

Da: *La ricerca-azione nella didattica*, Maria Piscitelli, in *Ricerca-azione e scuola*. Materiali di riflessione. a c. Franco Cambi, Firenze, Irre Toscana, 2007. pp. 51-57.

La ricerca – azione nella didattica *di Maria Piscitelli*

La ricerca-azione nasce da lontano (anni '40) all'interno dell'ambito delle Scienze sociali per affrontare problemi sociali collegati con le minoranze etniche negli Stati Uniti. Si estende successivamente al mondo della scuola negli anni '80 per approdare in Italia negli anni '90. In particolare nel settore linguistico si sono verificate esperienze di ricerca in classe attraverso attività che hanno sviluppato e affinato abilità di osservazione e di ascolto, ma hanno anche avviato pratiche di analisi per meglio individuare problemi e formulare ipotesi di intervento. In alcuni casi il docente si è interrogato su una serie di quesiti, legati alla pedagogia dell'errore o allo sviluppo della accuratezza o fluenza nella lingua straniera¹; in altri invece si è posto il problema di come far acquisire consapevolezza agli allievi dei meccanismi linguistici attivati o del valore e del posto che la lingua occupa in relazione agli altri codici nel messaggio comunicativo (Pozzo, 1990: 97). Sulla base dell'osservazione e della registrazione di una varietà di dati, spesso in correlazione fra loro, si è potuto rilevare, con maggiore precisione, quanto in genere succede nella classe per tratteggiare poi un quadro articolato dell'evento su cui agire e riflettere. Una modalità questa che aiuta a fronteggiare scenari linguistici e culturali del tutto nuovi, che toccano punti nodali sul piano educativo (l'inserimento, l'apprendimento e gli stili di insegnamento). Oggi, più che mai, l'insegnante e la scuola sono chiamati ad affrontare in "autonomia" le situazioni più varie, dovendo conseguentemente prendere decisioni che richiedono una comprensione penetrante delle singole questioni: questioni che si mostrano talvolta pressanti ed urgenti quali ad esempio, nell'ambito linguistico, la presenza – sempre più crescente

nelle classi – di discendenti non italo-foni, di recente immigrazione (Coonan, 2001:1-3). Rispetto a queste servono professionisti sempre più “riflessivi” che, ricorrendo a modalità di ricerca “operative”, diano risposte mirate e pertinenti. In questo senso la ricerca-azione, favorendo approfondimenti “consapevoli” delle diverse tematiche in vista della realizzazione di percorsi di azione e di riflessione in *itinere*, fornisce un supporto valido ed efficace.

Su questo versante si sono collocate molte delle azioni promosse dal Progetto *Lingue 2000* (MPI) che, rivolgendosi ad un numero consistente di insegnanti, ha tentato di introdurre nelle scuole, e a livello nazionale, questa modalità di ricerca, che ha permesso di raccogliere dati sulla situazione dell’insegnamento e dell’apprendimento delle lingue straniere in ogni ordine e grado di scuola.

Le peculiarità della ricerca

Oltre all’esperienza del Progetto *Lingue 2000* la ricerca-azione si configura, più in generale, come una ricerca empirica, radicata nella situazione reale della classe, o più in generale nella scuola, e condotta dagli insegnanti per gli insegnanti (*veri protagonisti della ricerca e attori del cambiamento*). Uno degli obiettivi principali risiede nel produrre un *mutamento di prospettiva* da “innestare nel modo di educare”, per il raggiungimento del quale serve attivare, nei comportamenti e nelle mentalità dei docenti, predisposizioni interne al cambiamento. Un’ impostazione di questo genere, che migliora la prassi didattica e la professionalità docente, richiede di *dotare* gli operatori della scuola di strumenti di comprensione “profonda” dei processi di insegnamento-apprendimento, per consentire loro di individuare meglio problemi e mettere a punto, mediante un ventaglio di ipotesi, strategie tattiche ed interventi preventivi, da sperimentare e monitorare in funzione di un mutamento migliorativo della situazione in questione. Ma entrare in una simile ottica

¹ Modalità di intervento di fronte all’errore e al comportamento dell’insegnante durante le attività per lo sviluppo dell’accuratezza e della fluenza.

(comprensione “profonda” e “riflessione ciclicamente reiterata”) significa pure *generare*, nella prassi quotidiana, atteggiamenti metacognitivi, ricorrendo a procedure costanti di osservazione e di riflessione “critica”, che possono essere avviate autonomamente in singoli individui o in gruppi; procedure plurime e condivise, che, se ben calibrate, dovrebbero poi trasmettersi agli alunni, inducendo “consapevolezze” riguardo agli stili cognitivi, ai comportamenti assunti, alle relazioni ed interazioni messe in atto. Ogni consapevolezza, come sappiamo, nasce più facilmente se si riesce a far assumere abiti mentali e comportamentali, che portino *in primis* ad osservare/ricercare, analizzare/ragionare sulla base di dati e in seguito a rivedere/rielaborare e a modificare il pregresso. Date queste peculiarità (ricerca “operativa”, problematica, autoriflessiva, plurilaterale e cooperativa), è facilmente intuibile che per realizzarsi la R.A. ha bisogno di un arco di tempo non ridotto.

Inoltre trattandosi di una modalità di ricerca di tipo etnografico ed esplorativo, il cui oggetto di indagine non è calato dall’alto (*top down*) o distante dalle preoccupazioni e interessi diretti della scuola, essa si sviluppa in stretto rapporto con la realtà concreta e con i bisogni della scuola (*bottom down*), di cui si è interessati a capire la natura dei processi piuttosto che a valutare i prodotti. A differenza di altre forme di ricerca², viene in essa privilegiata la dimensione qualitativa dei fatti esplorati e adottate pratiche di analisi e di valutazione di tipo interpretativo. Queste ultime non escludono forme di documentazione quali: l’annotazione degli elementi relativi ai processi in corso in una data situazione e la raccolta sistematica di dati di vario tipo. Anzi, proprio per il suo carattere empirico, che la rende non generalizzabile o comunque non trasferibile a contesti simili (i risultati sono da considerarsi pertinenti solo per il contesto preciso al quale è legata), è opportuno dotarla di una strumentazione di base (diario, schede/ griglie di osservazione, interviste, audio-registrazioni, test, *portfolio*, cronache, etc.), in grado di registrare i processi. Difatti,

² Ad esempio la ricerca applicata effettua una selezione rigorosa del campione, istituendo gruppi di controllo. In essa si ricorre a misurazioni statistiche inferenziali accanto a quelle descrittive, controllando le variabili. Le domande e le ipotesi di ricerca sono elaborate, affidandosi a misurazioni quantitative che la rendono generalizzabile.

onde evitare eventuali estemporaneità o per non apparire arbitraria e puramente intuitiva/soggettiva/opinabile, è necessario programmare itinerari di lavoro suddivisi in fasi con l'indicazione dei tempi, degli strumenti (soggettivi e oggettivi), delle sequenze d'uso e degli obiettivi da raggiungere; tutto ciò le attribuisce sistematicità e maggiore obiettività. In taluni casi la dimensione qualitativa si è intrecciata con quella quantitativa.

Quindi, pur non essendo generalizzabile e connotandosi come strumento aperto e dinamico, la R.A. può rivendicare una certa scientificità, conferitale non soltanto dall'utilizzo di una varietà di strumenti che documentano processi (previsti o no) e risultati³, ma anche dall'organicità della sua articolazione e da controlli periodici, attuati dal gruppo che vi lavora o da valutatori esterni.

Rimane da aggiungere, in questo scorcio di presentazione, che la ricerca-azione è pubblica, come del resto qualsiasi altra ricerca; un motivo in più questo per considerare centrale la documentazione sia per la valutazione/diffusione/socializzazione dei risultati (seminari, video, *report*, etc.) sia per l'azione di *feed-back* ch'essa può esercitare su ciò che è stato fatto.

Concludendo, la ricerca-azione, che coinvolge direttamente gli insegnanti, impegnandoli *attivamente e responsabilmente* nel raccordo tra teoria (costante ricorso alla teoria per la riflessività) e pratica (l'una in vera l'altra e viceversa), ha buone *chance* di attuazione nella scuola, visto che ritiene prioritari quei problemi concreti del *fare scuola*, spesso emarginati anche nella prassi scolastica, nonostante le molteplici *offerte formative* che vi circolano.

³ Risultati che si misurano in rapporto al coinvolgimento dell'intero gruppo di insegnanti; alla completezza di analisi della realtà scolastica coinvolta; al collegamento dei risultati educativi; al contesto; alla migliore consapevolezza (metodologica e relazionali) degli insegnanti; al miglioramento del servizio educativo degli alunni (Zanniello, 2004: 14).

Le fasi di realizzazione della ricerca-azione

1. L'individuazione e la formulazione del problema. La progettazione e la definizione degli interventi

Entrando maggiormente nel dettaglio notiamo, nella sua articolazione, la presenza di più fasi, in cui, una volta individuato il problema/tema, si pianificano ipotesi di lavoro (siano esse unità, moduli o percorsi, itinerari didattici) e si definiscono interventi, in coerenza con gli obiettivi da raggiungere.

I problemi individuati possono essere di natura trasversale o più specificatamente disciplinari, legati ai processi di insegnamento/apprendimento o di altra natura. In genere si riferiscono a questioni di fondo sul piano educativo. Ne riportiamo qualche esempio relativamente ai processi di insegnamento/ apprendimento:

- gli atteggiamenti e le modalità relazionali assunte dagli allievi in situazioni di apprendimento;
- i meccanismi di comprensione;
- le abitudini, gli stereotipi culturali e le distanze culturali rispetto ai saperi scolastici;
- la capacità di operare inferenze nell'esecuzione di un compito cognitivo (linguistico/matematico/ scientifico);
- la percezione del sé e dell'altro;
- le convinzioni personali e gli stili di apprendimento;
- le strategie di correzione dell'errore;
- la gestione della classe;
- le tipologie delle attività;
- la metacomprendimento;
- le modalità trasversali di approccio alla testualità e di comunicazione in classe;

- la coerenza e la coesione;
- lo sviluppo di capacità metalinguistiche.

2. L'azione. L'osservazione e l'analisi. La riflessione e la valutazione

Dalla definizione del piano generale si passa all'azione, sottoposta poi a verifiche in *itineri* (valutazione) e ad eventuali cambiamenti di rotta. Difatti man mano che si procede nel lavoro, si analizzano i processi e si ragiona sul proprio operato, valutando/interpretando i passi effettuati per apportare miglioramenti (Zanniello, 2004: 21-23). Seguendo questo *iter* è possibile rivisitare il passato/presente (cosa ha funzionato e perché?) e acquisire elementi significativi (informazioni, effetti inattesi, imprevisti, etc.), in vista della riprogettazione futura e/o del consolidamento di ciò che ha funzionato. La riflessione diventa così "diagnostica e terapeutica" per il futuro. Quando si identifica il campo di indagine, che dovrebbe essere particolarmente significativo sul piano didattico, e si prendono in esame questioni che interessano i partecipanti alla ricerca, si vagliano *sempre* le condizioni di fattibilità (organizzazione della scuola, rapporto con i colleghi, dinamiche relazionali nel gruppo, classe di riferimento, natura del problema, etc.). Un valido supporto alla precisazione del problema può essere dato dalla documentazione/consultazione della letteratura in merito e dalla discussione/negoziazione fra i membri partecipanti. E' sottinteso che il piano di azione non sarà definito una volta per tutte, ma progettato a maglie larghe: aperto quindi a revisioni, integrazioni e trasformazioni. In esso si motiveranno le scelte operate relativamente agli strumenti⁴, ai metodi di analisi⁵ e alle attività, segnalandone orientativamente la durata in modo da avere un quadro chiaro della questione in esame.

⁴ Criteri di adozione degli strumenti: oggettivi/soggettivi; verbali/non verbali; chiusi/aperti; osservatore/osservato. Strumenti di osservazione (diretta, indiretta; etc.).

⁵ Dati quantificabili e/o interpretati in maniera qualitativa, modalità di quantificazione.

Rispetto alle attività non interessa soffermarsi su una singola attività decontestualizzata, quanto su un insieme di attività che ruotino intorno ad un nodo problematico e cruciale (ed esempio: la motivazione; l'autostima; la metacognizione; le varie forme di concettualizzazione, etc.), affrontato in rapporto ad alcuni elementi specifici del processo di insegnamento/apprendimento, che diventano oggetto di osservazione e di studio longitudinale. La R.A. dovrebbe infatti "sviluppare capacità di abbracciare anche la complessità del proprio operato. Essa si innesta su "tutto un percorso organico e sistematizzato, poiché riflettere, singolarmente o insieme, su blocchi di percorso o su un cammino effettuato conduce a capire meglio la produttività dei cambiamenti apportati, a fare scelte oculate per il futuro e a ricreare riconversioni e nuove piste di lavoro" (Coonan, 2001:20). Molto importante risulta quindi riuscire a mantenere una visione d'insieme, che ponga attenzione alle molteplici componenti (cognitive e non), implicate nel processo educativo, tenendo sotto controllo le variabili che entrano in gioco.

Verso la metacognizione

Insieme all'osservazione dei processi e all'analisi dei dati (punti focali) la riflessione rappresenta uno snodo fondamentale per attivare forme di metacognizione. La riflessione può realizzarsi, come accennato, singolarmente (*autoriflessiva*) o in coppia (*eteroriflessiva*, cooperativa); entrambe possono verificarsi a distanza.

La prima si situa in *azione*. L'insegnante, partendo dal materiale a disposizione (annotazioni, diario di bordo, registratore video/registratore audio, scheda di osservazione, cronaca etc.), ripercorre quanto svolto ed ottenuto, interrogandosi ad esempio sulle diverse tappe attraversate dai bambini nella costruzione della loro conoscenza:

- cosa è successo e perché?

- quanto hanno impiegato per impadronirsi di un determinato concetto?
- quale ostacolo cognitivo hanno incontrato?
- quali strategie affettive/ emozionali/ cognitive hanno messo in atto per risolvere un problema o superare una difficoltà?
- quali atteggiamenti osservativi, riflessivi hanno sviluppato?
- quali reazioni e coinvolgimenti emotivi/relazionali hanno manifestato?
- quali disponibilità hanno mostrato nell'apprendimento cooperativo?

Si sofferma non soltanto sulla componente cognitiva dell'apprendere, ma anche su quella emotivo-affettiva/ socio-relazionale, esaminandone l'incidenza sul piano cognitivo. Ricerca il motivo per cui....., analizzando altre variabili di contesto, dandosi risposte e documentandosi. Interpreta e *teorizza* per prospettare *azioni* che *mutano/consolidano* le situazioni di partenza. La riflessione, supportata dalla documentazione e da letture/studio personale, pone l'insegnante, in una condizione di esplorazione di se stesso, rendendolo maggiormente "consapevole" delle proprie scelte e degli effetti sulla classe o sul singolo alunno. In questo caso *la teoria*, strettamente connessa all'azione, diventa una buona *pratica*.

L'altra forma di riflessione, *l'eteroriflessione*, si svolge in collaborazione con quei colleghi che condividono la scelta dell'oggetto della ricerca e degli strumenti di osservazione. Si tratta di un tipo di riflessione che, non di rado, si mostra più fecondo, poiché, essendo condotto da più persone, offre un'ampia gamma di punti di vista e di situazioni (contesti, stili di apprendimento e di insegnamento, spazi e materiali a disposizione, caratteristiche della classe, etc.), le cui variabili rendono più *profonda* la riflessione ed arricchiscono gli stessi partecipanti alla ricerca. E' noto quanto sia importante per il docente lavorare con altri sulla stessa problematica e quanto sia pregnante il gruppo per portare avanti le stesse attività da punti di vista diversi e con una molteplicità di variabili. Tutto ciò può aiutarlo a superare sia il *gap* tra *pensare* e *fare* (abbastanza diffuso) sostenendolo nella ricerca, sia la difficoltà ad

aprirsi al confronto con spirito cooperativo, rimettendo in discussione, quando necessario, il proprio *agito, pensato e percepito*.

E' superfluo aggiungere che la documentazione si impone per tutte le fasi della ricerca. Essa è irrinunciabile da ogni punto di vista, dato che incrementa l'osservazione e la riflessione, sviluppando atteggiamenti metacognitivi, ma in particolare supporta la progettazione futura, costituendo una sorta di archivio didattico della scuola, che conserva la memoria della scuola, i cui attori-autori sono i docenti.

Con quest'approccio, che ha una forte ricaduta didattica sugli stili di insegnamento/apprendimento/comportamento degli alunni, si assegna al docente una nuova professionalità, quella dell'insegnante-ricercatore, che fa *ricerca* (singolarmente o in gruppo) sulla base di progetti condivisi, in luoghi (dipartimenti disciplinari/laboratori didattici *permanenti*) istituzionalmente riconosciuti (piano giuridico ed economico); una *ricerca* che, esercitandosi *in azione*, si trasforma in *buona pratica*.

A tal proposito vale la pena di ricordare che, su questo terreno, sono impegnate molte scuole⁶ della Toscana, dove operano gruppi di insegnanti, che hanno prodotto materiali e contributi di riflessione significativi, grazie proprio alla costituzione di laboratori *permanenti* di ricerca-azione.

Riferimenti bibliografici

E. Becchi, *Ricerca- azione: Riflessioni su voci di dizionari, annuali, enciclopedie, "Scuola e città"*, 1992, 4, pp. 145-149.

F. Cambi, *La ricerca-azione*, Bellaria, IRRE Emilia- Romagna, 2004.

C. Coonan, *La ricerca azione*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2001.

B. Losito, G. Pozzo, *Una strategia per il cambiamento*, Roma, Carocci, 2005.

⁶Alcune di queste scuole sono ad esempio: Dir. Did. Vinci (Fi); Dir. Did. Lucca, 3° circolo; I. C. Greve, Strada in Chianti (Fi); I. C. Barberino di Mugello (Fi); I. C. Vecchiano; I. C. Volterra; I. C. San Savino (Ar), I. C. S. Gimignano; I.C. Cascina (Pi); I. C. Gamerra (Pi).

G. Pozzo, L. Zappi, *La ricerca-azione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

G. Pozzo, M. Zuchegna, M. Pavoni, *Esperienze di ricerca-azione*, "Lend", 1990, a.XIX, n.1-2, pp-96-107.

G. Pozzo (a cura di), *Insegnando s'impara, ricerca-azione in classe e sviluppo professionale dell'insegnante*, Torino, IRRSAE Piemonte, 1998.

C. Scurati, G. Zanniello (a cura di), *La ricerca -azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli, Tecnodid, 1993.

G. Zanniello, *Lo statuto della ricerca-azione*, Rimini, IRRE Emilia- Romagna, 2004.

