

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12210

Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI

Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI's perspective

Elisabetta Nigris¹
Roberta Cardarello²
Bruno Losito³
Ira Vannini⁴

Sintesi

La formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e delle loro competenze è un problema di fondamentale importanza per il miglioramento dei sistemi di istruzione e per la costruzione di una scuola democratica caratterizzata al contempo da qualità ed equità. L'articolo presenta il contributo del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI) alla ricerca sulla professionalità docente e sulla formazione degli insegnanti nella prospettiva della Ricerca-Formazione, intesa come metodologia del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Professionalità docente; Formazione insegnanti; Ricerca educativa.

Abstract

The education and training of teachers and the development of their professional competences are crucial for improving educational systems and for increasing their quality and equity. This paper presents the contribution of CRESPI to the research on the education and training of teachers and their professional competences. CRESPI's approach is that of *Ricerca-Formazione* (Teacher Professional Development Research), a methodology which entails that educational research is carried out *within* the schools and *with* teachers, in order to develop/transform teaching and education and enhance teachers' reflexivity.

Keywords: Research-training; Teachers' professional competences; Teacher education and training; Educational research.

1. Università Milano-Bicocca, elisabetta.nigris@unimib.it

2. Università di Modena e Reggio Emilia.

3. Università Roma TRE.

4. Università di Bologna.

Premessa

Questo contributo illustra la fisionomia della Ricerca-Formazione elaborata dal gruppo di ricercatori che si raccoglie nel centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità degli Insegnanti). L'intento principale di questo articolo è quello di argomentare la rilevanza di tale metodologia sotto il profilo politico oltre che scientifico, senza ignorarne vincoli e condizioni. Per questo l'articolo attinge ampiamente a saggi che in tale contesto hanno cercato di definire il contributo della Ricerca-Formazione al dibattito sul rapporto tra teoria e pratica oltre che tra scuola e università nella formazione degli insegnanti.

1. Il problema della formazione

La professionalità dell'insegnante e le competenze atte ad esercitarla costituiscono oggi questioni che non è possibile più rimandare se intendiamo promuovere la qualità e il miglioramento dei sistemi scolastici nella prospettiva di una scuola democratica che produce apprendimenti sempre più distribuiti ed equi fra la popolazione, come viene discusso nel dibattito internazionale. Come afferma Ira Vannini nell'*Introduzione* al testo *Ricerca-Formazione* (Asquini, 2018) «l'analisi dei dati italiani 2016 dell'annuale pubblicazione OCSE Education at a Glance, esplicitando le principali sfide per il nostro sistema educativo, ribadisce l'esigenza di rinnovare il corpo docente, anche e soprattutto nel senso di restituire ad esso competenza e professionalità educativa

e didattica. Una delle Raccomandazioni della Commissione Europea all'Italia per l'anno 2013, in materia di Istruzione e Formazione, auspicava una intensificazione degli sforzi "per scongiurare l'abbandono scolastico e migliorare qualità e risultati della scuola, anche tramite una riforma dello sviluppo professionale e della carriera degli insegnanti". Per contro, l'indagine Talis del 2013 metteva in evidenza la forte criticità dei programmi di sviluppo professionale degli insegnanti nel nostro Paese, con tassi di partecipazione alle iniziative di formazione tra i più bassi in assoluto rispetto ai Paesi coinvolti dall'indagine (OCSE-Talis, 2013) e con scadenti politiche di sostegno economico e organizzativo» (Vannini, 2018, p.13).

2. La ricerca per la formazione / la collocazione della Ricerca-Formazione

La questione su cui i ricercatori che si raccolgono attorno al Centro CRESPI si stanno confrontando verte intorno ad alcune domande che da un lato richiedono scelte culturali e politiche coraggiose, dall'altro lato necessitano di essere vagliate in termini teorici e metodologici. Ci si chiede prima di tutto quali percorsi risultino trasformativi della pratica e positivi per uno sviluppo professionale incessantemente incalzato dalle istanze di una società in trasformazione continua e dalla complessità insita nell'insegnamento stesso. Ci si chiede in particolare come facilitare lo sviluppo delle competenze degli insegnanti perché siano in grado di affrontare le questio-

ni complesse evidenziate anche dagli studi internazionali (abbandoni, diseguaglianza,...) e quali modelli di formazione possano rivelarsi più rispondenti ai bisogni di una scuola che voglia definirsi democratica. Se la risposta è rintracciabile nelle molte posizioni che definiscono la professionalità degli insegnanti in un atteggiamento di autoriflessione e in una 'postura mentale di ricerca', tale risposta può essere operativamente declinata proprio e anche nell'essere protagonisti di azioni e attività di ricerca.

In altre parole, «è a partire da queste domande, contingenti e urgenti per il sistema scolastico del nostro Paese, che nasce l'esigenza di discutere e delineare un approccio alla ricerca empirica che sia per gli insegnanti e con gli insegnanti; che sia a un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti» (Vannini, 2018, p. 20). Allo stesso tempo, emerge la richiesta di come la ricerca possa essere contaminata 'dal di dentro' dalla cultura docente (Craig, 2009), al fine di coglierne reali bisogni e individuare processi e strumenti capaci di promuovere quello che la ricerca internazionale definisce *'teacher change'*⁵.

Come scrive Roberta Cardarello, «tra le polarità di ricerca 'accademica' da un lato e ricerca 'dei *practitioners*' dall'altro si snoda un continuum rappresentato dalle multiple modalità di interazione tra ricercatori e *pratici*» (2018, p. 42); continuum all'interno del quale la Ricerca-Formazione (R-F) costituisce una scelta in cui possiamo riscontrare «una caratterizzazione metodologica del fare ricer-

ca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante»⁶. Dunque, la pratica di R-F è piuttosto una modalità di ricerca congiunta - tra *pratici* e ricercatori di professione -, e quindi se il primo obbligo è quello di precisare cosa vi si debba intendere per ricerca, il secondo è quello di definire quali passaggi e snodi connotino una ricerca congiunta. La partecipazione di ricercatori 'professionali' dovrebbe assicurare un rigore particolare all'impresa congiunta, e per questo ci si deve chiedere se le caratteristiche di una ricerca intrapresa a fini formativi debbano essere o siano le medesime che regolano qualunque ricerca canonica, quali eventuali scostamenti debbano essere previsti, e quali originali peculiarità la connotino (Cardarello, 2018, pp. 42-43). In particolare, la definizione della R-F che il Centro Crespi ha assunto enfatizza due portati rilevanti, e cioè il fatto che si tratti di una ricerca orientata «alla *trasformazione dell'agire educativo*, e alla *promozione della riflessività dell'insegnante*» (ivi, p. 49).

È utile prima di tutto collocare la Ricerca-Formazione, assumendo sia la concettualizzazione che ne ha fatto Vannini (2009, 2015), che la situa nell'alveo della ricerca valutativa di contesti, sia le teorizzazioni che ne sottolineano le somiglianze con le molteplici forme di ricerca partecipativa e di ricerca-azione.

In tale definizione risulta ridimensionata l'istanza di assoluta autonomia degli operatori scolastici, secondo cui devono essere gli stessi educatori o insegnanti a essere attori e

5. In questo ambito sono molto importanti gli studi internazionali che fanno riferimento al *teacher change* e ai processi di cambiamento interconnessi allo sviluppo professionale. In questo campo si riflette da tempo su 'modelli' di riflessività complessi che chiamano in causa le convinzioni e le pratiche degli insegnanti.

6. Questa definizione della Ricerca-Formazione è condivisa all'interno del CRESPI.

produttori di una conoscenza da loro stessi costruita, e non più ricavata o recepita pedissequamente da fonti autoritative esterne (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Taylor, 2017). Quella definizione invece si esprime a favore di una integrazione tra saperi diversi, oltre che fra università e scuola.

È importante considerare però che, come sottolinea Benvenuto (2015), gli insegnanti non sempre e non necessariamente riescono a leggere e a dare un nome alle situazioni problematiche che incontrano, riconoscendone i fattori scatenanti: possono essere guidati da intuizioni, risultato di ciò che Dewey definisce l'“azione routinaria”, da saperi sommersi a cui attingono per compiere le loro scelte. Saperi che, in altre prospettive teoriche, sono definiti come una rete di precomprensioni: teorie implicite e credenze che evocano i saperi della tradizione, conoscenze allo stadio pre-riflessivo e credenze per lo più invisibili e che Bruner (1992) definisce con il termine di “pedagogie popolari”.

3. La produttività (limitata) della ricerca accademica

D'altra parte, come già espresso, la difficile applicabilità e l'impatto limitato di teorie e ricerche condotte in ambito accademico chiamano i ricercatori a cercare nuove forme di collaborazione per dare risposte ai quesiti che la pratica pone agli insegnanti, individuando nuovi spazi e nuovi modelli nella ricerca pedagogico-didattica. Gli studi italiani sulla Ricerca-Azione (R-A) che prendono spunto dalla ricerca internazionale, da un lato

(Pellerey, 2005; Trombetta & Mastromarino, 1988; Damiano, 2006; Nigris, 2004) e, dall'altro lato, dal filone di ricerche che si sviluppa a livello internazionale sull'*educational evaluation research* - e che viene interpretato e applicato a livello nazionale dal gruppo pavese “nel senso della *valutazione formativa*” - costituiscono uno dei tentativi di coniugare la spinta innovativa presente nella scuola, operando un grande sforzo per garantire alla R-A un approccio metodologico ben delineato e uno statuto epistemologico chiaro e definito.

Entrambi questi filoni di ricerca, entro cui possiamo collocare la Ricerca-Formazione, si possono fare risalire al pensiero di Dewey che, introducendo l'idea di *inquiry approach* e di scuola-laboratorio, fu il primo a mettere al centro della ricerca educativa la collaborazione fra ricercatori e insegnanti, quell'“alleanza fra operatori e ricercatori” indagata da molti autori contemporanei anche in ambito italiano (Nigris, 2004; Damiano, 2006; Magnoler & Sorzio, 2012). Per ritrovare però una vera e propria formalizzazione della nuova idea di ricerca (la Ricerca-Azione) che non sia volta solo all'acquisizione della conoscenza teorica, ma che intenda anche promuovere lo sviluppo professionale dei diversi attori, dobbiamo arrivare a Kurt Lewin. «La R-A sembra il dispositivo metodologico in grado di saldare la ricerca alla prassi educativa così come essa si realizza, in condizioni ‘naturali’, nell'istituzione scolastica» (Baldacci, 2001, p. 139), anche se, secondo Lewin (1947) e i suoi seguaci, paradossalmente «la R-A trova il proprio avvio dallo spostamento dell'istanza formativa verso quella conoscitivo-trasforma-

tiva e non viceversa»: per formare soggetti adulti e produrre in loro un cambiamento, ci dice Lewin, è necessario studiare come funzionano i sistemi in cui si va ad operare, coinvolgendo i destinatari in questa riflessione. E, peraltro, è un problema spesso denunciato quello che i teorici dell'educazione e gli accademici conoscano solo in modo approssimato la pratica di insegnamento reale.

Per poter originare un reale cambiamento all'interno di un contesto scolastico, risulta necessario promuovere la partecipazione attiva di tutti i soggetti a un comune progetto, in cui si confrontino idee, azioni didattiche e teorie di riferimento. Infatti, come illustrano Kreiter e Kinichy (2013), le resistenze al cambiamento possono essere generate da predisposizioni individuali, ma «possono risiedere nelle relazioni e nella cultura organizzativa locale: se le relazioni sono ingessate, rigide e burocratiche è molto difficile che possa essere avviato un processo partecipato di confronto, di analisi e di ideazione... *il cambiamento avviene solo a partire dall'interno*, dai soggetti che operano nel contesto, in termini di disponibilità, di motivazione, di fiducia e di conoscenza esperta del contesto stesso» (Pastori, 2017, p. 51).

4. Il 'valore aggiunto' della R-F

In sintesi, diverse tipologie di ricerca partecipativa a cui possiamo ricondurre la R-F - nelle numerose declinazioni avviate dalle comunità di ricerca internazionali - nascono da una doppia istanza.

La prima riguarda l'esigenza di colmare il forte iato presente fra teoria e pratica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca e il mondo di chi opera sul campo. La seconda istanza riguarda la valenza formativa della ricerca partecipativa, che ha indotto chi si è occupato dello sviluppo professionale degli insegnanti a interrogarsi sulla possibilità di adottare gli strumenti della ricerca empirica come medium fecondo per la loro formazione, secondo l'accezione che ne propone Bove (2009, p. 10), cioè «[...] come processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali basato sullo scambio, sul dialogo, sul confronto di ipotesi e interpretazioni con altri, che esula dalla mera formazione di base». In altre parole, si tiene conto di due livelli formativi: il primo come percorso orientato ad ampliare le prospettive culturali e sociali da cui si osservano i fenomeni; il secondo come esperienza della comunità dei *pratici* che ha bisogno delle voci dei suoi partecipanti per esprimere al meglio le sue potenzialità trasformative. Il concetto stesso di miglioramento, in tale contesto, sarà inteso come momento della ricerca, e dunque esposto a forme di controllo intersoggettivo anche da parte dei ricercatori.

Quello che, come Centro CRESPI si intende chiarire ed esplicitare, è che - a prescindere dalla scelta del modello e degli strumenti di ricerca che si vogliono adottare - si vengono a delineare chiare distinzioni di ruoli e compiti fra pratici e ricercatori. Se infatti l'atto di riflettere sulla pratica è compito di ogni insegnante professionista e, al tempo stesso, condizione di ogni possibile cambiamento della pratica stessa e del contesto professio-

nale, è compito della ricerca pensare al modo in cui i docenti possano sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, maggiormente controllate, finalizzate a riconoscere regolarità e registrare cambiamenti. Il ricercatore guiderà gli insegnanti nella ricerca di strategie di indagine che permettano di monitorare le azioni e le situazioni didattiche che li vedono coinvolti, studiandone l'evoluzione, e sviluppando dunque forme intenzionali e sistematiche proprie di un'indagine conoscitiva di tipo scientifico (Benvenuto, 2015, p. 31): strategie che chiamano in causa i diversi attori coinvolti, con ruoli differenti a seconda dei modelli formativi e di ricerca. I ricercatori si troveranno a svolgere diversi ruoli: dal coinvolgere i *pratici* nel processo riflessivo a guidarli nel comprendere le urgenze e le domande a cui sentono di voler rispondere; dal lavorare alla chiarificazione e contestualizzazione delle domande e dei bisogni formativi dei docenti, ad affiancare la comunità professionale nell'esplorazione attenta delle istanze che vengono dalla pratica quotidiana per condurre un'analisi e decodifica dei fenomeni e delle questioni prese in esame.

Come descritto da Bondioli e Savio (2018), per esempio, possiamo individuare cinque fasi cui corrispondono cinque compiti principali:

- scelta dell'aspetto da indagare/valutare e dello strumento con cui indagare/valutare;
- realizzazione della ricerca (si tratta in genere di una ricerca valutativa);
- restituzione e discussione dei dati della ricerca;

- elaborazione del progetto di miglioramento;
- realizzazione e verifica del progetto di miglioramento.

La prima caratteristica della Ricerca-Formazione è il suo oggetto di indagine, che è tendenzialmente la *pratica di insegnamento stesso*, o una costellazione di variabili 'scolastiche' strettamente connesse all'azione diretta degli insegnanti stessi (Taylor, 2017). Sotto questo profilo la ricerca di questo tipo ha un valore conoscitivo non trascurabile, perché indaga *da vicino* l'insegnamento, e il tema si intreccia strettamente con un problema che interessa i pedagogisti e i ricercatori in didattica e sui processi di insegnamento, e cioè il tema della concettualizzazione condivisa.

Sappiamo quanto il sapere dei ricercatori non sia il medesimo sapere diffuso tra gli insegnanti (Damiano, 2006; Magnoler, 2012), e come il lessico stesso con cui si categorizzano gli eventi e accadimenti scolastici sia diverso nei due saperi. Invece le indagini sulle pratiche di insegnamento realizzate con gli stessi attori permettono di raccogliere dati sulla scuola reale *significativi*, perché *appaiono tali agli attori*. Da questo punto di vista, la ricerca condotta con gli insegnanti può rendere conoscibile e leggibile il sapere degli insegnanti e le sue connessioni, eventuali, con teorie o saperi di derivazione scientifica. Un lavoro congiunto ed empirico tra insegnanti e ricercatori obbliga infatti a definire unità di indagine condivise e a raccogliere dati salienti sia per gli attori sul proprio 'fare' sia per i ricercatori che ridefiniscono (o no) le proprie categorie. È in questo senso che la R-F può produrre dati di ricerca rilevanti in assoluto (cioè non limitatamente a

un gruppo di insegnanti che la praticano), e funzionali al progresso della conoscenza. A quali condizioni? In primo luogo, se e quando gli eventi studiati vengono concettualizzati attraverso categorie condivise e comparabili, collegabili ad altra ricerca. Secondariamente, se e quando il gruppo di ricerca produce delle declinazioni operative e fattuali di concetti e istanze educative generali.

Dunque, un primo snodo cruciale che differenzia la R-F da altre forme di ricerca riguarda la domanda di ricerca che origina l'attivazione del gruppo, che non è definita a priori sulla base della letteratura, proprio perché non vi è un primato di tipo conoscitivo generale. Allo stesso tempo, nella ricerca metodologicamente fondata si pone il problema del rapporto con il sapere sull'argomento, partendo dalla rilevazione dello 'stato dell'arte', per evitare di porre quesiti 'ingenui', cioè domande a cui la ricerca scientifica ha già fornito risposte sufficientemente chiare. Si prenda l'esempio della 'didattica per competenze' oppure quello delle 'strategie di inclusione scolastica': una Ricerca-Formazione su uno di questi temi verosimilmente riproduce e mette alla prova anche assunti o pratiche che la letteratura ha già esplorato.

Una seconda caratteristica metodologica rilevante è il fatto che, qualunque sia lo svolgimento della ricerca, esso implica una raccolta di dati che non sono immediatamente disponibili o conosciuti, e che essa debba essere prodotta da un gruppo di professionisti che devono concordare definizioni dell'oggetto di indagine, modalità, tempi, e criteri di raccolta dei dati. Come si diceva, i dati raccolti possono essere nuovi e informativi solo per

quegli insegnanti e significativi limitatamente agli attori coinvolti. Tuttavia, se l'indagine mira a produrre conoscenze comparabili, il gruppo di insegnanti coinvolti sperimenta effettivamente la dinamica della ricerca e ne svolge i passaggi critici. Il gruppo di insegnanti funziona come una comunità di indagine se e nella misura in cui adotta criteri di evidenza comuni, definisce unità di indagine del fenomeno condivise, elementi osservativi da privilegiare e documentare: in altre parole, opera un controllo intersoggettivo dei dati indagati (in questo caso pratiche professionali) e assicura rigore all'indagine, se pure localizzata. Questo è il fronte metodologico che valorizza il lavoro locale perché e quando implica intesa concettuale tra gli operatori stessi, e strutturazione lessicale unitaria condivisa sia tra gli attori sia con i ricercatori.

Probabilmente la fase più proficua della R-F, quella che salda principi della ricerca scientifica e istanze di formazione insegnanti, è appunto quella della raccolta di dati e informazioni. Definire gli standard delle informazioni raccolte, affinché siano comparabili, selezionare i dati salienti, dato l'interrogativo di indagine, assicurarsi informazioni non pregiudicate da soggettivismi e impressionismo: tutto ciò costituisce il momento più qualificante dell'indagine sulle pratiche. La metodologia dell'osservazione, implicata di fatto in tutta la ricerca sulle pratiche, è un canonico esempio di ricerca. Dalla definizione operazionalizzata del focus condiviso fino all'esame congiunto dei dati (risultati) raccolti.

Infatti, l'esame congiunto dei dati costituisce uno snodo tipico ulteriore, che implica il passaggio, mai scontato, dal singolo caso o

accadimento alla pluralità dei casi, che costringe a isolare tratti salienti dei fenomeni e a considerarli poi sia nella loro specifica esemplarità sia per la loro pervasività, dando luogo cioè ad analisi sia qualitative che quantitative a seconda degli interrogativi di partenza. Il passaggio alla progettazione o implementazione di azioni di 'miglioramento' rappresenta un ulteriore snodo del processo, in cui il tratto più rilevante sotto il profilo metodologico è rappresentato dalla congruenza tra dati raccolti, costrutti adottati e azioni progettate. Ma questo aspetto meriterebbe una trattazione esemplificativa qui impossibile, e ci limitiamo a segnalarlo.

Questa procedura implica la realizzazione di un vero e proprio apprendimento, che non si esaurisca in una esperienza 'una tantum', ma che divenga consuetudine di trasformazione e riflessività, intesa come postura stabile. E che dunque non si limiti alla innovazione realizzata ma comporti una trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori. Allora una prospettiva di R-F che allestisca pratiche innovative dovrà verificare non solo l'adeguatezza dell'innovazione al problema che l'ha motivata, non solo la congruenza tra dati raccolti e progetti di miglioramento, ma anche se si sono realizzati presso gli attori gli auspicati cambiamenti significativi. In altre parole, se adottiamo la definizione citata del CRESPI, una prospettiva critica ci obbliga a problematizzare anche il fronte dell'efficacia della ricerca a fini formativi. E cioè ad indagare quali trasformazioni ed esiti formativi si siano assestati/consolidati nei singoli e nei gruppi che hanno seguito un processo di R-F.

Questo snodo metodologico ulteriore

interpella la comunità scientifica in modo radicale e impegnativo, perché su questo aspetto sono scarsi la letteratura disponibile e gli strumenti di indagine. Si tratta invece di un'istanza rilevante anche dal punto di vista etico-politico. Dal momento che i processi di R-F sono lunghi e impegnativi, e richiedono l'azione continuata e la ricerca serrata di piccoli gruppi di insegnanti, è d'obbligo indagare se e quanto tali modalità siano generative, assicurino cioè cambiamenti stabili e apprendimenti irreversibili ai singoli e ai gruppi. E su questo fronte di ricerca, complesso ma importante, il CRESPI si sta cimentando affrontando una sfida rilevante e che appare condivisa anche a livello internazionale.

Esempi concreti di realizzazioni di Ricerca-Formazione in cui il CRESPI è impegnato e che ne documentano l'articolazione, sono illustrati nel citato volume a cura di Asquini (2018).

5. Le condizioni dell'affermazione della R-F

Questa sfida non può, però, non tenere conto in primis del rapporto di continuità-discontinuità tra insegnamento e ricerca (Dewey, 1929; Tornatore, 1974; Stenhouse, 1975; Elliott, 1991) e, dunque, delle difficoltà che un insegnante deve affrontare per riuscire ad accompagnare le proprie attività di insegnamento con lo sviluppo di percorsi di riflessione e di ricerca sulla propria pratica professionale.

«Un discorso teorico sull'educazione è in realtà viziato alle radici, proprio in quanto discorso teorico, dalla sua separazione dalla pratica. [...] Il ruolo della teoria non

va identificato con la soluzione di problemi pratici; piuttosto, la teoria dovrebbe sorgere in un contesto che sia quello dell'attività stessa di cui vuol essere teoria, e in un certo senso distaccarsene, in un distacco che essendo condizione dello sviluppo della teoria è anche condizione preliminare perché la teoria possa esercitare quella che Dewey avrebbe detta azione di ritorno sul mondo della pratica» (Tornatore, 1974, pp. 11-12).

Nelle diverse forme di Ricerca-Formazione questa distanza tende a perdere nettezza e, pur nell'ambito delle distinzioni sopra delineate, i contorni dei ruoli di insegnante e di ricercatore si fanno più sfumati, con tutte le difficoltà e le possibili ambiguità che possono derivarne.

Si tratta di una sovrapposizione di ruoli che riguarda anche il ricercatore-formatore, che contemporaneamente è chiamato ad assumere un doppio ruolo: da un lato quello di facilitatore del percorso di riflessione e di formazione dell'insegnante, dall'altro quello di ricercatore, impegnato a 'produrre' conoscenza sia sui temi oggetto di ricerca condivisa con gli insegnanti, sia sulle proprie strategie di formazione (Losito & Pozzo, 1997; Losito *et al.*, 1998). Si tratta di una duplicità di piani di ricerca che non sempre viene riconosciuta pienamente, ma che diventa particolarmente rilevante in quei percorsi di ricerca che si caratterizzano come "ricerca insieme" tra insegnanti e ricercatori esterni.

D'altronde, nella accezione sopradescritta di formazione, come percorso verso la comprensione dei contesti e dei fenomeni e verso la consapevolezza delle proprie scelte educative e didattiche, il ricercatore-formatore

impegna gli insegnanti nel processo di ricerca formazione portandoli a confrontarsi con una metodologia che produca una "distanza critica" dalla propria pratica, in modo da poterne identificare gli aspetti problematici che necessitano di essere modificati e di valutare le azioni intraprese per ottenere questo cambiamento (Elliott, 1998).

Intraprendere un percorso di Ricerca-Formazione e di riflessione sulla propria pratica professionale è un processo complesso, spesso faticoso, che richiede impegno e coinvolgimento anche personale. Nelle testimonianze degli insegnanti che hanno partecipato a percorsi di questo tipo si trovano frequentemente riferimenti alle difficoltà incontrate. Ma è anche possibile individuare alcune strategie per affrontare e superare queste difficoltà.

L'essere inseriti in un percorso collettivo, in un progetto di ricerca e di riflessione comune con altri insegnanti è uno dei fattori solitamente indicati come 'facilitanti'. Il confronto con i colleghi, della propria e di altre scuole, il sostegno da parte di ricercatori-facilitatori, la legittimazione che deriva dalla partecipazione a un progetto di ricerca, non soltanto individuale, sono alcuni di questi fattori.

Si tratta, però, di condizioni che vengono meno quando i progetti giungono a conclusione.

Il problema che si pone è duplice e riguarda, da un lato, 'che cosa resta' agli insegnanti al termine di un percorso di Ricerca-Formazione, in termini di consapevolezza e di competenze acquisite e, dall'altro, quali siano le effettive possibilità per gli insegnanti di continuare a lavorare in una 'logica' di ricerca, che

trova nella 'riflessività' la sua manifestazione principale (Schön, 1983; 1987; Altrichter *et al.*, 1993; CERI-OECD, 1994), anche dopo la conclusione di questi progetti.

Più in generale, si pone il problema della effettiva efficacia della Ricerca-Formazione. Si tratta di un problema che il CRESPI sta cercando di affrontare attraverso una specifica indagine, condotta da alcuni ricercatori che ne fanno parte. La ricerca ha per oggetto alcune esperienze di R-F realizzate in contesti educativi diversi (dall'asilo nido all'università) e ha per obiettivo la valutazione dell'efficacia dei percorsi realizzati, sia dal punto di vista della formazione e della crescita professionale degli attori in essi coinvolti, sia della 'produzione di conoscenza', relativa agli 'oggetti' delle R-F e della formazione stessa.

Le reti di scuole, i gruppi tra pari, le comunità di pratiche, la partecipazione a gruppi di discussione in rete sono tutte attività che possono contribuire a mantenere vivo il confronto, a sollecitare domande, a non adagiarsi sulle *routine*, anche su quelle che potrebbero essere legittimate dai percorsi di ricerca cui si è preso parte. Ma, certo, non sostituiscono la partecipazione diretta a percorsi collaborativi di ricerca. La scommessa, che è la stessa che accompagna ogni attività educativa, è che le esperienze di ricerca cui si è preso parte lascino 'un segno' nella pratica educativa e didattica, consentano di affrontare in un modo diverso anche la quotidianità dell'insegnamento.

In generale, si tratta di interrogarsi sulla sostenibilità del percorso di Ricerca-Formazione avviato insieme ai ricercatori, all'interno del processo di professionalizzazione del docente

e, in ultimo, della sua gestione quotidiana della vita in classe e a scuola.

D'altronde, se parliamo di sostenibilità, non possiamo non tenere in seria considerazione anche lo scarto, che spesso caratterizza le politiche di innovazione e di formazione nel nostro sistema di istruzione, tra indicazioni di carattere generale e creazione delle condizioni che ne permettano la realizzazione (le cosiddette misure di implementazione delle politiche). Scarto da cui derivano difficoltà di ordine organizzativo e pratico.

Il riconoscimento e il sostegno interno alla scuola sono rafforzati dall'inserimento dei percorsi di Ricerca-Formazione in progetti più ampi, con la collaborazione di soggetti esterni alla scuola - in primo luogo di ricercatori universitari - e di insegnanti di altre scuole.

Nell'ambito dei progetti di Ricerca-Formazione, più volte gli insegnanti partecipanti usano espressioni del tipo "Abbiamo bisogno di un ombrello", per indicare l'importanza di poter presentare ai dirigenti e ai colleghi in primo luogo, ma anche agli studenti e ai genitori, il proprio lavoro come parte di iniziative dal respiro più ampio. In specifici contesti, il rapporto con l'università (o con altre istituzioni che promuovono progetti di ricerca che coinvolgono direttamente scuole e insegnanti) costituisce un elemento importante di legittimazione degli insegnanti e dei dirigenti partecipanti ai percorsi di Ricerca-Formazione.

Partecipare a un progetto istituzionalmente riconosciuto e che prevede la collaborazione tra scuola e università (o altri soggetti esterni alla scuola riconosciuti come portatori di competenze utili alla scuola) è, inoltre, un elemento fondamentale di motivazione e di

sostegno all'attività di ricerca degli insegnanti. Le attività, le linee organizzative, i compiti, le 'scadenze' che caratterizzano una attività progettuale costituiscono altrettanti vincoli/risorse per la ricerca degli insegnanti.

Non si tratta, però, soltanto di offrire un riferimento organizzativo e istituzionale. La necessità di offrire agli insegnanti impegnati in percorsi di ricerca momenti di confronto e di scambio trova una sua giustificazione nelle caratteristiche stesse dell'attività di ricerca. Che non è un'impresa individuale, ma collettiva. E non solo perché ogni progetto di ricerca richiede competenze diverse che un singolo insegnante - così come un singolo ricercatore - non può avere, ma perché quando la riflessione è rivolta alla propria pratica profes-

sionale il peso inevitabile della 'soggettività' è maggiore. Non a caso in quasi tutte le diverse forme che assume la Ricerca-Formazione sono previste figure che accompagnino gli insegnanti nel loro lavoro di ricerca: dal facilitatore all'osservatore esterno; dall'esperto all'"amico critico". Tutte figure che, oltre a poter contribuire al percorso di ricerca con le proprie competenze, hanno la funzione di offrire un punto di vista 'altro', altrettanto 'soggettivo' di quello dell'insegnante, ma che appunto, in quanto 'altro', può consentire un approfondimento della riflessione e una chiarificazione delle questioni affrontate. E questo avviene in tutte le fasi della ricerca, dalla definizione delle domande che la guidano, all'analisi e alla interpretazione dei dati.

Bibliografia

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B.** (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. London and New York: Routledge.
- Asquini, G.** (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli
- Baldacci, M.** (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Benvenuto, G.** (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bove, C. M.** (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.** (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Cardarello, R.** (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42- 51). Milano: FrancoAngeli.
- CERI-OECD** (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OECD.
- Craig, C. J.** (2009). Teacher Research and teacher as researcher. In L. J. Saha, A. C. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (pp. 61-70). Part one, New York: Springer International
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L.** (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Damiano, E.** (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola
- Dewey, J.** (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951).
- Elliott, J.** (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J.** (1998, Ottobre). *Environmental Education: on the Way to a Sustainable Future*. Rapporto alla conferenza internazionale "Environmental Education and Sustainable Development", Linz, Austria.
- Losito, B., & Pozzo, G.** (1997). The Double Track: the Dicotomy of Roles in Action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research. A casebook for Educational Reform* (pp. 288-299). London-Washington (DC): Falmer Press.
- Losito, B., Pozzo, G., & Somekh, B.** (1998). Exploring the Labyrinth of First and Second Order Inquiry in Action Research. *Educational Action Research*, 6(2), pp. 219-239.
- Kreiter, R., & Kinichy, A.** (2013). *Comportamento Organizzativo*, Seconda edizione. Milano: Apogeo.
- Lewin, K.** (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), pp.143-153.
- Magnoler, P.** (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler, P., & Sorzio, P.** (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: Eum.
- OECD** (2014). *Talis 2013 Results: an International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>)
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Pellerey, M.** (2005). Verso una nuova metodologia della ricerca educativa: la ricerca basata su progetti
-

(Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 12(5), 721-737.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: BasicBooks.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann (trad. it. *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Roma, Armando, 1977).

Taylor, A.L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.

Tornatore, L. (1974). *Educazione e conoscenza*. Torino: Loescher.

Trombetta, B., Cernic, R., & Mastromarino, R. (1988) (a cura di). *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione*. Roma: Armando.

Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia: alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4(1), 1000-1025.

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp.13-24). Milano: FrancoAngeli.