetti dei cambiamenti proposti da un altro gruppo/laboratorio; o anche, alcuni docenti potrebbero non essere collaborativi (succede molto di frequente); oppure l'evenienza di dover assumere responsabilità eccessive riguardo ad una situazione imprevista; o ancora, alcuni dei componenti dell'équipe potrebbero non essere adeguatamente istruiti sull'azione (capita anche questo); o un cambiamento di programma potrebbe rendere necessario avviare trattative con i colleghi, con il dirigente o persino con gli allievi e i genitori.

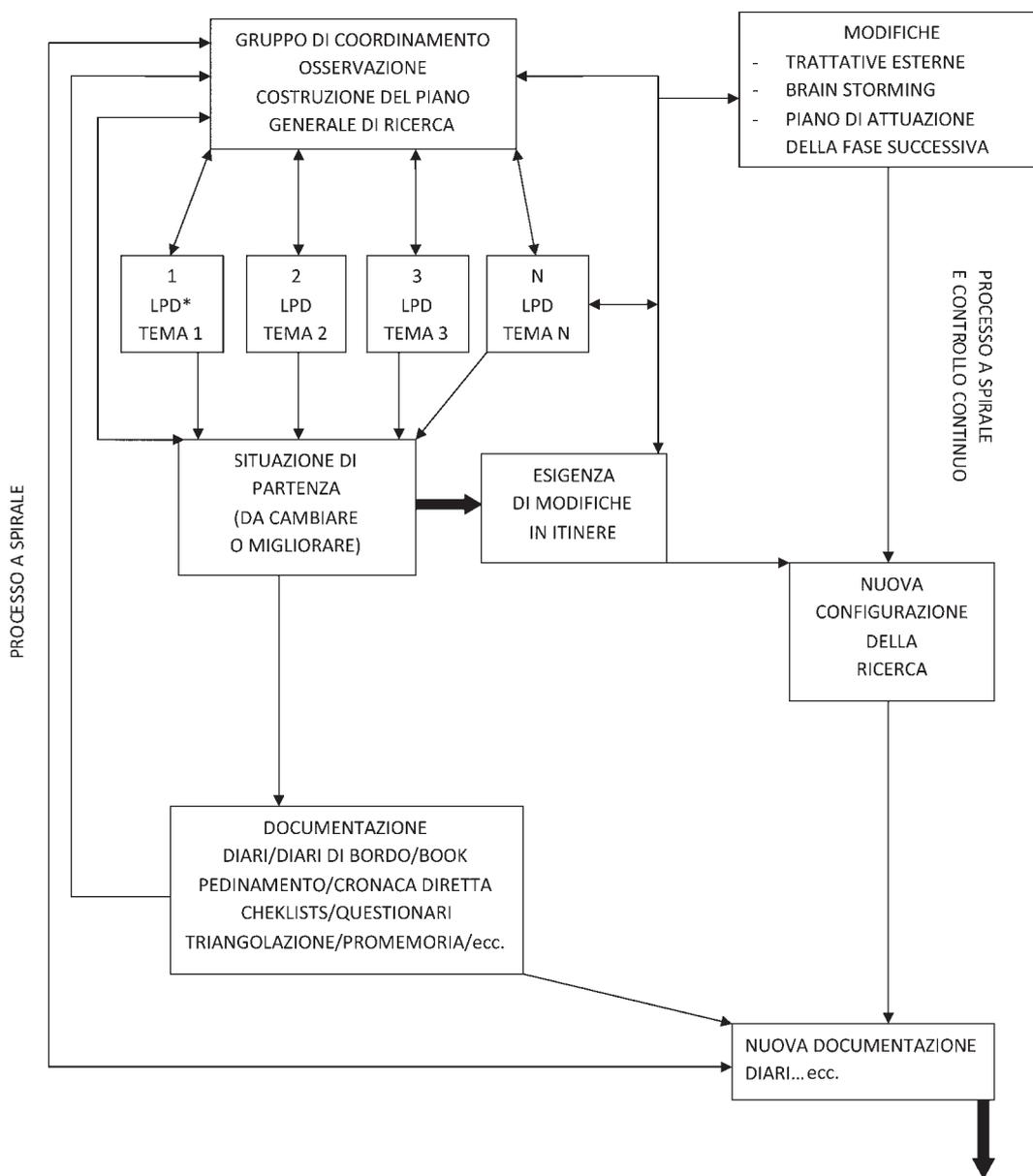
La regola generale è che, preliminarmente, le proposte di ricerca-azione si collochino in ambiti e settori disciplinari nei quali gli insegnanti-ricercatori abbiano la massima libertà di scelta (libertà d'insegnamento e autonomia).

Solo successivamente, si potranno concordare percorsi che in qualche modo ne restringano il campo decisionale.

¹⁵⁷ Progetto Cired, già citato a pag. 241.

¹⁵⁸ Sul tema è in corso una ricerca-azione riservata agli studenti del Rione Sanità (Napoli) nell'ambito del *Progetto Spes-goal* che vede impegnati Provincia, Università L'Orientale, Cnr, Cired, Università Suor Orsola Benincasa.

GRAFICO DI FLUSSO DI RICERCA AZIONE



*LABORATORI DI PROGETTAZIONE DIDATTICA

- Un elenco corrispondente alla effettiva disponibilità dei mezzi necessari per operare (per esempio, materiali, aule, attrezzature, ecc);
- una enunciazione del “quadro di riferimento etico” che regolerà l’accesso alle informazioni e la loro divulgazione, che sia stato precedentemente discusso e concordato con le persone interessate.

Ogni insegnante deve chiedersi, infatti, se le informazioni raccolte potrebbero essere usate in maniera impropria. Se la risposta è positiva, allora bisognerà cercare di fare in modo che le persone coinvolte (allievi o non) possano controllare sia l’accesso ai dati e alle analisi forniti, sia il grado di diffusione delle informazioni raccolte.

I concetti chiave sono qui *riservatezza, negoziazione e controllo*.

Per particolari interventi è bene chiedere l’autorizzazione al trattamento dei dati personali. L’accordo da raggiungere con le persone coinvolte nell’attività (allievi, famiglie, docenti) deve riguardare anche la eventuale diffusione o pubblicazione della ricerca.

8 - Processo a spirale e controllo continuo

Una ricerca che si possa considerare tale ha quasi sempre uno sviluppo ciclico e pretende, dunque, tempi lunghi. Un ciclo in genere va dai tre mesi ad un anno ed è necessario completare almeno tre, o forse quattro cicli prima di poter considerare i dati acquisiti e i risultati ottenuti degni di rilievo scientifico o significativi. Nell’ambito della ricerca-azione d’aula ciò potrebbe voler dire un impegno di almeno un anno per ciclo.

Le decisioni e i cambiamenti. È tuttavia possibile scoprire dopo un paio di cicli che non si possano ottenere risultati migliori senza la collaborazione e l’intervento di altri elementi esterni all’équipe di ricerca.

In casi del genere l’équipe di coordinamento della ricerca (abbiamo detto, una sorta di comitato tecnico-scientifico formato da esperti e ricercatori di professione) informa le persone interessate operanti sulle situazioni reali che i dati rilevati indicano la necessità di modifiche.

Per esempio, si può decidere che è necessario rivedere tipi di intervento, tempi e organizzazione delle attività; o può succedere che sia necessario fare dei cambiamenti, per esempio che riguardano il tema prescelto, il metodo di lavoro, oppure di riassortire i gruppi.

Di solito questi cambiamenti, per ragioni evidenti, non si possono effettuare rapidamente perché richiedono lunghe negoziazioni (peraltro previste nel programma degli interventi). Le negoziazioni sono quasi sempre laboriose visto che si tratta di mettere d’accordo molte teste e che coloro che lavorano sul campo, a diretto contatto con gli allievi, spesso fanno resistenza. Succede in molti gruppi di RA che il comitato che coordina l’azione lavori sui documenti e non direttamente a contatto con gli allievi e molte sue decisioni spesso configgano con l’operato o comunque con la visione personale del docente d’aula. Un accadimento comune a tutti i lavori di ricerca e di équipe.

Mentre procedono le *trattative esterne*, che alla fine sono comunque un arricchimento collettivo, la *spirale* della ricerca-azione dovrebbe concentrarsi direttamente su queste que-

stioni e interrompere brevemente l'attività. Si dovrebbe però usare sempre la documentazione raccolta nell'aula come base di discussione.

Per esempio, se il gruppo lavora in équipe con gli stessi allievi, le decisioni dovrebbero essere responsabilità del gruppo. Se invece il gruppo consiste di insegnanti che lavorano con classi diverse (pur condividendo un problema comune), allora le decisioni dovrebbero essere individuali. Tuttavia, ci saranno linee di azione che i singoli potranno portare avanti insieme, ed è quindi importante che si proceda di pari passo. Ciò permetterà anche un utile scambio di riflessioni e di strategie di ricerca.

Il coordinatore di un gruppo di lavoro in situazione su classi diverse ma simili per tipo di ricerca dovrebbe:

- convocare almeno tre riunioni per ciclo, e considerando che un ciclo debba essere di almeno tre mesi, una ogni trenta giorni;
- prendere nota del piano generale concordato;
- coordinare le negoziazioni tra i singoli membri dell'équipe, il direttore della sperimentazione, altro personale, consulenti esterni, ecc.;
- facilitare la comunicazione e la condivisione di riflessioni e strategie di ricerca tra gli operatori;
- coordinare la stesura dei resoconti e degli scritti sulla ricerca.

9 - L'uso del brainstorming

L'uso della metodologia del brainstorming per la risoluzione di problemi si rivela di particolare interesse ed alla teoria della ricerca-azione va il merito di aver trasportato questo training dal mondo industriale all'insegnamento. Con questo metodo si possono facilmente raccogliere molte informazioni utili per la verifica dell'ipotesi di partenza della ricerca. Anche per ciò rimandiamo ad altri testi¹⁵⁹.

10 - Attuazione della fase (o delle fasi) di azione successiva

Può essere necessario un po' di tempo prima di riuscire ad attuare una linea di azione. Ciò richiede di solito cambiamenti nel comportamento di tutti i partecipanti. Per esempio, un insegnante non può cambiare il proprio ruolo (o qualche fondamentale elemento della sua procedura) senza che si verifichino, in corrispondenza cambiamenti nei ruoli degli allievi in classe; tutto ciò può richiedere molto tempo specie se l'azione o le azioni di modifica sono radicali.

Questa è una evenienza molto comune e non soltanto legata ai cicli di ricerca. Il periodo di tempo necessario può dipendere o dalla frequenza dei contatti che l'insegnante ha con il gruppo di allievi coinvolti nella ricerca o dalla capacità dell'insegnante di analizzare le situazioni critiche. In altre parole, può succedere che il professore debba passare dal semplice controllo dell'azione in atto a una fase di ricognizione per

¹⁵⁹ Pezzella B., *Sapere formare, op. cit.*

cercare di individuare le cause che sono alla base delle difficoltà incontrate nel processo di cambiamento.

Nel passaggio dal semplice controllo dell'attuazione e degli effetti di un momento dell'azione, a una fase di ricognizione può rendersi necessario il ricorso a una varietà più ampia di tecniche di controllo. Una pluralità di tecniche aiuterà a garantire una comprensione più approfondita della situazione. È il momento adatto per produrre promemoria analitici e anche per ripensare ai tempi dell'azione. Quando dalla ricognizione emerge la necessità di modificare un piano di azione, la stesura di uno studio del caso può far nascere nuove idee sulle possibili procedure da attuare nel ciclo successivo.

11 - Tecniche e metodi per la raccolta dei dati

Qui di seguito esaminiamo una serie di tecniche e di metodi che si possono usare per raccogliere i dati nelle fasi di ricognizione e di controllo della ricerca-azione, perché, ripetiamo, questa teoria vuole che l'attività sia documentata a mano a mano che procede.

I *diari* accompagnano ogni tipo di ricerca da sempre. Anche nel nostro caso è utile tenere costantemente un libricino o un *book* dove riportare la descrizione dell'intervento, gli elementi che lo contraddistinguono, le particolarità ed anche osservazioni, interpretazioni, riflessioni, impressioni, ipotesi.

Gli appunti dunque non devono limitarsi alla descrizione dell'esperienza ma anche alla sua interpretazione. Nel già ricordato Ford Teaching Project si suggeriva agli insegnanti di far tenere un diario anche agli alunni. Secondo Kemmis, ciò permette all'insegnante di confrontare il proprio modo di vedere una data situazione con quello degli allievi.

Il *diario di bordo*. È il resoconto dell'intervento compilato come è abitudine dei marinai, indicando, giorno dopo giorno, il tragitto compiuto e gli avvenimenti degni di nota. Documento fondamentale in certi indirizzi di ricerca-azione, se ne potrebbe consigliare la tenuta sotto forma di documento personale del professore.

L'esempio che illustreremo è liberamente ripreso dall'ipotesi di diario elaborata dal laboratorio di progettazione didattica del progetto Cired – *Gruppo misto di lavoro per le discipline giuridiche ed economiche* (2004/05). L'obiettivo è quello di documentare i contenuti, i metodi, gli strumenti, l'evoluzione, la trasformazione del rapporto educativo in itinere, i successi, gli insuccessi dell'azione didattica e la tipologia di relazioni misurate in un determinato spazio temporale. Questo documento ha, secondo i suoi sostenitori, l'utilità di rendere oggettivo il percorso educativo e di orientare il docente. La compilazione è, come per ogni diario che si rispetti, affidata alla sensibilità dell'operatore ed alle indicazioni del gruppo di coordinamento con cui sono state concordate le attività di RA. Nel modello molto sintetico che qui prendiamo come riferimento sono indicati:

- le classi coinvolte con l'elenco degli allievi;
- i prerequisiti in possesso della classe intesi come temi propedeutici all'azione;
- i bisogni formativi, che vanno individuati in precedenza in sede di programmazione;
- la descrizione sintetica dell'argomento trattato;

- le motivazioni della scelta dell'argomento e la descrizione dell'intervento didattico:
 - a) rispetto allo statuto epistemologico della disciplina;
 - b) rispetto alle corrispondenze culturali che l'argomento richiama o esprime;
 - c) rispetto alle esigenze pedagogico-didattiche riferite al tipo di classe ed alle caratteristiche individuali degli studenti cui è rivolta l'azione;
 - gli obiettivi riguardanti il gruppo classe ed i singoli allievi: con la descrizione di ciò che ogni allievo deve essere in grado di sapere, agire, analizzare, ecc.;
 - l'indicazione dettagliata del processo di interazione formativa e cioè: la progettazione, la conduzione, l'autovalutazione in itinere, le verifiche, la valutazione finale. Inoltre una serie di considerazioni sui punti di forza e/o di debolezza di ciascun segmento operativo;
 - la strutturazione di varie forme di conduzione didattica (lezione frontale, gruppi, laboratorio ecc.); tempi, modi, vincoli, esiti ecc.;
 - gli stili di insegnamento praticati e le considerazioni rispetto a vantaggi e limiti degli stessi;
 - l'insegnamento implicito o esplicito di strategie e metodi di studio (memorizzazione, organizzazione, stesura appunti ecc.) se monitorati;
 - le scelte operate all'interno dei percorsi disciplinari sulla base di criteri evidenziabili: rilevanza epistemologica o pedagogica, motivazioni, interessi, valori, ecc.;
 - la differenziazione e specificazione dell'offerta formativa (gruppi di livello, insegnamenti obbligatori o facoltativi, attività non curriculari, recuperi, interventi di potenziamento ecc.);
 - le relazioni interpersonali stabilite durante il periodo di realizzazione del progetto con i colleghi e con gli studenti;
 - le esperienze di RA rispetto all'attività di sistema: progetto d'istituto, organizzazione, organi collegiali, interazione con studenti e famiglie;
 - i processi di cambiamento all'interno del progetto, le modifiche, le rimodulazioni del processo a spirale (nelle attività, nelle relazioni, nelle metodologie).

Il cosiddetto *profilo* definisce una data situazione o persona nel tempo e nella circostanza, e può riguardare anche l'una e l'altra insieme. In una situazione d'insegnamento si possono produrre profili di lezioni o del comportamento di alcuni allievi. È qui di rilievo sottolineare come i cosiddetti *piani di studio personalizzati* della riforma Moratti e i *percorsi curriculari verticali* replichino nella sostanza molte delle linee di riferimento della RA.

Uno schema di base che gli autori suggeriscono è la seguente tabella:

- informazioni rilevanti per le questioni e i problemi indagati; programmi e piani di lavoro; relazioni sul lavoro curriculare svolto dai gruppi e dalle commissioni scolastiche; prove di verifica e test usati; verbali delle riunioni; schede e strumenti impiegati; pagine di libri di testo; materiali di diverso tipo che scaturiscono dell'attività (compiti, esercitazioni, schemi, questionari).

La *Guide to Classroom Observation* di Walker e Adelman (Londra 1975) descrive altri metodi di documentazione¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Walker R., Adelman C., *Guide to Classroom Observation*, Methuen, London 1975.

L'intervista degli allievi durante l'attività di RA è un valido strumento di monitoraggio e per questo deve essere molto frequente. Nelle esperienze riferite, le prime interviste non sono molto efficaci, lo diventano in seguito quando il meccanismo è rodato e quando, in alcuni casi, questa procedura è affidata ad esperti esterni. Molto dipende dalla capacità dell'operatore che deve saper chiedere e mostrare un'apertura mentale e una buona dose di imparzialità. Un'alternativa al consulente esterno è quella di addestrare gli allievi a intervistarsi reciprocamente.

Le interviste possono essere *strutturate*, *semistrutturate*, non *strutturate*. Nell'intervista strutturata le domande sono stabilite dall'intervistatore; in quella non strutturata, a sollevare argomenti e questioni di interesse sarà l'intervistato. Una volta che quest'ultimo abbia individuato un argomento o un problema, l'intervistatore può chiedergli di ampliare, spiegare o chiarire alcuni punti.

Un espediente utile per aiutare l'intervistato a individuare questioni e argomenti è di fargli risentire la registrazione, perché egli possa interrompere dove ha qualcosa da aggiungere. Un accorgimento analogo è quello di usare un qualche altro tipo di documentazione, per esempio una serie di fotografie, un filmato, uno scritto, ecc.

Nelle fasi iniziali della ricerca-azione, quando è necessario raccogliere quante più informazioni è possibile, l'intervista non strutturata è probabilmente la soluzione migliore. In seguito, quando si sia chiarito il tipo di informazioni che si ritengono più pertinenti, si potrà passare a una procedura più strutturata. Anche in questo caso, però, l'intervistatore dovrebbe lasciare spazio per permettere agli intervistati di toccare argomenti e sollevare questioni che considerano importanti. Una intervista semi strutturata, in cui l'intervistatore pone domande precedentemente preparate, ma lascia agli intervistati la libertà di fare digressioni e di sollevare problemi, è probabilmente migliore di un'intervista rigidamente strutturata (vedi Appendice 3, 4, 5).

La *cronaca diretta* (*running commentary*) è una tecnica di osservazione diretta ed in situazione del comportamento di un alunno o di un gruppo di alunni intenti a lavorare su un compito. È una situazione tipica di insegnamento, dalla quale si possono ricavare indicazioni utilissime e non solo in termini di ricerca-azione.

Si procede per scansioni, ciascuna di almeno cinque minuti durante i quali si studiano attentamente i processi operativi senza mai intervenire direttamente. La contiguità tra docente e allievo può compromettere la concentrazione di quest'ultimo e la spontaneità d'azione. Tuttavia si può ovviare facendo in modo di non incrociare gli sguardi (per esempio evitando di sedersi di fronte). Si evitino anche postura o posizioni che facciano capire chiaramente all'alunno o agli alunni di essere osservati in modo selettivo. Si annoti il più fedelmente e precisamente possibile tutto ciò che viene detto o fatto. Significativi sono elementi come il tono, i gesti, il modo di muoversi, ecc. La stesura della cronaca deve il più possibile essere descrittiva e priva di giudizi o interpretazioni che impediscano una valutazione oggettiva del processo (perciò si evitino commenti del tipo "Tizio mostra difficoltà", "Caio partecipa attivamente").

La tecnica del *pedinamento* (*shadow study*) o "*del segugio*" consente di ottenere elementi molto utili per definire il comportamento di alcuni soggetti. Le persone *pedinate* possono

essere l'insegnante o un alunno (nel corso di una serie di lezioni). Il pediatore può essere un consulente esterno o un docente, oppure uno o più operatori del gruppo di ricerca-azione che, a turno, possono compiere l'osservazione in momenti diversi.

L'azione deve essere concordata riguardo al tipo ed all'oggetto. Le relazioni effettuate (altri scritti, altre carte: è purtroppo il grande limite di questa metodologia) dovrebbero essere messe a disposizione degli insegnanti-ricercatori.

Le *liste di controllo*, *questionari*, *inventari* (checklist) sono essenzialmente una serie di domande a cui una persona risponde autonomamente. In genere esse procedono secondo un metodo strutturato che mira a sezionare l'azione in tanti segmenti indicando il tipo di informazioni necessarie per rispondere alle domande.

L'affidarsi esclusivamente alle liste di controllo può indurre a trascurare gli effetti non previsti degli interventi e i fattori che nel loro contesto possono spiegare tali effetti.

Le liste di controllo dovrebbero sempre essere usate insieme a tecniche di controllo più aperte e meno strutturate, come registrazioni, osservazioni libere, cronache dirette, interviste non strutturate, ma soprattutto colloqui.

La versione più soft di ricerca-azione mira a snellire notevolmente tutta questa parte ingombrante non solo per contenuti ma sostanzialmente per mole burocratica. La stessa indicazione vale per i questionari (vedere in appendice alcuni esempi molto più discorsivi) e gli inventari. Sono entrambi modi per sollecitare osservazioni e interpretazioni di situazioni ed eventi, e gli atteggiamenti al riguardo. Anche qui, però, sono importanti le osservazioni e interpretazioni che chi ha preparato questi strumenti non aveva previsto.

Il *questionario* è essenzialmente un elenco di domande che può avere diverse utilità. Serve in genere per controllare lo stato di avanzamento dell'azione o la sua efficacia. In genere viene usato anche in entrata ed in uscita dalla procedura.

L'*inventario* è un elenco di enunciati su una data situazione con i quali si vuole sapere se gli altri sono o non sono d'accordo. Le risposte possono essere date sbarrando una delle seguenti categorie: *Totale accordo* – *Accordo incerto* – *Disaccordo* – *Totale disaccordo*.

È un ottimo sistema per scoprire il grado di disaccordo su osservazioni e interpretazioni.

Questionari e inventari permettono di quantificare osservazioni, interpretazioni e atteggiamenti. Possono servire come tecniche di supporto ad altre tecniche di natura più qualitativa.

Gli inventari potrebbero essere migliori dei questionari se usati come tecniche per la raccolta di dati che completino quelli raccolti attraverso interviste non strutturate o semi-strutturate. Come sottolinea Winter¹⁶¹, queste ultime, come in una certa misura gli inventari, permettono di esprimere opinioni ambivalenti. I questionari invece tendono a far emergere le opinioni in modo diretto.

La *triangolazione* serve a mettere a confronto e correlare diversi tipi di dati, per poter rilevare eventuali errori o cambi nella procedura.

¹⁶¹ Winter R., *Dilemma Analysis: a contribution to methodology for action-research*, in "Cambridge Journal of Education", 12 (5): 166-173, 1982.

Il principio fondamentale sotteso all'idea della triangolazione è la raccolta di osservazioni e resoconti su una situazione (o qualche suo aspetto) da diverse angolazioni o prospettive. Per esempio, un insegnante può utilizzare per una data attività di insegnamento da monitorare: il punto di vista suo personale; il punto di vista degli alunni, quello di un osservatore esterno. Le informazioni possono essere raccolte mediante interviste, relazioni scritte, fotografie, ecc.

Confrontando i diversi dati, si dovrebbero annotare i punti in cui si rilevano differenze, accordi e discordanze. Nei casi di discordanza, si possono confrontare i dati delle registrazioni e delle trascrizioni. È anche consigliabile mettere in discussione i punti di disaccordo tra le varie componenti coinvolte, affidando preferibilmente il verdetto a una persona neutrale.

I *promemoria analitici* raccolgono le riflessioni sistemiche sulla documentazione acquisita da tutte (o alcune)¹⁶² delle attività descritte e dovrebbero essere prodotti periodicamente, di solito alla fine di un periodo di controllo o di analisi. Questi promemoria possono registrare:

- nuovi modi di oggettivare e catalogare la situazione in esame;
- ipotesi emerse, da sottoporre a ulteriori verifiche;
- annotazioni sul tipo di dati mancanti, non significativi, insufficienti, necessari per testare meglio concetti e ipotesi emergenti;
- note su problemi e questioni emerse durante l'azione.

Queste come le altre analisi e documentazioni ottenute devono essere confrontate, formalizzate e messe a sistema dal comitato che coordina l'azione.

Lo *studio di casi*¹⁶³ è un modo per documentare e rendere formale sotto forma di acquisizione, una ricerca-azione appena svolta. Idealmente, un rapporto sul caso in esame dovrebbe essere fatto sulla base dei promemoria analitici. Si dovrebbe scrivere almeno un rapporto completo alla fine di ogni ciclo o piano di azione e di ricerca, prima di passare a una questione o a un problema completamente diverso.

¹⁶² Va ricordato che in una qualsivoglia azione, anche la più dettagliata, non è necessario (e non avviene) che vengano usate tutte le tecniche descritte. Altri dati possono essere raccolti solo con l'aiuto di un osservatore esterno, ma ce ne sono molti che possono essere raccolti dall'insegnante stesso. Altre tecniche sono indicate di seguito.

Immagini fotografiche. Tecnica ormai diffusissima di documentazione in situazione. Per esempio: gli allievi mentre lavorano in classe; la loro disposizione logistica; lo schema dell'organizzazione sociale della classe; il modo di lavorare degli allievi: in gruppo, da soli, in file di fronte all'insegnante; la postura e la posizione dell'insegnante quando si rivolge ai ragazzi: seduta, frontale o in piedi.

Videoregistrazioni e trascrizioni. Nell'ambito della ricerca-azione in classe, il registratore o il videoregistratore possono essere usati per registrare intere lezioni o parti di esse. A meno che il videoregistratore non sia usato da un osservatore, il suo uso è limitato. Stesso discorso per telecamere, registratori, altro. La presenza del mezzo tecnico, spesso però falsa i comportamenti.

Una (video)registrazione è più proficua se prima si ascolta (o si guarda) e in seguito si trascrivono gli episodi interessanti e di rilievo. In ogni caso, soprattutto se queste attività avvengono all'insaputa degli interessati, è necessaria l'autorizzazione ad usare le immagini.

L'osservatore "esterno". Tecnica molto diffusa ed efficace in RA, che va tuttavia adeguatamente preparata e programmata. L'osservatore esterno è in genere un membro del gruppo di ricerca-azione che opera però al di fuori del campo di azione immediato.

¹⁶³ Elliott J., Partington D., *Three Points of View in the Classroom*, Ford Teaching Project Documents, Cambridge Institute of Education, Cambridge 1976.

Lo studio conclusivo di un caso nella ricerca-azione dovrebbe adottare un impianto storico, raccontando i fatti nel loro sviluppo temporale e dovrebbe comprendere (ma non necessariamente in sezioni distinte) i seguenti dati:

- come si è sviluppata nel tempo l'idea generale;
- come si è sviluppata nel tempo la comprensione della situazione-problema;
- quali fasi di azione sono state avviate a seguito dei cambiamenti nella comprensione della situazione;
- in che misura sono state realizzate le azioni preventivate e come si sono affrontati i problemi nati nel corso della ricerca;
- gli effetti intenzionali e non intenzionali delle azioni compiute, e le spiegazioni dei motivi per cui si sono verificati;
- le tecniche utilizzate per la raccolta delle informazioni sulla situazione presa in esame;
- i problemi incontrati nell'uso di determinate tecniche e come sono stati risolti;
- i problemi etici insorti nella discussione sull'accesso *a*, e *sulla* divulgazione delle informazioni e sulla loro pubblicizzazione, e come si è cercato di risolverli;
- i problemi nati durante la negoziazione delle varie fasi di azione relativi a tempi, risorse e collaborazione necessari per la ricerca-azione.

II

La teoria dell'insegnamento riflessivo

1 - Riflettere sull'insegnamento

La riflessione è e deve essere il carattere dominante dell'insegnamento. Chi fa il lavoro dell'insegnante non deve mai interrompere il *pensiero* sull'insegnamento. È una pratica spesso trascurata dai nostri professori. Ma è necessaria, va alimentata, va allenata.

Perciò, se si crede di poter fare istruzione senza spendere soldi, fidandosi sulle estemporanee e sempre più riscalate qualità umane e culturali dei docenti, si fa millantato credito.

La teoria dell'*insegnamento riflessivo* fa capo ad una precisa corrente di pensiero che ha per esponenti significativi Schön e Calidoni. Considera la riflessione come un valore che caratterizza la relazione interumana dell'insegnamento; insomma, oltre ad essere un fattore creativo-decisivo, è parte fondante del contenuto *etico* dell'insegnamento, che non è attività da poco.

Il pensare a come si sta insegnando ed a come si insegnerà, la commisurazione costante di quanto sia mutato, cambi o si debba modificare nell'attività di creazione del sapere, è un *modo d'essere* professore ed è, anzi, la fonte dinamica di quella *ricerca continua* che costituisce l'intima natura dell'educazione.

L'azione di insegnamento può essere *spontanea* o *professionale*, si può sviluppare in maniera tacita o esplicita, consapevolmente o incorporata in diversi paradigmi culturali e valoriali che orientano le principali tradizioni di ricerca. Tuttavia, l'impostazione tecnico-razionale e quella pratico-professionale, (ed anche) quella critica ed emancipatoria devono partire da un assetto logico-esperienziale che poggia su idee e verifiche relative ai diversi modi di intendere l'insegnamento.

L'atteggiamento riflessivo quindi è articolato in una fase di indagine generale sull'attività di analisi, di modi e protocolli teorici e pratici: insomma ci si chiede che cosa significhi insegnare e come lo si possa fare nel migliore dei modi.

L'altro versante riguarda le indicazioni che, in conseguenza della prima indagine, devono essere fornite a chi si trova ad affrontare questa attività.

Ed è indubbio che la prima istanza sia proprio quella di essere sempre riflessivo e critico su quello che si fa¹⁶⁴.

Questo atteggiamento sembra trasversale ad ogni tipo di metodo e ipotesi di insegnamento ed è molto vicino al cosiddetto *approccio multimetodologico* della *classroom research*, dei teorici e formatori orientati al *reflective teaching*.

Noi qui facciamo notare che, almeno nelle intenzioni, è molto significativa, anche se non contrassegnata da nessuna corrente di pensiero, la serie di "buone prassi" sperimentate da

¹⁶⁴ Calidoni P., *Insegnamento e ricerca in classe*, La Scuola, 2004.

molti insegnanti sul campo e delle quali, anche grazie alle comunicazioni in rete si comincia ad avere diffusione. Di rilievo sono anche le esperienze extra-aula (vedi il *maestro di strada*), che propongono la integrazione “eclettica” tra l’insegnamento e molte tecniche della ricerca. La reciproca utilità che ne consegue porta benefici all’uno ed alle altre.

L’ipotesi, figlia della ricerca-azione, si basa sulla constatazione che esistono analogie tra il lavoro didattico e l’attività di ricerca e mette in evidenza le continuità e contiguità (ma anche le differenze) che le accomunano.

Tuttavia la “condivisione” che caratterizza la ricerca didattica è un elemento fondamentale e comune di decisiva importanza per chi voglia riflettere sull’insegnamento.

Calidoni ritiene che sia una pratica professionale irrinunciabile in considerazione “delle situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine e indeterminazione che l’insegnante deve affrontare e che richiedono uno sforzo di comprensione ed adattabilità”.

Per descrivere questa situazione di instabilità Schön¹⁶⁵ usa il termine *conoscenza-in-azione*, con il quale indica i diversi “costrutti mentali che un attore attiva per affrontare un fenomeno o una situazione, che non è mai disgiunto dagli oggetti, dalle azioni e dai contesti in cui si sviluppa”.

Lo stesso autore descrive le operazioni principali che i *practitioner*¹⁶⁶ compiono quando affrontano situazioni nuove o problematiche:

- esprimono sorpresa, perplessità o confusione;
- riflettono criticamente sul problema che hanno davanti così come lo conoscono, sulle reazioni che ne conseguono, sui sentimenti che provano;
- se necessario sviluppano una nuova teoria o una nuova ipotesi riguardo al problema.

Dunque il rapporto con la situazione (critica e non) e con la situazione *reale* è considerato come un processo dialogico, costituito da un’alternanza di domande e risposte. Lo strumento che il professionista utilizza e con il quale cerca di centrare, almeno in parte, i suoi obiettivi è la “metafora generativa” o il “vedere come”. Il professionista dialoga con la realtà – nel caso specifico con gli allievi in un preciso contesto ambientale – ma soprattutto con la *situazione*, e la interpreta come qualcosa che è già presente nel suo repertorio. Tuttavia la situazione proprio perché tale non è rigida, né consueta, né deterministica ma ha una sua natura *fluida*.

Anche la *riflessione critica* è uno strumento utile ed è una evoluzione del precedente atteggiamento che serve a ragionare su come deve essere affrontato il lavoro in generale e nel contesto sociale ed organizzativo in cui si opera.

È significativa in questo senso la posizione di Huberman che propone una analogia tra insegnamento, lavoro artigianale e improvvisazione jazzistica. In tutti i casi si affrontano e costruiscono tipologie uniche basandosi su schemi e repertori d’azione consolidati e ben padroneggiati, che vengono rimodulati, rivisti, arricchiti in situazione¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo 1999.

¹⁶⁶ L’autore preferisce questo al termine *professional* per enfatizzare l’arte e l’abilità legate ad una attività altamente professionale.

¹⁶⁷ Huberman M., *The model of the independent artisan in teachers’ professional relations*, in Warren Little J., Wallim McLaughlin M., (eds), “Teacher’s work: Individuals, Colleagues and Context”, New York: Teachers College Press 1993.

2 - La dinamica funzionale della lezione

Sotto l'aspetto squisitamente tecnico vanno ricondotte su una linea compatibile con quanto si è detto fino ad ora e con quanto ancora si dirà, proprio gli elementi processuali che caratterizzano quel divenire che è l'attività del produrre sapere. È importante, dopo quanto abbiamo detto in precedenza, porre l'enfasi sugli elementi della *fluidità* e della *dinamicità* di questo processo che ha come acceleratori proprio i rapporti interumani e le complesse sfaccettature che nascono durante la relazione.

Per questo è fondamentale che si istruiscano i nuovi docenti proprio sulla valutazione da fare "in situazione" di tutti gli elementi che caratterizzano la creazione del sapere: fattori simili a seconda delle circostanze, ma mai fermi. Ora se il momento tipico dell'insegnamento è la lezione, questo comporta la conoscenza approfondita delle casistiche che si possono presentare ma anche le eventuali variabili. Insomma, il docente deve essere addestrato ad operare sulla base di protocolli predefiniti ed essere in grado di valutare l'opportunità, la praticabilità e la gestione di quelli che, volta per volta e a seconda della situazione, ritiene come i più efficaci.

Chi possa pensare che così si mette "in scatola" l'insegnamento, deve pure considerare come l'estemporaneità e l'empirismo siano sì una ricchezza ed una caratteristica della creazione del sapere, ma non trascurare il fatto che negli ultimi tempi abbiano fatto anche molti danni. Chi, infatti, ha seguito lo sviluppo del nostro discorso, ha potuto vedere come, nonostante sia costretto a lottare con rivali titanici, il docente abbia anche molte responsabilità dirette per lo scadente livello dell'istruzione.

Tuttavia, se è pure vero che nessuna società, per evoluta che sia, possa fare a meno di buoni maestri, un buon professionista per sentirsi veramente libero di trasmettere il suo sapere, deve prendere coscienza delle difficoltà che questo comporta, e prepararsi per ridurle al minimo.

E ancora, se il fattore dell'aspetto umanistico ed etico è oggi evidentemente deficitario nella relazione insegnante, non si può fare a meno nella stessa misura di considerare come l'insegnamento debba essere costruito su una solida impalcatura logico-razionale caratterizzata da tempi e scansioni precise.

Se anche il mondo dell'istruzione appare ad un primo impatto sonnacchioso e rinunciatario, è facile anche incontrare persone che abbiano voglia di cambiare il proprio modo di lavorare e altre che chiedono, e non da oggi, che questo cambiamento avvenga nel più breve tempo possibile: sono proprio i giovani, gli studenti ed in genere tutti quelli che in qualsiasi modo e luogo stanno insieme per imparare e migliorare la propria vita.

Ed allora bisogna riflettere, visto che ci avviamo verso la conclusione di questo libro, su come operare. Abbiamo visto che esistono diverse teorie che impongono questo atteggiamento continuo ed edificante, che costruisca, cioè, in continuo l'azione dell'insegnamento.

Il modo di procedere di un insegnante non può più trascurare tappe e sequenze che appartengano ad un processo predefinito, ma una volta presa coscienza di ciò, è evidente come egli debba poter riconoscere, prima che si verifichino, i punti di difficoltà dove intervenire per "facilitare" il percorso. Ogni tipo di percorso.

Pertanto una volta creato l'alveo sul quale far scorrere il sapere, e durante il suo flusso, il professore in ogni situazione deve poter fare una serie di operazioni mentali che lo rendano sicuro ed efficace e cioè:

- *analizzare situazioni emozionali, relazionali, sociali che comportano lo stare insieme di molte persone;*
- *rilevare sulla base di dati specifici la consistenza di un gruppo e porsi degli obiettivi;*
- *organizzare il suo lavoro distribuendo bene il tempo e dividendo secondo un sistema logico i temi del sapere;*
- *cercare e tentare tecniche diverse per affrontare situazioni diverse;*
- *suddividere la procedura/procedimento adottata/o in tappe successive ordinate logicamente;*
- *essere efficiente senza enfatizzare l'efficienza ma avendo presente sempre la particolare funzione che svolge.*

Si tratta di ragionare secondo una logica, secondo schemi che mettano in relazione tra loro il fare ed il suo effetto in una sorta di meccanicismo applicato al sapere, arricchito e sostenuto da elementi emotivi che ne esaltino l'efficacia.

In questo modo l'azione mirata alla promozione dello *star bene*, è un piccolo miracolo di equilibrio dove lo specifico contesto del *creare sapere* trova la sua legittimazione nell'essere il risultato di un processo di esplorazione e di condivisione di bisogni reali ed astratti. Come tutto questo sia lontano anni luce dalla realtà attuale è evidente.

3 - I Protocolli (metodologia da applicare nella prassi giornaliera)

Si parla di strategie da porre in essere, realtà per realtà, sulla base di una preventiva analisi dei bisogni, ma questo tipo di indagine non può essere affidata soltanto alle singole scuole che non ne hanno i mezzi e le capacità. Si dice poi che uno dei compiti della scuola è quello di far emergere i disagi e di trasformarli in bisogni. Ma molto spesso gli uni e gli altri sono confusi, indefiniti e indistinti in un magma di pulsioni e informazioni spesso contrastanti.

In questo senso la scuola dovrebbe saper sbrogliare matasse intricate trasformando esigenze generiche e indefinite in precise domande di formazione e di educazione, che a loro volta sottintendono ricerca non soltanto culturale ma anche sociale e conoscenza di tutto uno specifico motivazionale.

Da qualche tempo, non sempre con chiarezza e senza stabilire precisi contorni agli interventi, si parla, a proposito dell'attività di formazione dei docenti, di una serie di attività che riguardino una casistica predefinita. Sono le cosiddette *buone prassi*, una nuova trovata che, in un certo senso, codifica una sorta di sottodefinizione dell'insegnamento, nella scuola di secondo grado, rendendola subalterna ad un "pensiero *della e sulla* scuola" che si vorrebbe esclusivo appannaggio delle università. Una concezione *retrò* che legittima in un certo senso l'esclusività del pensiero scientifico a favore dell'università, relegando la scuola a semplice palestra per le sperimentazioni e le esperienze pratiche. La storia di questi anni ha dimostrato, invece, come esista una scientificità "indipendente" proprio al di fuori degli atenei che ormai vivono una preoccupante fase di involuzione (anche per ecces-

siva proliferazione e frazionamento delle discipline) che si registra nell'abbassamento complessivo della qualità della produzione e dell'offerta formativa.

Proprio un comparto come l'istruzione ha bisogno di un pensiero organico, non semplicemente isolatamente ed autoreferenzialmente scientifico. L'università non è in grado, in moltissimi casi (e ne è testimonianza l'esperienza delle Ssis) di produrre un pensiero organico ed articolato sull'insegnamento, che è prassi e teoria che si *autodefinisce* ed *autolegittima*.

Questa contraddizione sopravvive anche nel Libro Bianco sulla scuola elaborato dalla Commissione istruzione del Senato (2007).

Ritornando alla esigenza di proporre modelli praticabili o comunque *indicazioni* non soltanto di tipo ideologico sul come operare quando si crea sapere, si tratta, come abbiamo visto, di formalizzare e rendere operativi alcuni percorsi del professore in classe: una sorta di *deja vu* dell'insegnamento.

In proposito è lecito supporre che tutto il versante scientifico dovrebbe essere una sintesi di teoria e prassi operata in pari dignità da scuola e università, visto che insegnare è esperienza comune e trasversale¹⁶⁸.

Si possono definire due tipi di protocollo: quello che riguarda le *competenze funzionali* e quello che invece riguarda le *competenze operative*. Gli uni e gli altri sono compatibili con lo statuto dell'insegnante e corrispondono per grandi linee ai requisiti richiesti ad un buon professionista.

*Protocollo delle competenze funzionali*¹⁶⁹

– Adottare un criterio moderno di autonomia (rispettando lo spirito dell'art. 21 dell'omonimo decreto del '97).

- Vigilare sulle proprie prestazioni professionali.
- Ideare percorsi didattici riflettendo sulla loro effettiva efficacia.
- Elaborare e sperimentare facendo ricerca (ricerca-azione, insegnamento riflessivo, peer education, ecc.).

- Progettare e realizzare programmazioni e piani di studi personalizzati.
- Gestire adeguatamente la frammentarietà (grande limite) della didattica modulare e puntare soprattutto sulle competenze da far acquisire agli studenti.

– Considerare il "modulo" come una risorsa esclusivamente tecnica e non come la misura esclusiva del sapere.

– Documentare i risultati del proprio lavoro.

Protocollo di competenze operative flessibili

– *Creare sapere* mettendo in pratica i concetti di flessibilità, relatività, trasversalità.

- Osservare e analizzare ogni situazione didattica.
- Orientare ed orientarsi durante l'attività di istruzione.
- Fare continuamente autoanalisi sul proprio operato.
- Valutare il valore epistemologico dei temi trattati.

¹⁶⁸ Consultare il testo della riforma della specializzazione, Finanziaria 2008.

¹⁶⁹ Il tema è stato trattato ampiamente dall'autore in *Un professore riflessivo, op.cit.*

- Aver sempre come riferimento la sistematicità del sapere e il suo adeguamento disciplinare.
 - Usare l'esperienza (imparare facendo)
 - Praticare il confronto con gruppi e singoli per rendere efficace l'azione didattica.
 - Coltivare un legame costante con luoghi e risultati della ricerca scientifica e didattica.
 - Saper utilizzare materiali, strumenti e supporti didattici.
 - Fare l'abitudine a distribuire la propria attività per gruppi di apprendimento e promuovere la cooperazione tra gli allievi.
 - Conoscere le diverse modalità di comunicazione.
 - Mettere in opera le (nuove) tecnologie didattiche.
 - Acquisire la cultura delle relazioni con il territorio.
- Attività che rafforzano le competenze del docente e degli allievi*
- Esigere il professionismo da tutti coloro che lavorano *nella* e *per* la scuola.
 - Garantire il diritto al confronto.
 - Suscitare sempre interesse negli allievi, nei colleghi, nei genitori.
 - Conoscere la docimologia (ma valutarne le criticità).
 - Favorire l'autovalutazione degli allievi.
 - Strutturare e gestire le prove di valutazione e verificarne l'efficacia.

4 - I percorsi e l'insegnamento efficace

Si parla a proposito dell'impostazione da dare al rapporto sotto l'aspetto didattico di "percorsi". Questa è una visione schematica dell'insegnamento che risponde soltanto alla necessità di dare una certezza all'azione del professore ed è piuttosto legata a stilemi o alla facile abitudine ad etichettare e catalogare ogni passo della relazione insegnante.

Sicuramente l'insegnamento segue un percorso, a meno che non intervengano fattori decisivi a disturbarlo, e dunque, in quanto percorso, ha un inizio ed una fine. Ma è proprio la parola percorso (o il suo quasi sinonimo *sequenza*) ad essere equivoca: dichiara una attività che si vuole svolgere, ma non restituisce all'insegnamento quella idea di continuità che comprende da un lato creatività e duttilità e dall'altro razionalità e rigore.

Sotto certi aspetti addirittura si può dire che ragionare di *percorsi* tolga interesse a tutto quello che può nascere a livello estemporaneo durante una lezione, ne sdogani il suo senso universale di libertà.

Così, su diversi testi sono riportati percorsi, schemi, strategie, ed anche il presente lavoro, nel tentativo di rendere oggettiva la trattazione di un tema così complesso, è incorso in questo difetto.

I più noti percorsi ormai riconosciuti indispensabili intorno ai quali la dottrina estremamente teorica e teorizzatrice da tempo s'affanna, riguardano ciò che si deve tener presente in ogni azione educativa. Si va dagli aspetti *metacognitivi* dell'*apprendimento*, ai *valori* della cittadinanza e della convivenza, dalle *nuove modalità* di partecipazione delle famiglie e degli studenti, all'organizzazione della scuola. E ancora, si parla di *apprendimento significativo*, di *efficace tirocinio*, di *aggiornamento* dei docenti in servizio, di *piste di ricer-*

ca, di gruppi di confronto e/o di lavoro cooperativo, di riflessione su ipotesi di sperimentazione.

Il nostro lavoro si è occupato di un po' tutti questi aspetti ma alla fine vale la considerazione che tutto quanto è stato prodotto o si produce non avrebbe senso se non finisce nelle mani giuste. E dunque si possono disegnare sulla carta i percorsi più arditi e tortuosi (soprattutto quelli degli ultimi tempi), ma poi il riscontro avviene sul campo ed è lì che la creazione del sapere deve essere tale, cioè efficace, utile, moderatrice e pacificatrice.

Ed ecco la grande responsabilità politica di chi fa l'istruzione e di chi quotidianamente è impegnato in un lavoro che produce una grande ricchezza: il benessere individuale e collettivo che deriva dal sapere.

5 - Esempio di analisi delle fasi relative alla dinamica funzionale in una lezione

Qui riassumiamo in uno schema di flusso una ipotesi di lezione che senza stravolgere schemi tradizionali può essere attuata facilmente non essendo necessari periodi di formazione o adattamento molto lunghi. È una sintesi di quanto abbiamo descritto ma è chiaro che il discorso generale è ben più complesso e mira ad una rifondazione sostanziale dell'insegnamento. Il percorso è elaborato sulla base delle teorie della psicologia positiva, dell'insegnamento efficace e della ricerca azione

Durante ogni lezione i docenti osservano, analizzano e riflettono sul proprio operato, sull'atteggiamento della classe e su quello dei suoi componenti

Osservazione

- Caratteristiche della classe;
- Screening delle attività già svolte;
- Valutazione psicologica preliminare dei singoli.

Autoanalisi

- Autoanalisi (del docente) sull'atteggiamento da adottare nei confronti della classe/dei singoli;
- Riflessione sulle strategie da utilizzare nei confronti del gruppo e di ciascun allievo;
- Riflessione sulle ipotesi di azioni condivisibili.

Orientamento

- Descrizione dei temi disciplinari;
- Descrizione del percorso didattico;
- Gli "sbocchi".

Valutazione della disposizione psicologica del gruppo

- Disponibilità al rapporto del gruppo;
- Disponibilità collaborativa;
- Disponibilità alla condivisione dell'azione;
- Identificazione dei leader;
- Identificazione di situazioni di marginalità.

Condivisione

- Descrizione/discussione sugli obiettivi da raggiungere;
- Esposizione del piano di lavoro;
- Valutazioni individuali sulla situazione;
- Analisi delle proposte;
- Acquisizione del consenso.

Valutazione dei livelli di partenza

- Livello di conoscenza e utilizzo dei metalinguaggi;
- Conoscenze concettuali;
- Conoscenze trasversali;
- Capacità di analisi e critica.

Adeguamento dell'azione

- Flessibilità propositiva;
- Flessibilità attuativa;
- Trasversalità disciplinare;
- Adeguamento dell'azione alle esigenze collettive;
- Adeguamento dell'azione ai bisogni dei singoli;
- Processo dell'attività didattica per "assi culturali" e "curricula verticali".

Azione (in un'ottica autonoma moderna)

- Atteggiamento del professore;
Conoscere protocolli relativi a:
Competenze funzionali
Competenze flessibili (antea pag. 263 e 264).