

Mi è stato chiesto di leggere e recensire questo volume dal punto di vista dell'insegnante. Per rispondere alla consegna, inizialmente mi sono posto alcune domande:

- Che elementi

Tutto questo trova una bella sistematizzazione nel primo capitolo del volume che, oltre a confermarmi nel mio agire, mi ha fornito informazioni che non conoscevo, come l'interessante classificazione che fa Wittorski<sup>3</sup> delle sei possibili "vie" attraverso le quali un insegnante può sviluppare la sua professionalità:

1. logica dell'azione;
2. logica della riflessione e dell'azione;
3. logica della riflessione sull'azione;
4. logica della riflessione per l'azione;
5. logica della traduzione culturale in rapporto all'azione;
6. logica dell'integrazione/assimilazione.

Mi sembra una schematizzazione utile non solo ovviamente per i formatori e per chi nelle scuole si occupa di organizzare percorsi formativi, ma anche per gli insegnanti stessi, per avere consapevolezza delle forme e delle situazioni in cui si può crescere professionalmente.

### Saperi in dialogo

A partire da questi punti di riferimento teorici, nel secondo capitolo vengono analizzati i problemi della *professionalizzazione iniziale* svolta in ambito universitario.

Da un lato sottolineando l'importanza dei dispositivi che vengono attivati e quindi il ruolo e la responsabilità dell'università in questo processo ("quale professionista potrà diventare, dipende in gran parte da alcune variabili presenti nei dispositivi nei quali si

troverà a interagire", p. 41); dove per dispositivo si intende anche l'alternanza tra teoria e pratica, il modello di tirocinio e le pratiche riflessive sul tirocinio stesso.

Dall'altro, mettendone in evidenza limiti e contraddizioni:

- le difficoltà della "esternalizzazione della pratica" del tirocinio;
- il paradosso di una proposta epistemica costruttivista veicolata attraverso una pratica trasmissiva;
- il problema del reclutamento e della formazione dei tutor coordinatori.

Problemi che sono stati esplicitati e sviluppati nella ricerca "Nella terra di mezzo"<sup>4</sup>.

Un altro tema interessante, a cui in OPPI abbiamo dedicato un convegno e un numero recente della nostra rivista, è quello del rischio di *burnout* insito nella lunga vita professionale degli insegnanti. Una possibile soluzione proposta dall'autrice è la costruzione, già durante la formazione iniziale, di un *habitus* di ricerca, come condizione necessaria per sviluppare capacità di resilienza, accettazione del dubbio e gestione dell'incertezza.

Caratteristiche necessarie per non cadere in quegli atteggiamenti di irrigidimento autodifensivo che a volte connotano la categoria, come l'accettazione solo formale del cambiamento o una domanda di formazione contingente, fatta di risposte immediate e meccaniche.

Nella seconda parte del capitolo

<sup>3</sup> WITTORSKI R. (Ed.), *Formation, travail et professionalisation*, Paris, L'Harmattan 2005.

<sup>4</sup> LANEVE C., PASCOLINI F. (a cura di), *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor di tirocinio*, Brescia, La Scuola 2014.

vengono sviluppati e approfonditi i diversi saperi che entrano in gioco nella formazione degli insegnanti, con le classificazioni di diversi autori, le possibili interazioni tra saperi pratici e saperi teorici e i relativi dispositivi per farli dialogare tra loro.

Nelle conclusioni del capitolo sono sottolineati, in particolare, gli ostacoli alla formazione in servizio, introducendo al tema del rapporto tra ricercatori e insegnanti che caratterizza la seconda parte del libro.

### Processi e modelli di co-ricerca

Senza entrare nel merito dei diversi modelli di ricerca presentati e approfonditi, il capitolo mi sembra ruoti fondamentalmente attorno a queste due posizioni:

- gli insegnanti apprendono davvero se partecipano a comunità di ricerca e se mettono in discussione le proprie credenze (Charlier 1998)<sup>5</sup>;
- la pratica riflessiva esercitata individualmente o tra pari può essere fonte di cambiamento e conoscenza, o invece rischia di diventare una sorta di circolo vizioso in cui si conferma quanto già posseduto? (Calvani 2012)<sup>6</sup>.

Questo è stato sicuramente un grande problema della lunga stagione che ha enfatizzato *l'autoformazione*, e che riecheggia ancora nella “Buona scuola”: il limite, credo, è che non c'è stata una adeguata formazione all'autoformazione e alla riflessività, gli

insegnanti sono stati abbandonati a sé stessi. Quindi il rischio sollevato da Calvani potrebbe essersi verificato in diverse occasioni.

È un problema serio, che ci siamo posti anche in OPPI, e che richiede di sciogliere alcuni quesiti:

1. cosa si intende per “comunità di ricerca” (per esempio un gruppo di insegnanti che sperimenta nuove metodologie didattiche?)
2. è possibile insegnare metodi e prassi riflessive non solo di 1° livello (sulle pratiche), ma anche di 2° livello (sulle proprie credenze e dimensioni valoriali), e quindi costruire gruppi auto-riflessivi nelle scuole?

Nel 2010, con l'USR Lombardia, la Bicocca e alcuni colleghi di OPPI abbiamo svolto una ricerca su circa 12 scuole proprio per capire se era possibile, dopo uno specifico percorso formativo, attivare dei gruppi riflessivi che agissero poi autonomamente nelle scuole; i cambiamenti del Direttore Generale e dell'organigramma hanno portato purtroppo a non concludere questo percorso.

In questo senso, l'ipotesi che fa Magnoler di attivare e sviluppare da subito, già nella formazione iniziale, una postura di ricerca è certamente interessante, ma il problema è di come mantenerla e svilupparla poi durante gli anni di servizio. Sappiamo che spesso l'ambiente scolastico non solo non sostiene e non alimenta attecchia-

<sup>5</sup> CHARLIER B., *Apprendre à changer sa pratique d'enseignement*, Bruxelles, De Boeck 1998.

<sup>6</sup> CALVANI A., *Per un'istruzione evidence based*, Trento, Erickson 2012.

menti di ricerca e innovazione, ma anzi non li valorizza, quando non li reprime.

### **Dalla ricerca-azione alla Ricerca Collaborativa**

Il quarto capitolo prende in considerazione lo sviluppo delle modalità di ricerca in ambito scolastico: dalla Ricerca-Azione alla Nuova Ricerca-Azione e alla Ricerca-Azione Integrale, fino alla Ricerca Collaborativa in cui è più esplicito l'obiettivo formativo che porta il ricercatore ad assumere la postura di accompagnatore e facilitatore della riflessione dei pratici.

In sostanza, diverse declinazioni di uno stesso metodo orientate ad un sempre maggiore coinvolgimento degli insegnanti (che l'autrice chiama processo di "democratizzazione" o che potremmo leggere come tentativo di superare quel "autoritarismo professionale" degli specialisti che Illich<sup>7</sup> denuncia) e una maggiore attenzione alle ricadute formative: dalla ricerca *su* gli insegnanti, a quella *con* gli insegnanti, a quella *per* gli insegnanti.

La mia sensazione, che potrebbe però essere anche il frutto di una lettura superficiale, è che il modello della Ricerca-Azione sia così flessibile nel suo impianto e così diversificato nelle sue applicazioni concrete, tanto da poter contenere tutti gli elementi delle successive impostazioni. Le differenze, a un "pratico" come me, sembrano minime, più che altro delle accentuazioni di alcune caratteristiche comunque già presenti nel modello originario.

### **La Didattica Professionale**

Il quinto capitolo sintetizza ed assume l'approccio teorico della Didattica Professionale che nasce in Francia negli anni '90 con l'obiettivo di analizzare l'attività e il sapere esperto diffuso tra gli insegnanti al fine di trarre indicazioni utili alla definizione di un profilo di competenze e al loro sviluppo, ponendo così le basi di una forte relazione tra ricerca e formazione.

Attraverso la valorizzazione del sapere del pratico si tende ad avere un quadro realistico dell'agire professionale e del modo con il quale vengono definiti e affrontati i problemi. L'attenzione è centrata sulle differenze tra *compito* e *attività*, intendendo il primo come la descrizione di quello che l'insegnante dovrebbe saper fare, cioè il profilo ideale di competenze, e la seconda come il prodotto concreto dell'interpretazione e dell'azione in contesto. «L'idea è che il soggetto non si limita a rispondere ai vincoli posti dalla situazione, ma li interpreta, li seleziona e li organizza operando una vera e propria modificazione di sé e del contesto» (Magnoler 2012, p. 138).

### **Un'esperienza tra formazione e ricerca**

Nel sesto capitolo viene presentato un percorso di formazione-ricerca nella prospettiva della *Ricerca Collaborativa* integrata dalla *Didattica professionale*. L'esperienza mette in evidenza come sia centrale l'intenzionalità e l'attribuzione di senso nei pro-

<sup>7</sup> ILLICH I., *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori 1971.

cessi di formazione dell'insegnante. Solo la disponibilità ad apprendere consente di attivare un cambiamento attraverso lo sviluppo dell'esistente, l'acquisizione di nuovi concetti e conoscenze, un cambiamento di significato nella partecipazione alla comunità professionale e quindi una ridefinizione della propria identità.

Dal testo emergono puntualizzazioni utili per un formatore: il suo ruolo cambia, non trasmette saperi, ma progetta dispositivi affinché i soggetti costruiscano il proprio sapere, come avviene anche con gli allievi a scuola applicando una didattica costruttivista.

Emergono però anche dei quesiti: il modello formativo OPPI non ha come priorità il problema del rigore metodologico di una ricerca, ma dell'apprendimento e cambiamento dei corsisti. È però certamente un percorso di ricerca: contratto formativo, alimentazione teorica, supervisione nella progettazione, sperimentazione e analisi di nuove metodologie didattiche e supporto nel processo riflessivo di ridefinizione della propria identità professionale. Possiamo definire un percorso simile una *Ricerca-Azione*? O siamo più nella prospettiva della *Didattica Professionale*? O dobbiamo definirla una *formazione-ricerca*?

Se anche insegnanti e formatori, senza ricercatori, possono fare ricerca, allora qual è il ruolo dell'università? Una suggestione interessante è la *Ricerca-Azione di secondo livello* proposta da Elliott (1993)<sup>8</sup>: una ricerca

sui motivi per cui tra gli insegnanti che partecipano ad una Ricerca-Azione si verificano differenti effetti formativi e di cambiamento..

## Considerazioni finali

1. Il lavoro di Magnoler ha sicuramente il merito di sviluppare e aggiornare le riflessioni sulla ricerca-azione svolte da Scurati<sup>9</sup> nel 1993. Una tematica specialistica, non rivolta certo a tutta la platea degli insegnanti, ovviamente molto utile ai ricercatori, ma anche decisamente interessante per formatori, organizzatori della formazione iniziale o in servizio dentro le scuole o le università e per tutti quegli insegnanti che si interessano del problema della formazione professionale. Interessante anche per le riflessioni che stimola e le domande che apre.
2. L'esperienza di formazione-ricerca riportata nel libro mette in evidenza, oltre gli indubbi pregi, anche i limiti di questo approccio, pur aggiornato nella sua forma: un percorso molto lungo, tre anni, rivolto a una platea piuttosto limitata. Esperienze come queste sono indubbiamente molto arricchenti, ma elitarie. Rimane aperto il problema di un modello di formazione in servizio per tutti.
3. Il problema di come fare formazione a numeri consistenti di insegnanti nel contesto attuale: richieste da parte delle scuole di 12, massimo 20 ore, spesso un numero

<sup>8</sup> ELLIOTT J., GIORDAN A., SCURATI C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri 1993.

<sup>9</sup> SCURATI C., Zanniello G. (a cura di), *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid 1993.

elevato di corsisti. Questa è la vera sfida e meriterebbe una ricerca approfondita da parte di università, enti di formazione e istituzioni scolastiche.

4. L'impressione è che, pur con tutte le attenzioni etiche e metodologiche evidenziate dal testo, il rapporto tra ricercatori e pratici non sia ancora risolto. Mi sembra traspaia comunque una asimmetria di postura, anche solo nella preoccupazione del ricercatore di facilitare la formazione dei docenti che partecipano alla ricerca. Attenzione lodevole, sotto cui è però sotteso una sorta di *maternage*, di accudimento nei confronti del partner ritenuto in qualche modo più debole e bisognoso di attenzione, dunque una relazione disegua-

le che può innescare reazioni di dipendenza o di allontanamento.

5. Più di vent'anni fa, Scurati sosteneva che «uno dei motivi per cui l'insegnante non si sviluppa professionalmente è dovuto al fatto che non viene trattato come adulto colto nella scuola» (1993)<sup>10</sup>. Paradossalmente, una vera pariteticità si otterrà forse quando il ricercatore avrà superato la preoccupazione di usare la ricerca anche per formare il docente, arrivando a una situazione di consapevole e reciproca “strumentalizzazione” di entrambi gli attori, dove ciascuna parte ricava dall'esperienza di collaborazione, certamente utile per entrambi, quello che a lei serve.

*Recensione a cura di  
Andrea Varani*<sup>11</sup>

<sup>10</sup> SCURATI C., *La ricerca-azione: storia, problemi e prospettive*, in Elliott J., Giordan A., Scurati C., 1993, pp. 73-94.

<sup>11</sup> Il testo è la trascrizione di una recensione svolta dall'autore nell'ambito del convegno SIPRED-APRED “Insegnare a insegnare. Linee di ricerca e intervento”, svolto presso l'Università di Torino il 28-29 gennaio 2016.