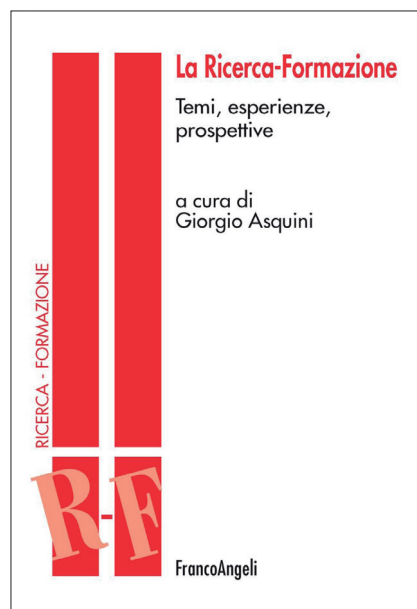


Sviluppare la professionalità docente nella prospettiva della Ricerca-Formazione

Recensione del testo di Giorgio Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, 2019



La formazione degli insegnanti rappresenta una questione aperta e di grande rilevanza. Innanzitutto, essa costituisce un problema a livello istituzionale, poiché nel nostro Paese non ha ancora trovato una soluzione politica soddisfacente, e le diverse compagini governative che si sono succedute nella Seconda Repubblica hanno regolarmente sconfessato le elaborazioni di quelle precedenti. Ma tale questione è viva anche a livello delle scienze della formazione, dove rappresenta uno dei temi maggiormente dibattuto.

Tale dibattito si arricchisce adesso dell'importante volume curato da Asquini, che individua la *Ricerca-Formazione* come una strategia fondamentale per lo sviluppo della professionalità dei docenti. Si tratta di un lavoro nato nell'ambito delle iniziative del Crespi (Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante), una

comunità di ricerca che ha sede presso l'Università di Bologna, di cui fanno parte ricercatori di vari atenei della penisola.

Nell'introduzione al volume, Ira Vannini indica come la prospettiva di lavoro del Crespi sia quella che individua nella *Teacher Research* una strategia per agire sulla professionalità dei docenti. Una prospettiva, questa, che esibisce trasparenti radici deweyane, e in particolare del Dewey di *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), in cui lo studioso americano suggeriva un possibile ruolo dell'insegnante come ricercatore, ma precisava anche l'opportunità di una collaborazione tra docenti e ricercatori accademici, concludendo che «è certo che i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall'effettivo contatto con gli studenti; di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che non vi sia una *attiva partecipazione* da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento» (tr. italiana, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 37, c.vo mio). La partecipazione attiva degli insegnanti alla ricerca sul campo educativo era quindi chiaramente individuata come fattore di sviluppo sia della professionalità del docente, sia della stessa ricerca educativa. La ricerca *con* i

docenti, muovendo dai problemi della pratica educativa nel contesto scolastico era quindi la strada indicata da Dewey. Una strada, quella della *Teacher Research*, che - come opportunamente richiamato nell'intervento di Losito - chiama quindi in causa il *nesso fra teoria e prassi*, poiché tale nesso non va soltanto teorizzato, ma deve essere concretamente praticato, e questa esigenza implica il rapporto tra ricercatori (i teorici) e gli insegnanti (i pratici), tra lo spazio accademico e il contesto scolastico.

Sulla base della prospettiva della *Teacher Research*, continua la Vannini, tenendo conto dei modelli della ricerca partecipata e della ricerca-azione, il Crespi ha fatta propria l'ipotesi di lavoro della *Ricerca-Formazione*, definita come un modo di «fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti [...] attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale» (p. 22).

Tale ipotesi viene chiarita e approfondita puntualmente nel corso del volume, che risulta articolato in tre parti: la prima delinea un quadro teorico di riferimento per la *Ricerca-Formazione*; la seconda presenta una serie di esperienze che rappresentano esemplari paradigmatici di questa metodologia di lavoro; la terza parte, infine, analizza tale metodologia da varie prospettive, approfondendo così i suoi vari aspetti e problemi. Nel suo complesso, il lavoro è ricco di stimolanti osservazioni e di utili indicazioni, ed è destinato perciò a rappresentare un punto di riferimento per il dibattito sulla formazione dei docenti e sull'uso della ricerca come via per lo sviluppo della loro professionalità. Nell'impossibilità di dare conto analiticamente di tutti gli interessanti contributi che comprende, mi limiterò a citare un paio di questioni di notevole rilevanza.

La prima questione è quella della *compartecipazione* di ricercatori accademici e insegnanti al percorso di ricerca, che rappresenta uno dei pilastri metodologici della *Ricerca-Formazione*, e che come tale viene richiamata da vari contributi. Qui troviamo il problema del rapporto tra due esigenze diverse: da un lato quello della distinzione di ruoli e di funzioni entro la collaborazione tra ricercatori e docenti, dall'altro quello di evitare che tale distinzione faccia riemergere una gerarchizzazione di tali ruoli, e quindi l'opportunità di una certa sovrapposizione di fatto nel corso del lavoro. Si tratta di un nodo delicato, perché la crescita della professionalità del docente non viene favorita né dalla confusione di ruoli e di competenze, né dalla loro rigida separazione (o peggio da una rinascita della gerarchia di funzioni). Ma la ricerca di un equilibrio rispetto a questi due punti di caduta, deve tenere comunque conto della diversa prospettiva degli attori in gioco. Mi pare che, a questo proposito, un contributo interpretativo possa venire dal *Principio dell'Osservatore* formulato da Maturana: «tutto ciò che è detto, è detto da un osservatore». Ossia, ogni descrizione di una situazione (e quindi di un problema) viene compiuta dalla prospettiva dell'attore rispetto al sistema osservato. Il ricercatore e l'insegnante occupano due posizioni diverse rispetto al sistema-scuola o al sistema-classe: il primo è situato all'esterno, il secondo all'interno del sistema. Pertanto, il ricercatore - non essendo coinvolto

nelle dinamiche interpersonali interne a tale sistema - può assumere con maggiore facilità la distanza critica che è necessaria per la ricerca. L'insegnante, invece, è coinvolto (non solo epistemicamente, ma anche esistenzialmente) nelle dinamiche interne al sistema, per cui il raggiungimento della distanza critica rappresenta un problema e un punto di arrivo di un processo (e in alcune prospettive della ricerca-azione si è teorizzato che il vissuto affettivo che deriva dal coinvolgimento esistenziale rappresenti una fonte di riflessioni di rilevante importanza). In ogni caso, seguendo il principio di Maturana, non si deve commettere l'errore di pensare che il punto di vista esterno, in quanto maggiormente impersonale, sia quello oggettivo e quindi quello da privilegiare. Si tratta piuttosto di due punti di vista complementari e vicarianti, per cui al di là della distinzione di ruoli, pare che il ricercatore debba perseguire un coordinamento tra tali punti di vista che porti a una condivisione di prospettive, astenendosi da una svalorizzazione del punto di vista interno perché considerato come soggettivo.

Una seconda questione riguarda il *problema* da cui muovere il percorso della *Ricerca-Formazione* e il profilo della *riflessività* che caratterizza tale percorso, su cui insiste particolarmente il contributo di Elisabetta Nigris. La Nigris, che richiama opportunamente Dewey e Lewin, precisa che «il problema della ricerca non potrà che nascere all'interno della comunità in cui l'esperienza educativa ha luogo» (p. 32). Si tratta di un'indicazione fondamentale per caratterizzare questo modello di ricerca. Non solo, deweyanamente, il problema della ricerca è un problema della pratica educativa, ma è anche un problema che la comunità scolastica sente come tale. In altre parole, il problema non è indicato astrattamente dal ricercatore, secondo interessi di natura accademica; bensì è la comunità educativa che pone un problema avvertito nella sua concretezza. Tuttavia, la Nigris precisa che è necessario un attento lavoro per definire esattamente il *focus* della ricerca, e a conferma di questo non si può che citare il Dewey della *Logica. Teoria dell'indagine* (1938). All'inizio non si ha un problema ben definito, si ha solo una situazione oscura, che determina uno spaesamento (e, in sede educativa, una preoccupazione). La definizione del problema della ricerca è l'esito di un processo di analisi e intellettualizzazione di tale situazione, e prende corpo in domande che determinano l'impostazione della ricerca. Perciò, a mio parere, la Nigris ha perfettamente ragione nell'insistere su tale fase e nell'indicare che la fretta nel superarla non è desiderabile. Dal metodo della ricerca correttamente inteso si impara prima di tutto a farsi domande e a vagliare le diverse domande per individuare quelle che danno un'impostazione feconda alla ricerca (e si deve imparare che vi sono anche falsi problemi e cattive domande). Questo processo chiama quindi in causa fin dall'inizio la *riflessività*, che rappresenta il motore e l'esito formativo della ricerca stessa. Infatti, il percorso *Ricerca-Formazione* chiama in causa una *pratica riflessiva* sistematica, richiede cioè l'attivazione costante del deweyano *pensiero riflessivo*. Pertanto, questa forma di ricerca mira a coltivare strategie riflessive che consentano ai docenti di ragionare sulla propria attività (p. 29), e quindi di imparare ad apprendere in modo intelligente dalla propria esperienza. Come si può riassumere, allora, l'esito formativo della Ricerca-Formazione? Cosa impara il docente?

Per certi versi il metodo della ricerca (che per Dewey era il metodo stesso dell'intelligenza), forse alcune tecniche della ricerca. Ma credo che si debba riflettere anche su un altro possibile risultato, implicitamente suggerito da Bonaiuti quando precisa che la ricerca non è soltanto un processo, ma è anche un *atteggiamento* (p. 183). La possibilità di acquisire l'*atteggiamento dell'indagine* è forse il frutto più interessante e più duraturo di una partecipazione sistematica a progetti di Ricerca-Formazione, perché tale atteggiamento è di natura attiva, critica e antidogmatica verso la pratica educativa. Rappresenta cioè la propensione a mettere in discussione abitudini professionali e mode didattiche, a pensare criticamente e razionalmente la pratica educativa, e quindi a imparare in modo continuativo e intelligente dalla propria esperienza professionale. La pista della Ricerca-Formazione proposta da questo volume appare quindi di grande rilevanza, e c'è da augurarsi che il gruppo di autori prosegua la riflessione avviata. E in ogni caso, la lettura di questo volume stimola a porsi molte domande, sollecita cioè a porsi in un atteggiamento di ricerca. E questo è il migliore segno della sua riuscita.

Massimo Baldacci
Università di Urbino