

Siped

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di

*Maurizio Fabbri
Pierluigi Malavasi
Alessandra Rosa
Ira Vannini*

**Sessione plenaria
e Sessioni parallele**



ISBN volume 979-12-5568-059-8
ISSN collana 2611-1322



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Fare ricerca e azione con gli insegnanti. Scuola e università come comunità in ricerca¹

Beate Weyland

Professoressa Associata - Libera Università di Bolzano
beate.weylend@unibz.it

Andrea Zini

Ricercatore - Libera Università di Bolzano
andrea.zini@unibz.it

1. Fare ricerca con la scuola fra spazi e didattiche

Cesare Scurati in *Pedagogia della Scuola*, un libro che ha appena compiuto 25 anni e che non smette di essere un punto di riferimento per chi si occupa dei processi trasformativi del sistema scuola, scrive: “La scuola è una comunità educante in ricerca che non rinuncia all’educazione ai valori (etica della giustizia, altruismo, diligenza, rispetto della dignità dell’uomo e fonti ultime della moralità)” (Scurati, 1997, p. 192). I processi trasformativi sono connaturati ai contesti educativi: si coltiva il potenziale umano e questo impegno attualmente si presenta come altamente complesso e dinamico.

Con questo contributo intendiamo presentare alcune riflessioni metodologiche intorno a un percorso di accompagnamento allo “sviluppo della scuola” (Schratz, Steiner Löffler, 1999) che si occupa di definire le trame di possibili trasformazioni legate a questioni riferite all’etica, ai valori, al bene comune della scuola. Inscenare il fatto educativo, infatti, consiste fondamentalmente in un lavoro di comprensione e quindi di creazione delle condizioni perché la triangolazione tra insegnante, allievo e conoscenza dia spazio al contesto, al vasto mondo che contiene tutto il sapere esperienziale, cognitivo, relazionale.

Partendo dall’immagine di docente professionista come individuo che possiede un “bagaglio eterogeneo di orientamenti, modi di porsi, strumenti concettuali, a cui si correlano più specifiche procedure, formati o strategie di intervento, che si sono messi in luce attraverso molteplici esperienze” (Calvani, 2000, p. 125), l’obiettivo è quello di supportare la professione docente in un processo di implementazione-modifica di modelli stereotipati e sviluppo di nuove competenze. Questa prospettiva implica di pensare al docente come a un “professionista che cresce in professionalità attraverso una riflessione più ampia e organizzata sul proprio lavoro e sul contesto in cui la sua azione si inserisce” (Felisatti, Mazzucco, 2013, p. 56) e che, come afferma Luigina Mortari, sviluppa le abilità e le compe-

1 Beate Weyland è autrice del primo paragrafo, Andrea Zini è autore del secondo.

tenze necessarie per “fare del proprio agire l’oggetto di una indagine rigorosa e di una riflessività continua, ossia [...] fare ricerca per costruire valide teorie della pratica educativa” (Mortari, 2011, p. 19).

A partire da un percorso di ricerca avviato nel 2012 presso la Libera Università di Bolzano sulla relazione tra pedagogia e architettura nel processo di progettazione degli edifici scolastici (Weyland, Attia, 2015; Weyland et al., 2019; Weyland, 2021; Weyland, Falanga, 2022), oggi interpretato dal laboratorio interdisciplinare EDEN, *Educational Environments with Nature*, tra il 2016 e il 2018 è nata una attività di supporto consultivo alle scuole che coniugava il bisogno di qualificare gli spazi fisici della scuola con la necessità di aggiornare le pratiche didattiche e di sviluppare l’organizzazione scolastica.

Da queste esperienze è sorta l’idea di veicolare tramite l’università proposte di accompagnamento allo sviluppo della scuola attraverso percorsi di ricerca-formazione (Asquini, 2018) sul processo di progettazione insieme pedagogico-didattica e architettonica degli ambienti in cui inscenare la relazione educativa, al quale partecipano professionisti dell’istruzione, della ricerca educativa, dell’architettura e del design, dell’amministrazione locale. Tra il 2019 e il 2022 ben 24 comunità scolastiche hanno stretto convenzioni di ricerca-formazione con l’università, circa 8 si trovano in Trentino Alto Adige, mentre le altre sono distribuite sul territorio tra Torino, Melfi, Bergamo e Modena, Tortoreto e Cornaredo, Verona e Milano.

In questi processi sono gli enti scolastici stessi a diventare committenti di ricerca e a porre i docenti nel ruolo di co-ricercatori sul campo, al fine di superare il noto divario che sussiste tra gli esiti della ricerca accademica e la loro incidenza in contesti scolastici-istituzionali (Scurati, Zanniello, 1993; Vannini, 2018). Come ricorda Paolo Calidoni (2021), è proprio Scurati che valorizza questa tipologia di ricerca per la sua estensione e flessibilità metodologica e per la capacità di incidere sugli aspetti motivazionali (i perché della ricerca) e relazionali (i rapporti, le comunicazioni, la diffusione dei risultati).

Il successo di questi interventi ha consentito la nascita del laboratorio interdisciplinare EDENLAB, che accoglie le richieste di supporto per l’innovazione insieme spaziale e didattica della scuola, ma che si pone anche l’obiettivo di elaborare gli opportuni strumenti metodologici e di ricerca che permettano di monitorare i processi per trarne dati utili anche alla comunità accademica.

Oltre a sensibilizzare i docenti su quella che Luigina Mortari (2007) definisce “postura del ricercatore” nella sua pratica quotidiana, lo sforzo che si sta mettendo a punto è infatti quello di elaborare un programma di ricerca che faccia convergere i dati raccolti dalle diverse collaborazioni sui tre momenti che Elisabetta Nigris (2018) descrive come centrali: co-situare la ricerca, ossia individuare un obiettivo comune e rilevante per tutti i soggetti coinvolti; individuare il disegno, che deve essere concordato, in base all’*expertise* di ciascuno, sia dai docenti, che forniscono i dati, sia dai ricercatori, che assumono la responsabilità delle metodologie e degli strumenti di ricerca; discutere e co-costruire l’analisi e la sintesi dei dati, al fine di stabilire l’efficacia delle azioni di cambiamento intraprese.

2. Appunti metodologici

La definizione di un tale programma richiede di affrontare questioni metodologiche che accomunano quanti, all'interno della comunità scientifica, sono impegnati a promuovere l'efficacia dei progetti condotti secondo approcci alla ricerca empirica che prevedono forme di interazione tra ricercatori e pratici orientate "alla trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Cardarello, 2018, p. 49), ovvero a verificare che essi producano, da un lato, innovazioni congruenti con i problemi posti all'origine del processo e, dall'altro, "presso gli attori gli auspicati cambiamenti significativi" (Nigris, Cardarello, Losito, Vannini, 2020, p. 232), nonché "dati di ricerca rilevanti in assoluto (cioè non limitatamente a un gruppo di insegnanti che la praticano), e funzionali al progresso della conoscenza" (ivi, p. 230) sui temi oggetto di ricerca condivisa. Questo richiede, in primo luogo, che il processo di generazione del cambiamento sia messo a fuoco e che si costruisca un modello per la classificazione dei risultati apprezzabili nella molteplicità dei progetti e in un arco temporale che si estenda anche oltre la durata dell'intervento.

I progetti di cui ci occupiamo in questa sede hanno seguito alcuni passaggi fondamentali (per una descrizione dettagliata si veda Weyland, Falanga, 2022, pp. 167-173). Alle prime fasi di sensibilizzazione, ascolto (raccolta di informazioni sullo status quo, i bisogni e i propositi) e visite sul campo ad altre scuole, seguono fasi in cui l'attivazione degli attori coinvolti prende la forma di workshop generativi, in cui in primo luogo viene sviluppata l'idea degli spazi più significativi per ogni gruppo di interessati (insegnanti; cittadini, genitori e amministratori; bambini e ragazzi) secondo un metodo ispirato al "pattern language" dell'architetto e teorico della progettazione Christopher Alexander (1977), per poi procedere alla modellizzazione, ovvero alla realizzazione di un artefatto capace di descrivere le qualità della scuola secondo il punto di vista di ciascun gruppo. Questo percorso conduce alla redazione di schemi funzionali degli spazi e del *concetto pedagogico*, un documento "a partire dal quale si stabiliscono sia le azioni riguardanti gli interventi architettonici o di arredo, sia i progetti di sperimentazione", fase conclusiva del percorso, finalizzati "a mettere alla prova le proposte formulate e a verificare la possibilità di implementare nuove metodologie didattiche, nuove organizzazioni dell'orario, nuovi usi degli spazi" (ivi, p. 170) in modo controllato con uso di strumenti di monitoraggio e di documentazione. L'impegno attuale del gruppo di ricerca consiste nel mettere a punto un modello per la classificazione dei risultati fondato su categorie condivise nella ricerca, ovvero comparabili, in grado di descriverne in modo esaustivo le principali dimensioni che attengono all'ambiente fisico della scuola (con riferimento a indicatori di qualità progettuale, educativa-didattica, funzionale, estetica, percettiva e simbolica), alle risorse personali degli attori (in primo luogo lo sviluppo e la pratica professionale degli insegnanti) e all'ambiente sociale (il cambiamento organizzativo e l'interazione con altri gruppi interessati).

Bibliografia

- Alexander C., Ishikawa S., Murray S. (1977). *A Pattern Language. Towns. Buildings. Construction*. New York: Oxford University Press.
- Asquini G (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Calidoni P. (2021). Al servizio della formazione continua. In P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27-40). Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Schratz M., Steiner-Löffler U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz-Verlag. (Trad. it. *La Scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*, 2001, Brescia, La Scuola).
- Scurati C., Zanniello G. (Eds.). (1993). *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.
- Weyland B., Falanga M. (2022). *Didattica della scuola: spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Milano: Guerini.
- Weyland B., Stadler-Altman U., Galletti A., Prey K. (2019). *Scuole in movimento tra pedagogia, architettura e design*. Milano: FrancoAngeli.
- Weyland B. (2021). Per un'architettura pedagogica. In P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*. Milano: FrancoAngeli.