

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13211

# Il progetto *Le sfide per l'autonomia*: la ricerca educativa nella formazione dei futuri insegnanti

## The *Challenges for autonomy project*: educational research in pre-service teacher training

Massimiliano Badino<sup>1</sup>  
Alessia Ruele<sup>2,3</sup>

### Sintesi

In questo articolo viene discusso un percorso di tirocinio e di ricerca svolto all'interno del programma di Service Learning dall'Università di Verona, al fine di chiarire come esso promuova nei pre-service teachers (PST) competenze utili per la loro professionalità futura. A tale scopo viene presentato il progetto educativo della durata biennale *Le sfide per l'autonomia*, esplicitandone le varie fasi: l'osservazione del contesto, l'individuazione di un bisogno formativo, la progettazione didattica alla luce degli approfondimenti scientifici e la ricerca educativa. In particolare, viene approfondito il ruolo di quest'ultima nello sviluppo di competenze indispensabili per l'insegnamento, come l'esercizio di una riflessività costante nonché la costruzione di una postura critica verso il proprio agire professionale.

**Parole chiave:** Teacher education; Critical thinking; Service Learning; Ricerca educativa; Pensiero autonomo.

### Abstract

This article discusses the internship and educational research process taking place within the context of the University of Verona's Service Learning programme, in order to clarify how this helps pre-service teachers (PSTs) to develop useful professional skills. With this scope, the two-year *Challenges for autonomy* project is presented, explaining the various phases, including observation of the context, identification of training needs, and educational planning in the light of the scientific literature and educational research. In particular, the role of the latter in developing indispensable teaching skills is examined in depth, along with the importance of constant reflection and the development of critical thinking as regards one's own professional activities.

**Keywords:** Teacher education; Critical thinking; Service Learning; Educational research; Cognitive autonomy.

1. Università degli Studi di Verona, [massimiliano.badino@univr.it](mailto:massimiliano.badino@univr.it)

2. Istituto Comprensivo Isera-Rovereto (TN).

3. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Massimiliano Badino il primo paragrafo e ad Alessia Ruele il secondo e il terzo.

## 1. Il pensiero multidimensionale: un approccio didattico all'autonomia

Nella società contemporanea, il *critical thinking* è considerato una macro-competenza essenziale a tutti i livelli del percorso scolastico. Il ruolo centrale del *critical thinking* per lo sviluppo della persona è riconosciuto nel testo del MIUR del febbraio del 2018 *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* e ha assunto una posizione chiave anche nella riorganizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, che hanno sostituito la preesistente Alternanza Scuola-Lavoro. È quindi importante acquisire precocemente l'abitudine a pensare in modo critico e riflessivo e poi sostenere costantemente tale abitudine durante gli anni della scolarità ai diversi livelli. In che cosa consista però di fatto il *critical thinking* e come questo possa essere insegnato e appreso è ancora materia di accesa discussione nonché fonte di fraintendimenti (Galatis, 2019). In particolare, esiste una radicata convinzione che il *critical thinking* riguardi soprattutto lo sviluppo delle facoltà cognitive, le abilità di ragionamento e il *problem solving*. In realtà, esso comporta un guadagno anche sulle abilità relazionali e sullo sviluppo dell'autonomia di pensiero.

Il primo a comprendere questa interconnessione fondamentale fu Matthew Lipman, l'iniziatore della *philosophy for children*. In *Educare al pensiero* Lipman introduce l'idea del pensiero multidimensionale (Lipman, 2005, pp. 217-224), ossia la tesi secondo cui lo sviluppo del

pensiero critico non è mai separato da altre due cruciali dimensioni della persona, vale a dire il pensiero creativo (*creative thinking*) e quello di cura (*caring thinking*). In altri termini, secondo Lipman l'educazione a un atteggiamento critico e riflessivo non può prescindere da una concomitante educazione all'importanza del pensiero divergente e all'originalità, così come non può prescindere dall'educazione ai valori della tolleranza e del dialogo.

È importante sottolineare che questi tre aspetti sono posti da Lipman sullo stesso piano e non ordinati secondo una gerarchia. Si potrebbe infatti pensare, ad esempio, che il pensiero *caring* svolga nei confronti del pensiero critico un ruolo ancillare, vale a dire, ad esempio, che il pensiero critico si sviluppi meglio e più rapidamente se l'atmosfera di classe è improntata alla tolleranza. Ma per Lipman non è questo il punto. Ciò che per lui è cruciale è che le dimensioni di pensiero hanno in comune un insieme di valori che possono poi essere operazionalizzati in ambito critico, pratico o relazionale. Si tratta però degli stessi valori che stanno alla base di due pilastri dell'idea di educazione di Lipman, ossia la ragionevolezza e la democrazia. Fedele prosecutore della pedagogia di stampo pragmatista inaugurata da John Dewey, Lipman sottolinea le ricadute pratiche ed esistenziali dell'educazione, rifiutandosi di vedere il processo di apprendimento come puramente finalizzato all'incameramento di nozioni, bensì come un percorso di costruzione di un'identità personale autonoma:

«In una società che sia guidata dalla ricerca e che intenda educare al miglioramento del pensiero, il pensiero critico, creativo e caring consentono di

identificare l'aspetto primario del suo processo educativo. In tale società, sono due le idee regolative fondamentali che si devono tenere in considerazione: la democrazia e la ragionevolezza». (Lipman 2005, pp. 224)

In quanto via verso la democrazia, la ragionevolezza è una qualità al tempo epistemica, etica e politica. Pertanto, educare alla ragionevolezza significa formare non solo un atteggiamento critico e riflessivo verso i contenuti della conoscenza, ma anche indirizzare la creatività (che è cosa ben diversa dall'eccentricità) verso un processo produttivo e le competenze relazionali verso una maggiore consapevolezza di sé e degli altri.

L'intuizione cruciale di Lipman è che questi non sono momenti indipendenti che, una volta sviluppati individualmente, devono essere successivamente collegati, bensì dimensioni diverse di un'unica educazione al pensiero e pertanto di un'unica azione didattica. Ecco allora che il pensiero multidimensionale può e deve essere opportunamente operazionalizzato in un intervento didattico concreto. Per raggiungere questo scopo è essenziale, quando si progetta ed esegue un intervento, tener conto delle tre dimensioni e delle loro connessioni reciproche. Lipman era ben consapevole che questo aspetto della progettazione e dell'esecuzione contiene una sfida impegnativa. Nel suo impianto didattico, il pensiero multidimensionale viene esaltato dalla lettura in gruppo dei testi che costituiscono il suo curriculum di *philosophy for children*:

«Analogamente, non si deve dare l'impressione che queste tre diverse

modalità di pensiero siano indipendenti l'una dall'altra e che non siano, invece, costantemente legate da uno scambio. Per questo motivo è utile che l'insegnante chieda alla classe di individuare le situazioni di pensiero creativo presenti nel capitolo oggetto di discussione o le diverse tipologie di *caring* che i personaggi dell'episodio in questione mostrano di possedere. L'insegnante constaterà che ciò spinge i suoi allievi a effettuare una lettura più approfondita». (Lipman 2005, 221)

Se è vero che i momenti di condivisione supervisionata e facilitata come il *circle time* rimangono il modo migliore per sviluppare il pensiero 'multidimensionale', è anche vero che l'utilizzo di quest'ultimo per lo sviluppo dell'autonomia è più efficace se alla lettura di un testo si accompagna anche l'esecuzione di un compito di realtà, come nel caso del progetto qui presentato.

Il presente articolo illustra un progetto didattico dedicato allo sviluppo dell'autonomia di pensiero in alunne e alunni della classe quarta e della classe quinta della scuola primaria. L'articolo è suddiviso in cinque parti. Nella prima parte si presenta il progetto educativo *Le sfide per l'autonomia*, sviluppato all'interno di un percorso di tirocinio e di ricerca *Service Learning* dalla durata biennale, offerto dal Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria di Verona. Nella seconda parte si illustra brevemente il contesto in cui hanno preso vita il progetto e la ricerca. In seguito, sono esplicitati i riferimenti teorici che sono serviti alla realizzazione di una progettazione educativa e vengono illustrati brevemente gli incontri che hanno caratterizzato il percorso didattico. Nella quarta

parte sono discussi i risultati ottenuti a seguito dell'analisi dei dati. L'articolo si conclude con una riflessione personale sull'importanza e sull'efficacia che la combinazione di ricerca e azione didattica ha avuto nella costruzione della professionalità dei pre-service teachers (PST).

## 2. Il progetto educativo e di ricerca “Le sfide per l'autonomia”

### 2.1. Il contesto di riferimento e il bisogno individuato

Il punto di partenza per la realizzazione del progetto è stata l'osservazione partecipante di tipo qualitativo (Mortari, 2019), effettuata all'interno di due classi quarte, poi quinte, della Scuola Primaria “F.lli Filzi” di Rovereto. L'obiettivo è stato quello di individuare un bisogno reale nei due contesti di afferenza. Per questo motivo lo sguardo si è inizialmente posato su tutti gli aspetti della vita scolastica: le caratteristiche degli ambienti, le relazioni tra pari, quelle tra la docente e gli alunni, la metodologia didattica. Inoltre, questa osservazione, seppur maggiormente focalizzata durante il primo anno di servizio, si è protratta per tutta la durata del percorso. Questa continuità è stata fondamentale soprattutto in seguito all'arrivo di nuovi alunni in classe quinta e ha portato alla modifica di alcuni elementi delle esperienze educative, per esempio l'introduzione di attività differenziate.

Da questa pratica di osservazione parte-

cipante è emersa negli alunni la difficoltà di affrontare autonomamente i compiti richiesti, persino dopo la ripetizione della consegna e delle indicazioni da parte delle insegnanti. In particolare, si è osservata la tendenza a ricercare conferma e a rivolgersi in modo continuato all'adulto per cercare aiuto, nonostante le indicazioni esplicite di affrontare in autonomia il lavoro. Gli alunni, oltre a necessitare di una guida nell'organizzazione, faticavano anche a trovare strategie per affrontare i vari problemi che incontravano. In questo senso, dunque, il bisogno riscontrato non si limitava agli aspetti organizzativi, ma interessava anche quelli relativi all'autonomia di pensiero e di azione.

Al fine di rendere più chiara l'interconnessione tra questi elementi, è stato elaborato uno schema (Fig. 1) per riassumere le varie componenti in gioco: si è infatti compreso come il livello di autonomia di pensiero degli alunni avesse inevitabili connessioni e ripercussioni sulla capacità di gestione dei tempi a disposizione e sulla comprensione delle varie tipologie di compito.

### 2.2. Il progetto in breve: dalla progettazione all'attuazione

Una volta rilevato tale bisogno, per sviluppare un progetto coerente e realmente capace di rispondervi, si è effettuata un'analisi della letteratura scientifica inerente al tema, al fine di arrivare al suo inquadramento teorico e, di conseguenza, all'individuazione dell'approccio didattico migliore da adottare.

Il primo obiettivo è stato quello di comprendere a fondo il significato del termine *au-*

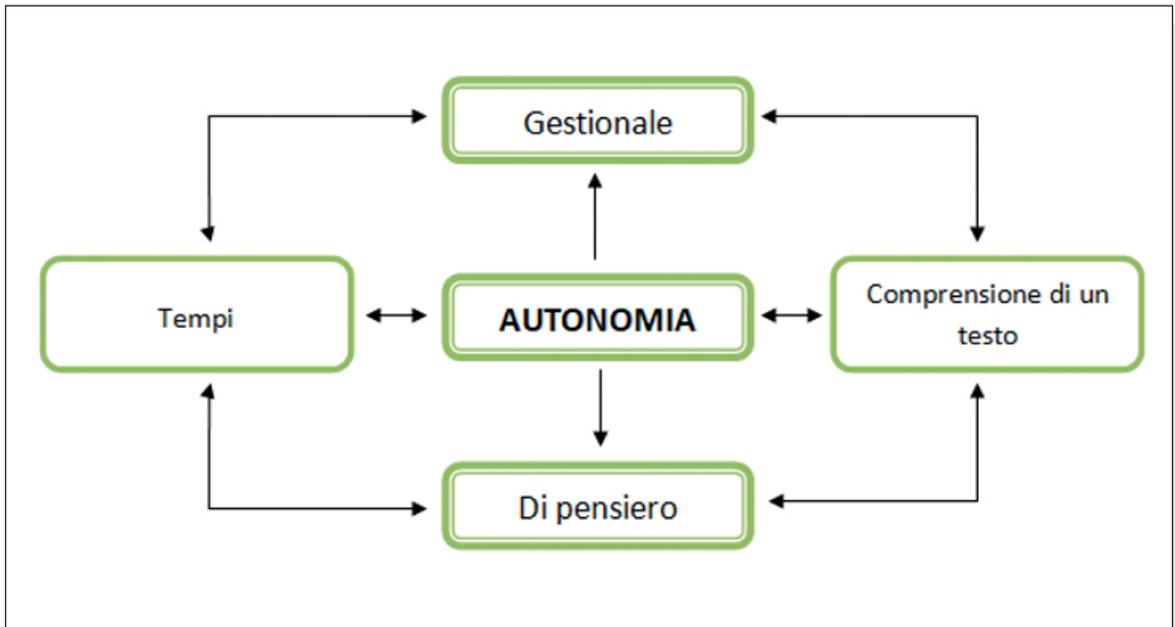


Fig. 1 – Le componenti in gioco.

tonomia, definita dal pedagogista Piero Bertolini (1990) come segue:

«[...] autonomia non significa, semplicemente, capacità di fare da solo, ma, più profondamente, capacità di tenere conto di un intreccio complesso di pertinenze, capacità di collocarsi originariamente in una storia, che è sempre una costruzione di significati che possono essere costruiti». (p. 159).

Tuttavia, grazie agli approfondimenti teorici si è compreso come tale concetto non sia unitario ma, al contrario, presenti molteplici sfaccettature. Possono essere individuate, infatti, tre componenti dell'autonomia (Stefanou *et al.*, 2004). La prima, definita autonomia organizzativa, riguarda la capacità di scegliere le proprie procedure per perseguire un determinato obiettivo. La seconda, detta autonomia procedurale, consiste nella possi-

bilità di scegliere come presentare le proprie idee. La terza, chiamata autonomia cognitiva o di pensiero, si riferisce alla capacità di giustificare e discutere i propri punti di vista, di generare i propri percorsi per arrivare alla soluzione di un problema o di valutare la capacità, di altri o di se stessi, di arrivare a un'idea o soluzione (Stefanou *et al.*, 2004).

Le prime due forme, l'autonomia organizzativa e quella procedurale, sono le più semplici da sviluppare, ma da sole non sono sufficienti a supportare un apprendimento realmente significativo e la motivazione degli studenti, in quanto tendenzialmente portano a un impegno più superficiale e limitato nel tempo. L'ingrediente essenziale per supportare l'autonomia dello studente è, quindi, l'autonomia di pensiero, senza la quale la motivazione e l'impegno non si concretizzano in un investimento psicologico profondo

da parte del bambino (Stefanou *et al.*, 2004). Questa posizione viene avvalorata anche nel testo del MIUR del febbraio 2018 *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, nel quale si riconosce che la scuola ha tra le sue finalità specifiche «favorire **l'autonomia di pensiero** degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi» (p. 4, grassetto nell'originale).

A questo punto dell'analisi scientifica è emersa una domanda fondamentale: *come si può sviluppare l'autonomia di pensiero a scuola?* Per trovare risposta a tale quesito ci si è rivolti al pensiero di Matthew Lipman che ha rappresentato il cardine della fase di concettualizzazione del progetto.

Secondo Lipman, lo sviluppo delle capacità di pensiero autonomo dell'alunno può essere aiutato incrementando le abilità di *critical thinking* e *creative thinking*, poiché tali abilità insistono soprattutto sulla formazione di un'attitudine critica, riflessiva e creativa

come elemento centrale nella formazione del bambino (Lipman, 2005). In questa prospettiva, il punto centrale è quello di creare e sostenere negli studenti un'abitudine a pensare, valutare e agire in autonomia, e pertanto a porsi le domande giuste, a porsele nel modo giusto, e a vagliare criticamente le risposte trovate (Lipman, 2018). Queste dimensioni, come già ricordato nell'introduzione, devono essere sempre sviluppate in modo integrato con il *caring thinking*.

Alla luce di quanto rilevato in letteratura, si è ideato il progetto *Le sfide per l'autonomia*, che si compone di quattordici esperienze finalizzate a stimolare il pensiero critico e creativo in un ambiente relazionalmente costruttivo. In tutte le esperienze proposte il bambino è sempre considerato come protagonista dell'azione, come richiesto da un approccio deweyano all'educazione. Il progetto che ha preso vita si è basato su alcuni nuclei fondativi trasversali, riassunti nella seguente tabella:

<p><b>L'INTERDISCIPLINARITÀ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rafforzamento della trasversalità e delle interconnessioni tra discipline</li> </ul>	<p><b>LO SFONDO INTEGRATORE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lettura di una lettera scritta dai personaggi guida: Shakespeare, Donizetti, Galilei</li> </ul>	<p><b>IL CONCETTO DI SFIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Attività proposte come "sfide"</li> <li>Motivazione al compito e curiosità</li> </ul>
<p><b>L'AUTODETERMINAZIONE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Libertà nella scelta delle proprie azioni (<i>locus of causality</i> interno; Reeve, 2011)</li> </ul>	<p><b>IL RAGIONAMENTO CONDIVISO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Momenti di riflessione condivisa</li> <li>Confronto durante le attività collaborative</li> </ul>	<p><b>LA DIDATTICA INCLUSIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Differenziazione didattica</li> <li>Valorizzazione dei diversi stili cognitivi</li> <li>Risorsa dei compagni di classe</li> </ul>

Tab. 1 - I nuclei fondanti del progetto.

Sul totale delle quattordici attività, quattro si riferiscono alla disciplina dell'italiano, tre alla matematica e le restanti sette richiamano al contempo elementi di entrambi gli ambiti disciplinari. Le prime due esperienze, effettuate a maggio 2019, e le ultime due, realizzate a maggio 2020 e proposte tramite didattica a distanza a causa dei problemi legati alla pandemia da Covid-19, hanno valenza rispettivamente di pre-test e post-test e hanno

dunque il fine di permettere la rilevazione degli eventuali progressi raggiunti. Ulteriore elemento da sottolineare è che, nel rispetto delle evidenze emerse dall'analisi della letteratura, nel progetto erano presenti sia attività individuali che di gruppo. Di seguito viene presentata una tabella con i vari interventi proposti nell'arco del progetto, accompagnati da una breve descrizione.

INTERVENTO	BREVE DESCRIZIONE
<b>1. Le sfide piegate</b>	Ogni alunno riceve un foglio A3 piegato, all'interno del quale vi sono una serie di sfide di italiano e matematica che possono essere risolte nell'ordine che ogni studente ritiene migliore. Terminata l'esperienza, due alunni alla volta vengono chiamati fuori dall'aula per parlare con una PST ciascuno rispetto ai processi mentali attuati per risolvere le sfide.
<b>2. La staffetta di sfide</b>	Gli alunni vengono divisi in gruppi che, a turno, trascorrono dieci minuti in ognuna delle quattro stazioni, rappresentate da alcuni banchi uniti, e cercano di trovare una soluzione alla sfida proposta. Allo scadere del tempo, ogni gruppo consegnerà il proprio prodotto e si sposterà in senso orario alla stazione successiva. Alla fine del giro, si propone un <i>circle time</i> .
<b>3. Il nostro diario dei ricordi</b>	Si ragiona insieme ai bambini sull'importanza del tenere traccia delle proprie esperienze e su cosa si potrebbe inserire in un diario dei ricordi: è importante che l'insegnante non suggerisca nulla, ma che le idee emergano dagli studenti. Infine, ogni alunno creerà la copertina per il proprio diario.
<b>4. Ti racconto la mia scuola</b>	Gli alunni vengono suddivisi in coppie prestabilite. Insieme scelgono un argomento comune sul quale scrivere una lettera ai bambini della classe prima, che verrà in seguito effettivamente letta da ognuno di loro all'interno delle varie classi prime dell'istituto.
<b>5. Shakespeare e Donizetti smemorati (parti A, B e C)</b>	Nella <i>parte A</i> gli alunni devono riordinare le sequenze di un testo. Nella <i>parte B</i> , in coppia, fanno un riassunto del testo precedentemente riordinato, il quale verrà poi consegnato ai compagni dell'altra sezione. A fine incontro si effettua un <i>circle time</i> , durante il quale si realizza un cartellone su come ragionare al meglio in una sfida. Nella <i>parte C</i> gli alunni correggono i riassunti creati dai compagni di classe: in seguito vi è una restituzione in cui si riflette su eventuali errori e sulla comprensione della trama.

<p><b>6. La sfida delle figure geometriche</b></p>	<p>Una PST guida una conversazione durante la quale si ragiona insieme sui concetti di “ordine” e “classe”. Gli alunni sono poi divisi in coppie: vengono consegnate loro delle figure geometriche da classificare, dividendole per ordini e classi. Segue un <i>circle time</i> in cui ogni coppia espone i propri criteri di classificazione. Si guida un ragionamento sulla presenza di alcuni criteri specifici della geometria: l'isoperimetria e l'equiestensione. Infine, si chiede di classificare le figure geometriche presenti su una scheda in base a questi ultimi due criteri individuati. Segue un confronto in plenaria sugli stessi e sulle loro connessioni.</p>
<p><b>7. La sfida del Tangram</b></p>	<p>Viene consegnato ad ogni alunno un <i>Tangram</i> di carta. Si osserva e si sviluppa una conversazione sui poligoni che lo compongono. Ogni alunno crea una figura a piacere con i pezzi del proprio <i>Tangram</i> e in seguito si ragiona sul fatto che le figure non sono congruenti, ma sono equiestese. A questo punto, ogni alunno misura il perimetro della propria figura e si confronta con il compagno di banco. Infine, si ragiona in plenaria sulle relazioni tra equiestensione e isoperimetria.</p>
<p><b>8. Le tabelle di scelta individuali</b></p>	<p>Ogni alunno riceve una tabella in cui sono presenti otto diverse sfide: dovranno eseguirne almeno sei nell'arco di due ore a disposizione su due giornate. Man mano che finiscono, escono dall'aula con una PST che li intervista individualmente.</p>
<p><b>9. Le tabelle di scelta collaborative</b></p>	<p>Viene riproposta una tabella di scelta, ma da affrontare in gruppo. Delle quattro sfide presenti i gruppi devono svolgerne almeno due, una di italiano e una di matematica. Si effettua un <i>circle time</i> in cui i gruppi possono raccontare come hanno organizzato il proprio lavoro e quali strategie hanno utilizzato.</p>
<p><b>10. I calcoli per il nostro teatro</b></p>	<p>Gli alunni, divisi in gruppi, devono risolvere due problemi che serviranno realmente per l'organizzazione dello spettacolo teatrale che stanno preparando. Poi si effettua un <i>circle time</i> in cui i gruppi possono raccontare come hanno organizzato il proprio lavoro e quali strategie hanno utilizzato.</p>
<p><b>11. Raccontiamo e calcoliamo</b></p>	<p>Gli alunni devono creare un tema riguardante la propria passione e in seguito trasformarlo in un problema matematico. Infine si effettua un <i>circle time</i> dove si ragiona su come è stato affrontato il compito.</p>
<p><b>12. Argomento la mia passione (parti A e B)</b></p>	<p>Nella <i>parte A</i> si presentano il testo argomentativo e le sue caratteristiche e si propongono degli esercizi agli alunni per rinforzare l'apprendimento. Nella <i>parte B</i>, che si svolge in una giornata differente, dopo un ripasso in plenaria gli alunni scrivono un testo argomentativo a partire da un titolo personalizzato assegnato in base alla passione presentata durante l'attività <i>Raccontiamo e calcoliamo</i>.</p>
<p><b>13. Le sfide piegate digitali</b></p>	<p>Agli alunni viene proposta, tramite didattica a distanza, una versione digitale delle Sfide piegate: si tratta di un <i>Power Point</i>, diviso in tre giornate, nel quale possono scegliere liberamente l'ordine da seguire per svolgere le varie sfide.</p>
<p><b>14. Ricordiamo le nostre sfide (non effettuata)</b></p>	<p>Si crea un video dove si rievocano tutte le sfide svolte insieme nell'arco delle due annualità. Dopo la visione, che avviene durante una video-lezione, si chiede agli alunni di scrivere una breve riflessione rispetto al percorso svolto insieme.</p>

Tab. 2 - Riassunto degli interventi proposti nell'arco del progetto.

### 2.3. I risultati dell'analisi dei dati

Dopo aver ideato e concluso il progetto è stata condotta una ricerca educativa sul percorso realizzato. La domanda di ricerca che ha guidato l'analisi dei dati è stata la seguente: "Quali pratiche discorsive emergono nelle discussioni del progetto *Le sfide per l'autonomia* nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola Primaria F.lli Filzi di Rovereto?"

Tale ricerca si è inserita all'interno di un paradigma ecologico, il quale adotta un approccio naturalistico che evidenzia l'importanza di una ricerca sul campo, e si è ispirata a una filosofia fenomenologica, che si basa sul principio di fedeltà al fenomeno e sulla mossa epistemica dell'*epoché* (Mortari, 2008). Per quanto riguarda il metodo adottato, si è scelto un metodo meticciano fenomenologico-*grounded*. Tale azione di meticciamiento è scientificamente legittima nella misura in cui è guidata dall'obiettivo di indagare un fenomeno nel modo più adeguato, vale a dire più fedele possibile al vissuto (Mortari & Valbusa, 2017). In particolare, l'unione di questi due metodi risulta feconda in quanto sono guidati dallo stesso orizzonte di senso (Ghirotto & Mortari 2019). La ragione dell'uso del metodo fenomenologico risiede nel fatto che a guidare il processo di analisi è stata l'intenzione di andare all'essenza stessa del fenomeno indagato, cioè individuare quali atti discorsivi emergessero nei momenti di riflessione condivisa in classe. È stata presa invece come punto di riferimento la *Grounded Theory* poiché la codificazione dei dati è av-

venuta attraverso successive operazioni di etichettatura e di categorizzazione.

Lo strumento di analisi dei dati raccolti che è apparso più adatto e coerente con la domanda di ricerca è stato il *coding system* degli atti discorsivi avvenuti tra gli alunni durante i *circle time* finali. In questo modo è stato possibile focalizzare l'attenzione non sul contenuto emerso durante questi momenti di confronto, ma sulla forma delle mosse conversazionali che si sono verificate nei momenti di interazione reciproca, consentendo così di concentrarsi sul *come* venissero espressi i pensieri.

A partire dallo stesso progetto educativo, è stata sviluppata parallelamente un'altra ricerca, generata da una diversa domanda, ovvero: "Cosa accade quando si propone il progetto *Le sfide per l'autonomia* nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola Primaria F.lli Filzi di Rovereto?". In conseguenza di questa domanda differente, è stato adottato un metodo differente, ossia la *Narrative Inquiry*, che si caratterizza nella narrazione esaustiva dell'esperienza umana (Mortari, 2008). Le due ricerche, pur riguardando il medesimo progetto, costituiscono dunque due punti di vista differenti, benché complementari, che permettono di comprendere meglio l'esperienza. La duplice prospettiva offerta dalla lettura combinata delle due ricerche educative arricchisce il progetto, in quanto permette di cogliere la vera essenza del cammino intrapreso e molte sfaccettature del percorso di ricerca e servizio che altrimenti sarebbero rimaste nascoste.

Tornando alla ricerca analizzata nel presente articolo, il processo di analisi dei dati

si è realizzato attraverso una serie di azioni progressive, individuate rielaborando quelle proposte da Mortari (2008, p. 194) e da Mortari e Silva (2018) affinché fossero coerenti con la necessità sopra descritta di sviluppare l'analisi delle pratiche discorsive. Tale processo ha previsto «una lettura ripetuta delle trascrizioni, l'identificazione di unità significative, l'elaborazione di un'etichetta descrittiva per ciascuna unità e l'elaborazione di etichette semanticamente affini, fino all'elaborazione di macro-categorie» (Ghirotto & Mortari, 2019, p. 70). Il risultato finale è stato la creazione di un *coding system*, che viene di seguito presentato.

<b>Atti informativi</b>	Inizia un intervento
	Narra
	Fornisce spiegazione
	Descrive
	Legge
	Chiede spiegazione/ giustificazione
<b>Atti problematizzanti</b>	Chiede chiarimenti
	Introduce un dubbio
	Solleva un problema
<b>Atti riflessivi</b>	Esprime i propri atti cognitivi/emotivi
	Riconosce/esplicita i propri stili cognitivi
	Esprime la propria interpretazione
<b>Atti valutativi</b>	Ha una visione positiva dell'intervento dell'altro
	Corregge la terminologia altrui
	Ha una visione negativa dell'intervento dell'altro
	Attua un confronto
	Si esprime con ironia

<b>Atti deliberativi</b>	Suggerisce
	Propone
	Ordina
<b>Atti co-costruttivi</b>	Riformula
	Richiede l'attenzione
	Verifica la comprensione
	Chiede conferma
	Prova a intervenire
	Riceve
	Ripete
	Completa il discorso dell'altro
	Esplicita le connessioni tra i vari contributi
	Riprende l'intervento di un compagno
	Rassicura
Accoglie una proposta	
<b>Atti assertivi</b>	Dichiara accordo
	Dichiara disaccordo
<b>Atti regolativi</b>	Regola l'interazione
	Sposta l'attenzione
	Rimprovera
<b>Atti di sviluppo</b>	Espone le proprie ragioni/ motivazioni
	Evidenzia un dato
	Formula un'ipotesi
	Utilizza esempi/eseemplifica

Tab. 3 - Il coding system nato dall'analisi delle pratiche discorsive effettuate durante i circle time.

Durante la fase di analisi sono emerse tre diverse tipologie di dati: la prima comprende tutte quelle etichette numericamente presenti in quantità massiccia, le quali assumono rilevanza in virtù della loro alta frequenza; la seconda include gli "elementi sporgenti", ov-

vero quelle etichette che non sono presenti in tutti i *circle time* esaminati, ma che in determinati momenti emergono con forza tale da meritare un approfondimento; infine è stata condotta un'analisi delle interazioni tra etichette più significative.

Per quanto riguarda le etichette più frequenti, si è rilevato come esse si riferissero a quattro categorie: atti informativi, atti riflessivi, atti di sviluppo e, infine, atti co-costruttivi.

Nella seguente tabella è riportato un esempio significativo tratto dall'analisi.

All'interno di tali categorie si è potuta constatare la presenza di riflessioni degli alunni non solo sul proprio agito, ma anche sui propri atti cognitivi, emotivi e sugli stili cognitivi adottati. Per effettuare un'azione mentale come questa, ogni bambino ha dimostrato di essere in grado di pensare criticamente se stesso, il proprio comportamento e i propri pensieri, tornando sui propri passi e interrogandosi anche sui processi mentali che lo avevano condotto a prendere determinate decisioni. La centralità di tale pratica rifles-

39.	Tir. A.	Ok C13 dice facevamo una sequenza a testa: C4?	Ripete	Atti co-costruttivi
40.	C4	Eh:: noi abbiamo letto: seguito le indicazioni sul quaderno:: ci siamo divisi per leggere e poi avevamo:: volevamo sottolineare tutti i verbi però abbiamo detto:: non li trovavamo diventavamo matti e abbiamo pensato e deciso 'lasciamo stare altrimenti non finiamo in tempo' e siamo andati direttamente sul testo	Esprime i propri atti cognitivi/emotivi	Atti riflessivi
41.	Tir. A.	Ok grazie	Riceve	Atti co-costruttivi

Tab. 4 - Un esempio significativo tra etichette più frequenti.  
[Analisi n. 3, interventi 39-41]

siva per sviluppare autonomia di pensiero è evidenziata da Zambelli (2006), il quale afferma che la vera conoscenza viene sviluppata interrogando e indagando sistematicamente la propria esperienza, facendola oggetto di riflessione collettiva e quindi rendendo esplicito e condiviso il sapere tacito prodotto nell'ambito del processo di pensiero generato nel corso dell'azione.

Spostando poi l'attenzione sugli elementi

sporgenti, è importante rimarcare la presenza massiccia dell'etichetta "Descrive" durante alcuni incontri di riflessione condivisa. Nella tabella di seguito viene riportato un estratto dalle analisi.

Come è possibile comprendere dalle trascrizioni, durante questi *circle time* gli alunni avevano in mano, o comunque ben visibile, il proprio elaborato. Si è dunque concluso che la presenza fisica di questo elemento fosse

85.	Tir. G.	Perfetto grazie:: ora C3 e C19	Regola l'interazione	Atti regolativi
86.	C19	Noi abbiamo messo in base ai poligoni con una riga due righe tre righe e quattro righe [indica sul foglio]	Descrive	Atti informativi
87.	Tir. G.	Oh questo è nuovo	Riceve	Atti co-costruttivi
88.	C19	E poi abbiamo riordinato dal più grande al più piccolo [indica sul foglio]	Descrive	Atti informativi

Tab. 5 - Un esempio significativo di elementi sporgenti.  
[Analisi n. 7, interventi 85-88]

un ostacolo per lo sviluppo di pensieri che si sganciassero dal concreto per andare ad indagare più a fondo, cercando giustificazioni, riflettendo su di sé e sui propri pensieri e fornendo spiegazioni motivate. Questo è stato senza dubbio un elemento di debolezza del progetto che, se dovesse essere riproposto in futuro, dovrebbe prevedere i momenti di riflessione condivisa senza la presenza fisica dei prodotti, consentendo in tal modo di favorire nei bambini l'emergere del pensiero ri-

flessivo esclusivamente attraverso domande stimolo mirate.

Infine, per quanto riguarda l'interazione tra etichette, i dati hanno messo in evidenza una relazione sistematica tra l'atto riflessivo "Esprime la propria interpretazione" e gli atti di sviluppo. Di seguito ne viene presentato un esempio rilevante.

Questa interazione dimostra come gli alunni, dopo aver espresso il proprio punto di vista, siano andati più in profondità, di-

247.	D5	Secondo me è meglio stare in gruppo	Esprime la propria interpretazione	Atti riflessivi
248.		Perché magari io so delle cose:: il D7 ne sa altre:: la D18 altre ancora e il D1 ancora altre e se le mettiamo assieme diventiamo:: cioè sappiamo molte più cose	Espone le proprie ragioni/motivazioni	Atti di sviluppo
249.	D18	Poi magari se :: per esempio lui sa una cosa su come si analizza un verbo e io no magari me la può spiegare e facciamo un'analisi migliore	Utilizza esempi/ esemplifica	Atti di sviluppo

Tab. 6 - Un esempio significativo di interazione tra atti riflessivi e atti di sviluppo.  
[Analisi n. 2, interventi 247-249]

mostrandosi capaci di effettuare un'analisi consapevole dei propri processi cognitivi o di giustificare le proprie affermazioni e scelte. Rispetto a questa questione, Levine (2004) sostiene che, una volta che un qualsiasi tipo di problema è stato risolto, un solutore soddisfatto dovrebbe ripercorrere il procedimento che ha utilizzato e le ragioni che lo hanno guidato, soprattutto per determinare esplicitamente cosa ha imparato.

Nonostante la presenza di queste pratiche discorsive significative e feconde, è importante riportare la presenza nei dati anche di scambi comunicativi più superficiali, durante i quali non si è riusciti del tutto a stimolare gli alunni ad andare in profondità nei propri atti riflessivi, come è possibile osservare nell'iterazione seguente.

Gestire conversazioni di gruppo attraverso il metodo socratico è, in effetti, un compito

33.	Tir. G.	Avete usato qualche strumento di aiuto:: per esempio un quaderno di matematica:: di italiano	Chiede spiegazione	Atti informativi
34.	Alcuni	No no	Fornisce spiegazione	Atti informativi
35.	Tir. G.	Quindi avete usato solo le vostre conoscenze giusto?	Chiede conferma	Atti co-costruttivi
36.	Alcuni	Sì	Riceve	Atti co-costruttivi
37.	Tir. G.	Avete mai chiesto aiuto alle maestre?	Chiede spiegazione	Atti informativi
38.	Tutti	Sì	Fornisce spiegazione	Atti informativi
39.	Tir. G.	Sto chiedendo a questo gruppo qua	Regola l'interazione	Atti regolativi
40.	C22	Mmm::: no:: solo per 'non ho capito in che senso un gioco'	Fornisce spiegazione	Atti informativi
41.	Tir. G.	Ok perfetto:: e ti ha aiutato un compagno?	Chiede spiegazione	Atti informativi
42.	C22	No una maestra	Fornisce spiegazione	Atti informativi
43.	Tir. G.	Ok quindi hai chiesto aiuto alla maestra	Riformula	Atti co-costruttivi
44.		Avete qualcosa da dirci? Su come avete lavorato?	Chiede spiegazione	Atti informativi
45.	C17	Abbiamo lavorato bene	Fornisce spiegazione	Atti informativi
46.	Tir. G.	Siete soddisfatti. C12 sei soddisfatta?	Chiede spiegazione	Atti informativi
47.	C12	Mh mh	Riceve	Atti co-costruttivi

Tab. 7 – Un esempio significativo di scambio comunicativo non approfondito.  
[Analisi n. 9, interventi 33-47]

complesso, in quanto implica la capacità di indagare il pensiero degli alunni, stimolandolo in continuazione, il mantenimento costante dell'attenzione ai bisogni emotivi del singolo e l'abilità di esplorare a fondo senza far sentire l'altro a disagio nel raccontarsi. Come appena evidenziato, il lavoro di sollecitazione del pensiero da parte dell'adulto è difficile ed entrano in gioco una lunga serie di variabili che possono comprometterne l'efficacia. Nel presente caso si può affermare che il tempo sia stato il primo elemento a sfavore, in quanto spesso lo spazio da dedicare ai *circle time* non si è rivelato sufficiente e, per tale motivo, non è stato possibile dedicarsi appieno all'approfondimento dei diversi interventi dei bambini.

### 3. Conclusioni: una riflessione personale sul ruolo della ricerca per la costruzione della professionalità docente

Questa sezione conclusiva è costituita da una riflessione personale sull'importanza e l'efficacia che la combinazione di ricerca e azione didattica ha avuto nella costruzione della propria professionalità di PST.

Alla fine del cammino universitario, il percorso di tirocinio accompagnato da quello di ricerca ha rivelato una duplice valenza formativa: a livello di costruzione professionale di competenze e a livello di maturazione personale e umana. La possibilità di svolgere questa esperienza è stata accettata nella consapevolezza di quanto potesse essere valida

per il proprio futuro professionale: è stato possibile constatare in prima persona quanto l'impianto del *Service Learning* permetta agli studenti di raggiungere pienamente i loro obiettivi accademici e al contempo di contribuire al benessere della comunità, rispondendo ai suoi bisogni. Nello svolgere il ruolo di insegnante, grazie a questo percorso, il modo di approcciarsi al contesto educativo e l'atteggiamento rispetto alle dinamiche di classe rimarranno sempre quelli tipici del ricercatore. A tal riguardo, l'*habitus* del docente-ricercatore è caratterizzato dal cercare continuamente le azioni che meglio consentono di arrivare al bene per gli allievi: è proprio la riflessività che si configura al meglio quale *habitus* caratterizzante una concezione della professionalità docente autonoma ed emancipata, in grado di mettere in discussione le pratiche educative consolidate e irriflesse e di indagare criticamente le teorie implicite che orientano le scelte educative quotidiane (Gariboldi & Pugnaghi, 2020).

Un ulteriore aspetto da rimarcare è stato la presenza di una "compagna di viaggio", con la quale sono stati condivisi tutti i dubbi e le riflessioni riguardo al percorso di tirocinio e di ricerca. Si può senz'altro affermare quest'esperienza sia stato un ottimo esercizio per migliorare le capacità di lavorare in *team*, accogliendo idee diverse dalle proprie e apportando i personali contributi in maniera pertinente e tollerante. Va sottolineato come il confronto e l'interazione con i colleghi costituiscano uno snodo essenziale nella professione docente: la pratica riflessiva condivisa, promossa dal dialogo costante tra insegnanti, è una strategia di produzione di

una conoscenza situata e contestualmente significativa ed è funzionale alla crescita professionale del singolo e dell'organizzazione scolastica (Lave & Wenger, 2006; Maselli & Zanelli, 2013).

La ricerca educativa è stata proficua anche sotto altri aspetti: aver effettuato un'analisi della letteratura scientifica è stato fondamentale e ha avuto effetti positivi sulla qualità educativa delle esperienze didattiche progettate. La costruzione di un adeguato bagaglio di competenze per tutti i docenti non si esaurisce infatti nell'acquisizione di un insieme predefinito di conoscenze, tecniche e strategie, ma richiede la «[...] capacità di rielaborare un sapere pratico che si incrementa nell'incontro con il sapere teorico, e viceversa, in un circuito virtuoso tra teoria e prassi, tra luoghi dell'elaborazione teorica e luoghi dell'elaborazione pratica» (Moliterni, 2015, p. 104). Comprendere il pensiero dei teorici, avvalorato da anni di studi, approfondimenti ed esperienze, ha dunque permesso di fondare il proprio progetto su basi solide e giustificate.

Un altro punto centrale che caratterizza l'atteggiamento del ricercatore è la continua riflessione: il ruolo fondamentale di quest'ultima, che ha accompagnato questa analisi e che ha caratterizzato tutto il percorso qui presentato, è evidenziato da Ricoeur nel suo libro "Sé come un altro", nel quale ci viene ricordato che «l'io quando riflette guarda a sé come un altro da sé». Questa capacità deve far parte della *forma mentis* del docente, il quale diventa in questo modo un vero professionista riflessivo (Mazzoni & Ubbiali, 2015). A tal riguardo, Bondioli (2004) sottoli-

nea come «qualsiasi pratica pedagogica che voglia essere consapevole, capace di innovazioni ragionate, in grado di motivare le scelte compiute, non può prescindere dall'attività di ricerca» (p. 131), avvalorando la tesi secondo la quale la pratica dell'insegnare, del ricercare e del riflettere siano strettamente collegate tra loro.

## Bibliografia

---

- Bertolini, P.** (1990). *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bondioli, A.** (2004). Fare ricerca nella scuola. In A. Bondioli & M. Ferrari (eds.), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. (pp. 125-136). Bergamo: Edizioni Junior.
- Galatis, A.** (2019). On teaching critical thinking. Some reflections. *RicercaAzione*, 11, 2, 31-41.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A.** (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. V. 8 N. 2. Pensa MultiMedia Editore srl. ISSN 2282-6041 (on line). DOI: [10.7346/sipes-02-2020-16](https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-16)
- Ghirotto, L., & Mortari, L.** (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Lave, J., & Wenger, E.** (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 1991).
- Lipman, M.** (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Levine, M.** (2004). *A modo loro. Come aiutare ogni bambino a scoprire le sue capacità e ad avere stima di sé*. Milano: Mondadori.
- Lipman, M.** (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano: Mimesis Editore.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M.** (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re – Open journal per la formazione in rete*. N.3, volume 15, anno 2015, pp. 243-253.
- Maselli, M., & Zanelli, P.** (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- MIUR** (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- Moliterni, P.** (2015). Progettazione e valutazione: riflessioni e proposte. In de Anna, L., Gaspari, P., Mura, A., (eds.), *L'insegnare specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 104-123). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L., & Valbusa, F.** (2017). *Sentieri di educazione etica*. Verona: Cortina Editrice srl.
- Mortari, L., & Silva, R.** (2018). Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit. *International Journal of Qualitative Methods*, Volume 17: 1-14. DOI: [10.1177/1609406918797791](https://doi.org/10.1177/1609406918797791)
- Mortari, L.** (2019). *Melarete: vol. 1. Cura etica virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stefanou, C. R., Perencevich, C. K., DiCintio, M. & Turner, J. C.** (2004) Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39:2, 97-110. DOI: [10.1207/s15326985ep3902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2)
- Zambelli, F.** (2006). *Ricerca-azione in ambito educativo: tra proposizioni, narrazioni, analogie e ossimori. Spunti di riflessione da voci di dizionari, enciclopedie, banche dati*. Milano: FrancoAngeli.