

Costruire conoscenza attraverso la narrazione La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento

Knowledge-building through the narrative Formative relevance of the research on the analysis of teaching practices

Giuseppe Tacconi

Università degli Studi di Verona
Centro di ricerca educativa e didattica (Cred)
giuseppe.tacconi@univr.it

ABSTRACT

By presenting two research experiences conducted with in-service teachers, this work aims at demonstrating how the participation to a research project leading to the narrative and analysis of one's own practices constitutes a worthwhile opportunity for teachers' education. The crucial factor is that of being able to hold fruitfully together two instances that may seem opposite: the rigor required by a qualitative research process, and the sustainability needed within a continuous training path which is meant to be taken up by professionals during their job activity.

Nel presentare due esperienze di ricerca condotte con insegnanti di ruolo, questo lavoro intende dimostrare come la partecipazione a un progetto di ricerca che conduca alla narrazione e all'analisi delle proprie pratiche costituisca una preziosa opportunità per la formazione degli insegnanti. Il fattore cruciale è rappresentato dalla capacità di mantenere efficacemente unite due istanze che potrebbero apparire contrastanti: il rigore richiesto da un processo di ricerca qualitativa e la sostenibilità necessaria a un percorso di ricerca continuo, intrapreso da professionisti nella loro pratica lavorativa.

KEYWORDS

In-service training, Research, Practice, Teachers.
In-service training, Ricerca, Pratica, Insegnanti.

Introduzione

Il "sapere pratico" degli insegnanti è un sapere vivo e prezioso, che però spesso rimane muto e "non saputo", incarnato com'è nei gesti e nelle azioni, nei corpi e nei contesti. La Nuova Ricerca Didattica (Damiano, 2006) assume come oggetto privilegiato di indagine proprio il sapere dell'azione, che nasce dalla concreta esperienza degli insegnanti.

Alla consapevolezza che i pratici rappresentano la fonte principale per la ricerca sulle pratiche, corrisponde il tentativo dei ricercatori di porsi, nei loro confronti, come risorse per la messa in parola della pratica, in un rapporto alla pari, che richiede uno sguardo reciprocamente cordiale (Dusi, Girelli, Sità, e Tacconi, 2010; Tacconi, 2011a). È proprio questa postura la condizione principale perché possa darsi autentica narrazione.

In questo contributo, cercherò di illustrare come il processo di accompagnamento alla messa in parola della pratica assuma una valenza sia in ordine alla produzione di nuova conoscenza (ricerca), sia in ordine al miglioramento della professionalità dei docenti (formazione), qualificando dunque la ricerca basata sulla narrazione delle pratiche come una modalità ricca e feconda per attivare processi formativi.

1. Contesto e problema di ricerca

Un importante accesso conoscitivo al sapere pratico è costituito dalle narrazioni a cui gli insegnanti stessi ricorrono per dar conto di ciò che fanno. Il sapere pratico, infatti, difficilmente si lascia dire, se non in forma di racconto, perché solo questo sa tenere insieme la complessità di dimensioni che caratterizzano la pratica e sa darne una rappresentazione viva e dinamica e illustrarne il dispiegarsi.

I racconti attraverso cui si trasmette questo sapere si scambiano spesso in contesti informali, magari sulla soglia dell'aula, al cambio d'ora, o chiacchierando tra colleghi davanti alla macchinetta del caffè. Esistono però anche altri spazi per condividere storie; mi riferisco ai percorsi di formazione che puntano sulla narrazione come risorsa per attivare riflessione sull'esperienza e alimentare le diverse forme del pensare su ciò che si è imparato a fare (Mortari, 2003, 2009).

È proprio in due contesti di questo genere che si è svolta la ricerca che viene qui presentata: il primo è un modulo formativo, guidato da chi scrive, tra settembre e dicembre 2010, all'interno di un percorso di formazione per formatori, promosso dal "Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante" di Rovereto e gestito dal Centro di ricerca educativa e didattica (Cred) dell'Università di Verona; il secondo è un percorso formativo, guidato sempre da chi scrive, nello stesso periodo e con le stesse modalità del precedente, con un gruppo di docenti di una scuola di Verona¹. I due percorsi hanno coinvolto complessivamente 30 insegnanti².

L'ipotesi di lavoro è che proprio la partecipazione ad un seppur circoscritto percorso di ricerca, che guidi a narrare e ad analizzare le pratiche, costituisca una valida opportunità formativa. Si tratta però di temperare due istanze che possono sembrare contrapposte, ma che è essenziale e possibile tenere fecondamente insieme: il rigore e i tempi richiesti da un percorso di ricerca qualitativa, da una parte, e la sostenibilità e i tempi richiesti da un percorso di formazione continua, rivolta a persone che lavorano, dall'altra.

2. Approccio metodologico

Le premesse epistemologiche di questa ricerca sono da rintracciare nel paradigma naturalistico (Mortari, 2007), che richiede al ricercatore un'apertura accogliente nei confronti delle testimonianze dei pratici e dei contesti in cui essi operano. Sono loro infatti – e non il ricercatore – i garanti dell'attendibilità e della validità di ciò di cui essi stessi hanno fatto esperienza. La ricerca qualitativa mira ad una comprensione approfondita di queste esperienze a partire da una loro narrazione, dato che «la forma tipica di strutturazione dell'esperienza (e del nostro ricordo di essa) è narrativa» (1990, p. 65).

- 1 Si tratta di una scuola paritaria, l'Istituto salesiano "Don Bosco" di Verona, che ha richiesto a chi scrive di condurre un percorso formativo che avesse valenza anche in ordine alla ricerca.
- 2 In particolare, il percorso svolto a Rovereto ha coinvolto 8 insegnanti di scuola primaria, 3 di scuola secondaria di I grado e 3 di scuola secondaria di II grado, mentre il percorso svolto a Verona ha coinvolto 15 insegnanti di diverse aree disciplinari, tutti di scuola secondaria di I grado.

Per quanto riguarda l'approccio metodologico, le fasi di raccolta e di analisi dei dati sono procedute simultaneamente. I due moduli formativi sono stati strutturati come due percorsi paralleli di ricerca, che prevedevano ciascuno una scansione in almeno tre momenti (incontri distesi, della durata di circa 6 ore ciascuno, alla distanza di circa un mese l'uno dall'altro), con consegne di lavoro ai partecipanti tra un incontro e quello successivo: un primo incontro è stato dedicato alla presentazione dell'approccio, alla costruzione del setting e alla raccolta dei dati; un secondo incontro è stato dedicato all'analisi condivisa dei dati; un terzo alla restituzione di un primo report e alla validazione intersoggettiva dell'analisi svolta dal ricercatore alla luce del lavoro in comune fatto precedentemente.

Tra un incontro e l'altro e al termine dell'ultimo incontro, sono state date ai partecipanti delle consegne di scrittura che li portavano a stendere delle riflessioni da condividere poi in aula con i/le colleghi/e. La consegna funzionale alla raccolta dei dati, formulata durante il primo incontro, è stata la seguente: "Prova a descrivere una situazione didattica in cui hai avuto la sensazione che l'opaco cadesse dagli occhi dei tuoi allievi". Si trattava infatti di esplorare pratiche che i docenti stessi avevano ritenuto efficaci nello stimolare i propri allievi ad apprendere. Gli occhi che si illuminano sono stati considerati un indizio sufficientemente attendibile del fatto che probabilmente, nella situazione descritta dal docente, era scattato negli allievi qualcosa di rilevante, almeno in forma germinale, ai fini dell'apprendimento.

Sofferarsi a riflettere, in fase di presentazione dell'approccio, su alcune narrazioni di insegnanti-scrittori³ si è rivelata un'utile modalità per consentire ai partecipanti di avvicinare esempi di descrizioni dense della pratica che li aiutassero, nella fase successiva, a descrivere essi stessi in modo più ricco le proprie esperienze. Situazioni analoghe sperimentate in precedenza avevano infatti suggerito che, ai fini della produzione di narrazioni dense, era più utile mostrare esempi efficaci che non "spiegare" le caratteristiche di una buona narrazione. L'incontro con le narrazioni degli insegnanti scrittori ha inoltre consentito la costruzione di un *setting* facilitante il narrare e il narrarsi.

I racconti sono stati prima abbozzati individualmente dai partecipanti, in forma scritta, e poi condivisi in aula. Sui racconti proposti in aula, i partecipanti sono stati invitati ad intervenire, ponendo di volta in volta domande di comprensione ai proponenti. Al termine del primo incontro, i partecipanti sono stati invitati ad inviare per email a chi scrive il loro racconto, arricchito anche da quanto era emerso dall'interazione in aula e accompagnato da una loro riflessione sull'esperienza di scrittura.

Dai partecipanti ai due moduli, sono giunti complessivamente 30 scritti, alcuni dei quali contenenti più di un racconto.

L'analisi del materiale raccolto⁴ è stata effettuata – prima, in aula, con i partecipanti stessi, successivamente anche dal ricercatore da solo – con gli strumenti della *narrative inquiry* (Clandinin, 2007), che – libera da istanze valutative – insegna ad attribuire valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici e guida nell'individuazione dei macrotemi che emergono dalle storie stesse (Clandinin, 2007; Elbaz-Luwish, 2005). Tutti i partecipanti-ricercatori si sono avvicinati ai racconti come a vie di accesso alla comprensione del sapere pratico, nel tentativo di co-esplicitarne il senso. Come unità di analisi sono stati assunti i singoli racconti. Se è vero infatti che «quello che si deve comprendere in un racconto non è anzitutto colui che parla dietro al testo, ma ciò

3 Su questo si veda ad esempio Tacconi (2010). Per il percorso, sono state ricavate dai romanzi di alcuni insegnanti scrittori (Marco Lodoli, Domenico Starnone, Eraldo Affinati, etc.) delle schede che contenevano brani con la narrazione di specifiche pratiche di insegnamento.

4 Si trattava di un vero e proprio fascicolo contenente tutte le storie inviate, raccolte e sistematizzate graficamente all'interno di una matrice che lasciasse uno spazio per indicare etichette descrittive e categorie di analisi (Tacconi, 2011, pp. 42-44).

di cui è parlato, la *cosa del testo*, cioè il tipo di mondo che in qualche modo l'opera dispiega davanti al testo» (Ricoeur, 1986, p. 161), allora è possibile avvicinarsi anche ai racconti dei docenti in una prospettiva non interessata a "valutare" il loro livello di competenza, ma tesa a comprendere in profondità la pratica stessa, il tipo di esperienza che il testo descrive.

La raccolta di racconti è stata analizzata innanzitutto in gruppo, nell'incontro successivo a quello in cui era stata formulata la consegna di scrittura. Un'ulteriore analisi, poi, è stata condotta da chi scrive anche tenendo conto di quanto emerso nell'analisi condivisa, includendo nell'analisi stessa le scritture riflessive dei partecipanti sul processo di ricerca e integrando le analisi dei dati delle due esperienze formative. I risultati di tale analisi infine, durante il terzo incontro, sono stati restituiti ai partecipanti dei due gruppi e da loro stessi validati. Dopo qualche settimana, ai partecipanti è stata inviata una seconda stesura del report, che teneva conto del lavoro svolto nel terzo incontro ed integrava i risultati dei due gruppi.

3. Principali risultati

I risultati della ricerca si pongono su due livelli: i guadagni conoscitivi sul "sapere pratico" degli insegnanti e i guadagni conoscitivi sul processo di costruzione di tale sapere e dunque sul processo formativo.

3.1. Sul versante del "sapere pratico"

Alcuni dei racconti prodotti sono stati pubblicati altrove (Tacconi, 2011b). Qui mi interessa sottolineare come gradualmente ci siamo accorti che era possibile passare dal racconto di singole pratiche ad una considerazione più trasversale della pratica di insegnamento. È quando avviene questo passaggio che la semplice raccolta di storie di pratica si muove verso la costruzione di una teoria, senza la quale non si dà vera ricerca. Proprio nei racconti, erano incorporati quegli elementi del sapere degli insegnanti che, combinati insieme, ci andavano gradualmente restituendo una sorta di teorizzazione. Nei casi singoli, del resto, è contenuto sia il particolare che il generale e più ci si sofferma sul singolo episodio, più è probabile che si dispieghi davanti agli occhi qualcosa di essenziale e dunque di estesamente presente nel fenomeno indagato. Per quanto i racconti raccolti si riferiscano ad ambiti scolastici differenti, gli elementi di sapere che possono essere da essi "estratti" riguardano dunque l'insegnamento in un senso più trasversale.

Per comprendere come un elemento che emerge dall'analisi delle pratiche possa assumere validità estesa, vale la pena di riportare un illuminante passo di Humberto Maturana:

«Immaginatevi la seguente scena: un asilo infantile e una coppia di genitori che arrivano per portare per la prima volta il loro bambino o bambina. Il bambino scoppia a piangere, non vuole staccarsi dai genitori, non vuole rimanere in quel posto estraneo. È terrorizzato, trema tutto. La madre dice: "Vedi come è bello, quanti bambini con i quali giocare!". E gli altri bambini gli dicono: "Perché piangi e urli 'mamma, non mi lasciare!', perché non vuoi rimanere con noi?". E l'insegnante: "Vieni, andiamo a vedere cosa fanno gli altri bambini" e gli tende la mano. Nel momento in cui il bambino accetta quella mano, tutto si trasforma. Il dramma svanisce. Non è formidabile? Tu gli tendi la mano e lui: "No, no, no!". Gliela tendi di nuovo e lui la afferra e tutto improvvisamente cambia. Un intero mondo incomincia a svilupparsi a partire da questa tua accettazione. Quel che tendiamo a trascurare è che anche a livello di scuola superiore [...] è esattamente la stessa cosa. Anche lì funziona

così [...], se il professore non riesce a prendere metaforicamente per mano lo studente, non succede niente, non c'è reale apprendimento perché lo studente sarà infelice, sentirà che non c'è spazio per lui, si sentirà non accolto. Invece, se le mani si afferrano, ecco aprirsi un intero mondo di cambiamenti nella coesistenza» (Maturana 1994, p. 29).

Gli elementi emersi analizzando le esperienze narrate dai docenti che hanno partecipato ai due percorsi descritti sopra sono simili al gesto, fisico o metaforico, del “tendere la mano” di cui parla Maturana: si tratta di elementi rivelatisi validi in una specifica circostanza, per uno specifico docente, ma in grado di assumere, nello stesso tempo, un valore più generale, quasi paradigmatico. Riporto qui di seguito alcuni esempi di questo genere.

La cura dell'avvio di una lezione, che viene narrata da un'insegnante di scuola primaria in una delle tante storie raccolte (Tacconi, 2011b, p. 50-51), risulta essenziale anche negli altri contesti e trova eco in diversi racconti: senza la predisposizione di un ambiente e la costruzione di un contatto emotivo con gli allievi in fase di avvio (per quanto i modi in cui esprimere questa attenzione siano inevitabilmente differenti⁵), è difficile che si creino le condizioni che facilitano l'apprendere. Questa attenzione risulta in effetti largamente presente nei racconti dei nostri docenti sul loro far scuola.

Pur appartenendo ad ordini scolastici differenti, i docenti che hanno partecipato ai percorsi raccontano poi di aver trovato essenziale passare dal dire al far fare. Nelle situazioni che descrivono si coglie la consapevolezza gradualmente maturata che la lezione non basta e che, se non si riesce a tradurre l'avvicinamento a contenuti in se stessi rilevanti in un percorso formativo per i soggetti in apprendimento – anche e soprattutto attraverso la creazione di situazioni che consentano di ingaggiare una sorta di “corpo a corpo” con i contenuti stessi e di fare delle cose con ciò che si va imparando – quei contenuti stessi, per quanto affascinanti e importanti nell'evoluzione della disciplina, rimarrebbero per loro oggetti inerti. Da qui l'attenzione a predisporre situazioni laboratoriali. L'insegnante di matematica e scienze di una scuola secondaria di primo grado del Trentino, racconta ad esempio un'attività laboratoriale che ha consentito ai suoi allievi di “far pace con la matematica”. Il laboratorio che descrive riguardava un argomento a cui si sentiva particolarmente legata e che si prestava ad essere svolto, almeno in parte, all'aperto, incontrando anche per questo un particolare favore presso gli allievi. In classe però c'era un allievo con un deficit visivo che gli poteva rendere difficile svolgere l'attività. La nostra insegnante decide di proporre lo stesso il laboratorio e vince anche il recondito timore che attività di questo genere attraggano più per la loro valenza ludica che per la possibilità di generare autentico apprendimento. Si trattava di misurare il diametro del sole, attraverso una proporzione, conoscendo alcuni valori (la distanza tra la terra e il sole), recuperandone altri (la lunghezza del tubo utilizzato, il diametro del cerchio di luce che appare su uno dei lati del tubo...) e sfruttando le proprietà dei triangoli simili. Dopo aver fatto richiamare le procedure concordate, l'insegnante dà avvio all'attività che si svolge in un clima gioioso. Una volta tornati in classe, si tratta di completare il lavoro con dei calcoli che proprio l'allievo ipovedente risolve con straordinaria velocità, tanto da suscitare un'intensa partecipazione da parte di tutti i compagni. La valorizzazione del fare si rivela capace di attivare la partecipazione e il coinvolgimento di tutti. Esperienze di questo genere vengono narrate anche da altri docenti.

5 Si va dall'avvio informale, con alcuni minuti dedicati a recuperare energie prima del gesto che segnala l'ora di mettersi a fare delle cose insieme, all'uso suadente della voce, che fa leva sulla fascinazione per introdurre l'argomento del giorno, alla presenza calda e cordiale che stimola ad aprirsi e a raccontare.

A tutti i livelli scolastici sono poi importanti altri elementi, come il dare ascolto alle domande che vengono dagli allievi e proporre (qualche volta improvvisando) attività che consentano di rappresentarsi i concetti in maniera anche sensibile, in un processo continuo di andata e ritorno dal piano concreto – che è quello legato all’esperienza dei soggetti – al piano astratto del discorso, attingibile accompagnando processi riflessivi sull’esperienza vissuta.

Oltre a linee di azione e strategie, nei racconti emergono come elementi trasversali del saper insegnare anche atteggiamenti e posture. A tutti i livelli scolastici, ad esempio, è essenziale che i docenti accompagnino la loro azione con una intensa riflessione, interrogandosi sul senso di ciò che propongono, su ciò che ha funzionato e su ciò che può essere migliorato. Infine, in ogni ordine di scuola, è essenziale per l’insegnante non arrendersi alle difficoltà, cercare continuamente vie di accesso, prestando particolare attenzione a ciò che di inaspettato avviene nell’interazione in aula.

3.2. *Sul versante del processo*

I docenti hanno manifestato la consapevolezza che mettere in parola il sapere pratico, evitando che venga disperso, mobilita in loro energie, perché li induce guardare alla pratica stessa come ad una sorgente di sapere e diffonde il senso di essere co-autori di una forma particolarmente viva di conoscenza.

La narrazione poi fa sì che il sapere contenuto nei racconti sia “vivo” anche nel senso che stimola continuamente a pensare. Spesso, nel processo della ricerca, capitava che gli esempi raccolti dal racconto dei singoli docenti, una volta presentati agli altri per l’analisi, facessero riferimento a qualcosa con cui questi ultimi avevano familiarità, che essi stessi ri-conoscevano, perché in fondo già conoscevano, ma non sapevano esprimere o non avevano ancora tematizzato in modo esplicito. Ascoltando i racconti, era frequente udire espressioni del tipo: “È proprio quello che è capitato anche a me...”. E succedeva spesso che un racconto generasse altri racconti (“In una situazione analoga, a me è capitato invece...”). In ogni caso, ogni racconto guidava alla messa in moto di quel pensare ulteriore che costituisce l’essenza di ogni vero processo formativo.

I racconti, orientando a concentrarsi sul concreto e a mettere a fuoco i dettagli, tanto da far spesso dire che, nelle narrazioni, della pratica “si avvertiva quasi l’odore, si gustava il sapore”, affinano l’attenzione micrologica con ricadute evidenti, sempre a detta dei partecipanti, anche nella quotidianità dell’agire didattico⁶. La narrazione e la riflessività che si attiva su di essa aiutano in particolare a sviluppare consapevolezza rispetto alle tante dimensioni che sono contemporaneamente implicate nell’azione didattica, ampliano il campo visivo, orientano ad accorgersi della densità di ciò che è in gioco quando si insegna.

In conclusione, possiamo notare che l’integrazione tra ricerca e formazione – oggi più proclamata che effettivamente praticata – trova nell’esperienza di ricerca di cui si è voluto dare conto, l’esempio di una pista concretamente percorribile.

Gli insegnanti segnalano che, a questo riguardo, sono stati importanti elementi come la partecipazione consapevole ad un vero e proprio progetto di ricerca nelle sue varie fasi (raccolta, analisi, elaborazione dei dati), la volontarietà dell’adesione, la cura del *setting* e il clima di ascolto reciproco creatosi, il preliminare avvicinamento ad esempi di narrazione di pratica, un tempo disteso dato alla scrittura, la puntualità

6 “Sono diventata più sensibile a ciò che succede in classe”, “Mi accorgo delle piccole cose che capitano”. Sono queste alcune delle affermazioni dei docenti che hanno partecipato al percorso.

nella predisposizione dei materiali da condividere (il fascicolo con la raccolta dei racconti e le varie versioni del report fatte pervenire prima di ciascun incontro), che ha evitato il diluirsi del processo a scapito dell'intensità, la compatibilità del processo con l'attività lavorativa. Tutti questi elementi di sostenibilità vanno però compensati con un forte investimento di tempo e di energia da parte del ricercatore, per predisporre in tempi relativamente veloci materiali che rendano proficuo il confronto con i partecipanti e restituiscano loro il senso del lavoro e per garantire al processo di ricerca quel rigore che si esprime nel tornare continuamente ai dati, nell'analizzarli attentamente, facendo parlare i testi e presidiando in modo riflessivo tutti i passaggi del processo stesso di ricerca.

Bibliografia

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning: Four lectures on mind and culture*. Jerusalem-Harvard Lectures. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Tr. it. J. Bruner (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dusi, P., Girelli, C., Sità, C. e Tacconi, G. (2010). Il precorso della ricerca. In L. Mortari (Ed.), (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 45-324). Milano: Bruno Mondadori.
- Elbaz-Luwish, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, Connecticut: IAP.
- Maturana, H. (1994). Dove vai, essere umano?. In P. Perticari e M. Sclavi (Eds.), *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti* (pp. 27-37). Milano: Anabasi.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.). (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil. Tr. it. P. Ricoeur (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. In *Rassegna CNOS*, 2(2010), 167-183. Roma: CNOS-FAP.
- Tacconi, G. (2011a). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tacconi, G. (2011b). Storie di ordinaria passione: un "sapere ricco di apprendimento". In *Etica per le professioni*, 1(2011), 50-59. Albignasego, Italia: Proget Type Studio.

