



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1989

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
UNIVERSITÀ DI VERONA

Gruppo SIPED
Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione
Atti della Prima giornata di studio

Oltre i confini, lungo i margini

Rimini, 3 ottobre 2014

Sala del consiglio del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita
Università di Bologna



Edizione accresciuta e aggiornata

a cura di

Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Valentina Montù, *Università degli Studi di Verona*
Andrea Traverso, *Università di Genova*



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Oltre i confini, lungo i margini
A cura di M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso

-Edizione accresciuta e aggiornata -

Edizione accresciuta e aggiornata degli atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

Edito da:

Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 2016

Politiche editoriali:

Tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della double blind peer review dal Comitato Scientifico del seminario, composto da:

Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna
Luigina Mortari, Università di Verona
Elisabetta Biffi, Università di Milano Bicocca
Chiara Bove, Università di Milano Bicocca
Valentina Mazzoni, Università di Verona
Chiara Sità, Università di Verona
Paolo Sorzio, Università di Trieste
Andrea Traverso, Università di Genova
Lucia Zannini, Università di Milano



Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia (CC BY-NC 3.0)

© 2016, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010363

INDICE

M. Tarozzi, <i>Introduzione. Oltre la guerra dei paradigmi</i>	5
P. Tomasi, A. Bortolotti, <i>A scuola nel bosco</i>	12
S. Cescato, <i>Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia. Un'esplorazione 'micropedagogica' dei momenti di transizione</i>	17
A. Vitale, <i>Prendersi cura di un processo di ricerca opaco. Operatori, famiglie, minori e ricercatori valutano due servizi per le famiglie</i>	23
R. Pagano, A. Schiedi, <i>L'adolescenza: stereotipie e immagini inedite. Un'indagine fenomenologico-ermeneutica sull'adolescente tarantino</i>	29
E. Piedi, <i>Il tempo di una lezione: condotta e organizzazione temporale di una lezione nella scuola superiore</i>	35
P. Magnoler, <i>L'analisi dell'insegnamento: situazioni e concettualizzazione dell'azione</i>	41
P. Limone, R. Pace, <i>La design-based research per la progettazione educativa</i>	46
E. De Marco, A. Dipace, <i>La narrazione come approccio di studio delle "diete" mediali dei tweens. Il digital storytelling come metodo etnografico e partecipato di ricerca sul consumo mediale</i>	53
C. Palmieri, <i>"Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo": un'esperienza di ricerca</i>	58
R. Cera, <i>La ricerca in soccorso della notte prima degli esami</i>	65
G. Persico, <i>S.P.Q.R. – sono pazzi questi ricercatori – ricerca empirica e metodologia umoristica: strumenti di indagine in ambito multiculturale</i>	71
E. Biffi, F. Zuccoli, <i>Utilizzare il collage per ricercare l'educazione</i>	76
S. Serbati, C. Sità, P. Milani, <i>Percorsi di negoziazione tra ricerca e pratica in P.I.P.P.I. - programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione</i>	82
A. G. A. Naccari, <i>Per una valutazione ecologica nell'educazione a mediazione corporea. Un'esperienza di formazione con la giovane età adulta in ambito universitario</i>	89
P. D'Ignazi, <i>Percezione di Sé e percezioni scolastiche. Un'indagine esplorativa tra gli adolescenti immigrati di prima e seconda generazione</i>	96

C. Prandi, <i>Percorso di implementazione delle competenze educative dell'infermiere in ambito Oncologico: focus sull'indagine qualitativa inerente le competenze educative degli infermieri</i>	102
P. Limone, R. Pace, <i>Dalla design-based research al design thinking. Il pensiero progettuale come competenza trasversale</i>	109
V. Mazzoni, <i>La ricerca dal disegno educativo. Punti di contatto tra Naturalistic Inquiry e Ricerca per i bambini</i>	116
V. Montù, <i>Ricerca e infanzia: un'analisi sistematica</i>	122

INTRODUZIONE. OLTRE LA GUERRA DEI PARADIGMI

Massimiliano Tarozzi,
Università di Bologna
massimiliano.tarozzi@unibo.it

Abstract

In questo saggio l'A. oltre a introdurre i temi di lavoro del seminario, propone una riflessione sugli assunti epistemologici che sottendono alle scelte metodologiche nella ricerca empirica in educazione. Si mostra come la tradizionale "guerra di paradigmi" che si è affermata alla fine del XX secolo sia oramai da superare. Infine viene criticata la radicalizzazione del costruttivismo come discorso dominante della postmodernità per le sue implicazioni nella pratica della ricerca qualitativa.

Parole chiave: epistemologia della ricerca - paradigmi di ricerca – costruttivismo – realismo epistemologico -

Abstract

After an introduction of the topics of the seminar, in this paper the A. provides an analysis of the epistemological assumptions where methodological choices in empirical research in education are embedded. He argues that the traditional 'paradigm clash', developed at the end of 20th century should be overcome. Finally, he criticized the radical constructivism as dominant discourse of postmodernity for its consequences in the qualitative research practices.

Key words: Research epistemology – research paradigms – constructivism – epistemological realism

1. Nell'introdurre i contributi qui raccolti che sono stati selezionati dalla giornata seminariale del gruppo di lavoro SIPED dedicato a Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione, è opportuna una riflessione preliminare sugli sfondi epistemologici e teorici che stanno alla base delle riflessioni metodologiche.

Ogni metodologia infatti non è neutrale da un punto di vista etico, né puramente funzionale, ma è sempre radicata in una prospettiva teorica ampia, che più o meno implicitamente, ne giustifica la logica, fornisce un contesto, fonda criteri di legittimazione. È noto che da oltre due decenni la riflessione sugli assunti teorici sottesi alla scelta e all'utilizzo di metodologie di ricerca ha preso la forma del confronto conflittuale fra paradigmi contrastanti. Le comunità scientifiche, in particolare i ricercatori empirici nelle scienze umane e sociali, appaiono sempre più divise in gruppi che si riconoscono in strutture concettuali, prospettive ontologiche, epistemologiche, orientamenti e criteri di scelta, credenze, conoscenze, apparati simbolici e linguaggi, visioni della realtà, della conoscenza rigorosa, della scienza stessa, profondamente e intrinsecamente diversi e per alcuni alternativi o mutualmente esclusivi. È sotto gli occhi di tutti che, di fatto, nel pensare alle classificazioni di paradigmi e assunti teorici sottostanti l'applicazione di metodologie di ricerca si è assistito in anni recenti a un irrigidimento di posizioni. Su questo conflitto che già alla fine degli anni ottanta era dipinto come una contrapposizione bellica e feroce (Gage, 1989) si è anche fondata la polarizzazione

fra ricerca “quantitativa” e “qualitativa”. In particolare, quest’ultima ha di fatto fondato i suoi criteri di legittimazione e il suo rigore metodologico su una posizione *difensivista*, in contrasto alle sovrastanti forze dell’“avversario” quantitativo, saldamente ancorato al paradigma dominante. Una posizione contrastiva, rivendicativa e spesso rancorosa che reclamava quegli spazi, quel riconoscimento e quella visibilità, negati dalla propria storica marginalizzazione nella comunità scientifica. D’altro canto i ricercatori “positivisti” hanno completamente ignorato questo dibattito, chiusi nel proprio empireo epistemologico, dove tutto è dato per scontato e gli assunti della “scienza normale” non sono minimamente messi in discussione, certi di stare dalla parte del giusto e di vivere nel migliore dei mondi possibile.

Di qui la contrapposizione manichea di due macro approcci alla ricerca che si costruiscono come diversi, antinomici, incompatibili e costitutivamente inconciliabili.

2. Questa contrapposizione è stata indubbiamente utile se non addirittura fondamentale per dar conto di un modo alternativo di pensare la pratica della ricerca. Ha messo in luce criticamente i limiti della ricerca sociale dominante nella comunità scientifica e del tipo di razionalità su cui si fondava. Ha anche aperto la strada all’introduzione di nuove tipologie di dati, di nuovi metodi per la loro raccolta (o costruzione) e analisi, di nuove logiche al fondo dei processi analitici. O meglio, affermare l’esistenza di un paradigma alternativo ha dato dignità scientifica a tali oggetti, pratiche e procedure che, dal secondo dopoguerra, con l’adozione del paradigma delle scienze naturali in quelle sociali, erano praticate solo come attività pseudoscientifiche. A ciò si aggiunga che la distinzione di paradigmi ha svolto un ruolo chiave nella formazione alla ricerca. Definire paradigmi fra loro contrastanti e opposti in tutto e per tutto ha per ha consentito di mettere in luce con estrema chiarezza e semplice evidenza la specificità del fare ricerca qualitativo.

Tuttavia, a metà degli anni dieci del XXI secolo, quando l’impiego diffuso di metodologie miste qualitativo e qualitativo aggira sul piano procedurale la distinzione teoretica, è ormai giunto il tempo di superare epistemologicamente e non solo pragmaticamente, questo dualismo e di conciliare il conflitto. La tesi che qui intendo sostenere è che sia giunto il tempo per un necessario e opportuno superamento della dicotomia fra paradigmi. In particolare vanno ripensati gli assunti di quella visione del mondo, che potremmo definire come costruttivismo radicale o più genericamente post-modernismo, che ha prodotto questa polarizzazione per giustificare la ricerca qualitativa e affermare la propria posizione.

3. Le origini di questo conflitto fra paradigmi sono rintracciabili nell’ambito della riflessione sulle metodologie qualitative nelle scienze sociali. È nota la distinzione fra paradigmi proposta inizialmente da Egon Guba & Yvonna Lincoln alla metà degli anni 80 e poi ripresa e amplificata da Norman Denzin. Una distinzione che si fondava e rilanciava la svolta costruttivista nelle scienze sociali (Guba & Lincoln, 2013). La loro prima formulazione è contenuta nel testo del 1985 *Naturalistic Inquiry* (Lincoln & Guba, 1985). In quello storico testo i due autori prendono a prestito la nozione di paradigma elaborata da Thomas Kuhn e distinguono due grandi scenari contrapposti che chiamano “positivistico” e “naturalistico” e ne evidenziano le differenze di assunti in termini di ontologia (la concezione della realtà), epistemologia (l’idea di conoscenza scientifica) e metodologia (procedure per la ricerca sociale). Da un punto di vista ontologico mentre il paradigma positivista presuppone l’esistenza di una realtà reale, oggettivamente esistente, singola e tangibile, per il naturalismo la realtà è sempre multipla, “olistica” perché socialmente costruita. In questa prospettiva una conoscenza scientifica oggettiva non è possibile e il conoscente (il ricercatore) e l’oggetto della conoscenza sono sempre indissolubilmente connessi e inseparabili. Ne deriva l’assunto

fondamentale del socio-costruttivismo secondo cui il ricercatore costruisce quelle realtà che pretende di descrivere (Tabella 1).

Tabella 1 - confronto fra paradigmi (Lincoln & Guba, 1985)

Paradigma	Ontologico	Epistemologico	Metodologico
Positivista	Esiste il mondo oggettivo. È governato da leggi meccaniche, date una volta per tutte. Dualismo soggetto- oggetto	La verità può essere raggiunta e comunicata oggettivamente. Il ricercatore è indipendente dall'oggetto, si possono eliminare i pregiudizi(bias)	Nomotetico Possibilità di cogliere leggi generali. Quantitativo e sperimentale
Naturalistico	Il mondo oggettivo è costruzione. Le sue leggi sono immanenti e in costante evoluzione. Relazionalità soggetto-oggetto	Rinuncia alla verità (ma si continua a cercarla). Il ricercatore è inseparabile dal suo oggetto. riflessività	Idiografico. Vale anche il particolare. Qualitativo e interpretativo

Guba e Lincoln sviluppano poi in termini di assunti e di procedure di ricerca le conseguenze di queste premesse epistemologiche delineando un modello di ricerca costruttivista qualitativa che, con qualche piccolo aggiustamento e correzione, avrà un grande successo nei decenni successivi costituendo un solido riferimento per i ricercatori qualitativi.

Dieci anni dopo, gli stessi autori invitati da Norman Denzin a contribuire al celebre manuale delle metodologie di ricerca qualitative coeditato dalla stessa Lincoln (Denzin & Lincoln, 1994) , rettificeranno in parte la propria posizione. Nella prima edizione di quell'Handbook i paradigmi diventano quattro anziché solo due e quello naturalistico prende la più opportuna denominazione di costruttivista (Guba & Lincoln, 2013). I 4 paradigmi – positivista, post-positivista, teoria critica e costruttivista – sono sempre sviluppati lungo gli assi ontologico, epistemologico e metodologico evidenziando le differenze fra ciascuno di essi come si vede nella tabella 2 (Guba & Lincoln 1994). Di passaggio è quantomeno curioso osservare che gli autori per definire la contrapposizione netta fra paradigmi utilizzino una tabella a doppia entrata, uno strumento tipicamente positivista che consente il confronto fra due variabili, secondo un sistema di riferimento cartesiano.

Tabella 2 - Confronto fra paradigmi 2 (Guba & Lincoln, 1994; 2005)

	Ontology <i>Conception of reality</i>	Epistemology <i>Idea of scientific knowledge</i>	Methodology <i>Procedures of social research</i>
Positivism	Naive realism	Dualist/objectivist	Experimental-manipulative
Post positivism	Critical realism	Modified dualism	
Critical theory	Historical realism	Subjectivist- results mediated by values	

Constructivism	Relativism	Subjectivist- co-created results	hermeneutical
<i>Participatory (in 2005)</i>			<i>Collaborative</i>

Lincoln e Guba prendono atto che il positivismo allo stato puro è decisamente marginale mentre si è evoluto in un paradigma più sofisticato, fondato sul razionalismo critico di natura popperiana, ma fondamentale non dissimile dal primo in termini di realismo ontologico (benché “critico” e non “ingenuo”) e soggettivismo epistemologico. Insomma il post-positivismo sarebbe un positivismo meno ottimista sulle possibilità concrete di realizzare il suo programma scientifico, ma non abbastanza da cercare un programma alternativo o disconfermare la fondatezza dei suoi assunti.

Passano altri 10 anni e nella terza edizione dell’Handbook, divenuto oramai sempre più un riferimento irrinunciabile per ogni ricercatore qualitativo, Lincoln e Guba modificano leggermente il loro impianto che pure confermano sostanzialmente (Guba & Lincoln, 2005). L’aggiunta è quella di un quinto paradigma, quello *partecipativo*, aggiunto in seguito alle pressioni interne alla comunità dei ricercatori qualitativi che hanno portato John Heron e Peter Reason a criticare sulla rivista diretta da Denzin “Qualitative inquiry” il modello di Lincoln e Guba del 1994 perché il loro costruttivismo non teneva nella dovuta considerazione la conoscenza esperienziale alla base degli approcci di ricerca azione e partecipativa (Heron & Reason, 1997). La risposta non tarda ad arrivare e nell’edizione del 2005 (Denzin & Lincoln, 2005), come in quella del 2011 (IV edizione in cui si aggiunge Susan Lynham come coautrice), quello partecipativo compare come quinto possibile paradigma.

I cinque paradigmi rappresentano altrettante opzioni in competizione fra loro, per riconoscimento intellettuale e egemonia epistemologica. Però nella visione di Lincoln e Guba non costituiscono tanto una pluralità di paradigmi ugualmente legittimati a disposizione di ricercatori che possono liberamente scegliere ciò che meglio si adatta alle proprie visioni del mondo e concezioni filosofiche, non sono nemmeno una molteplicità di worldview come le chiamerà Creswell (2007), ma gli autori ci presentano una serie di prospettive collocate lungo un continuum che dal massimo realismo ontologico arriva al massimo relativismo, dal soggettivismo all’oggettivismo e dallo sperimentalismo all’approccio collaborativo. Un continuum che per gli autori ha un carattere evolutivo, segue tappe di sviluppo storico necessario e conduce a un’inevitabile rivoluzione scientifica che finalmente sovverterà il paradigma positivista che per secoli ha ricoperto, e tuttora ricopre, una posizione egemonica nella comunità scientifica.

Insomma, malgrado specie nell’ultima edizione dell’Handbook Lincoln e Guba dichiarino che vi siano confluente fra i paradigmi che sarebbero fra loro “interbreeded”, vi sono sostanziali e radicali gap che nella loro visione non possono essere colmati (Lincoln, 2010).

Le possibili sovrapposizioni si danno solo fra paradigmi simili (costruttivismo e teoria critica o positivismo e post-positivismo) ma la dicotomia di fondo, quella fra due opzioni inconciliabili, resta e anzi si rafforza. Anzi, con l’affermarsi, come vedremo, di posizioni metodologiche, come i mix-methods, che prescindono da una riflessione radicale sui paradigmi, i costruttivisti della ricerca radicalizzano ulteriormente la propria posizione affermando ad esempio: “the basic beliefs of the paradigms are believed to be essentially contradictory” (Lincoln & Guba, 1994, p.116).

4. La dicotomia semplificante di Guba e Lincoln, l’abbiamo usata tutti, sia per giustificare i nostri approcci di ricerca non standard sia per spiegare agli studenti le specificità teoriche della ricerca qualitativa. Quelle tabelle erano chiare, semplici, didatticamente efficaci nel

mostrare l'identità specifica della ricerca qualitativa, giustificandone la sua alterità rispetto al modello dominante. Ma nel tempo quella semplificazione e il manicheismo implicito cominciano a indebolire il valore di quell'analisi. Anche gli autori se ne sono accorti, tanto è vero che nelle ultime versioni parlano sempre più di "interbreed" e "confluences" fra paradigmi, ma di fatto essi sembrano invece essersi irrigiditi e chiusi. Resta una polarizzazione radicale centrata sul tema della incommensurabilità dei paradigmi fra loro, perché ogni possibilità di accomodamento è, costitutivamente, parte degli assunti positivisti e riduzionisti: "while positivists take the position that all paradigms can be accommodated (in a reductivist position) they [critical theorist and constructivists] affirm the basic *incommensurability of paradigms* ... the basic beliefs of the paradigms are believed to be essentially contradictory" (Guba & Lincoln, 1994; p.116).

Credo però che ora sia giunto il momento di superare il *paradigm clash* del postmoderno, sul quale la ricerca qualitativa ha fondato i propri assunti. Ciò che va riconsiderato non è tanto il valore della svolta costruttivista nelle scienze sociali e nella ricerca in questi campi, inclusa l'educazione, che ha invece mostrato tutta la sua carica critica e ha contribuito sostanzialmente a ripensare i modi di conoscenza del sociale. Oggi più che la svolta costruttivista in sé va riconsiderata la sua costituzione come discorso della postmodernità.

Può apparire paradossale ma in molti contesti attuali, si applica alla retorica del postmoderno la nozione di discorso che Foucault aveva elaborato nella sua analitica del potere attraverso il sapere e la scienza che può essere riassunta come quei sistemi di pensiero composti da idee, atteggiamenti, azioni, credenze e pratiche che sistematicamente costruiscono i soggetti e i mondi di cui parlano (Foucault, 1971). All'interno delle comunità sempre più chiuse di ricercatori qualitativi, soprattutto in nord America è spesso necessario aderire al paradigma dominante, o al credo del postmoderno per pubblicare in certe collane prestigiose presso editori specializzati o su riviste ad alto impact factor in campo qualitativo o per consolidare le carriere accademiche in alcune roccaforti qualitative presso celebri atenei americani.

5. Inoltre, oltre al paradosso di divenire in certe comunità il discorso dominante e egemonico, il rischio che corre il postmodernismo e la sua retorica, è quello di essere costitutivamente antiscientifico. Senza contare poi, l'altro pericolo implicito nella radicalizzazione del costruttivismo che, con il suo relativismo, finirebbe per indebolire la possibilità stessa di critica sociale, e di ricerca impegnata; ma non ho qui lo spazio per approfondire questa questione che ho affrontato altrove (Tarozzi, 2012).

Quanto al rischio di rigettare in blocco la conoscenza scientifica della realtà si deve riconoscere che se si accettano alcuni assunti del costruttivismo radicale, in nome di un relativismo ontologico, la stessa idea di ricerca empirica perde di senso. Se si accetta lo slogan del costruttivismo, desunto impropriamente da Nietzsche secondo cui non ci sono fatti ma solo interpretazioni", si finisce per rifiutare non un paradigma di ricerca ma l'idea stessa di ricerca empirica che sull'analisi dei dati, in qualsiasi modo intesi, fonda i propri strumenti euristici. Sviluppando agli estremi la logica del costruttivismo radicale la ricerca empirica non può che produrre illusioni, pseudo-concetti, pseudo-verità, e visioni drasticamente riduzionistiche del mondo, mentre la conoscenza interpretativa, unica possibile e certa, spetterebbe ad altri ambiti del sapere come la storia o la poesia, come hanno sostenuto rispettivamente Gadamer e Heidegger. Ma ovviamente nessuno spinge così avanti le conseguenze implicite in un costruttivismo estremo e nessuno degli autori che abbiamo citato ha rifiutato la possibilità stessa di ricerca sociale e educativa. Tuttavia accettare slogan derivati dal motto nicciano come "non esistono la realtà ma solo le sue interpretazioni" o "l'osservatore crea i dati e non assume la realtà di un mondo esterno", "non esiste un'unica realtà ma solo realtà multiple", in nome soprattutto di un relativismo ontologico, svuota di

senso la pratica stessa della ricerca empirica o ne riduce lo spettro di azione unicamente a indagini autoriflessive o ai modi attraverso cui i ricercatori costruiscono la conoscenza.

6. Quali alternative si profilano? La risposta a un relativismo ontologico non può certo essere un ritorno a un oggettivismo ingenuo di un positivismo ormai estinto, ma la ricerca di una terza via, quella di un moderato realismo ontologico che si combina a un altrettanto moderato costruttivismo epistemologico. Si è sempre pensato che a una ontologia realista debba necessariamente corrispondere un'epistemologia oggettivista. Ma non è così automatico come frettolosamente concludevano i padri del costruttivismo. È invece possibile pensare di combinare un moderato realismo ontologico con un interpretativismo epistemologico e che assumendo consapevolmente questo incontro si possano trovare spazi di scientificità per la ricerca empirica in educazione.

Ci sono diversi tentativi oggi di recuperare un certo realismo nonché di ridefinire il ruolo di una teoria della realtà nella ricerca empirica (Maxwell, 2012; Morgan, 2013; Howe, 1988; Teddlie & Tashakkori, 2003, 2011; Dillard, 2006) solo per citarne alcuni. Personalmente ritengo che la fenomenologia, quella husserliana in particolare, offra una prospettiva credibile e attuale per consentire al ricercatore empirico in educazione di formulare domande di ricerca valide sulla realtà, giustificare in che senso i dati possono essere intesi come segni che aiutano la comprensione del mondo, formulare analisi concettuali o descrizioni che siano radicate in quei dati ed esprimere quelle analisi con un linguaggio compatibile con la realtà indagata. Ma credo anche che più che le risposte sia importante porsi la questione. Cercare vie per superare il manicheismo della lotta fra paradigmi e trovare spazi non solo per l'utilizzo di mix-methods, oggi tanto di moda, ma per tentare di rispondere a domande di senso e questioni teoretiche che hanno un impatto evidente sui processi di ricerca empirica e che, se assunte in modo tacito, finiscono per inquinare i dati e i processi analitici o interpretativi.

In sintesi, la ricerca empirica in educazione oggi, più che steccati epistemologici artificiali ha bisogno di un moderato realismo che ci ricordi come, pur avendo un sano scetticismo sulle possibilità di conoscenza vera e oggettiva, questo non deva comportare necessariamente una postura anti-scientifica secondo cui la realtà è solo interpretazione e chi fa ricerca costruisce sempre ciò che pretende di descrivere, lasciando così ben poco spazio a ogni esplorazione empirica rigorosa del vivente educativo.

Riferimenti bibliografici

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. II ed. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dillard, C. B. (2006). When the music changes, so should the dance: Cultural and spiritual considerations in paradigm "proliferation." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, 59-76.
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Gage, N.L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18, 7, 4-10.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research," in *Handbook of Qualitative Research*, N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), Sage, Thousand Oaks, 2nd ed., pp. 105-117.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (2005). "Competing paradigms in qualitative research," in *Handbook of Qualitative Research*, N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), Sage, Thousand Oaks, 3rd ed.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA.: Sage
- Lincoln, Y. S. (2010). "What a long, strange trip it's been . . .": 25 Years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16, 3-9
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press
- Lincoln, Y.S, Lynham, S.A. & Guba, E.G. and. (2011). " Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited," in *Handbook of Qualitative Research*, N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.), Sage, Thousand Oaks, 4rd ed.
- Maxwell, J. A., (2012), *A realist approach for qualitative research*. Los Angeles: Sage
- Morgan, D. L. (2013). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tarozzi, M. (2013). *Fenomenologia dell'esperienza e della realtà*, in *Paideutika*, IX/17. pp.103-22
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3-59). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 285-299). Thousand Oaks, CA: SAGE.

A SCUOLA NEL BOSCO

Paola Tomasi

Associazione pedagogica “Il Cerchio magico” di Rovereto
info@paolatomasi.it

Alessandro Bortolotti

Università di Bologna, Dipartimento Scienze per la Qualità della vita
alessandro.bortolotti@unibo.it

Abstract: Lo studio di caso che presentiamo si riferisce ad un'esperienza triennale di “Scuola nel bosco”, iniziativa educativa extracurricolare che in sostanza si configura come una sorta di colonia estiva. Le caratteristiche strutturali dell'attività, quali il numero esiguo dei partecipanti, le convinzioni e la formazione degli educatori, hanno consentito una raccolta dati in grado di approfondire le relazioni dell'ambito complesso sintetizzabile nel triangolo “Luogo - Adulti – Bambini”. Questo peraltro costituisce un elemento fondamentale dell'approccio definito “*Outdoor Learning*”. L'apprendimento contestualizzato che il servizio offre, caratterizzato da confini co-costruiti e non predeterminati in senso sia fisico sia simbolico, pare favorire la regolazione intrinseca, lo spirito di iniziativa, la responsabilità e la sostenibilità nei confronti del territorio da parte delle giovani generazioni. I risultati individuali confermano largamente, in linea con la letteratura internazionale del settore, l'importanza formativa di un utilizzo pedagogicamente fondato dell'ambiente esterno.

Parole chiave: apprendimento all'aria aperta, studio di caso, educatore riflessivo, auto-organizzazione, sostenibilità.

Abstract: This case study refers to a three years' experience of "Forest School", which is a non formal educational venture that essentially follows a summer camp model. The school structural characteristics, such as small number of participants and educators expressly trained for such an experience, have enabled to capture data about the complex relationship synthesized by the "Place - Adults - Children" triangle. This, however, is a key element of the educational "Outdoor Learning" approach. Our Forest School offers a contextualized learning, characterized by not predetermined, but co-constructed boundaries – both in physical and symbolic sense. That seems to strengthen intrinsic regulation, spirit of initiative, responsibility and sustainability towards the land by younger generations. Our results, largely consistent with the scientific review, provide a realistic description of what is possible to achieve taking children in the great outdoors, and how effective can be for their social and individual development.

Keywords: outdoor learning, case study, reflective educator, empowerment, sustainability

I temi che qui presentiamo riguardano la “Pedagogia dell'aria aperta”, definizione che intende affiancarsi (tra le altre) alle omologhe: “*Outdoor Learning*” inglese (d'ora in poi OL, traducibile come *Apprendimento all'esterno*), alla tedesca “*Erlebnispädagogik*” (*Pedagogia esperienziale*), e alla danese “*Frilustliv*” (*Vita all'aria libera*) (Festev & Humberstone, 2006, p. 25). L'esperienza educativa dedicata a soggetti in età evolutiva da noi portata avanti è stata

infatti impostata seguendo principi affini a quelli delle “*Forest school*” di origine scandinava. Queste hanno luogo in aree verdi (Knights, 2009), come puntualmente richiamato anche nella denominazione data alla nostra iniziativa detta, appunto, “Scuola nel bosco”.

Dal punto di vista epistemologico ci sentiamo inoltre in linea con la prospettiva della “*Place-Based Education*” (d'ora in poi PBE, Smith, 2002), un riferimento largamente utilizzato dagli accademici di OL (Beames, Higgins & Nicol, 2012; Waite, 2011; Wattchow & Brown, 2011). Sintetizzando in modo drastico, secondo tale approccio andrebbe promosso un apprendimento consapevolmente radicato nella cultura locale, cioè che tenga conto delle caratteristiche solitamente uniche di ambiente, storia, economia ed arte locali. Dal punto di vista metodologico, la PBE viene incentrata su progetti fattibili nel mondo reale, nel rispetto dell'ambiente fisico e dell'entourage sociale (Sobel, 2004). Tale prospettiva appare inoltre del tutto congruente con il tema dell'apprendimento contestualizzato (Morin, 2000).

Le finalità dello studio riguardano la valutazione degli scambi educativi e dei relativi apprendimenti che hanno avuto luogo presso il centro estivo della Scuola del bosco, analizzati tenendo conto del *Modello relazionale dell'OL* (Waite, 2011, p. 7; figura n.1). Tale schema disegna innanzitutto un “triangolo pedagogico” ai cui vertici si trovano i seguenti elementi: bambini, adulti/educatori, luogo; la figura s'innesta inoltre in uno spazio la cui cornice è delineata dalle norme sociali e legislative di riferimento, e che definiscono regole formali ed informali d'utilizzo dell'ambiente esterno.

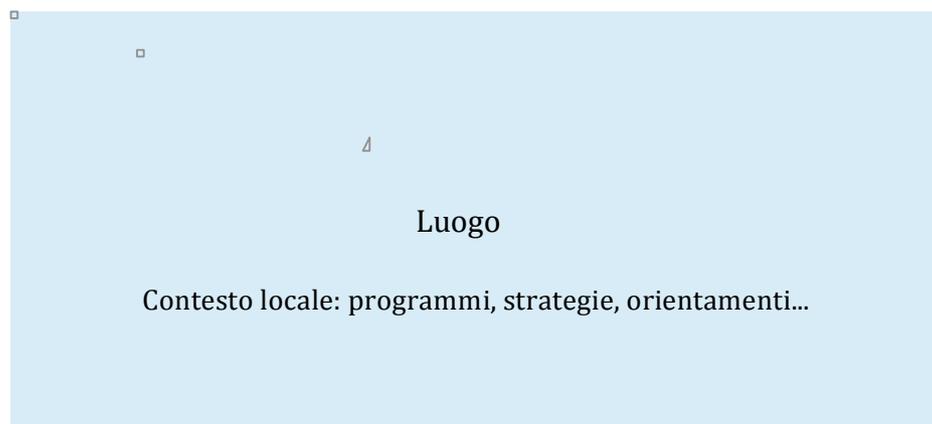


Figura n. 1: Schema del modello relazionale dell'OL (modificato da Waite, 2011: 7)

Presso la Scuola del bosco si sono dunque valutati i processi di cambiamento formativo relativi alla costellazione delineata in figura n. 1. L'ipotesi che ha guidato la nostra indagine riguarda in particolare l'importanza del luogo (concetto per noi definibile come un misto tra contesto e *setting*) sulle relazioni individuate dal triangolo sopra menzionato e tenendo presente, nonché valorizzando, elementi ed iniziative legate alla cultura locale.

A nostro avviso tali rapporti, così come il ruolo dell'apprendimento contestualizzato, risultano poco indagati o sottostimati da parte della ricerca pedagogica. La nostra indagine ha inteso invece fare luce sulla forma e sul valore educativo della nostra particolare esperienza, che unisce PBE e OL. La Scuola nel bosco risulta infatti un vero e proprio modello pedagogico con caratteristiche peculiari in rapporto ad importanti dimensioni formative, in particolare dal punto di vista della sostenibilità e livello ambientale, ad esempio rispetto dell'uso di materiali, ma anche nel campo delle relazioni sociali.

All'attuale domanda di ricerca siamo arrivati gradualmente, nell'arco di tre anni, seguendo la circolarità ricorsiva tipica dell'indagine qualitativa. I risultati che emergevano dai momenti di verifica alla fine di ogni anno hanno costituito il materiale tra cui scegliere la domanda di ricerca per l'anno successivo.

Il primo anno abbiamo osservato la capacità di bambini e bambine di acquisire velocemente le competenze che, secondo le nostre previsioni, sarebbero riusciti ad ottenere vivendo nell'ambiente naturale. Capacità inaspettate che ci hanno sorpresi, quali gestire autonomamente la conversazione tra tutti i diciotto bambini presenti durante il momento del pranzo all'aperto per un tempo superiore ai venti minuti. O utilizzare con sicurezza e senza incidenti attrezzi di equilibrio ed arrampicata normalmente non concessi perché ritenuti "pericolosi", dunque da loro mai usati prima. Infine, si è notata la dilatazione dei tempi di attenzione dedicati ad attività spontanee liberamente scelte e praticate in piccoli gruppi, tempi lunghissimi che vanno ben oltre quanto ci si potrebbe aspettare in ambienti strutturati indoor. Queste osservazioni ci hanno costretti a riflettere sul nostro ruolo di educatori, sui limiti che ai bambini non vengono dati solo dall'ambiente ma anche dallo "sguardo" adulto, perciò il secondo anno il focus è stato spostato sulle nostre stesse percezioni, sia dal punto di vista personale che del vissuto professionale, cercando di tracciare un confine e di trovare le contaminazioni tra questi due "abiti". Il processo ha portato ai seguenti risultati: da un lato il bambino è stato reputato come "agente", riducendo al minimo indispensabile l'intervento adulto nel setting; dall'altro, ed in parallelo, si è giunti alla consapevolezza che certe ansie, assolutamente fisiologiche, andassero gestite collettivamente.

Di conseguenza, nel terzo anno abbiamo allontanato le paure ed "allentato le redini", centrando l'attenzione sul comportamento dei bambini, lasciati spesso senza proposte di attività da parte nostra.

Perciò, anche se il campo di analisi è ancora molto vasto e non facilmente definibile, la domanda di ricerca si potrebbe così riassumere:

Come cambia la percezione degli educatori rispetto al proprio ruolo in questo tipo di luogo? Come agisce il luogo sui bambini? Cosa cambia nel comportamento dei bambini, e quali ripercussioni ha questo sulla funzione dell'educatore?

La ricerca, di taglio eminentemente qualitativo, ha seguito il disegno dello studio di caso (Stake, 1995). Questo ci è parso particolarmente adatto dal momento che tiene presenti due elementi per noi fondamentali: la prospettiva temporale medio-lunga (dipanata negli ultimi tre anni – ed ancora in progress), e la triangolazione dei punti di vista (bambini, educatori, genitori). I dati sono stati prodotti, raccolti e commentati attraverso descrizioni, osservazioni, interviste, scritture auto-riflessive, *focus group* e materiale audiovisivo.

I soggetti indagati sono stati sostanzialmente tutti i partecipanti all'iniziativa della Scuola nel bosco, ovvero gli utenti "diretti" (bambini) e "indiretti" (genitori), e tutto il personale coinvolto a vario titolo. Gli educatori hanno partecipato ad incontri di formazione riguardo alla progettazione delle attività, a verifiche intermedie, a discussione e confronto sul metodo di lavoro, alle verifiche finali condotte attraverso *focus group*.

Dal punto di vista etico possiamo richiamare due prospettive: una tecnica o "interna", contraddistinta dall'informazione esplicita data ai partecipanti riguardo alla ricerca e ai suoi fini; l'altra, "esterna", si riferisce alla ricaduta educativa in termini di rispetto per l'ambiente (non solo naturale) e di attenzione per la sostenibilità che si ottiene con questo tipo di attività, fattore messo in luce dalla ricerca specifica (Higgins, 2009). Si tratta di avviare ad un rispetto che scaturisce dall'attaccamento ad un luogo in cui si è abitato e in cui si è lasciato qualcosa di se stessi, coerente con entrambi gli approcci richiamati: PBE e OL.

Per quanto riguarda i risultati, abbiamo potuto osservare una relazione diretta tra la diminuzione dei nostri interventi e proposte dirette, e l'emersione di forti interessi da parte dei bambini; è apparsa in particolare la capacità di auto-organizzazione al fine del

raggiungimento dei loro scopi. L'esempio del fuoco è forse quello più evidente, favorito dalle condizioni climatiche fredde: pioggia e freddo quasi tutti i giorni (da notare che normalmente si direbbe "brutto tempo", mentre per l'OL il tempo non è né brutto né bello, è semmai l'attrezzatura ad essere buona o cattiva!). Già nei due anni passati era palese il fascino che il fuoco esercitava su bambini e bambine, sottolineato dall'entusiasmo che dimostravano nell'andare a cercare nel bosco legna da ardere per alimentare il falò, in modo da farlo più grande e più spaventoso.

Numerosi erano i tentativi di far diventare la gestione del fuoco di loro dominio, per esempio appiccandolo ai rami prima raccolti, e poi da brandire e portare in giro fumanti. Attività che ha richiesto più volte il nostro intervento, al fine di richiamare l'attenzione sulle modalità con cui condurre l'attività in sicurezza. Quest'anno, favoriti dal freddo, i più grandi hanno iniziato spontaneamente a riaccendere il fuoco del falò da soli fin dal mattino, riutilizzando le braci rimaste dalla sera precedente, ed arrivando nel giro di una settimana ad accendere e tenere acceso un *loro* piccolo fuoco accanto al grande falò "ufficiale".

Questa capacità di autogestione del proprio apprendimento, che si può indubbiamente definire contestualizzato, si è notata anche in altre attività di gioco motorio individuale o sociale, di esplorazione dell'ambiente, nella ricchezza degli scambi sociali intessuti con altri ospiti del Campo, come soggetti autistici e gruppi di ragazzi scout che si erano fatti coinvolgere in alcune attività - in particolare quella indubbiamente affascinante dell'accensione e mantenimento delle fiamme, peraltro a dispetto dei loro capi... Così come si è notata nella sintonia e nel legame forte che si è stabilito con noi educatori.

È perciò apparso evidente come questo ambiente promuova la capacità soggettiva e collettiva di regolazione intrinseca e di autoapprendimento. Al fine di chiarire meglio il contesto in cui emerge la proposta educativa, e come l'approccio metodologico si sia articolato ricorsivamente tra osservazione, valutazione e progettazione, alleghiamo nel box n.1 la sintesi del *focus Group* conclusivo del secondo anno.

BOX n. 1 – Sintesi del Focus Group finale della scuola del Bosco - Anno 2013

Quest'anno i bambini/e hanno sempre dimostrato una notevole capacità di adattarsi all'ambiente e disinvoltura a spostarsi autonomamente nelle varie zone del Campo: i prati e i boschi sono l'ideale per le nostre attività artistiche di "land art", ma anche motorie di arrampicata ed esplorazione. Le tende in dotazione hanno dato a tutti coloro che lo desideravano la possibilità di dormire all'aperto, attività che è stata molto apprezzata. C'è stato un buon clima di gruppo tra gli educatori, i momenti di confronto e verifica serali hanno svolto anche una importante funzione di aggregazione, oltre che di puntuale raccolta dati; inoltre la presenza di figure maschili ha dato equilibrio al team educativo. Ci si è resi conto dell'apporto delle esperienze negli anni passati, sia tra gli educatori che tra i bambini/e, il che ha permesso di "partire già avanti" fin da subito rispetto alle esperienze precedenti: dondoli più alti, il mettersi in fila da soli per aspettare il proprio turno per i giochi (così insoliti e paurosi, perciò affascinanti, che anche solo lo stare a guardare era interessante!), bambini che si aiutano tra loro nei giochi di equilibrio più difficili, a dormire in tenda... c'è da chiedersi fin dove si potrà arrivare!

Aspetti da approfondire/su cui ricercare ulteriormente:

- ricognizione delle attività che coinvolgono i bambini per tempi lunghi;
- modi per favorire una maggiore autonomia e responsabilità nei bambini/e;
- individuazione degli impliciti e degli stereotipi che imbrigliano il nostro lavoro educativo;
- definizione del nostro stile formativo nel rapporto con l'ambiente naturale.

Ci sentiamo quindi di ribadire l'importanza formativa dell'ambiente esterno, ovviamente mediante il suo uso pedagogicamente fondato.

Tale approccio consente di dare un contributo rilevante nei confronti di alcuni temi formativi estremamente attuali, quali la capacità di apprendimento contestualizzato, di saper gestire e organizzare autonomamente l'apprendimento, di una maggiore capacità di regolazione delle proprie emozioni, quindi della responsabilità nei confronti del territorio da parte delle giovani generazioni, e, ultimo ma non meno importante, della sostenibilità. Si tratta di favorire competenze di cui nelle istituzioni scolastiche si riscontra sempre più la carenza, e la cui mancanza è considerata un problema emergente sin dalla Scuola dell'Infanzia.

Infine occorre avanzare alcune riflessioni critiche. La vastità del campo di studio con la ricchezza di stimoli che lascia intravedere, ma nello stesso tempo l'esiguità delle ricerche empiriche, hanno fatto sì che il focus delle ricerche sia stato individuato solo gradualmente. Si stanno ancora definendo le macro aree di apprendimento, e l'impressione è che ad ogni acquisizione la prospettiva si dilati enormemente. Perciò individuare un argomento di ricerca specifico e ben definito, come probabilmente dovrebbe essere, è ancora molto difficile. Per tali motivi la raccolta dati ha seguito tale andamento da "work in progress".

La scarsità delle risorse, inoltre, ha avuto delle ricadute sull'imperfetta sistematicità del lavoro di ricerca sul campo, con il rischio di risultare tendenzialmente aneddotica.

Altro elemento critico è stata la nostra "appartenenza" a più ruoli: ricercatori, pedagogisti ed anche educatori assieme agli altri (si potrebbero aggiungere i ruoli di cuochi, lavapiatti e così via...). Più ruoli che ci hanno costretto ad un serrato confronto e rispecchiamento reciproco, necessario ma anche importante al fine di una totale immersione in situazione, con la conseguente possibilità di "bilocarci cognitivamente" (Demetrio, 1996), per osservarla da tanti e diversi punti di vista.

Tuttavia, adottando il disegno dello studio di caso abbiamo potuto monitorare, raccogliere e riportare i vari passaggi effettuati ricorsivamente, mettendo così in luce come grazie all'interazione tra svolgimento delle attività, osservazioni, riflessioni, approfondimenti e rilanci che di volta in volta venivano progettati, il gruppo è riuscito a crescere assieme all'esperienza stessa in consapevolezza, coerenza ed abilità, a tutto vantaggio nostro e dei bambini e delle bambine della Scuola nel bosco.

Riferimenti bibliografici

- Beames, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice*. London: Routledge.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi*, Milano: Raffaello Cortina.
- Festeu, D., Humberstone, B. (2006). *Non-formal education through outdoor activities*. Cumbria: European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.
- Higgins, P. (2009). Into the big wide world: Sustainable experiential education for the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 44-60.
- Knight, S. (2009). *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years*. London: Sage.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
- Smith, G. (2002). Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Stake, R.E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Waite, S. (ed.) (2011). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven*. London: Sage.
- Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place. Outdoor education for a changing world*. Victoria: Monash University.

BAMBINI, GENITORI, EDUCATORI AL NIDO D'INFANZIA. UN'ESPLORAZIONE 'MICROPEDAGOGICA' DEI MOMENTI DI TRANSIZIONE

Silvia Cescato

Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

silvia.cescato@unimib.it

Abstract: La ricerca riguarda il tema della relazione tra genitori ed educatori e in particolare le dinamiche di interazione tra genitori, bambini, educatori durante i momenti di transizione dal contesto familiare al nido d'infanzia (accoglienza mattutina e ricongiungimento pomeridiano). L'oggetto viene studiato nella sua fenomenologia, prestando attenzione ai comportamenti e ai significati, intrecciando l'osservazione microanalitica delle pratiche educative, con l'esplorazione delle idee e delle rappresentazioni interne delle educatrici.

La ricerca si configura come uno "studio pilota", empirico e idiografico, che affronta il tema della relazione famiglie-servizi da una prospettiva micropedagogica, combinando diversi metodi e strumenti qualitativi di ricerca sul campo (sia propri della tradizionale ricerca in educazione, che mutuati da altri ambiti disciplinari, come la videoricerca e la psicologia clinica) e coinvolgendo gli educatori in una rilettura "situata" e critica delle dinamiche esterne (comportamenti) e interne (rappresentazioni) che li vedono coinvolti nell'interazione quotidiana con i bambini e i loro genitori.

Parole chiave: microanalisi, interazioni, video, rappresentazioni, nido

Abstract: The research deals with the theme of relationship between parents and educators, and in particular the dynamics of interaction between parents, children, educators during transitions from the family to the infant-toddler center (morning arrival and early afternoon leaving). The object is studied in its phenomenology, paying attention to behaviors and meanings, weaving the microanalytical observation of educational practices, with the exploration of ideas and internal representations of educators. The research represents a "pilot study", empirical and idiographic, which addresses the issue of family-service relationship from a micro-pedagogical perspective, combining different methods and tools of field research (both of the traditional research in education, and borrowed from other disciplines, such as videoresearch and clinical psychology) and involving educators in a "situated" and critical rereading of the external dynamics (behaviors) and internal (representations) in which they are involved in everyday interaction with the children and their parents.

Key words: microanalysis, interactions, video, representations, infant-toddler-center

Introduzione

La ricerca si colloca nell'ambito della pedagogia dell'infanzia e riprende il tema della relazione tra servizi e famiglie, iscrivendosi in quella «pedagogia delle relazioni» (Bertolini, 1997; 1999) tra educatori, genitori e bambini oggi profondamente radicata nei contesti educativi del nostro Paese (Mantovani, 2006; 2007) e diffusa a livello internazionale (Epstein et al., 1997; Milani 2001; Dusi & Pati, 2011) grazie all'affermazione di prospettive ecologiche di sviluppo ed educazione (Bronfenbrenner, 1979).

La letteratura evidenzia quale "filo rosso" del dibattito psicopedagogico degli ultimi due secoli il tema della *coeducazione*, ovvero l'affermazione che l'educazione di un bambino

richiede di interfacciarsi con i suoi genitori, creando dei “ponti” tra il contesto familiare e quello istituzionale, in grado di rafforzare la funzione educativa di entrambe le agenzie (famiglia e servizio). D'altra parte, storicamente l'educazione occidentale è stata a lungo concepita ora come «affare di famiglia, ora di stato» (Milani, 2009) e questi steccati lasciano ancor oggi, nella pratica educativa, strascichi che riportano al centro della riflessione contemporanea la questione del superamento di chiusure reciproche tra contesti educativi.

A fronte di questa biforcazione tra dibattito teorico e pratica educativa, la ricerca si focalizza sullo studio empirico dei momenti di transizione, intesi come espressioni culturali di un fenomeno (quello del passaggio casa-nido) che consente di studiare in modo situato le modalità con cui educatori, genitori e bambini si relazionano, negoziando rituali e forme del loro incontro e le reciproche aspettative/concezioni culturali, nel delicato passaggio della responsabilità educativa.

Numerosi studi hanno sottolineato la specificità pedagogica dei momenti di transizione ecologica al nido (Barbieri, Angelini & Adorni, 1983; Maltempi, 1986; Comotti & Varin, 1988; Varin & Riva Crugnola, 1996) e tuttavia, ad oggi, quasi tutte le ricerche che hanno indagato questa dimensione si sono rifatte a prospettive teoriche di tipo diadico, ispirate agli studi sull'attaccamento (Bowlby, 1973) e più raramente hanno intrecciato l'osservazione dei comportamenti nella *triade* (educatore-genitore-bambino) con quel «sub-testo» (Lawrence Lightfoot, 2004), fatto di «rappresentazioni agite» (Stern, 2004), significati e aspettative degli adulti coinvolti, che – pur nel «non detto» (Massa, 1992) - condiziona l'andamento delle interazioni. Realizzare tale intreccio è stato uno degli obiettivi privilegiati della ricerca, che può ritenersi uno “studio pilota sul metodo” e che ha ripreso e sviluppato, in chiave pedagogica, alcune indicazioni emergenti da recenti studi di matrice psicologica a impronta relazionale. Tali studi sembrano suggerire nuove possibilità per ampliare la riflessione teorica e la ricerca su questi temi, offrendo un contributo interessante, da un lato per l'analisi dei comportamenti e delle dinamiche d'interazione nella triade (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 1999; Simonelli et al., 2012), dall'altro per lo studio delle «rappresentazioni agite» (Stern, 1995; 2004) che orientano internamente l'adulto nelle sue modalità di interazione.

Prospettive epistemologiche e quadri teorici di riferimento

Da un punto di vista epistemologico, lo studio si iscrive in una prospettiva micropedagogica (Demetrio, 1992) e fenomenologico-ermeneutica di ricerca (Van Manen, 1990): l'esperienza educativa è studiata a partire da una piccola porzione dell'esperienza stessa, analizzata intrecciando il piano osservativo dei comportamenti con quello più “sommerso” dei significati.

Obiettivi e finalità dello studio

Gli obiettivi sono così sintetizzabili:

- osservare e analizzare le dinamiche interattive tra educatori, genitori e bambini durante i momenti di ingresso e uscita dal nido;
- stimolare l'emergere delle «rappresentazioni agite» (Stern, 1995) degli educatori, ricostruendo insieme a loro i modelli che guidano le proprie modalità di stare in relazione;
- sondare la possibilità di ridurre la distanza che spesso separa i discorsi sulla relazione con le famiglie dalle specifiche modalità in cui il dialogo e l'interazione vengono agite;
- esplorare le potenzialità formative dell'approccio metodologico, basato sulla combinazione di strumenti visuali e narrativi.

Domanda di ricerca e/o ipotesi di ricerca

Le domande di ricerca sono così sintetizzabili:

- la microanalisi delle interazioni che hanno luogo durante accoglienza e ricongiungimento può essere d'aiuto per riflettere in modo più approfondito, insieme agli educatori, sul tema della relazione tra servizi e famiglie, nei suoi aspetti concreti e nelle sue dimensioni esplicite (comportamenti) e implicite (rappresentazioni)?
- Quali indicazioni, per la ricerca educativa, possiamo trarre dagli sviluppi teorici sullo studio delle interazioni tra adulti e bambini in contesto triadico e dagli studi sulle matrici culturali e intersoggettive dello sviluppo, al fine di rinnovare le lenti interpretative e le pratiche che regolano i rituali di incontro e dialogo tra educatori, genitori e bambini?

L'ipotesi sottesa è che sia possibile studiare il tema della relazione tra servizi e famiglie partendo dalla messa a fuoco (descrittiva) di ciò che accade quotidianamente quando genitori, educatori e bambini negoziano il proprio ruolo nel passaggio della responsabilità educativa, non sottovalutando l'impatto che buone strategie di interconnessione tra caregivers rivestono sulla qualità del servizio e sull'efficacia degli interventi educativi (Meluish & Moss, 1991; Becchi et al., 2000; Bove, 2007; Bove & New, 2009) e non trascurando di riconoscere l'esistenza di invisibili barriere e difficoltà che spesso si frappongono alla realizzazione di queste interconnessioni (Nigris, 2002; Catarsi, 2003; Lawrence Lightfoot, 2004; Formenti, 2007; Sellenet, 2010).

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

Lo studio, come tipico degli "studi di caso", presenta un'articolazione metodologica finalizzata a raggiungere una comprensione il più possibile larga e profonda del fenomeno studiato, «sia attraverso determinate tecniche come l'osservazione partecipante, sia cercando l'accesso a elementi soggettivi, come i pensieri e i sentimenti [...] dei soggetti coinvolti» (Merriam, 2001, p. 32, tr. it. aut.).

Metodologicamente la ricerca combina diversi strumenti di indagine qualitativa (intervista, osservazione, focus group), in parte descrittivi, in parte interpretativi, più propri della tradizionale ricerca empirica in educazione e legati ad altri ambiti disciplinari.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

I metodi e le tecniche di raccolta e analisi dei dati rispecchiano le prospettive epistemologiche di ricerca, legate alla dimensione dei comportamenti osservabili e dei significati sottesi. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati diversi strumenti: osservazioni, videoregistrazioni, *focus group*, interviste semistrustrate.

Nello specifico la ricerca si è articolata in 3 fasi:

- nella prima si sono alternati colloqui informali e momenti di discussione di gruppo con osservazioni etnografiche "carta e matita" (relative ai momenti di accoglienza e ricongiungimento);
- nella seconda fase si sono coinvolte individualmente le educatrici in interviste semistrustrate di tipo microanalitico (Stern, 1995), realizzando, in parallelo, la videoregistrazione di alcuni episodi di transizione e la microanalisi osservativa di un campione rappresentativo di essi;
- la terza fase ha previsto il coinvolgimento delle educatrici videoriprese in un esercizio di discussione e "riflessione critica" stimolato da alcune video-clip.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati: i discorsi sono stati analizzati seguendo le indicazioni dell'analisi tematica (Gobo, 2005), o *qualitativa del contenuto* (Della Ratta Rinaldi, 2005); i video seguendo le suggestioni provenienti da studi di matrice psicologica ad orientamento sistemico (Fruggeri, 2002; 2009; Cigala, Fruggeri, Marozza & Venturelli, 2010) che, attraverso l'uso di costrutti operazionalizzati, hanno consentito di rendere descrivibili e indagabili le dinamiche interattive. L'ausilio del software Transana 2.42 ha garantito un'organizzazione più sistematica dei dati.

Campionamento e scelta dei soggetti

La ricerca ha coinvolto tutte le educatrici (otto) del nido individuato come contesto, un campione variegato per anzianità anagrafica e di servizio. La scelta di coinvolgere le educatrici è nata dal desiderio di lavorare sugli aspetti riflessivi e meta-riflessivi del personale educativo, nell'ipotesi che tale coinvolgimento potesse creare le condizioni per avviare processi di "rinnovamento dall'interno" delle pratiche educative.

Aspetti etici

La ricerca ha previsto il consenso informato al trattamento dei dati da parte delle educatrici e dei genitori dei bambini video-ripresi.

L'autorizzazione alla realizzazione delle riprese è stata preceduta da un incontro preliminare di discussione del progetto di ricerca.

Risultati

I risultati della ricerca sono così sintetizzabili:

- la microanalisi delle interazioni consente di mettere meglio a fuoco la complessità dei momenti di transizione, aiutando a osservare le dinamiche relazionali e valorizzare il ruolo degli educatori e le competenze interattive dei genitori e dei bambini;
- l'analisi dei discorsi raccolti nell'arco della ricerca sembra confermare, oltre alla segnalazione di una maggior capacità di auto-analisi da parte delle educatrici, un'aumentata propensione a tenere lo sguardo aperto a ciò che accade in situazione, osservando il comportamento e le dinamiche interattive di tutti i soggetti presenti sulla scena, senza farsi sovrastare da pregiudizi o precomprensioni.

Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo

I risultati - per quanto non generalizzabili - rendono significativa la ricerca da un punto di vista pedagogico, attestando il valore *formativo* della microanalisi e video-microanalisi delle interazioni.

La possibilità di rivedere ciò che accade nei momenti di accoglienza e ricongiungimento sembra offrire - tanto agli educatori, quanto alla ricerca e alla pratica educativa - l'occasione per riavvicinare il piano delle idee e quello della pratica, aprendo spiragli di rinnovamento per le une e per l'altra e riducendo il rischio di trasformare rituali educativi e pratiche istituzionalizzate in automatismi comportamentali irriflessi.

Limiti dello studio e riflessione critica

Se da un lato i dati raccolti attestano l'efficacia conoscitiva e il potenziale formativo dell'impianto metodologico, d'altra parte non si può trascurare la dimensione "locale" dei risultati ottenuti.

Criticamente è doveroso sottolineare la necessità di ampliare la ricerca, coinvolgere altri servizi educativi e dare spazio di parola anche ai genitori (italiani e immigrati).

In secondo luogo, l'esplorazione dei cambiamenti registrati nei *discorsi* delle educatrici potrà ulteriormente essere sviluppata, studiando le ricadute sui *comportamenti* delle educatrici stesse.

Concludendo, la ricerca costituisce solo l'inizio di una riflessione pedagogica che avrebbe bisogno di essere ulteriormente approfondita, sia rispetto ai metodi di ricerca e per la formazione, sia per le sue ricadute sull'agire educativo: tra le priorità della ricerca empirica in pedagogia.

Riferimenti bibliografici

- Barbieri, M.S., Angelini, D. & Adorni, L. (1983). "L'ingresso del bambino al nido: esiste un modo migliore? Osservazioni su madri, bambini, educatrici". In Mantovani, S. & Musatti, T. (a cura). *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Becchi, E., Bondioli, A. & Ferrari, M. (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bertolini, P. (1997). *Nido e dintorni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1999). La scuola come spazio di incontro tra bambini, genitori, insegnanti. *Infanzia* 7, 2-5.
- Bove, C. (2007). "Parent involvement". In New, R. S. & Cochran, M. (2007, Vol. 4). *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers.
- Bowlby, J. (1973). *Attaccamento e perdita. Vol. 2 La separazione dalla madre*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1975.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Catarsi, E. (2003). "Pedagogia della famiglia e educazione familiare". In Bellatalla, L., Genovesi, G. & Marescotti, E. (a cura). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano: Franco Angeli.
- Cigala, A., Fruggeri L., Marozza G. & Venturelli E. (2010) "Entrare e uscire dalle interazioni: micro-transizioni familiari osservate in contesti triadici". *Rivista di Studi Familiari* 2, 152-73.
- Comotti, S. & Varin D. (1988). "Il processo di ricongiungimento dopo la separazione diurna nel contesto dell'asilo nido". *Bambini*, n.3. 50-64.
- Della Ratta Rinaldi, F. (2005). "L'interpretazione sistematica del materiale derivante da focus group attraverso l'analisi testuale". *Sociologia e ricerca sociale* 76-77, 91-104.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dusi, P. & Pati, L. (a cura, 2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Epstein, J.L., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M. & Simon, B. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press.
- Fivaz-Depeursinge, E. & Coboz-Warnery A. (1999). *Il triangolo primario*. Trad. it. Milano: Cortina, 2000.
- Formenti, L. (2007). "La voce nel testo: autobiografia e autobiografismo nella scuola". In Nigris, E. *Esperienza e didattica*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2002). "Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici". In Emiliani, F. (a cura). *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (a cura) (2009). *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma: Carocci.
- Gobo, G. (2005). "L'analisi semiotica del contenuto". *Sociologia e ricerca sociale* 76-77, 1-21.
- Lawrence Lightfoot, S. (2004). *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. USA: Ballantine Books.
- Maltempi, A. (1986). "Il ricongiungimento tra bambini e genitori". In Musatti, T. & Mantovani, S. *Stare insieme al nido*. Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani, S. (2006). "Educazione familiare e servizi per l'infanzia". In Catarsi, E. (a cura). *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?* Firenze: Del Cerro.
- Mantovani, S. (2007). "Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi". *Educazione interculturale* 5(3), 323-39.

- Massa, R. (a cura) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Melhuish, E. & Moss, P. (1991). *Day Care for Young Children: International Perspectives*. New York: Routledge.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Milani, P. (2001). "Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione". In Milani, P. (a cura). *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- Milani, P. (2009). "La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia". *Rivista di educazione familiare* 1, 17-35.
- Nigris, E. (2002). "I conflitti tra scuola e famiglia: una nuova sfida didattica". In Nigris, E. *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*. Milano: Mondadori.
- Sellenet, C. (2010) "Implication et résistances à la participation: ce qu'en disent les parents en difficulté". XIII Congresso Internazionale AIFREF. Firenze, 17-19 novembre.
- Simonelli, A., Bighin, M. & De Palo, F. (2012). *Il lausanne trilogue play. Modelli di ricerca e di intervento*. Milano: Cortina.
- Stern, D.N. (1995). *La costellazione materna*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.
- Stern, D.N. (2004). *Il momento presente*. Trad. it. Milano: Cortina, 2005.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.
- Varin, D. & Riva Crugnola, C. (1996). "Riunione genitore-bambino nell'asilo-nido e qualità dei legami oggettuali e di attaccamento". *Prospettive psicoanalitiche nel lavoro istituzionale* 1, 30-44.

PRENDERSI CURA DI UN PROCESSO DI RICERCA OPACO. OPERATORI, FAMIGLIE, MINORI E RICERCATORI VALUTANO DUE SERVIZI PER LE FAMIGLIE

Alessia Vitale

Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze per la Formazione “Riccardo Massa”

alessia.vitale@unimib.it

Abstract: “Quali idee reciproche e del sistema hanno operatori, famiglie e adolescenti dentro i servizi?”. Questa è la domanda posta dietro una delle più annose questioni educative: la valutazione dei servizi. Dal 2011 al 2014 mi sono dedicata a “I.n.q.u.(i).r.e”, una ricerca volta a Incrementare la Qualità della Rete di servizi per le famiglie del territorio lombardo. L’indagine aveva come obiettivo: da una parte lo sviluppo di modelli per il monitoraggio e la valutazione; e dall’altra un’attenzione alla formazione continua di tutti i soggetti coinvolti e un’implementazione dei momenti meta-riflessivi partecipati nei servizi.

La ricerca è stata strutturata a partire da un dispositivo collaborativo, attento alla dimensione tras-formativa e agli aspetti opachi e disarmonici, considerati come parti fondanti del processo di conoscenza.

Parole chiave: paradigma ecologico, ricerca cooperativa, formazione permanente, valutazione, conoscenza sensibile

Abstract: What are the reciprocal representations that are generated and interchanged between practitioners, families and young people in educational family-care services?

This is the hidden question in one of the most long-standing educational issues i.e. the evaluation of services. From 2011 to 2014 I have been dedicated to “I.n.q.i.r.e.”, a research project aimed to improve the quality of the network of agencies working with families in Lombardy environment. The aim of this survey was: on one hand to develop evaluation and monitoring models, on the other hand to give special attention to lifelong training of all the subjects involved in the project and to implement in the services participate, meta-reflexive moments.

The research was structured starting from a collaborative apparatus, taking care of the transformative dimension and of the inharmonious and opaque aspects that have been considered as key parts of the knowledge process.

Keywords: ecologic paradigm, cooperative inquiry, life long learning, evaluating, sensitive knowledge

Introduzione: come e con chi valutare i servizi per le famiglie?

La famiglia o “rete prossimale di cura”, come sarebbe meglio nominarla dati i suoi confini plastici (Fruggeri, 2005, Iori, 2006, Formenti, 2000), non è stata al centro dell’attenzione pubblica per quasi tutto il novecento (Villa, 2008). Negli ultimi decenni la politica economico-sociale per la famiglia, si sta invece rinvigorendo: da una situazione di invisibilità, si sta assistendo “a una intensificazione di provvedimenti legislativi, progetti, esperienze e ricerche sulla famiglia” (Gaudio, 2008, p. 29). È da sottolineare però che la politica economica a favore della famiglia risulta ancora irrisoria (ibidem), e una delle aree più critiche risiede proprio nella valutazione dei servizi erogati (Catarsi, 2008). La valutazione infatti evoca in primo luogo “paura” (Biffi, 2014), inoltre – come un tipico

oggetto della ricerca pedagogica – si presenta come sfuggente e di difficile definizione. Secondo il dizionario etimologico “valutare” è il participio passato di *valére*, cioè avere prezzo. La sua etimologia infatti deriva da “dare il prezzo e stimare”. In senso figurato è anche inteso come “avere in considerazione”. Partendo da questa definizione come sestante di orientamento, uno degli elementi che se ne può evincere è che la valutazione è un’azione *relazionale*. Allargando il campo e pensando a sistemi educativi, si potrebbe dire che essa riguarda non solo le singole relazioni ma la *storia stessa del sistema*, dei *processi in corso*. Tale scelta di definizione, nonché una precedente indagine (Vitale, 2012, 2012a), mi hanno spinto a decidere di lavorare alla costruzione di un impianto di ricerca valutativo di stampo *costruttivista*, forgiato su un dispositivo di *ricerca collaborativo*. Dal 2011 al 2014 mi sono dedicata a “I.n.q.u.(i).r.e”, una ricerca volta a Incrementare la Qualità della Rete di servizi per le famiglie del territorio lombardo¹. La ricerca fu co-finanziata dalla Regione Lombardia e da “La Grande Casa”, una Cooperativa Sociale presente sul territorio.

Per una ricerca opaca, ecologica e trasformativa: i presupposti epistemologici che hanno determinato il metodo

Le scelte metodologiche importanti da dichiarare, al fine di rendere il più possibile visibile - e quindi discutibile - il processo di ricerca allestito e il suo quadro di riferimento teorico, sono riassumibili in tre parole: *opacità, ecologia e trasformazione*.

Paradossalmente una delle parole che dichiaro per tendere alla trasparenza è proprio *l’opacità*. Questa parola e le sue possibili connotazioni sono il perno centrale non solo di *Inquire* ma anche della mia biografia in qualità di ricercatrice. Ricercare si è per me trasformato, nel corso del tempo, da un atto dedito ad un incorporeo ordinare a un’azione *incarnata* (Varela & alii, 1991) che ha bisogno di dialogare con la dimensione incerta e opaca della vita. Non sostare sulla nostra esperienza sensoriale ed emotiva è, infatti, una perdita inestimabile: «ha come conseguenza di lasciar senza luce le zone più intense e problematiche della vita» (Mortari, 2006, p. 22). Per tale ragione ho scelto di avvicinarmi ad un’epistemologia riflessivamente attenta a far divenire gli aspetti opachi e disarmonici *parte fondante* del processo di conoscenza. Pur sapendo che questa può essere azione rischiosa, addirittura demonizzata da alcuni approcci scientifici. La via che invita a *com-porre* (Formenti, 2009) chiarezza e opacità invece conduce verso un’epistemologia dell’incertezza o, usando altre parole, verso «un’epistemologia che sia in grado di tollerare le ambiguità, le verità antagoniste [...] senza perdere di capacità autoriflessiva» (De Mennato, 1999, p. 1). Dal punto di vista metodologico questo ha significato per me allestire il dispositivo di ricerca di *Inquire* come *partecipato, dialogico* e non in forma aprioristica, ma lungo il corso dell’indagine. Ho scelto inoltre di addentrarmi nel mondo delle metafore e dei linguaggi estetici per lasciare ampio spazio alla possibilità di esplorare contraddizioni e aprire ad *altre-visioni* (Caruso, 2002).

La seconda parola è *ecologia*, la quale è inevitabilmente interconnessa a “opacità”. Infatti, il paradigma ecologico (Bateson, von Foerster, von Glasersfeld, Maturana, Varela) invita a porre così tanta attenzione agli aspetti processuali, relazionali, contestuali e di *cornice di senso* (Sclavi, 2003), che la dimensione opaca presente nella relazione “ricercatori-soggetti” può trovare quello spazio di visibilità e anche di legittimità per me determinante per assumerla come prospettiva di sguardo.

Infine, l’ultima parola è *trasformazione*. Nel fare ricerca la mia meta non è mai stata quella di formulare spiegazioni e categorie generalizzanti, quanto quella di raccogliere intensivamente storie di vita lavorando sulla qualità dell’indagine e sulle *implicazioni formative* che questa

¹ Dote ricercatori per lo sviluppo del capitale umano nel sistema universitario lombardo. Referente scientifica: Prof.ssa Formenti (Unimib).

genera (Mezirow, 1991).

Quando la differenza genera una differenza: gli obiettivi dell'indagine

Inquire aveva come obiettivo: da una parte lo sviluppo di modelli per il monitoraggio e la valutazione; e dall'altra lo studio delle *rappresentazioni sensibili* (Vitale, 2012)² di tutti i soggetti coinvolti, un'attenzione alla loro formazione continua e l'implementazione di momenti meta-riflessivi e partecipati nei servizi.

Lo studio ha preso in esame due servizi per famiglie dalla struttura diversa: una comunità minori e un servizio integrato per minori che offre assistenza domiciliare e ha in sé uno spazio neutro e una comunità leggera. Questa scelta derivava dall'obiettivo di lavorare sulle differenze per produrre reciproci apprendimenti. Si è partiti, dunque, dal pregiudizio epistemologico che "la differenza può fare la differenza" (Foerster, 2003) e si è lavorato sull'idea di come le differenze possano essere com-poste (Formenti, 2009) per generare ulteriori apprendimenti.

La domanda di ricerca

Quali idee reciproche e del sistema hanno operatori, famiglie e adolescenti dentro i servizi?

La Spirale della Conoscenza: apprendimento e trasformazione

La ricerca ha coinvolto operatori, famiglie e minori di due servizi, per un totale di 6 gruppi di lavoro. Nel dettaglio hanno partecipato 35 attori: 18 operatori socio-educativi/assistenti sociali, 11 minori, 6 membri di famiglia. Con ognuno sono stati realizzati 2 incontri di *ricerca-formazione* (Josso, 2000). Al termine degli incontri e dell'analisi dei materiali, è stato realizzato un incontro di discussione in plenaria con i partecipanti di entrambi i servizi.

Gli incontri di ricerca-formazione sono stati allestiti su ispirazione dalla *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2005, 2009). I passaggi sono: esperienza autentica, rappresentazione estetica, comprensione intelligente e azione deliberata. Ho usato questa flessibile struttura metodologica come base per progettare a-metodicamente (Mortari, 2006) le attività. Il primo incontro è stato dedicato al presentarsi come operatore/utente del proprio servizio e nel secondo abbiamo lavorato su quale paesaggio rappresentasse per ognuno il servizio. A tutti i gruppi vennero proposte le stesse attività. Scelsi di usare linguaggi metaforici e estetici (es. disegno, narrazione) come via in grado di tenere insieme riflessioni di qualunque grado di profondità. Infatti «se le parole possono frantumarsi, svuotarsi, lacerarsi, altre hanno la grazia di saper ricompattare piano emotivo e cognitivo, di aderire insieme al sentire e al pensare» (Manuzzi, 2009, p. 48). E queste parole sono parole poetiche.

Come leggere il materiale?

I materiali raccolti sono stati analizzati: durante il corso degli incontri dai partecipanti (favorendo anche scambi di materiali tra i gruppi) e successivamente da me e da un piccolo gruppo di ricerca universitario (composto da dottorandi, pedagogisti, studenti del corso magistrale in Scienze pedagogiche). L'analisi venne costruita *ad hoc* al fine di allestire un dialogo abducente con i materiali estetici e esplicitare il ruolo compromesso dei ricercatori. Procedemmo secondo una spirale di lavoro simile a quella proposta ai partecipanti (Vitale, 2012): ci immergemmo nei materiali, creammo ulteriori rappresentazioni estetiche per entrare in dialogo metaforico con i materiali (es. eterografie), lavorammo alla creazione di una teoria soddisfacente (Munari, 1993) cercando ricorsività e addensamenti e, infine, individuammo ulteriori piste esplorative da indagare sul campo. Per l'analisi dei disegni estetici mi

² S'intende il processo creativo (o *poietico*) con il quale l'uomo (inteso come essere in divenire), per mezzo del pensare&sentire, crea immagini sul mondo. In questo processo, uomo e mondo producono reciprocamente immagini l'uno su l'altro, in una dinamica fondata su una reciproca descrizione.

appoggiati ai criteri formali proposti da Sallis (2000) nei sensi del paesaggio, il quale propone un'attenzione al livello terrestre, naturale e topico.

Storie scientificamente interessanti

Il lavoro concreto di ricerca-formazione ha avuto luogo al seguito di una fase di negoziazione interna alla Cooperativa Sociale. Sono stati infatti realizzati diversi incontri di *costruzione di senso* con operatori, coordinatori e responsabili dei Servizi Sociali. In questi si è discusso e deciso anche a quali famiglie e ragazzi proporre di partecipare. I criteri sono stati decisi insieme, effettuati solo due richieste rispetto al campione: a) sapere quali storie loro ritenessero interessanti b) avere un campione formato sia da “storici” della struttura che da persone appena entrate/uscite. Il dispositivo di ricerca valutativo doveva infatti essere abbastanza flessibile da adattarsi ai sistemi in qualunque fase del loro processo evolutivo fossero.

Mettere “nero su bianco” un codice etico

«Mettere nero su bianco un codice etico significa spostare l'attenzione dal consenso informato alla negoziazione autentica» (Formenti, 2012, p.14). Nel tentativo di forgiare il dispositivo di ricerca su premesse interroganti e su una *res* condivisa, ispirata dal lavoro di West e Carlson (2007), ho provato anch'io a scrivere un Codice Etico (Vitale, 2012) da discutere e rivedere con i partecipanti.

Ovviamente questo *medium* non pretendeva di eliminare aridamente ogni aspetto opaco della relazione ricercatori-partecipanti. Voleva proporsi come tavolo di discussione di quegli aspetti etici che troppo spesso vengono lasciati in latenza. I ragazzi, in particolare, ne furono piacevolmente sorpresi: li fece sentire in una relazione democratica e percepirono una marca di contesto che segnalava che la ricerca era anche *per* loro e non *su* di loro (Mortari, 2009).

I risultati: lavorare sull'orientamento e sulla propria metafora

Durante l'incontro di plenaria proponemmo ai partecipanti due metafore possibili che potessero descrivere in forma abducente i servizi che ci avevano raccontato. Attraverso storie, materiale e osservazione di campo raccontammo queste metafore e come mai ci sembravamo restituire l'idea che ci eravamo costruiti. Questa mossa conversazionale promosse l'esplicitazione di alcuni elementi interessanti: le famiglie si sentivano sole e disorientate nella creazione di una “strategia” con il quale vivere nel tempo di permanenza nei servizi, i ragazzi ci tennero a ricordare che erano ancora “piccoli” e che spesso si sentivano catapultati in un mondo di test proiettivi e di responsabilità adulte, infine gli operatori si misero in dialogo di rete e discussero su quale evoluzione desideravano avessero i loro servizi.

Quando il pensiero s'impantana: dove e quando finisce la ricerca?

Le ricadute di una ricerca come questa sono ravvisabili soprattutto nell'impatto sui partecipanti (Vitale & Premoli, 2012): 1) il servizio integrato ha chiesto di attivare uno *spazio di pensabilità* (Mortari, 2002) e di orientamento per i genitori e sta ripensando la propria politica di “gestione dei casi” nel lungo periodo; 2) la comunità residenziale ha confermato la propria teoria ma allo stesso tempo ha rivalutato alcune politiche di gestione dei rapporti con le famiglie; 3) entrambi i servizi ci hanno fatto sapere che le ricadute formative sui partecipanti sono state molto visibili: ragazzi e famiglie sembrano più consapevoli del proprio “abitare” i servizi e attivi nel rapporto con le altre famiglie e gli operatori.

La valutazione, infatti, in questo modello è stata intesa come un'azione relazionale e di processo, non conclusiva. Per tale ragione è capace di innestarsi nelle trasformazioni in corso e di generare apprendimenti di sistema. L'indagine ha però presentato due limiti:

1) quando la ricerca “esce dall'accademia” mira al buon risultato non alla “perfezione”: la

valutazione del processo di valutazione è autoreferenziale, si basa sulla soddisfazione dei partecipanti. Interessa più l'impatto finale che la validità scientifica;

2) il paradosso di processo: se intendiamo la valutazione come un'azione processuale, questo modello è a termine e fuori dall'agire educativo quotidiano. Bisognerebbe includere nel progetto del tempo e dello spazio affinché il sistema abbia il respiro di promuovere da solo dagli spazi di meta-riflessione partecipata.

Riferimenti bibliografici

- Biffi, E., (2014). *Documentare per valutare il lavoro educativo del servizio. Intervento presentato a: Oltre la paura della valutazione*, Milano.
- Caruso, A. (2002). Altravisione: una posizione nella conversazione terapeutica fra teoria sistemica e teoria socio-costruzionista. *Connessioni* 11, 73-82.
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della Famiglia*. Roma: Carocci.
- De Mennato, P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Foerster, H.V. (2003). *Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer-Verlag.
- Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (2009). Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione nella relazione di cura. in Formenti, L. (2009) (a cura di). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo: Erickson, 21-44.
- Fruggeri, L. (2005). *Diverse Normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci.
- Gaudio, M. (2008). *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*. Milano: Unicopli.
- Iori, V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Josso, M.C. (2000). *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.
- Manuzzi, P. (2009) (a cura di). *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*. Pisa: Edizioni ETS.
- Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*, Milano: Mondadori.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini Associati.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sallis, J. (2000). *Force of Imagination: The Sense of the Elemental* (Studies in Continental Thought), Usa: Indiana University Press.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodiment Mind. Cognitive Science and Human Experience*, Massachusetts: Institute of Technology.
- Villa, L. (2008). *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*. Milano: Franco Angeli.
- Vitale, A. (2012). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Vitale, A. (2012a). Interrogare le rappresentazioni reciproche, tra ricerca e formazione in

Formenti, L. (a cura di) (2012). *Reinventare la famiglia*, Milano: Apogeo.

Vitale, A. (2012b). Improving family-care services: recherche-formation with practitioners and vulnerable families. *12th International EUSARF Conference*, 4-7 september. Glasgow, Scotland.

Vitale, A., Premoli, S. (2012). Dare parola a tutti per donare valore ai servizi. Analisi in corso d'opera di una esperienza di valutazione partecipativa in comunità residenziale minori. *4° convegno internazionale sulla qualità del Welfare* (Erickson), 8-9-10 novembre, Riva del Garda (Trento).

West, L., Carlson, A. (2007). *Claming Space: an In-depth Auto- Bio- graphical Study of Local Sure Start Project – 2001-2006*, Center for International Studies of Diversity and Participation. Canterbury Christ Church University: Departement of Educational Research.

L'ADOLESCENZA: STEREOTIPIE E IMMAGINI INEDITE. UN'INDAGINE FENOMENOLOGICO-ERMENEUTICA SULL'ADOLESCENTE TARANTINO

Riccardo Pagano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - Sede di Taranto
riccardo.pagano@uniba.it

Adriana Schiedi

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - Sede di Taranto
adriana.schiedi@uniba.it

Abstract: Superando le immagini stereotipate dell'adolescenza che la letteratura di stampo filosofico, sociologico, psicologico e anche psichiatrico non ha mancato di offrire in questi ultimi anni, la presente ricerca mira a mettere a fuoco il fenomeno "adolescenza" in prospettiva pedagogica e nella sua complessità e situazionalità, attraverso la individuazione degli aspetti che più contraddistinguono i giovani adolescenti tarantini. Ciò al fine di delineare successivamente per gli operatori che operano nelle scuole presenti sul territorio una Pedagogia dell'accompagnamento teorico-pratica con percorsi di *Counselling* pedagogico e psicologico-esistenziale, volti a risolvere le problematiche adolescenziali emerse dall'indagine.

Parole chiave: adolescenza - ricerca empirica - fenomenologia; ermeneutica

Abstract: Overcoming the stereotypes of adolescence that all the literature of a philosophical, sociological, psychological and even psychiatric kind has not failed to offer during the last years, this research aims to focus on the phenomenon of "adolescence" in a pedagogical perspective and in its complex and situational perspective, through identifying the issues which characterize the adolescents in Taranto. All that is to outline a theoretical and practical Pedagogy of Tutoring afterwards, for the operators who work in schools in that area with psychological, pedagogical and existential Counseling paths aimed to solve the problems of adolescence which had emerged in the survey.

Keywords: Adolescence - Empirical research- Phenomenology; Hermeneutics

Oggetto della ricerca e sua contestualizzazione nel quadro dell'attuale dibattito scientifico

È intento del gruppo del Dip. Jonico presentare un'esperienza di ricerca empirica svolta nell'a.a. 2012-13 in collaborazione con l'Associazione CreativaMente (Associazione Scientifico-Culturale di promozione sociale e formazione psico-antropologica, sede della Scuola di Formazione triennale in *Counseling* Umanistico-Esistenziale) e giunta, ora, alle fasi di elaborazione e interpretazione dei dati. La ricerca si è prefissa l'obiettivo di indagare la condizione esistenziale dei giovani adolescenti tarantini in una temperie culturale, come quella attuale, che li vede sempre più, per svariati motivi, al centro della cronaca quotidiana, e perciò destinatari di una allarmante emergenza educativa (Acone *et al.*, 2004; Barone & Mantegazza, 1999; Barone, 2009).

Il profilo di questi adolescenti, così ben tratteggiato da una certa letteratura che va emergendo negli ultimi anni, necessita di una maggiore attenzione da parte della ricerca pedagogica.

Tale indagine risulta indispensabile anche al fine di individuare itinerari pedagogici teorico-pratici di accompagnamento a sostegno di questa età, centrati sui giovani tarantini e sulle problematiche che vivono quotidianamente.

Prospettiva epistemologica

L'indagine ha privilegiato un orientamento fenomenologico-ermeneutico. Tale cornice epistemologica, facendo sintesi della lezione husserliana, per quanto riguarda l'indirizzo eidetico, e di quella gadameriana, per quanto attiene, invece, l'indirizzo ermeneutico, è quella che si prestava meglio a recuperare – direbbero Husserl e la sua discepola E. Stein – la visione dell'essenza delle cose (*Wesen der Dinge*). In tale ottica si è inteso indagare, insieme all'*epifania* dell'adolescenza, ovvero che cos'è quell'*esse essentiae* dell'adolescenza che si mostra e come si mostra (Ales Bello, 2009, p. 15), *l'esse existentiae*, ovvero i fatti, i vissuti (*Erlebnisse*) ad essa correlati e i significati di senso sottesi e forniti mediante le descrizioni dei soggetti che la vivono dal di dentro (*embedded*). Significati che rinviano a strutture essenziali che è possibile cogliere attraverso una messa a fuoco delle situazioni familiari, educative, extrascolastiche e un recupero dei vissuti personali dei soggetti che ne hanno fatto esperienza, cercando di salvaguardarne il più possibile la singolarità, l'unicità (Sità, 2012, p. 23).

L'orientamento fenomenologico-ermeneutico, per le sue peculiarità, ben si presta ad effettuare un'analisi di livello superiore sulla realtà dei giovani, non fermandosi alle classiche stereotipie dell'adolescenza, ma cercando di coglierne le specificità. Come? Facendo parlare i dati, dispiegandoli però "dall'interno", attraverso un recupero dei mondi di vita dei soggetti che sperimentano in prima persona la crisi del territorio jonico.

Obiettivi e finalità dello studio

Assumendo tale prospettiva, l'obiettivo che il gruppo di ricerca persegue consiste nell'uscire dalle classiche rappresentazioni stereotipate dell'adolescenza, soprattutto di stampo sociologico (Cordella & Masi, 2013), ma invero anche psichiatrico (Benasayag & Schmit, 2004) e filosofico (Galimberti, 2007). Ciò al fine di tentare un livello più profondo di analisi e di comprensione del fenomeno in questione, fotografandolo nella sua antropologia fenomenologica, direbbe E. Stein, e nella sua situazionalità/storicità, aggiungerebbe Santomauro, ovvero nella immediatezza del suo apparire e nella profondità del suo essere antropologico e storicizzato.

Domanda di ricerca

L'interrogativo preliminare che la presente ricerca mira a soddisfare è il seguente: qual è l'adolescente tipo tarantino a cui si rivolgeranno le misure di accompagnamento che saranno promosse all'interno del percorso formativo *Pedagogia dell'accompagnamento: il counselling psicopedagogico esistenziale* dal gruppo del Dipartimento jonico in collaborazione con l'Associazione Creativamente?

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

In particolare, dopo l'invito rivolto dal Dipartimento e dall'Associazione Creativamente alle scuole e l'assenso ottenuto dai dirigenti, si è proceduto alla costruzione del campione e ad una strutturazione del piano di lavoro in tre fasi.

I Fase:

- *Scelta del campione degli Istituti*
- *Intervista ai Dirigenti e ai docenti delle scuole selezionate*

Questa prima fase ha visto, inoltre, in un primo contatto con le scuole, la somministrazione di un'intervista non strutturata ai Dirigenti e ai docenti referenti delle classi selezionate per conoscere l'utenza dell'Istituto e per evidenziare aspetti generali della vita scolastica.

II Fase

- *Questionario agli adolescenti*
- *Focus group di classe*

In una seconda fase, con l'aiuto dei docenti, è stato strutturato un questionario composto da 38 *item*, ognuno dei quali con una serie di domande generali sulla vita personale e relazionale dell'adolescente, domande queste che prevedevano più risposte possibili, all'interno delle quali un campione di 100 adolescenti, selezionati per ciascun istituto, era chiamato a fornire una sola risposta.

La somministrazione è stata concordata per le classi 1° e 2° superiore, essendo queste le classi col più elevato tasso di problematicità e col più alto rischio di dispersione scolastica.

Successivamente è stato predisposto un *focus group* in ogni classe per far emergere in maniera più discorsiva e ravvicinata quelle categorie concettuali ed esperienziali riferite alla condizione dell'adolescente a Taranto.

III Fase

- *Raccolta dei dati*
- *Elaborazione dei dati*

Nella terza ed ultima fase, dopo la raccolta dei dati ottenuti dalle interviste, dal questionario e dalle registrazioni dei *focus group*, si intende ora procedere ad una elaborazione degli stessi utilizzando un dispositivo non nuovo ma poco approfondito nella letteratura pedagogica: l'autoetnografia ontologica del ricercatore.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

La metodologia adottata per il recupero e l'analisi dei dati sul fenomeno in esame è qualitativa. Per il recupero dei dati, si è scelto di abbinare ad un questionario strutturato strumenti d'indagine prevalentemente qualitativi, quali il *focus group*, l'intervista qualitativa e, infine, l'autoetnografia del ricercatore. Quest'ultima con lo scopo di assolvere ad una duplice finalità, di recupero dei dati acquisiti sul campo e, aspetto questo che necessita ancora di ulteriori approfondimenti, per pervenire ad una analisi-formalizzazione finale dei risultati dell'indagine che sia portatrice non già solo di un unico punto di vista, quello fenomenologico dei "nativi", gli adolescenti, né già solo quello ermeneutico del ricercatore, ma di una prospettiva "altra", quella intersoggettiva, che faccia sintesi di soggettività e oggettività, di un sé e di un noi.

Grazie alla sua natura narrativa l'autoetnografia, nell'ambito della nostra indagine sull'adolescenza, ci auspichiamo che possa, con i dovuti accorgimenti strutturali, consentire a noi ricercatori di restituire una lettura olistica dell'esperienza di ricerca fatta e del fenomeno preso in esame, filtrandolo attraverso la voce degli stessi protagonisti, nel nostro caso degli adolescenti, dei docenti, dei dirigenti. Il risultato sarà un racconto/resoconto della ricerca di tipo ontologico fondato – direbbe Gadamer - su una fusione di orizzonti che altro non è se non una circolarità ermeneutica di punti di vista soggettivo-oggettivo.

Trasferire questa postura nella pratica di ricerca non è affatto facile. Essa richiede un impegno e un'attenzione costante da parte del ricercatore nel mantenere una triangolazione equilibrata fra il sé, gli altri e la cultura del posto, di modo da evitare nel racconto di ricerca l'esasperazione di uno dei qualsivoglia tre aspetti e, di conseguenza, la restituzione di una visione parziale della realtà.

Heewon Chang spiega che a mantenere in equilibrio le tre dimensioni personale, etnografica e collettiva è la memoria, in particolare quella scritta che si affida non già a sbiaditi ricordi,

ma ad un'ampia documentazione acquisita dal ricercatore durante la sua esperienza sul campo. Essa si compone di annotazioni personali, diari, frammenti di scritture che, unitamente al materiale etnografico offerto dagli *informants* (adolescenti, insegnanti, dirigenti) vanno a costituire un *database* funzionale alla analisi interpretativa della cultura ospitante, ovvero degli adolescenti tarantini (Cfr. Chang, 2008, pp. 71-72) della scuola secondaria.

Affinché la postura autoetnografica possa costituirsi come discorso ontologico sull'educazione, è necessario sottoporre, in via preliminare la nozione di oggettività ad una revisione non solo semantica, ma anche sostanziale, al fine di riscoprirne il/i significato/i e comprenderne la natura.

Oggettività non già, dunque, come sinonimo di ricerca asettica e impersonale, ma come indagine coinvolgente, proceduralmente trasparente e, soprattutto, *accountable*, ovvero documentabile sul piano delle fonti e verosimile nella ricostruzione dei fatti nel loro concreto darsi.

Campionamento

Le scuole in cui effettuare la ricerca sono state scelte in base alla possibilità di rappresentare in modo equo sia la popolazione studentesca degli Istituti Tecnico-Professionali, sia quella dei Licei. I 9 istituti selezionati sono 4 licei (1 classico; 1 linguistico; 1 scientifico; 1 di scienze umane) 2 istituti (1 tecnico industriale; 1 tecnico-biologico-sanitario) 2 professionali (1 per l'industria; 1 per i servizi sociali).

Aspetti etici

Circa gli aspetti etici della ricerca, sulla scia di quanto appena detto, attenzione massima sarà rivolta, in sede di elaborazione dei risultati, al pericolo incombente di incorrere nella deriva soggettivistica del ricercatore-interprete che può falsare l'esito dell'indagine.

I pregiudizi di gadameriana memoria, è noto, influenzano il modo in cui si possono leggere anche dati più "oggettivi" possibili. Con essi, tuttavia, bisogna fare i conti perché appartengono alla nostra soggettività esperienziale; sono la nostra storia. Tuttavia, nell'indagare il ricercatore deve stare attento sia a non cadere nella risoluzione nietzschiana "non ci sono fatti, solo interpretazioni", sia a non farsi guidare nel conoscere dal famoso principio di Tarski secondo cui "P" è vero se, e solo, P. Da qui il dilemma: da un lato, il dato fenomenologico, dall'altro il dato ermeneutico. Oggettivismo vs relativismo. Qui si gioca la partita il ricercatore, il quale non può rinunciare al suo sé, ma non deve neanche fare a meno dei dati oggettivi. Quindi, come venire fuori da questo dilemma? Evitando soluzioni drastiche di *aut aut* o *et et* tra "Per la verità" (Marconi, 2007) e "Addio alla verità" e propendendo, invece, per una scelta più democratica tra le due posizioni.

Risultati parziali

Dall'ascolto e dalla visualizzazione delle risposte date dai Dirigenti e dai docenti referenti nelle interviste, dai ragazzi nei 900 questionari raccolti e suddivisi per scuole e dai *focus group* lo spaccato che va emergendo è chiaro. Esso si dispiega su due livelli: ci sono le inquietudini classiche dell'adolescenza (le difficoltà nel crearsi una propria identità; la difficoltà di accettare gli altri e di farsi accettare; il propendere verso posizioni massimaliste e/o idealiste e le conseguenti ansie e malesseri che possono sfociare in comportamenti devianti) e ci sono, poi, le inquietudini legate alla condizione jonica, cioè le incertezze del presente e le nebulosità di un futuro a rischio in un territorio, quello tarantino, in forte crisi.

Limiti dello studio e riflessione critica

Sebbene, come già detto, non siamo ancora giunti al termine di tale studio, possiamo, senza dubbio, fare alcune considerazioni preliminari circa la sua significatività e i suoi limiti. Ebbene, riteniamo che esso sia rilevante almeno per due motivi. Il primo: costituisce un'ermeneutica preziosa e soprattutto ad oggi inesistente sulla condizione degli adolescenti tarantini che, se confrontata, o meglio, se fatta dialogare con le altre ermeneutiche ad oggi esistenti in letteratura, può di certo contribuire ad arricchire di nuove dimensioni, meno stereotipate e più antropologicamente e storicamente fondate questa età del ciclo di vita, l'adolescenza, così come pure degli adolescenti. Il secondo: può porre le basi nel nostro territorio, e in particolare tra gli operatori che operano in un ambiente privilegiato qual è oggi la scuola, per superare quell'atteggiamento passivo e inerme dinanzi alle criticità della condizione esistenziale dei giovani e approdare a quello attivo, propositivo *condicio sine qua non* per educare l'adolescente alla progettazione di sé (Barone, 2009) e all'acquisizione non già solo di valori eteronimi, ma soprattutto di nuovi valori autonomi (Bertin & Contini, 1983; Vattimo, 1979; Pagano, 2008) di marca antropologico-situazionale. Educare a progettarsi significa insegnare ai giovani a sognare, avverte Barone. Il sogno più di ogni altra dimensione è quella che gli adolescenti che vivono nel territorio tarantino non conoscono. È questa in definitiva la *mission* etico-politica della presente ricerca empirica: evidenziare nei giovani adolescenti tarantini sì delle specificità legate alla loro condizione territoriale, ma anche un fabbisogno legato alla capacità di sognare, di progettare su di sé, superando le contingenze negative di un contesto sociale e culturale tarantino su cui preme costantemente la minaccia di una crisi irreversibile. Da qui poi a delineare una pedagogia dell'accompagnamento orientante e promotrice di sogni nei giovani adolescenti che abitano il nostro territorio, e cioè di uno spazio creativo e personale di transizione, di incubazione del loro potenziale, di utopia e di ulteriorità (Barone, 2009, p. 184).

Gli aspetti fin qui evidenziati se, da un lato, costituiscono i punti di forza della ricerca, dall'altro, ne rappresentano i suoi limiti più evidenti.

Quantunque come già detto la ricerca non sia terminata, nella fase ultima cui siamo giunti, certamente qualcosa è possibile dire sulla specificità delle scelte metodologiche fatte alla luce delle premesse teoriche e degli obiettivi dello studio.

Lo sfondo epistemologico della ricerca di tipo fenomenologico-ermeneutico, come già detto, si giustifica con la finalità della ricerca, quella cioè di pervenire, mediante un precipuo apparato metodologico e strumentale ad una profonda comprensione del fenomeno adolescenza in terra jonica, attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dall'adolescente tarantino che la vive in prima persona (van Manen, 1990, p. 9), in maniera simile, ma, allo stesso tempo, diversa rispetto ad un adolescente di Milano, di Napoli, ecc.

Per quanto riguarda le tecniche di raccolta dati si può sostenere che si sono rivelati all'altezza delle aspettative di ricerca. Di queste tecniche solo il questionario non è in linea con la filosofia di ricerca fenomenologico-ermeneutica, che, com'è noto, rifugge da metodi sperimentali troppo strutturati che tendono ad anticipare la realtà, che, invece, andrebbe svelata nel corso dell'indagine privilegiando un approccio epistemico di tipo naturalistico. La scelta di somministrare il questionario si giustifica, tuttavia, con la necessità di coinvolgere maggiormente le scuole e i docenti nella presa d'atto di una realtà, quella dei giovani adolescenti tarantini, nella sua più immediata e allarmante criticità. Un'altra motivazione a supporto di questa scelta è stata il fatto di operare non da soli ma con un altro partner, l'Associazione Creativamente, più incline ad approcci strutturati e metodi di marca statistico-psicologica. In ogni caso, il questionario – come già detto - è risultato uno strumento efficace per recuperare in maniera più celere le posizioni soggettive più frequenti

Per quanto riguarda poi l'intervista e il *focus group* si sono rivelati entrambi strumenti efficaci, il primo per fare emergere i dati sulla fisionomia dell'adolescenza negli istituti e nelle classi, il secondo per identificare il modo in cui si vanno costruendo le diverse posizioni identitarie degli adolescenti.

Riferimenti bibliografici

- Acone, G., Visconti, E., De Pascale, T. (2004). *Pedagogia dell'adolescenza: stili e profili educativi degli adolescenti nella post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Ales Bello, A. (2009). *Introduzione alla fenomenologia*. Roma: Aracne.
- Barone, P. & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicolpi.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Charmet, G.P. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Cordella, G. & Masi, S.E. (2013). *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?*. Roma: Carocci.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Marconi, D. (2007), *Per la verità*. Torino: Einaudi.
- Pagano, R. (2008). *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*. Brescia: La Scuola.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

IL TEMPO DI UNA LEZIONE: CONDOTTA E ORGANIZZAZIONE TEMPORALE DI UNA LEZIONE NELLA SCUOLA SUPERIORE

Elisabetta Piedi

Università di Milano Bicocca, Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane
per la Formazione "Riccardo Massa"
e.piedi@campus.unimib.it

Abstract: La ricerca nasce dall'esigenza di riflettere sul tempo osservabile dell'insegnamento, ossia sulle ore occupate nella comunicazione dei contenuti programmati per il raggiungimento degli obiettivi, nell'accertamento delle conoscenze degli studenti e nel controllo delle presenze e dei compiti. L'indagine si è proposta di osservare, su un campione di docenti di scuola superiore, la ripartizione del tempo di cui l'insegnante dispone in classe in diverse attività (ricerca quantitativa) e di esplorare, attraverso la ricerca qualitativa, "se la dimensione del tempo è vissuta dagli insegnanti di scuola superiore come risorsa o/o come problema". Sono state osservate le ore di lezione nelle classi V di licei della provincia di Milano, ipotizzando che nelle classi finali insegnanti e studenti siano posti maggiormente nella necessità di rispetto dei tempi. La ricerca empirica si è avvalsa di diversi strumenti (focus group, cronistorie, interviste, diari). L'analisi dei dati raccolti è in fase di conclusione.

Parole chiave: docente, lezione, tempo, vincolo, risorsa.

Abstract: This research arises as a necessary reflection on time as observable when teaching, considering the hours spent in communicating contents scheduled to attain learning goals, in ascertaining students' knowledge and checking attendance and homework. Goal is to observe, on a sample of teachers, how available time is allocated in class to these different activities (quantitative research) and to explore, through a qualitative approach, "if time is experienced by secondary school teachers as a resource, a problem or both". Lesson times have been observed in secondary schools located in the province of Milan, focusing exclusively on grade V, assuming that time keeping is most relevant for teachers and students in the final years. Empirical research has been conducted by using different methods (focus group, chronicles, interviews, diaries). Analysis of collected data will be completed soon.

Keywords: teacher, lesson, time, obligation, resource.

Questa ricerca esplorativa nasce dall'esigenza di riflettere su un aspetto molto contraddittorio e nello stesso tempo poco indagato del lavoro insegnante: quello del tempo. La tirannia del tempo è uno degli aspetti più dolenti della quotidianità di ognuno nella nostra epoca dominata da quella che Bauman descrive come "liquidità" (Bauman, 2012, p. 29): "se la vita premoderna era una quotidiana rappresentazione dell'infinita durata di qualunque cosa a eccezione della vita mortale, la vita liquido-moderna è una quotidiana rappresentazione della transitorietà e della fugacità" (Ibidem, p. 29). Una civiltà in cui tutto rischia di divenire superfluo, la rapidità nel consumare non solo gli oggetti ma anche le esperienze è dettata dall'eccesso ovvero da un sovraffollamento del tempo stesso che finisce necessariamente per rivolgersi contro le sue stesse creature, come la divinità del mito di Crono. L'eccesso di stimoli di cui è affollata la quotidianità delle giovani generazioni ha effetti innegabilmente distruttivi: basti pensare alla bulimia con cui si può consumare ogni istante sovraffollando la mente che diviene incapace di accogliere il senso, dominata dall'angoscia dal vuoto, dalla pausa, del silenzio, dell'attesa. E a farne le spese per primo è il senso stesso del tempo: ogni

esperienza viene appiattita in quella “spazializzazione”, che C. Leccardi, citando D. Gross, addita come uno dei rischi maggiori che minacciano oggi “gli interi reami del pensiero e dell’esperienza” (Leccardi, 1989): poiché le condizioni della comunicazione ci mettono di fronte a una simultaneità caotica di eventi e azioni. Anche chi è impegnato nell’azione educativa, soggiogato dagli imperativi della “modernità liquida”, corre il rischio di perdere il significato formativo dell’impiego del tempo. Osservare l’agire degli insegnanti, rilevare i loro punti di vista e le loro considerazioni nel momento in cui vengono messi a confronto col tempo come componente significativa e non più implicita e irriflessa dell’intervento educativo, può forse costituire un momento di recupero e di rimessa in discussione del tempo nella scuola.

È appunto dei tempi osservabili in cui si svolge il lavoro dell’insegnante che si occupa la ricerca, ossia di quelli occupati dalla comunicazione dei contenuti programmati per il raggiungimento degli obiettivi, dall’accertamento delle conoscenze degli studenti e dal controllo della loro presenza e dei loro compiti: in altre parole, questa ricerca intende occuparsi del *tempo di una lezione*.

Si tratta di un tempo che rientra in una organizzazione oraria legata all’istituzione nel suo complesso, in cui si incrociano le necessità del rapporto tra scuola e territorio, tra impegno professionale e bisogni personali dei docenti, direttive di legge e scelte gestionali dei singoli istituti.

La motivazione di fondo della ricerca è la consapevolezza dell’importanza di una riflessione sul tempo come “oggetto che appartiene all’educazione” e che fa sentire i suoi effetti ma che spesso “può essere più subito che controllato dall’educatore”³.

La scelta della scuola superiore e in particolare l’osservazione delle classi V come ambito privilegiato di ricerca, è dovuta non solo alla familiarità col tipo di professionalità da essa richiesta ma anche dal fatto che in questo ordine di studi appare determinante l’orizzonte della scadenza finale, la conclusione del percorso di studi con “l’esame di stato”, che pone tutti, insegnanti e studenti, in una necessità di rispetto dei tempi.

Il presupposto di questo lavoro, fondato su un paradigma fenomenologico, sta nel considerare il tempo della lezione come un tempo separato, sospeso, definito e limitato da precisi segnali: un recinto destinato alle attività stabilite dall’insegnante ma attese sia dagli studenti che dall’istituzione come connesse alla situazione. In questa prospettiva l’ora di lezione viene percepita come sfondo integratore in cui le diverse attività possono venire lette come normali in quanto rispondenti alle aspettative.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- contribuire e a migliorare la conoscenza della realtà della scuola non per potenziare i dispositivi di controllo ma per mettere in luce le pratiche degli insegnanti e le loro scelte nell’affrontare i problemi concreti;
- esplorare in che modo la dimensione temporale interferisce con la pratica lavorativa degli insegnanti, quali diverse percezioni, rappresentazioni emergono dai loro discorsi; quali significati i docenti attribuiscono all’ “idea di tempo del loro lavoro”;
- analizzare le rappresentazioni del tempo e i vissuti espressi dagli insegnanti rispetto alla dimensione temporale di una lezione e il loro grado di soddisfazione nei confronti dell’impiego che essi stessi ne fanno.

A partire dall’osservazione che una buona gestione del tempo è considerata parte di una professionalità soddisfacente, nel percorso è stata individuata come ricorrente e pregnante la questione «*se la dimensione del tempo è vissuta dagli insegnanti di scuola superiore come risorsa e/o come problema*».

³ Cfr. A. Rezzara “*L’educazione come dispositivo*” PGRCO.

Utilizzando un approccio ecologico, si è esplorato preliminarmente il contesto per stabilire e definire le regolarità osservabili nella interazione con la classe. La ricerca sul campo ha assunto nel suo procedere due aspetti: uno qualitativo mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore che studia i soggetti nel loro contesto naturale, uno quantitativo mediante la rilevazione e la raccolta di dati relativi alla suddivisione dell'unità oraria di lezione nelle singole attività omogenee che la compongono. La raccolta e l'analisi dei dati in termini numerici rappresentano una fase di rilevazione necessaria alla definizione dell'oggetto che ha un'inevitabile componente quantitativa (trattandosi di azioni che hanno una durata). Solo frazionando il tempo della lezione e contemporaneamente l'agire del docente in unità d'analisi è possibile individuare i comportamenti e rilevarne la successione. Non si tratta quindi di "isolare" singoli fatti o categorie di fatti per studiarli in senso nomotetico con impianti epistemici predeterminati. Al contrario, solo nel corso dell'osservazione è stato possibile arrivare a formalizzare un modello, qui inteso non in senso prescrittivo, bensì esclusivamente descrittivo, in quanto utilizzato come rappresentazione semplificata delle azioni svolte, mirata a segnalare, enfatizzandoli, gli aspetti di volta in volta ritenuti rilevanti, significativi sia per i soggetti coinvolti sia per la ricercatrice. L'osservazione, diretta e indiretta si è tradotta nella composizione di cronistorie eminentemente descrittive, che hanno reso possibile la rilevazione numerica dei dati, raccolti in una matrice, "contenitore funzionale" dell'indagine compiuta. I dati sono stati raccolti in diversi modi. La parte relativa all'aspetto quantitativo della ricerca è stata l'osservazione dei docenti (osservazione documentata), la rilevazione e l'identificazione dei loro comportamenti durante la lezione effettuata con le cronistorie, strumenti strutturati che hanno permesso di analizzare anche dati raccolti dai docenti in formazione nei corsi TFA, tenuti presso l'università Bicocca Scienze della Formazione nell'anno scolastico 2011-12 e 2012-13.

La cronistoria è uno strumento per l'osservazione dei tempi dell'attività didattica. Consiste nel registrare la suddivisione dell'unità oraria di lezione nelle singole attività omogenee che la compongono, rappresentando la durata di ciascuna di esse su una linea del tempo. Tutti i dati relativi alle cronistorie sono stati attentamente vagliati e schedati, sono stati immessi all'interno di un archivio informatico appositamente progettato per lo scopo: la matrice. Lavorando analiticamente su tale strumento e utilizzando opportune chiavi di ricerca, si è potuto ricavare una serie rilevante di indicazioni che hanno permesso di cogliere connessioni fra il tempo come aspetto unificante dell'azione didattica e il tempo come variabile incontrollata che muove alla necessità di adottare routine.

Gli istituti interessati sono tutti frequentati da centinaia di studenti; vi lavora un numero consistente di docenti collocati tutti in paesi della Brianza. Il gruppo di insegnanti «testimoni privilegiati» della scuola superiore, prevalentemente di liceo scientifico, di liceo classico, di liceo scientifico tecnologico e istituto professionale. È stata adottata una forma di campionatura guidata dalla domanda: dove posso trovare esempi di insegnanti disponibili a essere coinvolti in una ricerca proposta su base esclusivamente volontaria e per i quali il lavoro di docente fosse più o meno importante per la propria identità professionale?

Durante le 40 ore di osservazione diretta, la raccolta dell'informazione è avvenuta con il metodo tradizionale "carta – matita" e con un'attività di rielaborazione, al fine di annotare commenti ed evidenziare elementi salienti in un diario. Successivamente sono state condotte negli anni scolastici 2012-2013 e 2013-2014, 26 interviste ai docenti testimoni privilegiati. Le domande poste mettono a fuoco la loro condotta temporale, la loro organizzazione, le loro routine e rituali, i distrattori, su ciò che accade quando insegnano, i pensieri e le riflessioni compiute sulle loro scelte; infine il loro modo di sentire il fluire del tempo quando lavorano. Si sono identificate aree e temi significativi su cui orientare la formulazione delle aree di

raccolta di informazioni, in linea con le categorie enucleate nelle cronistorie e nelle interviste dei *focus group*.

La necessità di una dialettica costante tra azione e riflessione è giustificata, oltre che dal paradigma della complessità, dal fatto di prendere via via coscienza che il ricercatore “non fa ricerca” ma è “in ricerca” (Mortari 2010). Ciò ha determinato delle evidenti difficoltà nell’assicurare il necessario distanziamento critico tra osservatore e oggetto osservato e la relativa possibilità di valutare obiettivamente il proprio e l’altrui operato, prestando attenzione non solo agli effetti attesi ma anche agli aspetti di criticità del processo di ricerca. Contemporaneamente, la presenza “invisibile” del passato professionale del ricercatore comporta il rischio di assumere inconsapevolmente un atteggiamento valutativo o comunque di confronto fra ciò che si osserva e la sua esperienza.

L’analisi dei risultati è in fase di elaborazione, tuttavia è già possibile ipotizzare che la mole di materiale raccolto (1 *focus group*, 146 cronistorie, 26 interviste, 40 ore di lezione osservate e trascritte), possa servire non solo a documentare uno degli aspetti più sfuggenti delle pratiche di insegnamento ma anche a condividere esperienze e riflessioni, e a diffondere quella attenzione alla temporalità nella educazione che viene sottolineata come essenziale sia nella ricerca sociologica (Adam, 2005) che in quella pedagogica (Massa 1990).

Riferimenti bibliografici

- Adam B. (2005), *Timewatch. Per un’analisi sociale del tempo*. Milano: Baldini Castoldi.
- Aebli, H., (1980), *Principi fondamentali dell’insegnamento*, Firenze: Giunti e Barbera.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B., (1993), *Teachers Investigate their Work*, London-New York: Routledge.
- Argiris, C., Schon, D., (1978), *Organizational learning: a Theory of Action prospective*, Reading (MA): Addison Wesley.
- Bachelard, G., (1973), *L’intuizione dell’istante e la psicanalisi del fuoco*, Bari: Dedalo.
- Baldacci, M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Bruno Mondadori.
- Bandura A., (1995), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento: Erickson.
- Bauman, Z., (2012), *Conversazioni sull’educazione*, Trento: Erickson.
- Bateson, G., (1989), *Verso un’ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Berti, E., (1993), *Soggetti di responsabilità*, Reggio Emilia: Diabasis.
- Bronfenbrenner, U., (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J., (1992), *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. *Acts of Meanings*, Cambridge: Harvard University Press, 1990).
- Caronia, L., (1997), *Costruire la conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia.
- Calvino, I., (1990), *Lezioni americane*, Milano: Garzanti.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma: Carocci.
- Damiano, E., (1976), *Funzione docente*, Brescia: La Scuola.
- Damiano, E., (2007), *L’insegnante etico*, Assisi: Cittadella.
- Demetrio, D., (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D., (1996), *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Milano: Cortina editore.
- Derrida, J., (1991), *Donner le temps*, Paris: Editions Galilée.
- Dewey, J., (1970), *Esperienza e educazione*, Firenze: Sansoni (ed. or. 1938).
- Dewey, J., (2004), *Democrazia e educazione*, Firenze: Sansoni (ed. or., *Democracy and education*, New York: The Macmillan Company, 1916).
- D’Odorico, L. e Cassibba, R., (2002), *Osservare per educare*, Roma: Carocci.

- Farné, R., (2011), *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna: Bononia University Press
- Fasulo, A., Serranò, F., (2011), *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Roma: Carocci.
- Fiorin, I., (2008), *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Brescia: La Scuola.
- Formenti, L.,(1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e associati.
- Genovese, L., Kanizsa, S. (a cura di), (1989), *Manuale per la gestione della classe*, Milano: Franco Angeli.
- Griffiths, V., (1995), *Adolescent girls and their friends. A feminist ethnography*, Aldershot: Avebury.
- Hegel, F., (1973), *Fenomenologia dello spirito*. Trad. it. di E. De Negri, Firenze: La Nuova Italia.
- Holliday, A., (2010), *Doing and writing qualitative research*, London: Sage Publications.
- Jones, B.F., Rasmussen, C.M. and Moffitt, M.C., (1999), *Didattica per problemi reali. Rendere significativi gli apprendimenti*, Trento: Erickson.
- Knoles, M.S., (a cura di), (1960), *Handbook of Adult Education in the United States*, Chicago: Education Association.
- Knoles, M.S., (a cura di), (1975), *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, New York: Cambridge Book Co.
- Knoles, M.S., (1980), *The Modern Practice of Adult Education*, New York: Cambridge Book Co.
- Knoles, M.S., (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano: Cortina editore.
- Knoles, M.S., (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: Franco Angeli.
- Iavarone, M.L., Sarracino, F., Sarracino, V., (2005), *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficacia*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Leccardi, C., (2009), *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Levinas, E., (1985), *La traccia dell'altro*, Napoli: Tullio Pironti (ed. or. En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, Paris: Vrin 1949).
- Lumbelli, L., (1980), *La ricerca esplorativa in pedagogia*, in " Ricerche pedagogiche" 56-61.
- Luria, A.R., (1976), *Storia sociale dei processi cognitivi*, Firenze: Giunti Barbera.
- Mantovani, S. (a cura di), (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi educativi*, Milano: Bruno Mondadori.
- Massa, R. (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano-Bari: Laterza
- McBurney, D.H., White, T.L., (2008), *Metodologia della ricerca in psicologia*, Bologna: Il Mulino.
- Merrill, B., West, L., (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano: Apogeo (ed. or. *Using Biographical Methods In Social Research*, London: Sage Publications).
- Morin, E., (1999), *La testa ben fatta*, Milano: Cortina editore.
- Morin, E., (2012), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Cortina editore.
- Mortari, L., (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2007), *Cultura della ricerca in pedagogia*, Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Mondadori.

- Nagel, N.G., (1996), *Learning through real-world problem solving. The poer of integrative teaching*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pennac, D., (2008), *Diario di scuola*, Milano: Feltrinelli.
- Perrenaud, P., (2000), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma: Anicia.
- Perrenaud, P., (2002), *D'une metaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?* in Dolz, G. et Ollagnier E., (2002) (a cura di), *L'enigme de la compétence en éducation*, Bruxelles: De Boeck.
- Ricci Bitti, P.E., Rossi, V., Sarchielli, G., (1985), *Vivere e progettare il tempo. La prospettiva temporale nel comportamento umano*, Milano: Franco Angeli.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Polacco, G., Osborne, E., (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Napoli: Liguori.
- Santoni Rugiu, A., Sanaita, S., (2011), *Il professore nella scuola italiana dall'800 a oggi*, Bari: Laterza.
- Schon, D.A., (1983), *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo.
- Schon, D.A., (2007), *Formare il professionista riflessivo*, Milano: Franco Angeli.
- Sclavi, M., (1989), *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una "metodologia umoristica"*, Milano: Feltrinelli.
- Sclavi, M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: Bruno Mondadori.
- Tassi, R. (2002), *Itinerari pedagogici per le scuole superiori vol.1.1: dalla Paideia greca all'umanesimo*, Bologna: Zanichelli.
- Vygotskji, L.S., (1987), *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott, D.W., (1965), *The Maturational Processes and Facilitating Environment Studies in The Theory of Emotional Development*, London: The Hogarth Press.

L'ANALISI DELL'INSEGNAMENTO: SITUAZIONI E CONCETTUALIZZAZIONE DELL'AZIONE

Patrizia Magnoler
Università degli Studi di Macerata
patrizia.magnoler@unimc.it

Abstract: La complessità del costrutto teorico che fonda la Didattica Professionale (DP) mostra notevoli suggestioni e piste di ricerca per approfondire come il “soggetto in azione” si confronta con diverse situazioni e costruisce un modo personale di gestirle e di mettersi in relazione con esse. Risiede in questa relazione tra schema soggettivo e situazione, il binomio cardine della DP. La sfida raccolta dalla presente ricerca consiste nel riuscire a tracciare, nel flusso dell'azione lavorativa, le regolarità che la caratterizzano e la concettualizzazione costruita dal soggetto per agire nelle differenti situazioni. La ricaduta in ambito formativo di un tale risultato potrebbe condurre verso una traiettoria che prende avvio dall'elaborazione del “sapere in atto” per diventare un processo generativo e continuo tra consapevolezza e intenzionalità verso il cambiamento, ovvero un percorso di professionalizzazione.

Parole chiave: insegnamento, didattica professionale, azione, situazione, concettualizzazione.

Abstract: The complexity of the theoretical construct of the Professional Didactics (PD) shows remarkable attractions and research paths to investigate the "subject in action" and the way he/she faces different situations and builds a personal modality to manage those situations and interact with them. The Subjective schemata and the situation, in their relation, are the basic pair of PD. The challenge of the present research deals with the wish to trace, in the flux of the professional action, the regularities which characterize it and the conceptualization built by the subject in order to act in the different situations. The educational advantage of such research's output could open a trajectory that begins with the elaboration of the "knowledge in act" to become a generative and continuous process dealing with awareness and intentionality towards a change, that is, a path of professionalization.

Keywords: teaching, professional didactics, action, situation, conceptualization.

Introduzione e prospettive epistemologiche

La ricerca sulla formazione degli insegnanti in ambito francofono ha visto, nell'ultimo ventennio, lo svilupparsi di due diverse prospettive che hanno cercato di apportare un contributo alla progettazione e gestione di differenti dispositivi professionalizzanti: la Didattica Professionale e il *Cours d'action*.

Agli inizi degli anni '90 si è sviluppata la Didattica Professionale (DP) con l'obiettivo di «analizzare l'attività lavorativa delle persone per aiutare lo sviluppo delle loro competenze» (Pastré, 2011, p.1). Si tratta quindi di assumere l'attività come oggetto di studio per trarre indicazioni utili alla predisposizione di percorsi formativi. Per concretizzare questa traiettoria è necessario porre in relazione la struttura del compito, le caratteristiche del soggetto e quindi l'attività, che mostra come avvenga l'interazione fra questi due elementi. Inoltre l'attività va riferita a specifiche situazioni, definibili come le unità spazio-temporale nelle quali il soggetto si trova a dover adempiere ad un compito, in uno specifico contesto, attivando strategie e risorse necessarie a raggiungere l'obiettivo (Mayen, 2012). Un fondamento teorico della DP è riferito all'inscindibilità tra pensiero e azione: «i ragionamenti, le anticipazioni, le

diagnosi, le operazioni di controllo e di valutazione dell'azione, non si realizzano in un universo etereo, fuori dal mondo e dal corpo ma nel corso dell'azione con le situazioni » (Mayen, 2014, p.136). Tale interazione è sintetizzata nel rapporto schema/situazione (Vergnaud, 1996) che focalizza il processo e la natura della concettualizzazione sull'azione. Cogliere le invarianti operatorie, ovvero i concetti e le proposizioni tenuti per veri sul reale (i concetti pragmatici di Pastré, 2011), che regolano il funzionamento schema/situazione, costituisce una sfida importante per attivare un processo di consapevolezza del soggetto rispetto al proprio agire e ipotizzare situazioni/dispositivi per la formazione.

I primi studi nell'ambito della professionalità docente per reperire le invarianti *du sujet* (categorie di giudizio, valori, interessi, motivazioni) sono stati effettuati da Vinatier (2009) che ha evidenziato l'importanza di tali invarianti nella relazione tra insegnante e studente.

Il *Cours d'action*, prospettiva elaborata da Theureau (2004, 2006, 2009) ha rielaborato alcuni aspetti della DP adottando però una prospettiva enattivista (Leblanc et al. 2008), nel tentativo di comprendere l'azione nella sua complessità di interazioni. Un concetto importante è quello di *coscienza preriflessiva*, ovvero la comprensione parziale del soggetto rispetto alla propria attività quando è messo nella condizione di collaborare nella descrizione dell'agito. Egli accede agli elementi che hanno indotto quel tipo di dialogo con la situazione, come l'ha percepita, ciò che cercava di fare, quali conoscenze aveva mobilitato per raggiungere il proprio scopo.

Se la DP ha operato nella direzione della definizione delle situazioni caratterizzanti una professione, il *Cours d'Action* elabora il concetto di *typicalité* per definire il risultato di un processo operato da ogni individuo quando categorizza delle situazioni, avvenimenti o azioni in base all'identificazione di un gruppo di somiglianze. L'insieme delle situazioni tipiche costituisce il repertorio delle attività professionali e comprende anche l'aspetto emozionale, percettivo che emerge proprio dal considerare l'accoppiamento strutturale tra soggetto e il suo contesto.

Per quanto riguarda la conoscenza sull'insegnamento elaborata dalla DP e dalla prospettiva enattivista si riscontrano le seguenti posizioni: il concetto di tipicità indica il processo di raggruppamento delle situazioni percepite dal soggetto, mentre per la DP la situazione è connessa al compito e all'obiettivo che caratterizza il tipo di lavoro; la *concettualizzazione* dell'azione presuppone la presenza di "regole implicite" e sempre confrontabili con la situazione (e quindi anche modificabili) in base alle quali un soggetto agisce, è rintracciabile attraverso l'analisi dell'azione e la ricerca del «pensiero privato» (Vermersch, 1994) non direttamente osservabile. La *coscienza preriflessiva* è invece raccontabile dal soggetto ad un interlocutore e sottende la dinamica di accoppiamento strutturale.

Sulla base di queste premesse, la finalità dello studio proposto si inquadra nella dialettica fra ricerca e formazione dove l'analisi dell'attività trova un suo punto di convergenza (Yvon, Durand, 2012) e mira a focalizzare come, a partire dal "sapere in situazione" manifestato dal singolo insegnante (o di *genre*, come evidenzia Clot, 2008), si possa elaborare una proposta formativa per insegnanti in servizio.

Le domande di ricerca, assumendo la prospettiva della DP, sono così sintetizzate: è possibile, a partire dall'analisi dell'azione, rintracciare le situazioni caratterizzanti l'insegnamento? Come coinvolgere l'insegnante nella scoperta della concettualizzazione che sottende la sua azione nelle diverse situazioni?

Disegno dello studio e metodologia di ricerca

La ricerca si è sviluppata da dicembre 2013 a maggio 2014. Ha visto il coinvolgimento di tre ricercatrici di cui una ha realizzato le interviste, ha raccolto informazioni di contesto come osservatore partecipante alle lezioni in aula.

Il percorso di ricerca prevedeva:

- A) il recupero delle informazioni su un medesimo oggetto (la conduzione di una lezione) per scoprire situazioni simili,
- B) la ricostruzione del corso d'azione soggettivo: quel che il soggetto dice in relazione ad una azione futura, quello che fa, quello che dice di aver fatto (dichiarato-agito-descritto osservando l'agito) per giungere all'individuazione di situazioni professionali e alla diversa concettualizzazione riferita alla singola situazione elaborata da differenti insegnanti.

Si è definito un contratto di ricerca con gli insegnanti assumendo i principi della Ricerca Collaborativa (Desgagné, Bednarz, 2001) che prevedono la co-partecipazione degli insegnanti nella fase di elaborazione del problema, del percorso, dell'analisi dei dati e produzione dei risultati.

Quindi è stata prevista una serie di fasi funzionali alla ricostruzione dell'azione preceduta da una intervista (quello che ha fatto in una precedente lezione) per la familiarizzazione l'insegnante con il tipo di domande e per permettere ai ricercatori di individuare elementi sui quali elaborare la successiva intervista funzionale a tracciare la progettazione prima del lavoro in aula (quello che farà). Per porre a confronto il progettato con l'agito si è scelto di utilizzare degli elementi direttamente osservabili, tracciati in una videoregistrazione della lezione precedentemente progettata ed esplicita nell'intervista. Infine, è stato previsto un incontro per l'autoconfronto semplice funzionale a rivedere quanto tracciato nella videoregistrazione. Questa raccolta di informazioni è stata ripetuta 3 volte per ogni insegnante.

Tutte le interviste sono state audioregistrate e trascritte, così pure le verbalizzazioni degli incontri del gruppo di ricerca.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

1. Metodi e tecniche

La scelta delle tecniche è stata operata in coerenza con il quadro concettuale della DP, tecniche in parte comuni al percorso di ricerca del *Cours d'action*:

1.1 l'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994), non direttiva, è volta alla riflessione sulle pratiche attraverso l'analisi di una situazione professionale. L'obiettivo principale è il recupero procedurale dell'azione ma nel ripercorrere il vissuto, il soggetto può manifestare anche elementi riconducibili alle ragioni della propria azione. I contenuti dell'intervista sono stati definiti a partire dagli elementi costitutivi lo schema di Vergnaud (gli obiettivi, lo sviluppo dell'azione comprese le decisioni ed eventuali spiegazioni e argomentazioni, gli elementi di regolazione dell'azione, le concezioni ritenute vere). Tale intervista è stata utilizzata per familiarizzare gli insegnanti con il recupero della propria azione;

1.2. intervista non direttiva orientata a comprendere la "previsione dell'azione". È stata ripresa la traccia sottesa all'intervista di esplicitazione ponendo particolare attenzione all'idea della sequenza ipotizzata. Questa intervista si pone all'interno di un flusso d'azione in quanto l'insegnante giunge a questo tipo di verbalizzazione avendo già operato delle scelte (obiettivi, materiali...) e profila un futuro possibile (sequenze di azioni). Per tali motivi si articola in parte sul recupero di quanto già effettuato e sostiene nell'organizzazione del previsto;

1.3 videoregistrazione. Si è scelto di effettuare la videoregistrazione di una lezione (circa 2 ore) con l'ausilio di due telecamere, una mobile e una fissa, per poter accedere a dati differenti utili a completare la visione che poteva avere l'insegnante dalla posizione occupata in aula nel momento della lezione,

1.4 autoconfronto semplice. Le sequenze video da analizzare erano proposte dall'insegnante (se voleva confrontarsi con i ricercatori su problemi percepiti) e dai ricercatori (frammenti di

interviste rapportati all'azione per comprendere insieme all'insegnante lo sviluppo dell'azione dal progettato all'agito).

2. Analisi dei dati

L'analisi dei dati (interviste e video) è stata effettuata con diverse modalità all'interno del gruppo di ricerca:

- a. due ricercatori elaboravano la prima analisi e successivamente la confrontavano con il terzo ricercatore (colui che aveva effettuato interviste e video) per raccogliere elementi di contesto a completamento dell'analisi. A partire dai testi delle interviste sono stati selezionati i frammenti che permettevano di ricostruire l'obiettivo dichiarato dall'insegnante, le modalità operative, le motivazioni addotte all'organizzazione dell'azione, le concezioni esplicitate. Il confronto con il video ha permesso di individuare la specularità con quanto affermato, gli scostamenti avvenuti in base all'interazione in aula;
- b. l'analisi è stata successivamente sottoposta agli insegnanti per una eventuale validazione o confutazione.

In rapporto agli obiettivi della ricerca si è proceduto:

2.1 all'individuazione delle situazioni caratterizzanti l'insegnamento attraverso questi passaggi: a) descrizione (operata dai ricercatori) della successione delle attività all'interno della singola lezione a partire dai video e dalle interviste di tutti gli insegnanti, b) costruzione di rappresentazioni grafiche dello svolgimento della lezione operata dai ricercatori, c) confronto con gli insegnanti per la validazione o confutazione delle situazioni che si erano rese osservabili nell'ambito delle diverse lezioni;

2.2 alla selezione di alcune situazioni ripetute in diverse lezioni dal medesimo insegnante per tracciare gli elementi di concettualizzazione. L'analisi delle interviste si è focalizzata sui passaggi realizzati, previsti e agiti e sulle eventuali tracce riferibili agli elementi costitutivi dello schema (obiettivi, regole d'azione, concetti pragmatici). Tale analisi è stata riportata agli insegnanti per un approfondimento relativo alla concettualizzazione sottesa alla situazione.

Campionamento

Hanno partecipato volontariamente alla ricerca 5 insegnanti appartenenti a due diversi ordini di scuola (primaria e infanzia) all'interno di uno stesso Istituto Comprensivo, con differente anzianità di servizio (dai 2 ai 35 anni) ed età anagrafica (dai 26 ai 60 anni).

Aspetti etici

Diverse attenzioni sono state poste per creare un clima favorevole alla ricerca: co-definizione dei tempi e modalità della ricerca tra insegnanti e ricercatori; trasparenza nella costruzione dei dati (tutte le interviste trascritte e i video sono stati messi a disposizione degli insegnanti durante il percorso); agli insegnanti sono state restituite le fasi di analisi per la condivisione e validazione (la descrizione della successione delle attività, il modello di ricorrenza delle attività che caratterizza ogni insegnante, la selezione di estratti dalle interviste e di parti di video, primi elementi relativi alla concettualizzazione).

Risultati

1) Individuazione delle prime *configurazioni di situazioni*, diversamente gestite dai diversi insegnanti:

- a. rilevare le conoscenze degli studenti (con la classe intera, con un piccolo gruppo, con un singolo studente)

- b. connettere le informazioni (a partire da conoscenze degli studenti *a.* successivamente alla situazione di rilevazione, *b.* acquisite per lo specifico tema e attività e propedeutiche alla prosecuzione del lavoro, *c.* al termine di un percorso didattico)
- c. presentare un nuovo argomento (a partire da un materiale, con una spiegazione, con un problema, con una situazione immersiva).

2) Descrizione delle modalità che caratterizzano l'azione del singolo insegnante in rapporto alla situazione e prima descrizione relativa alla concettualizzazione.

Significatività dello studio /applicazione in campo educativo

A livello di ricerca può portare alla descrizione dell'insegnamento attraverso l'insieme delle situazioni. A livello di formazione dei docenti è possibile connettere la traiettoria di senso che permea la definizione delle competenze professionali (verso quale tipo di professionalità) con una sua manifestazione nel reale attraverso le specifiche situazioni. L'analisi dell'attività per un insegnante può consentire un appropriarsi consapevole sia della cultura professionale, sia della propria pratica e della sua organizzazione.

Aspetti critici

La definizione delle situazioni è ancora in fase di analisi per cui nei risultati di ricerca, si è preferito parlare, in via transitoria, di configurazioni di situazioni come suggerito da Pastré (2011). Il concetto stesso di situazione comporta un problema di definizione in quanto le nuove prospettive della DP rilevano il problema della temporalità (quanto dura effettivamente una situazione?) e la necessità di approfondire il rapporto di co-attività che si viene a sviluppare nelle situazioni interattive (Rogalski, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1) 33-64. <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Guillame, S., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5 (1), 58-78.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Revue Phronesis*, 1 (1), 59-67. <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et apprentissage*, 13, 118-138.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et apprentissage*, 13, 139-154.
- Theureau (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octares.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Yvon, F., Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

LA DESIGN-BASED RESEARCH PER LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA

Pierpaolo Limone
Università di Foggia - ERID Lab
pierpaolo.limone@unifg.it

Rosaria Pace
Università di Foggia - ERID Lab
rosaria.pace@unifg.it

Abstract: La presente proposta costituisce una descrizione e un tentativo di sistematizzazione di alcune ricerche di natura empirica condotte negli ultimi anni all'interno del laboratorio ERID dell'Università di Foggia. Il filo conduttore delle esperienze è rappresentato dall'impiego delle metodologie proprie della *design-based research*. Tra i tratti comuni: il lavoro in team interdisciplinari; la durata estesa dei tempi sperimentali; il coinvolgimento degli *stakeholder* e la collaborazione con le aziende di sviluppo; l'uso di tecniche di progettazione partecipata e di strumenti di indagine etnografica.

In tutti i casi allo studio teorico è stata affiancata la ricerca empirica, finalizzata alla progettazione e prototipazione di risorse didattiche multimodali, di percorsi e materiali complessi per l'apprendimento, di ambienti per il *social learning*. Lo sviluppo è stato alimentato dalla riflessione sui modelli didattici che potessero sostenere l'impiego di tali risorse nei singoli contesti e sulle stesse metodologie di progettazione, alternando cicli iterativi di design e di sperimentazione.

Parole chiave: *design-based research*, ambienti di apprendimento digitali, progettazione educativa, design partecipato.

Abstract: This proposal is a description and an attempt to outline an overview of empirical researches carried out in recent years in the laboratory ERID of the University of Foggia. The common thread of the experience is the use of the methodologies related to design-based research. Some common traits are: the work in interdisciplinary teams; the extended experimental duration; the involvement of the stakeholders and the collaboration with ICT companies; the use of participatory design techniques and tools of ethnographic inquiry.

In all cases the theoretical study has been joined with empirical research, aimed at the designing and prototyping of multimedia resources, pathways and complex materials for digital learning environments. The teaching models that could support the use of these resources in specific contexts and the design methodologies are the focuses of the research experiences. Iterative cycles of design and field research fostered the projects here described.

Keywords: design-based research, digital learning environments, educational design, participatory design.

Introduzione

L'introduzione delle tecnologie didattiche e l'impiego di materiali e strumenti digitali nei processi di apprendimento ha palesato la necessità di progettare assieme agli utenti risorse, ambienti e percorsi didattici accogliendone i bisogni, le aspettative, le possibilità di innovazione.

L'elaborazione di soluzioni sul piano teoretico e l'osservazione dei contesti, seppure puntuale, non appaiono più sufficienti per la formulazione di proposte efficaci e condivise. Le azioni di progettazione, con il coinvolgimento degli *stakeholder* e degli utenti finali hanno rappresentato larga parte dell'attività scientifica del laboratorio ERID. Nel corso degli ultimi anni, infatti, il design di prodotti e di progetti educativi è stato al centro dell'attività scientifica del nostro Laboratorio. A partire dal 2007 sino al presente, le esperienze progettuali condotte hanno permesso di esplorare diverse proposte di ricerca empirica in educazione. Con un costante filo conduttore: l'elaborazione di progetti che possano supportare l'innovazione nei processi di apprendimento. La *design-based research* ha rappresentato un elemento di riferimento, nell'ambito della creazione di ambienti di apprendimento crossmediali (progetto MediaEvo), di risorse didattiche interculturali e piattaforme digitali capaci di mettere in dialogo scuole e musei (progetto Educazione, scuole, musei), nell'ambito della formazione continua degli operatori del settore turistico (progetto Sonetto), nella progettazione di ambienti di *social learning* per la scuola (progetto Splash). Tali azioni possono essere considerate la traduzione empirica di un dibattito vivo e diffuso che considera sempre più la didattica come *design science* (Laurillard 2012; Kalantzis & Cope, 2010; 2012). Alla progettazione delle azioni didattiche è stato affiancato il design di ambienti di apprendimento digitali – piattaforme, siti web, etc. – e di risorse didattiche, così come dei percorsi che possano favorire l'interazione in classe e all'esterno della stessa, online e offline. E che possano rispondere in maniera efficace ai bisogni formativi dei soggetti con il supporto di strumenti e materiali “costruiti” su misura.

Da qui scaturisce l'opportunità di rilevare costanti metodologiche, criticità ed elementi di successo, nell'ambito dei processi *design-based* replicabili in diversi contesti educativi.

Quadro teorico

Le esperienze progettuali condotte attingono a quadri teorici di differente matrice, le cui intersezioni costituiscono un *framework* a nostro avviso unitario e dai tratti complementari. Il principale riferimento metodologico è rappresentato dalla *Design-based research*⁴ (Brown, 1992; Collins, 1992) o Ricerca basata su progetti, dalla quale hanno avuto origine numerosi studi ed esperienze rivolti alla progettazione di interventi, risorse, processi educativi (tra cui: Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Design-Based Research Collective, 2003; Fishman, Marx, Blumenfeld, Krajcik & Soloway, 2004; Jacobson & Reimann, 2010; Kelly, 2004; Wang & Hannafin, 2005).

La DbR si configura come «una metodologia sistematica ma flessibile, volta a migliorare le pratiche educative attraverso processi iterativi di analisi, progettazione, sviluppo e implementazione» (Wang & Hannafin 2005, p. 6, trad. nostra). Il suo carattere pragmatico, iterativo, flessibile ed estremamente attento all'autenticità dei contesti⁵ ben si adatta alla progettazione e alla sperimentazione di innovazioni all'interno di situazioni educative.

Partendo dai riferimenti concettuali della DbR, attenta alla «complessa dinamicità delle situazioni educative reali» (Pellerey, 2005, p. 721), nell'ambito delle esperienze di sviluppo prototipale di risorse e di ambienti didattici, abbiamo formalizzato alcune integrazioni metodologiche (di seguito illustrate), utili per supportare sul piano teoretico e operativo le diverse fasi della ricerca empirica.

Obiettivi del contributo

A seguito di un'analisi dei processi adottati e dei risultati conseguiti nell'ambito di diversi progetti sperimentali, in questa sede intendiamo tratteggiare brevemente le costanti

⁴ Da questo momento sarà utilizzata l'abbreviazione DbR.

⁵ Per una declinazione completa delle caratteristiche della DbR si veda Wang & Hannafin, 2005, p. 7.

metodologiche, le criticità e i punti di forza dei processi adottati, al fine di stabilire linee comuni per la replicabilità delle esperienze di sviluppo prototipale di prodotti educativi in contesti analoghi.

L'ipotesi di partenza è quella secondo la quale sia possibile individuare riferimenti comuni, seppur flessibili, per i processi di progettazione educativa. A partire dal quadro teorico della DbR, adottata come metodologia per lo sviluppo di innovazione di prodotto e di processo nel settore educativo.

Gli schemi operativi che hanno guidato le azioni di sviluppo di “prodotti” educativi nel corso degli ultimi anni di ricerca applicata all'interno nel nostro laboratorio possono essere così sintetizzati:

1. Rilevazione dei bisogni degli utenti, delle prospettive di innovazione, delle proposte di cambiamento, attraverso:
 - a. Metodologie di progettazione partecipata: il modello selezionato e adottato è il MUST⁶ (Kensing, Simonsen & Bødker, 1998; Bødker et al., 2004). Esso si articola, in via semplificata per ragioni di sintesi descrittiva, secondo un processo di condivisione con gli stakeholder degli obiettivi e delle condizioni per lo sviluppo del progetto; nella selezione delle aspettative di cambiamento; nell'osservazione e analisi delle pratiche d'uso degli utenti nell'ambito del dominio dell'innovazione; nella condivisione con tutti gli attori degli obiettivi concreti di innovazione, in maniera coerente con le reali pratiche d'uso; nell'adozione e condivisione dell'innovazione nel contesto.
 - b. Uso di tecniche di matrice etnografica in specifiche fasi di progettazione, specie con gli studenti di età scolastica. Tra queste, i cultural probes (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999), che permettono di trasformare gli utenti in informatori e co-designer, dando loro gli strumenti per osservare il contesto interessato dall'innovazione e per fornire ai ricercatori la loro visione e percezione dello stesso. Su tali elementi si innesta il cambiamento.
2. Ritorno iterativo sui cicli di progettazione, in maniera incrementale, attraverso nuovi confronti con i potenziali utenti in diverse fasi della progettazione.
3. Riflessione sui modelli didattici - in ambienti di apprendimento formali - in grado di supportare l'introduzione della risorsa o dell'ambiente di apprendimento nel singolo contesto.
4. Dialogo costante con le aziende di sviluppo, per la definizione delle caratteristiche pedagogiche delle risorse implementate.

Riferimenti metodologici

Il presente lavoro sintetizza le azioni e i risultati ottenuti in diversi contesti progettuali, a partire dagli elementi descritti nelle precedenti sezioni del lavoro. Tra i tratti comuni rilevabili nei percorsi di ricerca empirica, i principali sono: il lavoro in team interdisciplinari; l'ampia durata dei tempi sperimentali (almeno annuale); il coinvolgimento degli *stakeholder* (destinatari), ma anche degli sviluppatori di strumenti, ambienti e tecnologie didattiche, secondo un processo di innovazione *sociale* perché condivisa; il carattere aperto dello sviluppo, con rinegoziazioni frequenti, in grado di accogliere le proposte provenienti dai vari attori coinvolti.

Le esperienze progettuali hanno condotto allo sviluppo di siti web educativi, di risorse didattiche multimediali, di piattaforme di *social learning*, con una costante attenzione all'adottabilità nel contesto degli strumenti e dei materiali ottenuti. Le azioni di sviluppo hanno assunto un andamento iterativo, secondo un'alternanza tra indagine teorica e osservazione/adozione sul campo.

⁶ L'acronimo traducibile dal danese con: “teorie e metodi per le attività progettuali”.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Le esperienze di ricerca e sviluppo sono state varie e diversificate. Una scelta comune è stata quella di raccogliere elementi per la progettazione attraverso tecniche e strumenti di natura qualitativa, con una costante attenzione alla triangolazione di tecniche e metodi. In particolare, i bisogni degli utenti, le proposte di innovazione, gli scenari d'uso, sono stati rilevati utilizzando strumenti che consentono un affondo in profondità, tra cui:

- *Focus group*
- *Cultural probes*
- Osservazione
- Interviste non strutturate e semi-strutturate

Tali strumenti sono stati utilizzati in combinazione differente, in base alla tipologia di dati necessari, al contributo richiesto agli utenti, alla volontà del ricercatore di restare più o meno neutrale rispetto alla situazione osservata. In particolare, i *focus group* ci hanno permesso di rilevare rappresentazioni e punti di vista dei soggetti su un tema o un oggetto specifico. I *cultural probes*, invece, hanno assegnato ai soggetti il ruolo di “osservatori” e descrittori dei contesti, attivando un'azione riflessiva attenta anche agli aspetti emotivi. L'osservazione, invece, per lo più a cura del ricercatore partecipante, ha contribuito all'analisi degli schemi d'azione e delle pratiche d'uso dei soggetti nel contesto. Le interviste, infine, sono state adottate per rilevare i bisogni degli utenti, la loro visione del cambiamento, le proposte di azione.

Scelta dei soggetti

Una delle costanti metodologiche nei progetti descritti è rappresentata dal coinvolgimento degli stakeholder, cioè rappresentanti di tutte le categorie di attori presenti nei processi di innovazione oppure destinatari del prodotto implementato. Studenti, docenti, ricercatori, progettisti, responsabili e operatori delle aziende di sviluppo hanno partecipato – secondo le rispettive competenze e posizioni nei progetti – all'implementazione dei prodotti educativi, secondo una selezione dettata dalle esigenze e dalle fasi di rilevazione.

Il singolo caso ci ha permesso, secondo un ragionamento di tipo induttivo, di desumere elementi più ampi e regolatori a partire dall'esempio contestuale. Non sono mancati elementi di scoperta accidentale (serendipità), soprattutto in ragione dell'immersione in contesti naturali.

Aspetti etici

Lo sforzo di progettare e testare l'innovazione all'interno dello stesso contesto per il quale è ideata rappresenta un elemento primario dell'attività di ricerca presentata, al fine di condividere il cambiamento con tutti gli attori e di aumentare le possibilità di naturalizzazione dell'innovazione. La scelta di coinvolgere nelle ricerche soggetti interessati dall'innovazione è stata affiancata dalla tutela dell'anonimato – ove possibile – dei partecipanti alle esperienze di progettazione, abbinata alla raccolta del consenso informato con apposite liberatorie nel caso di riprese video o fotografiche.

Risultati

Dai singoli progetti ai quali si è fatto riferimento sono scaturite numerose pubblicazioni scientifiche specialistiche (si vedano i testi in bibliografia a cura degli autori), riflessioni di natura teoretica, ma anche prodotti e materiali didattici sviluppati e destinati alle scuole, agli operatori museali e turistici, a comunità didattiche più ampie.

PROGETTO	DESCRIZIONE	PRINCIPALE PRODOTTO
MediaEvo (Limone, 2012a)	L'ambiente di apprendimento digitale raccoglie oggetti multimediali e risorse sulla vita e la cultura materiale del Basso Medioevo ed è rivolto a studenti e docenti delle scuole secondarie di I grado. Un'apposita area social, inoltre, incoraggia la condivisione, la collaborazione e la comunicazione tra gli utenti. Attorno alle risorse web è stato costruito un ambiente di apprendimento transmediale, fondato sulla cooperazione e l'integrazione tra contenuti medialti diversi.	Sito web www.coloredellastoria.unifg.it Sistema transmediale di risorse didattiche
Educazione, scuole e musei (Limone, 2012, b)	Il sito web di progetto costituisce il luogo di raccordo tra le attività didattiche e i materiali digitalizzati e condivisi da musei dalla regione Puglia e di area balcanica. I percorsi didattici, multidisciplinari e interattivi, sono indirizzati ad un pubblico scolastico, secondo un dialogo costante tra patrimoni culturali e contesti educativi differenti.	Sito web http://museumandschool.org
So.Net.T.O. (Loiodice, 2014)	Il portale, destinato agli operatori del settore turistico delle regioni Puglia ed Epiro, rappresenta una risorsa per la formazione continua degli addetti al settore, una piattaforma di scambio di offerte commerciali e un ambiente di <i>social networking</i> . Lo piattaforma accoglie numerose presentazioni multimediali, brevi videolezioni, documentari, semplici videogiochi, percorsi e proposte turistiche da condividere e implementare all'interno della <i>community</i> .	Sito web sonetto.teiep.gr
SPLASH - Smart Platform for Learning and Active Social Habitat (Pace & Dipace, 2014)	La piattaforma, un vero e proprio ambiente di <i>social learning</i> destinato a docenti e studenti delle scuole secondarie, accoglie materiali didattici, strumenti per l'interazione sincrona e asincrona, risorse prodotte in forma collaborativa, spazi per la lettura e la condivisione.	Piattaforma www.splash.it

Inoltre, come accennato in precedenza, le diverse esperienze ci hanno permesso di tracciare alcune costanti operative, utili per guidare le successive esperienze di sviluppo e progettazione legati ai prodotti educativi.

Applicabilità in campo educativo

Il tentativo realizzato attraverso il presente contributo è stato quello di delineare alcuni caratteri comuni legati ai processi di *design-based research* nell'ambito della progettazione di materiali, risorse e ambienti di apprendimento per la didattica, nei contesti formali e informali. Tale sforzo appare necessario per l'implementazione di prodotti e di processi

innovativi nei settori educativi, a partire da linee guida comuni e da opportuni approcci metodologici.

Limiti dello studio e riflessione critica

Le riflessioni sin qui condotte rappresentano un punto di partenza per la definizione di protocolli di progettazione, seppure adattabili ai diversi contesti. Un quadro più o meno unitario richiederebbe numerosi anni di osservazione, una laboriosa sinergia interdisciplinare, un confronto tra attori e team di ricerca, una riflessione sistematica sull'esito di tali processi. La volontà di definire variabili e azioni replicabili in contesti così mutevoli e indubbiamente multidimensionali può apparire ambiziosa, se non addirittura sterile. Dal nostro punto di vista, tuttavia, un maggiore approfondimento sui processi legati alla progettazione educativa, con il coinvolgimento sempre più ampio da parte dei destinatari dell'intervento formativo e degli attori aziendali, può rappresentare un elemento strategico per una reale condivisione dell'innovazione e una sua concreta traduzione in azione.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bødker K., Kensing F., Simonsen J. (2004). *Participatory IT Design. Designing for Business and Workplace Realities*, Cambridge: MIT Press.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Collins, A. (1992). *Toward a Design Science of Education*. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8, 35-37. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>.
- Gaver, B., Dunne, T., & Pacenti, E. (1999). Design: Cultural Probes. *Interactions*, 6(1), 21-29.
- Jacobson, M. J., & Reimann, P. (2010). *Invention and innovation in design future learning environments*. In M. J. Jacobson & P. Reimann (Ed.), *Designs for learning environments of the future: International perspectives from the learning sciences* (pp. 1-16). New York: Springer-Verlag.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Kelly, A. E. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
- Kensing F., Simonsen J., & Bødker K. (1998), MUST: A Method for Participatory Design. *Human-Computer Interaction*, 13(2), pp. 167-198, Taylor & Francis.
- Laurillard, D. M. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Limone, P. (2012a). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma: Carocci.

- Limone, P. (a cura di) (2012b). *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*. Roma: Carocci.
- Loiodice, I. (a cura di) (2014). *Turismo culturale sostenibile e formazione degli operatori turistici. Cooperazione transnazionale per lo sviluppo del turismo culturale nell'asse Puglia-Epiro*. Roma: Carocci.
- Limone P., Pace R. (2011). *Il museo dentro un I-Phone. Un'esperienza didattica di Learning by Design*. In: A. Nuzzaci (a cura di). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso una idea di multiliteracy*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Limone P. (2011). *Design Partecipato ed innovazione degli ambienti di apprendimento: Sviluppo del sistema cross-mediale "Coloredellastoria.it"*. In: I. Loiodice. *Università, qualità della didattica e lifelong learning*. p. 97-113, Roma: Carocci.
- Pace R., & Dipace A. (2014), Smart Environments design: the SPLASH project case. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3 (10), 107-120.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educative: La Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), pp. 5-23.

**LA NARRAZIONE COME APPROCCIO DI STUDIO
DELLE “DIETE” MEDIALI DEI TWEENS.
IL DIGITAL STORYTELLING COME METODO ETNOGRAFICO E
PARTECIPATO DI RICERCA SUL CONSUMO MEDIALE**

Elisabetta De Marco
Università degli Studi di Foggia
demarco.eli@gmail.com

Anna Dipace
Università degli Studi di Bari
anna.dipace@unifg.it

Abstract: Spesso le analisi sull’uso della tecnologia per finalità educative sostengono la visione della tecnologia come strumento di supporto alla didattica; in questo lavoro viene adottato un punto di vista differente, che tiene conto delle profonde modificazioni nella sfera sociale, e dunque anche nell’educazione, connesse ad importanti innovazioni tecnologiche. Gli interessi di ricerca vertono sugli aspetti del consumo mediale e su come il *digital storytelling* possa essere utilizzato come metodo di studio, di tipo etnografico, delle pratiche di consumo mediale. Il presupposto è che le pratiche di consumo mediali possano svelare modalità culturali di fruizione di informazioni e di contenuti digitali tipiche della nuova generazione di cittadini digitali.

Parole chiave: *Digital storytelling*, etnografia, dieta mediale, nuovi media.

Abstract: The analysis of usage of technology for education is often the underlying basis of a new technology vision for supporting didactic. In this paper we adopt a new point of view, which takes into account the deep modifications in the social sphere and, therefore, also in education, connected to important technological innovations. This research focuses on aspects of media consumption and on how digital storytelling could be used as ethnographic methodology research in media consumption. The idea in this paper is that media consumption could reveal fruition of both cultural-based modalities of information and of digital contents, which are typical of a new generation of digital citizens.

Keywords: *Digital storytelling*, etnografia, consumo mediale.

Introduzione

Con la pervasiva diffusione della cultura di rete differenti media digitali sono entrati a far parte della vita quotidiana di adulti e giovani. Dell’attuale ecosistema mediale fanno parte anche i cosiddetti *digital storytelling*: neo ambienti di apprendimento che combinano competenze tradizionali di tipo narrativo con competenze digitali, che integrano attività di apprendimento collaborativo in presenza (*workshop*) con attività di presentazione e condivisione in rete (piattaforme tecnologiche). Dare rilievo alla narrazione, ai racconti dei soggetti che vengono coinvolti nei processi educativi e formativi, rappresenta la svolta epistemologica sia per leggere fenomeni e processi (narrazione come strumento di ricerca), sia per produrre azioni e cambiamenti intenzionali (narrazione come strategia didattica). L’analisi che si propone è volta ad offrire una visione d’insieme del fenomeno e tenta di “sistematizzare” le principali tematiche teoriche finora affrontate dalla letteratura (gli elementi chiave, le tipologie delle narrazioni digitali, gli step per la costruzione di una

narrazione) per riuscire a cogliere con uno sguardo più ampio gli elementi significativi dell'esperienza di apprendimento (e di insegnamento) e per ipotizzare un utilizzo della metodologia del *digital storytelling* a supporto della ricerca qualitativa.

Prospettive epistemologiche o quadri teorici di riferimento

Il *framework* teorico-metodologico che sorregge lo studio, è individuato nello spazio di intersezione di due correnti teoriche: quella sociologica dei *cultural studies* e quella pedagogica del socio-costruttivismo. Il lavoro di tesi recupera i tre concetti chiave dei *cultural studies*: 1) il concetto di *soggettività*; 2) il concetto di *cultura*; 3) il concetto di *cornice sociale*.

Dalla scelta del *framework* teorico dei *cultural studies* deriva la prima opzione metodologica della ricerca fondata principalmente sul filone d'indagine della fruizione mediale che viene denominato come etnografia del consumo mediale. Con l'affermarsi di metodologie qualitative di tipo etnografico, la ricerca scientifica si è concentrata sull'analisi delle pratiche concrete del consumo intese come azioni dotate di senso e in grado di costruire le relazioni tra i soggetti, le loro appartenenze e i loro riferimenti culturali. È in questa cornice che si colloca la scelta di una letteratura metodologica di riferimento che si colloca all'incrocio tra l'analisi del consumo come pratica soggettiva dotata di senso e l'analisi dei media come luogo di esperienza individuale e relazionale.

Dall'approccio socio-costruttivista si recupera l'idea di una conoscenza socialmente costruita centrata sulla "costruzione di significato" attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale. Una costruzione della conoscenza come scambio, come processo interattivo, come narrazione. È qui che si colloca la seconda opzione metodologica della ricerca centrata sul *digital storytelling*.

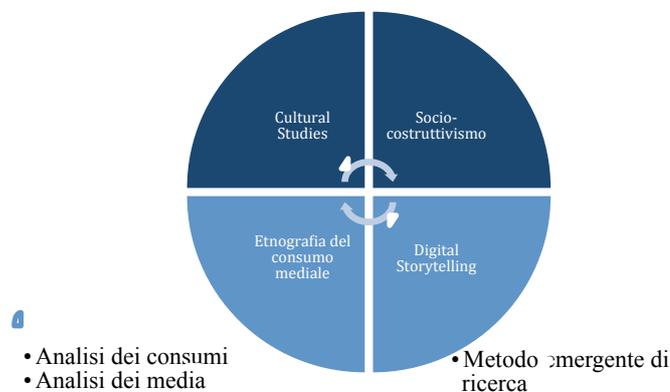


Figura 1. Sintesi del contesto scientifico della ricerca

Obiettivi e finalità dello studio

Finalità generale dello studio è di analizzare il modo in cui lo *storytelling* si possa inserire tra le metodologie di ricerca etnografica sul consumo mediale e su come trasformare le storie in uno strumento capace di indagare le diete mediali dei giovani.

Gli obiettivi della ricerca possono essere così sintetizzati:

- proporre una metodologia di ricerca etnografica adatta al contesto in cui si svolge lo studio;
- proporre degli strumenti operativi per la lettura e l'analisi delle dinamiche di consumo mediale osservabili in un'esperienza educativa;

- individuare possibili linee di sviluppo del *digital storytelling* come metodologia emergente di ricerca etnografica.

L'obiettivo di carattere metodologico che si propone la ricerca è di contribuire alla definizione di una metodologia etnografica da utilizzare, in campo educativo e non, per future ricerche sulle diete mediali dei giovani. Il particolare contesto di studio e le finalità della ricerca necessitano, così, dell'elaborazione di una metodologia che prenda in prestito strumenti e metodi da varie tradizioni degli studi etnografici e ne proponga un uso originale e adeguato allo scopo.

Domanda di ricerca

È possibile utilizzare il *digital storytelling* come metodo etnografico di ricerca sul consumo di media da parte dei giovani?

Disegno e metodologia di ricerca

Lo studio si è concentrato sulla narrazione come approccio di studio delle “diete” mediali dei giovani, in particolare, sul *digital storytelling* come metodo etnografico e partecipato di ricerca e di riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale. Nel corso della ricerca si confrontano i dati rilevati dalla letteratura (quadro teorico e *best practices*) con situazioni reali di consumo mediale al fine di definire alcune tipologie di “diete” mediali giovanili.

L'intento della ricerca è quello di individuare, anche incrociando strumenti e suggerimenti provenienti da differenti ambiti disciplinari, i criteri guida per la definizione di tipologie generali di “diete” mediali a cui riportare i più comuni gesti di uso/consumo mediale giovanile. Ogni “nativo digitale” (Prensky, 2001) ha una dieta di consumo mediale diversa per “quantità” e “tipi” di generi e mezzi sulla base di interessi e gusti di consumo che spesso è raccontata attraverso la costruzione creativa e personale di storie digitali. Tra le attività di ricerca particolare attenzione è stata riservata allo studio di:

- diete mediali giovanili a partire da fonti e dati statici, da ricerche scientifiche nazionali e internazionali;
- metodologie etnografiche per studiare le modalità di uso/consumo delle tecnologie da parte dei giovani, in particolare sulle pratiche rielaborative di contenuti e linguaggi mediali differenti;
- *digital storytelling* come metodo etnografico e partecipato di ricerca e di riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale.

Metodi e tecniche

Dallo studio del panorama della ricerca etnografica, dalle origini fino allo studio dei media, deriva l'opzione metodologica della ricerca sulle narrazioni digitali come metodo di studio della modalità di consumo mediale dei giovani. La metodologia del *digital storytelling* può essere adottata come metodo autobiografico di documentazione narrativa delle pratiche di produzione e consumo mediale dei giovani.

In particolare dal filone dell'etnografia dei media si recuperano tre cornici metodologiche: 1. la *narrazione* come modalità di analisi e di organizzazione dell'esperienza, e quindi anche dell'esperienza dei media; 2. la teoria della *domestication* dei media nella vita dei giovani; 3. la *triangolazione* come una risorsa metodologica che consiste nella combinazione di più tecniche di indagine. Le tecniche di raccolta dei dati sono di due tipi: qualitativa (il *digital storytelling*) e quantitativa (un questionario sulla “dieta” mediale dei giovani).

Campionamento

La scelta dei soggetti è ricaduta sui giovani, in particolare sui “*tweens*”, coloro che fanno parte della fascia di età (dai 9 ai 12 anni) “*in between*”, “in mezzo” tra l’infanzia e l’adolescenza (Tufte, Rasmussen e Christensen, 2005). In recenti ricerche (Ito, 2009, 2010; Rivoltella, 2006; Ferri, 2012) i *tweens* rappresentano un segmento sociale fortemente significativo nella rilevazione dei consumi mediatici da parte dei minori. L’essere *tween* non richiama soltanto l’esatta indicazione di un *range* d’età ma soprattutto l’alternarsi di comportamenti e atteggiamenti (*split personality*) che si collocano “in mezzo” tra l’essere bambini e l’essere ragazzi. I *tweens* rappresentano una fascia generazionale in cui il crescente interesse per l’ambiente, anche tecnologico, risponde al bisogno di interagire e di relazionarsi con il mondo circostante, anche digitale. Si tratta di una fascia di età in cui l’uso di internet non risponde più ad un bisogno ludico ma risponde ad una ricerca di identità e ai primi bisogni sociali. Il target d’età individuato si interfaccia sempre più spesso con ambienti di socializzazione digitali come i *social network*. I media diventano i mezzi più importanti per l’espressione culturale e per la comunicazione e partecipano in modo attivo alla vita sociale dei giovani.

Aspetti etici

Gli aspetti etici della ricerca sono di due tipi:

1. I media influenzano le pratiche quotidiane di negoziazione sociale dei giovani influenzando sui comportamenti con i propri pari e di conseguenza sui rapporti d’affiliazione, d’amicizia e d’amore. Questo modo di socializzare ha importanti ripercussioni anche sulla formazione della personalità influenzando tappe fondamentali dell’apprendimento emotivo e sentimentale (Ito *et alii*, 2008, pp. 17-18).
2. La narrazione e la “presunta” autorialità dei giovani sembra aggirare il problema delle mediazioni educative. In realtà all’azione educativa non viene più soltanto chiesto la promozione di una consapevolezza critica, ma di una piena responsabilità di chi non è più solo consumatore di storie, ma diviene consum-attore delle storie stesse che crea e in cui è immerso. (Rivoltella, 2012).

Risultati.

Tra i principali risultati del lavoro di ricerca si segnala:

- Un modello di progettazione didattica del *digital storytelling* che faciliti il processo di costruzione attiva e di condivisione della conoscenza attraverso pratiche narrative;
- Il contributo allo sviluppo di un prototipo di applicazione etnografica del *digital storytelling*;
- La predisposizione di un modello di dieta “generale” mediale giovanile ossia di una serie di categorie interpretative attraverso cui studiare le esperienze di consumo mediali dei giovani.

Limiti e Significatività dello studio.

Uno dei limiti che si possono intravedere nello studio è collegato alla difficoltà di collegare l’utilizzo delle risorse digitali raccolte con una precisa e puntuale progettazione delle azioni di valutazione degli apprendimenti e delle competenze mediali degli utenti coinvolti. Tali limiti possono in ogni caso rappresentare una risorsa fondamentale per gli sviluppi futuri poiché lo studio condotto, oltre ad indagare sulle pratiche di consumo quotidiano dei media, si apre a scenari di approfondimento che sconfinano in ambiti che interessano anche gli studi sugli *epistemic game* (Shaffer et al., 2009). In modo più specifico, considerata la possibilità di promuovere lo sviluppo di competenze mediali e dunque di valutare la *media literacy* a partire dall’utilizzo nella didattica delle DST, lo studio potrebbe prevedere un

approfondimento che possa spingersi verso il tentativo di adattare, per analogia, il modello di valutazione degli “*Epistemic Frames*” il cui potere è situato nelle forti connessioni tra le parti: concettuali, pratiche, morali, personali ed epistemologiche.

Riferimenti bibliografici

- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Ferri, P. (2011). *Nativi Digitali*. Milano: Mondadori.
- Ferri, P., Marinelli, A. (2010). Introduzione. *New media literacy e processi di apprendimento*. In H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati, pp. 7-52 (tr. it. a cura di Ferri, P. e Marinelli, A.).
- Ito, M. et al. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M. et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge (Massachusetts) London (England): MIT Press.
- Jenkins H. (2007). *Cultura Convergente*. Milano: Apogeo (tr. it.).
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio (tr. it.).
- Jewitt, C. (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, pp. 60-92.
- Ohler, J. (2006). *The World of Digital Storytelling*. Consultabile on line all'indirizzo: <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom*. Thousand Oaks: Corwin. (trad. it. *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.)
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shaffer, D. W., Hatfield, D., Svarovsky, G. N., Nash, P., Nulty, A., Bagley, E., ... & Mislevy, R. (2009). Epistemic network analysis: A prototype for 21st-century assessment of learning.
- Tufte, B., Rasmussen, J.; Christensen, L. (2005). *Frontrunners or Copycats?* Copenhagen Business School Press.

“DARE FORMA AL LAVORO EDUCATIVO, FORMARE AL LAVORO EDUCATIVO”: UN’ESPERIENZA DI RICERCA

Cristina Palmieri

Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze umane per la Formazione “Riccardo Massa”

cristina.palmieri@unimib.it

Abstract: La ricerca, sviluppata tra giugno 2009 e giugno 2010, è un *mixed-methods case study* che si propone di indagare se e come la formazione universitaria *dia forma* a una professionalità educativa in grado di reggere la sfida attuale, *dando contemporaneamente forma* a particolari modalità di intendere e svolgere il lavoro educativo. Il *case study* fa riferimento al Corso di Laurea per Educatori Professionali dell’Università Statale di Milano. Nell’ambito del paradigma ecologico e dell’epistemologia naturalistica, lo studio fa riferimento ai presupposti teorici e all’impostazione metodologica della Clinica della Formazione (Massa, 1992). Al di là dei risultati raggiunti, la ricerca sembra interessante in quanto esperienza che mette in luce potenzialità, limiti e criticità di questa particolare epistemologia e metodologia di ricerca qualitativa sviluppatasi in ambito italiano.

Parole chiave: formazione degli educatori professionali, corso di laurea in educazione professionale, clinica della formazione, metodologia della clinica della formazione, potenzialità e limiti della clinica della formazione.

Abstract: The research is a *mixed-methods case study*, which spreads between June 2009 and June 2010. It aims at exploring the training experience of those students who attend the Degree Course in Social Health Educators at the University of Milan. In particular, the study investigates *whether* and *how* the academic training shapes professional educational competencies that could help to face the current change, and, at the same time, whether and how it delineates idiosyncratic ways of understanding and enacting the educational work. This study is based on both the ecological paradigm and naturalistic epistemology and it refers to the theoretical and methodological assumptions of the “Clinical-Educational Approach” [Clinica della Formazione] (Massa, 1992). Beyond its results, the study proves to be interesting, since it is an experience that cast a new light on the potentialities, the limits, and the critical aspects of this specific epistemology and methodology of research developed in Italy more than thirty years ago.

Keywords: social health educators training, social health educators degree course, clinical-educational approach [clinica della formazione], clinical-educational approach methodology, clinical-educational approach potentialities and limits.

Introduzione

La ricerca nasce dal comune interesse del Centro Studi Riccardo Massa⁷ e della Fondazione Don Carlo Gnocchi Onlus⁸ per la formazione dell’educatore professionale, tema centrale nel dibattito pedagogico (Canevaro, 1991; Lishman, 2011). Focalizzatosi principalmente sul

⁷ Il Centro Studi Riccardo Massa nasce nel 2008 come Associazione Culturale. Per i soci fondatori, le finalità e le attività del CSRM si rimanda a www.centrostudiriccardomassa.it

⁸ La Fondazione Don Gnocchi Onlus è sede del Corso di Laurea in Educazione Professionale dell’Università Statale di Milano. È inoltre centro d’eccellenza lombardo nell’ambito della ricerca e dei servizi per persone in situazione di disabilità (www.dongnocchi.it).

percorso formativo (Cardini, Molteni, 2003; Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti, 2009; Fortin, 2013), sulle competenze e sulla figura professionale (Demetrio, 1990; Crisafulli, Molteni, Paoletti, 2010; Rossi, 2014), sul lavoro educativo (Kanizsa, Tramma, 2011), ultimamente il dibattito si concentra anche sul rapporto tra l'educazione diffusa e l'educazione formale e non formale (Biesta, 2006; Tramma, 2009; Palmieri, 2012), con particolare attenzione a possibilità e limiti della proposta educativa nel contesto socio culturale attuale.

Sviluppatasi tra giugno 2009 e giugno 2010, la ricerca scaturisce dall'esigenza di comprendere come connotare la professionalità educativa in uno scenario sociale ed economico che tende a circoscriverla in funzioni prestazionali finalizzate al contenimento del disagio sociale e individuale (Iori, 2008). Si propone di indagare se e come la formazione universitaria, istituita in Italia dal 2001, *dia forma* a una professionalità educativa in grado di reggere la sfida attuale, *dando contemporaneamente forma* a particolari modalità di intendere e svolgere il lavoro educativo.

Lo studio si prefigge di esplorare le connessioni tra mondo del lavoro educativo e mondo della formazione accademica considerando:

- i cambiamenti dei bisogni socio-educativi delle persone e dei territori (Iori, 2008; Striano, 2004);
- gli orientamenti culturali in relazione all'educazione, alla salute, all'assistenza in ambito accademico e politico-istituzionale (con specifico riferimento a Regione Lombardia);
- l'impatto di tali orientamenti sui servizi educativi e socio-sanitari e sulla professionalità educativa.

Tutto ciò nell'ottica di ripensare il dispositivo formativo e di sviluppare forme d'interazione tra università e mondo del lavoro educativo funzionali a migliorare la formazione di base e le proposte dei servizi.

Prospettive epistemologiche e quadri teorici di riferimento

La ricerca si colloca all'interno del paradigma ecologico e dell'epistemologia naturalistica (Mortari, 2007; Guba & Lincoln, 1985). Si configura come uno studio *mixed-method*, utilizzando strumenti di rilevazione quantitativi (un questionario a risposte chiuse) e qualitativi (interviste, focus group, percorso intensivo di Clinica della Formazione).

La rilevazione qualitativa è prevalente e fa riferimento all'approccio teoretico della Clinica della Formazione (CdF) (Massa, 1992), i cui nuclei essenziali riguardano da un lato la comprensione idiografica dei fenomeni educativi come condizione della riprogettazione dell'agire educativo, dall'altro la complessità dell'accadere educativo, da comprendere nella sua situazionalità e nelle sue latenze.

Finalità della ricerca

Lo studio intende rispondere a due domande:

1. *Come avviene la formazione dell'educatore professionale nel contesto universitario?*
Andando oltre la ricognizione di aspetti curricolari e organizzativi, si intende comprendere attraverso quali esperienze gli studenti del Corso di Laurea in Educazione Professionale (CdL-EP) apprendano a diventare educatori.
2. *Come la formazione di base, oggi, sostiene il lavoro educativo nei diversi contesti professionali?* Si tratta di comprendere se e come si concili l'immagine del lavoro e del ruolo educativo costruita durante la formazione accademica con le aspettative e le rappresentazioni della professionalità dell'educatore presenti nel mondo dei servizi.

Contesto della ricerca

La ricerca ha riguardato il CdL-EP dell'Università degli Studi di Milano, ubicato presso la Fondazione Don Gnocchi Onlus. Ogni anno, il CdL-EP ammette 40 studenti. Il corpo docente è formato da docenti universitari afferenti alla ex-facoltà di Medicina, da docenti a contratto o professionisti in ambito educativo – alcuni già collaboratori della Fondazione – che insegnano nell'area professionalizzante, da tutor.

Disegno e metodologia di ricerca

In base alla tipologia delle domande di ricerca – *come* si formano gli educatori e *come* la formazione del CdL-EP impatta sul lavoro educativo – e all'oggetto di ricerca, da indagare come «contemporary phenomenon within its real-life context» (Yin, 1994, p.13), la strategia adottata è quella del *case study*. In accordo con le indicazioni di Mortari (1997, pp. 2013-205), l'unità di analisi è stata individuata e circoscritta nel CdL-Ep, in quanto luogo emblematico per la formazione dell'educatore professionale e per il rapporto tra essa e il mondo del lavoro educativo. Collocato all'interno della Fondazione Don Gnocchi, sede della Scuola Regionale per Educatori Professionali fino al subentro dell'Università, il CdL-EP ne eredita la tradizione formativa e, con essa, la consuetudine con il mondo dei servizi socio-sanitari e territoriali. Non solo: a modo suo, anche il CdL-EP appartiene a tale mondo, essendo la Fondazione sede di servizi socio-sanitari.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca fa riferimento all'approccio della CdF, che prevede, nella rilevazione e nell'interpretazione dei dati, l'assunzione di posture, attivazioni e strumenti utili ad avvicinare la complessità del fenomeno indagato evitando riduzionismi (Massa, 1992). In particolare, i ricercatori usano uno strumento denominato “quadrante” (fig. 1), che consente di tenere presenti, contemporaneamente, quattro dimensioni costitutive, nel quadro di riferimento teorico della CdF, dell'esperienza educativa/formativa: i dati di contesto e di processo; le rappresentazioni e i significati attribuiti all'esperienza educativa/formativa; gli affetti che la animano; le strategie, le azioni e gli strumenti in essa presenti. Il quadrante consente di rilevare le caratteristiche che evidentemente connotano un'esperienza educativa/formativa e di connetterle tra loro in modo sia da individuare la specificità di tale esperienza, sia da far emergere elementi impliciti, inespressi e latenti (Palmieri, 2014, pp. 14-18).

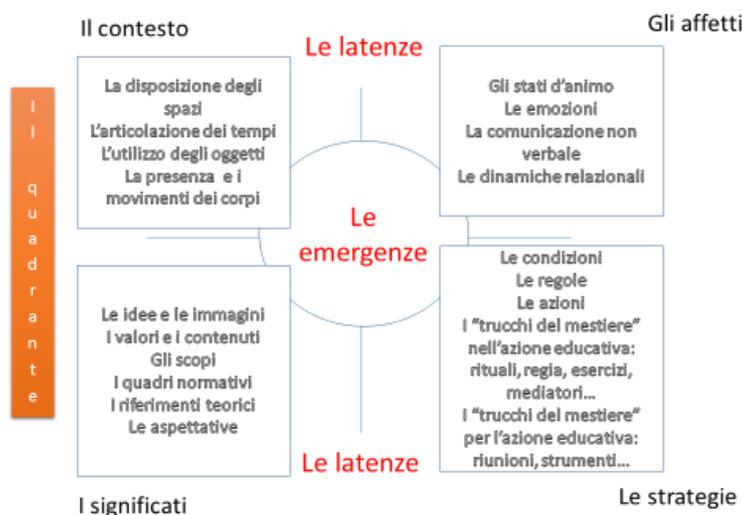


Figura 1

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Il *case study* ha utilizzato più metodi di raccolta dati. Sono state realizzate 15 interviste semistrutturate con docenti e figure istituzionali del CdL-EP, coordinatori di servizi ed educatori; due focus group con studenti del terzo anno del CdL-EP e con ex studenti (tot. 8 studenti). I focus group sono stati preceduti dalla somministrazione di un questionario a risposte chiuse a 123 laureati nel CdL-EP; i dati emersi sono stati discussi nei focus group.

È stato svolto inoltre un percorso intensivo della durata di 12 ore (4 incontri di 3 ore ciascuno) con 6 tutor del CdL-EP. In accordo con la metodologia della CdF, che, per individuare le dimensioni latenti e inespresse di un fenomeno educativo/formativo, prevede percorsi che articolino tra loro narrazioni autobiografiche di episodi significativi e narrazioni/riflessioni sviluppate sia a partire da testi narrativi e/o film sia dallo svolgimento di attività simbolico-proiettive (produzione di metafore, disegni, plastici, giochi di ruolo), sono state utilizzate la narrazione autobiografica di episodi significativi e la produzione di metafore.

I dati così ottenuti sono stati analizzati da 5 ricercatori e discussi con un ricercatore non implicato nel processo di ricerca. I materiali registrati, raccolti e trascritti, sono stati in prima battuta letti e codificati per graduali unità significative, catalogando ricorsività ed elementi isolati. Quindi, sono stati riletti attraverso il quadrante. È stato realizzato così un lavoro di analisi decostruttiva e di sintesi ricostruttiva che ha consentito di elaborare una rappresentazione complessa dell'esperienza formativa del CdL-EP, delle sue caratteristiche salienti, dei modelli impliciti ed espliciti soggiacenti. I ricercatori hanno lavorato in coppia e in trio analizzando materiali diversi e confrontandosi successivamente. La lettura ricorsiva dei dati, l'utilizzo dello strumento del quadrante, il confronto tra i ricercatori e la discussione con il ricercatore esterno hanno permesso di individuare elementi latenti restando agganciati ai materiali raccolti.

Scelta dei soggetti

I soggetti della ricerca sono stati scelti in base alla significatività della loro esperienza e del loro ruolo (*purpositive sampling*). Tale scelta è stata condivisa con il responsabile dell'area professionalizzante del CdL-EP, che ha partecipato alla progettazione di ogni fase della ricerca. Sono stati così coinvolti docenti e tutor, studenti del terzo anno ed ex studenti, coordinatori di servizi sede di tirocinio formativo.

Aspetti etici

È stato esposto a tutti gli interlocutori il progetto di ricerca, chiesto il consenso orale per registrare gli incontri, garantita la confidenzialità. Tutti sono stati coinvolti nella restituzione dei risultati; i partecipanti al percorso intensivo hanno avuto a disposizione documentazione e verbali degli incontri. Il rapporto di ricerca è stato condiviso con il responsabile dell'area professionalizzante del CdL-EP e con i partecipanti al percorso intensivo.

Risultati

Rimandando al sito del CSRM (www.centrostudiriccardomassa.it) per un approfondimento, si delineano in estrema sintesi i temi ricorrenti in risposta alle domande di ricerca.

Riguardo l'esperienza formativa del CdL-EP, lo studio mostra:

- le potenzialità e le criticità di *un'esperienza ibrida*, risultante dall'intreccio di tradizioni formative e professionali differenti: da ciò scaturisce l'esigenza di una *forte progettazione pedagogica* del percorso didattico;
- la necessità di una formazione che connetta *virtuosamente* teoria e pratica;

- *i rischi di tecnicismo* implicati da una centratura esclusiva sulla professionalizzazione;
- l'esigenza di ripensare la formazione a partire dagli studenti *reali*.

Riguardo il rapporto tra mondo della formazione e mondo del lavoro, la ricerca evidenzia:

- una comune concezione dell'educatore come *operatore pensante* dotato di competenze pedagogiche trasversali;
- la *problematicità dei rapporti* tra Università, Fondazione e servizi, dovuta a divergenze relative a rappresentazioni e significati dei diversi luoghi formativi, dei saperi di riferimento dei professionisti e dei formatori, della situazione di apprendimento degli studenti;
- l'esigenza comune di *costruire sapere pedagogico* attraverso un'*epistemologia debole e situata*.

Tali risultati consentono una comprensione critica del funzionamento del CdL-EP dell'Università di Milano; delle rappresentazioni e dei significati che formatori, formandi e mondo professionale hanno del lavoro educativo e della formazione a esso; delle esigenze dei diversi attori coinvolti. Oltre a dare spunti di riflessione sulla formazione dell'educatore professionale in relazione alla situazione socio-economica attuale, lo studio può rappresentare la base per ripensare la didattica di altri corsi di laurea in Educazione Professionale o affini e per approfondire i bisogni formativi dei professionisti.

Limiti dello studio e riflessione critica

Diverse sono le difficoltà incontrate durante lo svolgimento della ricerca. Esse sono leggibili come limiti.

Dal punto di vista organizzativo, è stato problematico il coinvolgimento degli interlocutori. Si è sviluppato un coinvolgimento maggiore dei docenti e tutor in carico alla Fondazione, minore dei docenti universitari impegnati anche in altri corsi di laurea, forse in ragione del fatto che il rapporto con il CdL-EP è stato mediato dal coordinatore dell'area professionalizzante, molto vicino alla Fondazione Don Gnocchi. Inoltre, sono state registrate difficoltà nell'incontrare i testimoni privilegiati, nel presidiare la continuità del percorso intensivo, nel coinvolgimento degli ex studenti sia nella compilazione del questionario, sia nel *focus group*.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati, si è rilevata qualche difficoltà da parte dei ricercatori nel condividere una metodologia di lettura, di categorizzazione, di interpretazione dei dati; solo qualcuno dei ricercatori aveva già utilizzato il quadrante. Si è così reso necessario tornare su alcuni passaggi interpretativi: questa esigenza ha però permesso di mantenere fedeltà ai dati, trasformando una problematicità in una risorsa importante per la ricerca stessa. Un limite certo, invece, è relativo all'esiguità del confronto con il ricercatore esterno, nonostante la sua utilità.

Per quanto riguarda gli aspetti etici, lo studio presenta limiti relativi alla relazione con i partecipanti: il contratto iniziale è stato solo orale; la condivisione del report di ricerca è stata puntuale solo con il coordinatore dell'area professionalizzante; durante la restituzione finale dei risultati, la discussione dei dati di ricerca, che ha coinvolto anche interlocutori esterni, non ha permesso ai soggetti coinvolti di esprimersi compiutamente.

Si riscontra inoltre un limite riguardo alla dimensione politica della ricerca: non è stato possibile valutarne l'impatto sul CdL-EP né proseguire con ulteriori azioni, a causa del coinvolgimento del CdL-EP nei cambiamenti previsti dall'entrata in vigore della legge 240/2010 (Legge Gelmini).

A partire da tutto ciò, l'esperienza di ricerca è importante in quanto apre riflessioni critiche su come un approccio di ricerca, come quello della CdF, si correli al paradigma ecologico e all'epistemologia naturalista, di cui condivide i presupposti principali ma rispetto a cui

assume una posizione specifica sulla base della propria ontologia educativa ed epistemologia pedagogica.

In primo luogo, è opportuno interrogarsi sul modo in cui la CdF si colloca all'interno dell'epistemologia naturalistica: essa entra nei contesti di lavoro, ma, in particolare nei percorsi intensivi, istituisce un «setting specifico di lavoro pedagogico», in cui poter esprimere e riflettere sull'esperienza professionale (Massa, 1992, p. 27). Il gruppo non vive la sua vita quotidiana, ma una situazione laboratoriale in cui l'esperienza quotidiana diventa oggetto di ricerca. Questa è la condizione per poter fare esperienza della propria esperienza educativa/formativa (Rezzara, Riva, 1999, p. 49).

In secondo luogo, occorre soffermarsi sulle modalità di rilevazione e analisi dei dati. La metodologia della CdF prevede l'uso di una serie di attivazioni per favorire l'espressione dei soggetti e costruire teoria “dal basso” (*grounded*) (Massa, 1992). D'altronde, tale metodologia presuppone uno sguardo e una strumentazione che possono influenzare raccolta e analisi dei dati: il quadrante permette ai ricercatori di confrontare i dati con macro-categorie “a priori” rispetto agli elementi emergenti, derivate sia dall'ontologia educativa sottostante all'impostazione pedagogica della CdF, sia dalle numerose esperienze di ricerca svolte, che, nel tempo, ne hanno mostrato la rilevanza. Tale problematica è di grande attualità nel dibattito internazionale sulla ricerca qualitativa empirica (Clarke, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder Colorado: Paradigm Publishers.
- Canevaro, A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale*. Roma: Carocci.
- Cardini, M., Molteni, L. (2003). *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Milano: Unicopli.
- Clarke, A.E. (2009). From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New? Why? How?. In Morse, J.M., Noerager Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., Clarke, A.E., *Developing Grounded Theory. The Second Generation* (pp. 194-233). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L. (2010). *Il “core competence” dell'educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fortin, D. (2013). Exploring Social Work in Italy: The Case of University Training of ‘Social Health Educator’. *Social Work Education*, 32(1), 17-38.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Kanizsa, S., Tramma, S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Iori, V., Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Lishman, J. (2011). *Social Work Education and Training*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Massa, R. (1992) (ed). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., Tognetti, S. (2009) (ed). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2012) (ed). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

- Palmieri, C. (2014), Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione. In Cappa, F. (ed). *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica* (pp. 13-50). Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara, A., Riva, M.G. (1999) (ed). *Formazione clinica per il dirigente scolastico*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali* . Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and Method*, Thousands Oaks, California: Sage Publication.

LA RICERCA IN SOCCORSO DELLA NOTTE PRIMA DEGLI ESAMI

Rosa Cera

Università degli Studi di Foggia

rosa.cera@unifg.it

Abstract: La *finalità della ricerca* è stata quella di individuare l'associazione tra l'attitudine metacognitiva e l'auto-efficacia e di indagare le relazioni tra l'atteggiamento metacognitivo e alcune problematiche connesse all'auto-regolazione nell'apprendimento, oltre a quello di valutare l'affidabilità di alcune tecniche di ricerca utilizzate per la prima volta. L'*ipotesi* della ricerca partiva dal presupposto secondo cui la capacità degli studenti, in procinto di sostenere l'esame di Stato, di autoregolarsi nell'apprendimento dipendesse dal loro senso di auto-efficacia. Il *metodo di ricerca* è stato quantitativo, 130 gli studenti intervistati, l'analisi dei dati statistica e l'originalità dell'indagine è consistita nella utilizzazione per la prima volta in Italia di alcune tecniche. Al termine dell'indagine sono stati organizzati quattro incontri formativi per gli studenti sulle problematiche emerse. La ricerca ha permesso di effettuare una *riflessione critica* sul rapporto tra standardizzazione dei dati e loro applicabilità in campo educativo e didattico.

Parole chiave: metacognizione, autoregolazione nello studio, sperimentazione, standardizzazione, applicazione dati.

Abstract: The *aim of the research* was to determine the association between the attitude Metacognitive and self-efficacy and to investigate the relationship between the metacognitive attitude and some issues related to self-regulation in learning, as well as that of evaluate the reliability of some research techniques used for first time. The *hypothesis* of the research was assumed that the ability of the students, about to take the exam of State, to regulate learning depended on their sense of self-efficacy. The *research method* was quantitative, 130 students surveyed, the analysis of the statistical data and the originality of the investigation consisted in the use for first time of some techniques in Italia. At the end of the investigation were organized four training sessions for students on the issues raised. Research has allowed us to make a *critical reflection* between standardization of data and their applicability in the field of education and teaching.

Keywords: metacognition, self-regulation in learning, experimentation, standardization, application data.

L'*oggetto principale della ricerca* ha riguardato lo studio delle capacità di autoregolazione e di autonomia nell'apprendimento degli studenti che si apprestavano a sostenere l'esame di Stato e a intraprendere eventuali corsi di studio post-secondaria. Diverse ricerche hanno dimostrato come il rendimento scolastico degli studenti dipenda da alcune variabili come la metacognizione, l'auto-efficacia e l'autoregolazione nell'apprendimento e in particolare dalle relazioni che si creano tra le stesse variabili (Hacker, Bol & Keener, 2008; Dunlosky & Metcalfe, 2009; Zabrocky, Agler & Moore, 2009; Efklides, 2010; Dimmit & McCormick, 2012).

La *prospettiva epistemologica* ha seguito il solco tracciato dal positivismo e le fasi della ricerca di tipo quantitativo-sperimentale sono state logicamente sequenziali e distaccate, secondo quanto suggerito da Dewey (1967), il quale riteneva che nella ricerca empirica il problema da analizzare dovesse essere separato dal problema pratico, in modo da poter fare riferimento alle "fonti" teoriche e tradurre così il problema in un linguaggio razionale e

condivisibile. La logica seguita nel procedimento di ricerca è stata di tipo ipotetico-deduttivo, in cui anche se si è ritenuto opportuno partire dallo studio della letteratura di riferimento per poi passare alla rilevazione dei dati, c'è stato un continuo scambio tra teoria e prassi e il momento induttivo è servito per far emergere suggestioni e ipotesi che sono state organizzate seguendo un preciso quadro di riferimento teorico, per poi essere successivamente controllate empiricamente. Inoltre, la ricerca ha inteso rilevare, attraverso l'uso della statistica, le relazioni tra specifiche variabili che determinano l'auto-regolazione nell'apprendimento. A tale proposito, Visalberghi (1965) ricorda che la ricerca pedagogica empirico sperimentale ricorre spesso a strumenti statistici anche sofisticati, indispensabili per verificare il grado di attendibilità dei risultati ottenuti.

La *finalità generale della ricerca* è stata quella di rilevare le abilità cognitive e metacognitive degli studenti in relazione alla loro modalità di apprendimento e quindi sviluppare capacità riflessive tese a favorire il senso di auto-regolazione e auto-efficacia. Inoltre, i risultati della ricerca hanno permesso di riflettere sulle ricadute della standardizzazione dei dati nella pratica educativa e in particolare nei processi di apprendimento/insegnamento.

Gli *obiettivi specifici* sono stati di due diverso genere: in un primo momento si è inteso valutare l'affidabilità degli strumenti utilizzati attraverso la rilevazione delle relazioni tra tre costrutti (metacognizione, auto-efficacia e auto-regolazione) che erano alla base dello studio, in un secondo momento si è inteso analizzare la struttura interna di ciascun strumento che ha permesso di constatare che le sottoscale dei questionari erano correlate fra loro in modo coerente, rafforzando così l'ipotesi iniziale secondo cui le versioni italiane dei questionari, che non erano mai stati utilizzate in precedenza in Italia, erano valide.

L'*ipotesi* da cui è partita la ricerca si basava sul presupposto secondo cui l'autonomia degli studenti nello studio fosse associata al loro senso di auto-efficacia come anche la capacità di pianificare e di monitorare il proprio studio.

Il *disegno di ricerca* ha compreso due diverse fasi: la prima fase è consistita nella somministrazione degli strumenti di ricerca, la seconda fase, intesa come ricaduta dei dati della ricerca sulla pratica educativa, nella realizzazione del laboratorio sulle abilità di studio. Alla ricerca hanno partecipato 130 studenti, frequentanti l'ultimo anno di scuola secondaria superiore, di 5 diversi istituti del comune di Milano di cui 3 istituti professionali e 2 istituti tecnici.

Il *campionamento* è stato casuale e hanno partecipato alla ricerca quelle scuole in cui i dirigenti hanno acconsentito alla realizzazione del progetto, quindi non è stata effettuata alcuna scelta sulle tipologie di istituti da coinvolgere. La somministrazione delle tecniche di ricerca è avvenuta durante l'orario scolastico e ha impegnato gli studenti per 3 ore in ogni scuola.

Il *metodo di ricerca* seguito è stato di tipo quantitativo e gli *strumenti* utilizzati sono stati 5 questionari somministrati in tre differenti sessioni: Metacognitive Awareness Inventory (MAI: Schraw & Dennis, 1994), al fine di indagare la dimensione metacognitiva; Awareness of Independent Learning Inventory (AILI: Elshout-Mohr, van Daalen-Kaptein, & Meijer, 2004); Learning and Study Strategies Inventory (LASSI: Weinstein & Palmer, 2002) finalizzato a indagare gli atteggiamenti strategici di studio; Popular Conceptions Of Learning (QAPCOL: Pérez-Tello, Antonietti, Liverta-Sempio, Marchetti, 2002) al fine di individuare il modello di apprendimento che gli studenti hanno in mente; la versione italiana dell'Adaptive Self-Efficacy Scale (Sibilia, Schwarzer & Jerusalem, 1995) per valutare un generale senso di percezione di auto-efficacia nella gestione dei problemi.

Tutti i questionari, esclusi il QAPCOL e l'AILI, sono stati utilizzati per la prima volta in Italia e lo studio ha rappresentato l'occasione per una raccolta di dati prima della loro validazione. Il questionario MAI include 35 items e le competenze metacognitive degli

studenti sono state analizzate attraverso 4 sottoscale: monitoraggio, pianificazione, valutazione, strategie.

Il questionario AILI, costituito da 45 affermazioni, ha chiamato gli studenti ad esprimersi, cercando un numero su una scala di risposta da 1 (“non è vero niente”) a 7 (“tutto vero”). Lo strumento ha consentito di indagare tre aree specifiche: le conoscenze metacognitive; le competenze metacognitive; l’atteggiamento metacognitivo. L’affidabilità e la validità del questionario sono stati evidenziati da Meijer, ElshoutMohr, Van Daalen-Kapteijs e Meeus (2003). Del questionario LASSI è stata invece utilizzata una versione abbreviata ed è servita per valutare la capacità degli studenti di utilizzare appropriate strategie di studio attraverso 10 sottoscale: l’ansia per la performance, l’attitudine allo studio, la concentrazione, i processi di acquisizione delle conoscenze, la motivazione, l’autovalutazione, il materiale di supporto, il tempo dedicato allo studio, la strategia per il superamento dei test.

Il questionario QUAPCOL comprendeva due sezioni per un totale di 35 items: la prima sezione ha incluso 18 items riguardanti le credenze degli studenti relative al processo apprenditivo; la seconda sezione di 17 items relativi a ciò che pensano gli studenti delle loro esperienze apprenditive. Le proprietà psicometriche del questionario sono presenti in Cantoia, Giordanielli, Pèrez-Tello, Antonietti (2011). L’Adaptive Self-Efficacy Scale, composta da 10 items, formata da una scala di risposta per ogni voce che va da 1 (“non è affatto vero”) a 4 (“tutto vero”), ha permesso di rilevare la capacità di gestione dei problemi. Sono state anche compiute analisi per rilevare le relazioni tra le sottoscale di ciascun questionario, calcolando i coefficienti di correlazione di Parson, al fine di rilevare gli intrecci e le dipendenze tra le diverse variabili oggetto di studio. Oltre a ciò è stata effettuata l’analisi fattoriale, al fine di evidenziare le relazioni tra i diversi questionari.

Per quanto riguarda gli *aspetti etici*, ogni fase di somministrazione degli strumenti è stata sempre preceduta da un colloquio con gli studenti, al fine di spiegare loro non solo gli obiettivi della ricerca, ma anche di rassicurarli sulla valenza anonima dello strumento, poiché la finalità dello studio non era di tipo valutativo ma formativo. La somministrazione dei questionari è stata infatti inserita in un progetto educativo volto a sostenere gli studenti a preparare gli esami finali ed i questionari sono stati utilizzati come stimolo alla riflessione.

I *risultati della ricerca* hanno dimostrato come lo scarso rendimento di uno studente è dovuto ad una incapacità personale di utilizzare le abilità cognitive, ma anche per la difficoltà di autoregolazione del proprio apprendimento. Dai dati è emerso che l’auto-regolazione nell’apprendimento è collegata a competenze metacognitive e che la conoscenza e l’uso corretto delle strategie di studio costituiscono un ulteriore gruppo di competenze metacognitive. È anche emerso che l’acquisizione di conoscenze, abilità e attitudini metacognitive è legata all’autonomia nello studio e al senso di auto-efficacia (Cera, Mancini, Antonietti, 2013).

La seconda fase della ricerca è consistita nella restituzione agli studenti dei risultati della ricerca e nell’individuazione dei loro bisogni formativi, alla luce delle lacune emerse dai dati rilevati dai questionari. Sono stati così realizzati, sempre durante l’orario scolastico, quattro incontri formativi, di tipo laboratoriale, sull’utilizzo delle strategie di studio e sul modo di controllare l’ansia che assale gli studenti prima di ogni esame.

La ricerca ha consentito di effettuare una *riflessione critica* sui *limiti* della ricerca quantitativa empirico sperimentale, riguardanti in particolare la possibilità di considerare l’esperienza reale degli studenti come “dato” e il rapporto tra standardizzazione dei dati e miglioramento delle abilità di studio. Per quanto riguarda il considerare l’esperienza apprenditiva un “dato”, è utile innanzitutto chiarire che “il dato” anche se espresso in forma numerica fornisce informazioni, se pur superficiali, ma sempre preziose sulle difficoltà di apprendimento relative a un numero elevato di studenti. Tali informazioni anche se generiche e riduttive consentono di individuare gli aspetti lacunosi dei processi apprenditivi e di organizzare di

conseguenza percorsi formativi, sempre indirizzati a un numero elevato di studenti, che possano, in qualche misura, colmare i bisogni e le relative lacune. È indubbio che in questo modo diventa impossibile conoscere le unicità e le singolarità di cui ogni esperienza apprenditiva si caratterizza, ma è anche vero che tali aspetti possono essere ulteriormente indagati attraverso metodologie di tipo qualitativo. La “cultura del dato” tanto rivalutata dalla ricerca empirico-sperimentale certamente non conduce a verità assolute, pur tuttavia consente di definire e delimitare gli oggetti di un campo disciplinare - come quello pedagogico e didattico - che se da un lato necessita di essere indagato da più soggetti, dall’altro necessita anche di risultati di ricerca trasferibili e riconoscibili dalla comunità scientifica, come base per ulteriori riflessioni e decisioni comuni. Il “dato” chiama, quindi, in causa non solo il singolo ricercatore, ma l’intera comunità scientifica che - messa a conoscenza dei risultati oggettivi di una ricerca - può negoziare significati condivisi intersoggettivamente e riflettere sulle ricadute dei risultati nel campo didattico e formativo. Considerate le innumerevoli critiche presenti in letteratura sull’incapacità della ricerca educativa di influire sul piano decisionale a livello di *policy making* (Burton, 2006) e su quello operativo a livello di pratica educativa (Burkhardt, 2003; Hemsley, Sharp, 2003) diventa sempre più urgente fornire, attraverso i risultati delle ricerche, informazioni precise e circoscritte che possano supportare tanto il processo decisionale politico quanto la professione docente da cui dipende, in gran parte, la qualità dei processi apprenditivi degli studenti. La relazione fra ricerca e impatto sulla professione docente è, però, complessa, multidimensionale e ha natura per lo più indiretta (Bates, 2002; Willinsky, 2003; Davies, 2004) e la standardizzazione dei dati di una indagine che vede connessi i processi di acquisizione delle abilità metacognitive degli studenti con le capacità di insegnare dei docenti, per quanto possa offrire informazioni precise e oggettive non può sicuramente stravolgere un processo di apprendimento/insegnamento, in quanto basato su valori molteplici, giudizi taciti e conoscenze situate (Hammersley, 1997; Id., 2001; Id., 2007). Potrebbe, perciò, risultare ingenuo credere che migliorando e standardizzando il più possibile i dati di ricerca si possa automaticamente migliorare la pratica educativa (Dirkx, 2006). Al di là dei limiti propri che genera l’applicabilità e la generalizzazione dei dati standardizzati della ricerca, è però innegabile il contributo che offrono a livello informativo ai responsabili politico-istituzionali affinché possano migliorare il funzionamento dei sistemi scolastici. Oltre a ciò, la ricerca quantitativa-sperimentale consente agli studiosi del settore educativo di individuare connessioni esplicative tra le molteplici variabili che governano il campo dell’educazione. Questo soprattutto laddove, come nell’ambito della didattica scolastica e della ricerca educativa internazionale (Metcalf Hearther, 2014; Beare, Torgerson, Marshall, Tracz, Chiero, 2014; McGinley, Jones, 2014; Pasupathy, Siwatu, 2014) sono stati raggiunti importanti risultati e valide ipotesi che necessitano di essere controllate, al fine di precisare ulteriormente le connessioni tra le variabili dell’insegnamento e quelle dell’apprendimento e di fornire indicazioni valide a quanti svolgono un ruolo di responsabilità all’interno delle istituzioni formative in generale.

Riferimenti bibliografici

- Bates, R. (2002). The impact of educational research: alternative methodologies and conclusions. *Research Papers in Education* 17(4), 1-6.
- Beare, P., Torgerson, C., Marshall, J., Tracz, S., Chiero, R. (2014). Examination for Bias in Principal Ratings of Teachers. *Teacher Educator* 49(1), 75-88.
- Burkhardt, H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher* 32(9), 3-14.

- Burton, P. (2006). Modernising the policy process: making policy research more significant?. *Policy Studies* 27(3), 173-95.
- Cantoia, M., Giordanielli, C., Pèrez-Tello, S., Antonietti, A. (2011). *Imitating, reasoning, discussing. Students' conceptions of learning around the world*. New York: Nova Science Publishers.
- Cera, R., Mancini, M., Antonietti A. (2013). Relationship between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 7. LED.
- Davies, P. (2004). *Is evidence-based government possible?*. The 2004 Jerry Lee Lecture, Campbell Collaboration Colloquium, Washington DC.
- Dewey, J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dimmit, C., McCormick, C.B. (2012). Metacognition in education. In C. Dimmit, C.B. McCormick (a cura di). *APA educational psychology handbook, Vol. : Theories, constructs, and critical issues*. Washington: American Psychological Association.
- Dirkx, J.M. (2006). Studying the complicated matter of what works: evidence-based research and the problem of practice. *Adult Education Quarterly* 56, 273-90.
- Dunlosky, J., Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Efklides, A. (2010). *Trends and prospects in metacognition research*. New York: Springer.
- Elshout-Mohr, M., Meijer, J., van Daalen-Kapteijns, M. M., & Meeus, W. (2004). *Joint Research into the AILI (Awareness of Independent Learning Inventory)*. Paper presented at the first EARLI-SIG on Metacognition. Program and abstract book, p.18. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Hacker, D.J., Bol, L., Keener, M.C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. In D.J. Hacker, L. Bol, M.C. Keener (a cura di). *Handbook of metamemory and memory*. New York: Psychology Press.
- Hammersley, M. (1997). Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves. *British Educational Research Journal* 23(2), 141-62.
- Hammersley, M. (2001). *Some questions about evidence-based practice in Education*. Paper presented annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, England.
- Hammersley, M. (2007). *Methodological Paradigms in Educational Research*. London: TLRP.
- Hemsley, B., Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education* 29(4), 449-70.
- McGinley, J.J., Jones, B.D. (2014). A Brief Instructional Intervention to Increase Student's Motivation on the First Day of Class. *Teaching of Psychology* 41(2), 158-62.
- Meijer, J., ElshoutMohr, M., Van Daalen-Kapteijns, M. & Meeus, W. (2003). *Measuring Metacognitive Knowledge, skills and attitude by selfreport*. Paper presented at the EARLI Conference, University of Padova, *Abstracts* (p.273).
- Metcalf Hearther, E. (2014). Distrupting the Pipeline: Critical Analyses of Student Pathways through Postsecondary STEM Education. *New Directions for Institutional Research* 158, 77-93
- Pasupathy, R., Siwatu, K.O. (2014). An Investigation of Research Self-Efficacy Beliefs and Research Productivity among Faculty Members at an Emerging Research University in the USA. *Higher Education Research and Development* 33(4), 728-41.
- Pèrez-Tello, S., Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., Marchetti, A. (2002). *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*. Carocci: Roma
- Schraw, G., & Dennis R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. La Nuova Italia: Firenze.

- Zabucky, K.M., Agler, L.M., Moore, D. (2009). Metacognition in Taiwan: Students' calibration of comprehension and performance. *International Journal of Psychology*, 44, 305-312.
- Weinstein C.E., Palmer D.R. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory* (Second Edition). H&H publishing Company, Inc.: Clearwater, FL.
- Willinsky, J. (2003). Policymakers' online use of academic research. *Education Policy Analysis Archives* 11(2) <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n2/> (ottobre 2010).

**S.P.Q.R. – SONO PAZZI QUESTI RICERCATORI –
RICERCA EMPIRICA E METODOLOGIA UMRISTICA:
STRUMENTI DI INDAGINE IN AMBITO MULTICULTURALE**

Greta Persico
Università di Milano Bicocca
g.persico@campus.unimib.it

Abstract: Il testo esplora le scelte metodologiche adottate all'interno di una ricerca comparativa realizzata tra gruppi rom di Italia, Romania e Brasile e volta a comprendere gli effetti delle modalità di relazione tra gruppo minoritario ed istituzioni democratiche (scuola, polizia locale, ente pubblico). Particolare attenzione è data alla molteplicità di strumenti di indagine adottati durante l'etnografia tra i quali uno dei diari di ricerca redatto in forma di rubrica ad episodi e scritto con modalità umoristica: un'occasione per mettere in discussione le cornici di riferimento della ricercatrice, la quale, attraverso momenti di spiazzamento elaborati in fase di scrittura, accede ad un ulteriore livello di comprensione di quel che accade sul campo.

Parole chiave: metodologia umoristica, etnografia ed educazione, gruppi rom, sinti e calòn

Abstract: The paper analysis the methodologies adopted during a comparative research carried out with groups of Sinti in Italy, Rom in Romania and Calòn in Brazil; the research focus was to understand the effects of relationship between minority group and democratic institutions (school, local police, public body). The paper reports the variety of survey instruments and methodological approach used during field work. The main focus concerns the research diaries drafted as humoristic writing: an opportunity to question the researcher's frames of reference. Through moments of "intercultural incidents" processed in the writing phase, the researcher can lead to a further level of her own limits and what is happening on the field.

Keywords: humoristic methodology, ethnography in education studies, rom, sinti and calòn groups

La ricerca è stata realizzata tra il 2010 e il 2013 tra Italia, Romania e Brasile e intendeva indagare una delle principali sfide che la società multiculturale propone: la convivenza tra gruppi umani differenti spesso all'origine dei processi di costruzione dell'altro come *xenos* (Derrida 1997). Obiettivo del lavoro era comprendere le ricadute pedagogiche delle modalità di relazione tra gruppi rom e istituzioni locali con particolare attenzione a scuola, polizia locale e pubblica amministrazione. Assunto di partenza derivante dalla prospettiva freiriana che permea il lavoro è la consapevolezza che la pedagogia non possa prescindere dalla sua dimensione politica ovvero dalla responsabilità di proporsi come sguardo critico ed agente di trasformazione del reale nell'ottica di un miglioramento delle condizioni strutturali (Freire 1973, Tarozzi 2005, Santerini 2005) per tutti e tutte. L'orizzonte teorico di riferimento si compone degli approcci della pedagogia critica in particolare nel problematizzare le relazioni tra forte e debole come legami co- costruiti dagli attori in gioco (Freire 1973, Sennet 1980). Nell'ottica dell'analisi dei fattori sociali dell'educazione (Santelli Beccegato 1979) si è preso in considerazione il concetto di dispositivo pedagogico (Massa, 1996 Mantegazza 2003, 2012) in riferimento al processo di soggettivazione (Foucault 1976) agito dai dispositivi

stessi (quali, ad esempio il campo nomadi nel quale un gruppo risiede). Ancora, a partire dalle teorie di Ogbu sulla scolarizzazione dei gruppi minoritari, si è fatto riferimento agli studi (Foster 2004) che hanno posto particolare interesse nelle variabili “*out of school*” teorizzate dall'antropologo nigeriano (Ogbu, 1996). La domanda di ricerca era volta a comprendere gli effetti che i rapporti d'autorità hanno sulla formazione dei soggetti appartenenti ai gruppi minoritari; ciò al fine di indagare le conseguenze di tali relazioni sui processi di convivenza tra rom e gagè (non rom).

Il lavoro di ricerca sul campo è stato realizzato utilizzando primariamente gli strumenti e le pratiche del metodo etnografico.

Nella letteratura pedagogica vari autori hanno sottolineato l'utilità dell'incontro di interrogativi e strumenti di ricerca provenienti da discipline distinte ed affini (Ogbu 1996, Nigris e Ricci 1997, Mantovani 1998, Gobbo 2000, Evans 2002).

Inoltre proprio le ricerche⁹ in ambito scolastico, ed in Italia sulla scolarizzazione dei rom, hanno messo in luce che l'allargamento dell'indagine attraverso l'etnografia verso i contesti di appartenenza costituisce uno strumento euristico per certi versi quasi necessario. Rispetto alle nostre finalità l'utilizzo dell'etnografia permette di smarcarsi dal rischio di generalizzazione e di documentare quelli che sono processi locali di gestione delle relazioni tra rom ed istituzione nonché di rappresentazione e narrazione della realtà.

Secondo i canoni dell'etnografia abbiamo sperimentato un periodo di soggiorno nei contesti e frequentazione dei soggetti¹⁰, praticando una sorta di immersione in realtà lontane e così distanti. L'accesso ai diversi contesti è stato in ogni luogo differente: in Brasile il quartiere è stato identificato grazie al prezioso orientamento dei docenti ospitanti; in Italia la conoscenza del campo nomadi è avvenuta grazie ad alcuni operatori sociali; in Romania l'accesso alla cittadina è stato il frutto di un incontro in parte fortuito che ha dato il via ad un processo di vera e propria adozione dell'etnografo, ovvero di una donna, straniera e sola, da parte di alcune famiglie.

Nell'arco del periodo di frequentazione si è lavorato per costruire relazioni di trasparenza nell'esplicitazione delle finalità della ricerca e fiducia grazie alle quali si è potuto accedere a racconti e a significati dei soggetti. Rispetto a ciò le competenze linguistiche acquisite prima e durante il lavoro di campo hanno costituito uno strumento essenziale.

Oltre a condividere la quotidianità con i nostri interlocutori rom, sono state realizzate interviste semi-strutturate e colloqui informali con i loro rappresentanti o *leader*, con singoli individui o piccoli gruppi. Per quanto riguarda i rappresentanti istituzionali (dirigenti scolastici, insegnanti, tecnici della pubblica amministrazione, operatori del servizio sociale, forze dell'ordine) ed altri attori del territorio sono state realizzate ugualmente interviste semi-strutturate. Le sole interviste ai testimoni chiave dei tre luoghi sono state trentuno ed a queste si aggiungono innumerevoli colloqui informali, le pagine dei diari di campo e gli appunti annotati durante i mesi di osservazione sul campo. Particolare attenzione è stata data alla documentazione fotografica oggetto di uno specifico approfondimento metodologico e tecnico.

Scriviamo di diari di ricerca, al plurale, poiché durante il lavoro di campo sono state utilizzate due differenti modalità di scrittura diaristica: una convenzionale e l'altra umoristica. Ed è proprio su quest'ultima che intendiamo focalizzare l'attenzione del nostro scritto: il diario umoristico, chiamato “*S.P.Q.R. - Sono Pazzi Questi Ricercatori*”¹¹ aveva una funzione

⁹ Liégeois 1987, Sacco 2002, Saletti Salza 2004, Piasere, Tauber, Saletti Salza 2006, Galati 2007, Gobbo 2007.

¹⁰ I periodi di ricerca di campo sono stati organizzati come segue: in Italia un primo periodo è stato realizzato nei mesi di Marzo ed Aprile del 2011 per poi proseguire tra Settembre ed Dicembre dello stesso anno; un secondo periodo è stato invece quello intercorso tra i mesi di Settembre e Febbraio del 2012. In Romania la ricerca è stata svolta nei mesi da Maggio a Luglio del 2011; ed in Brasile da Febbraio a Luglio del 2012.

¹¹ Inizialmente denominata “Sono Pazzi Questi Romeni” con l'inaugurazione dell'ultimo lavoro di campo in

riflessiva e critica rispetto alla posizione della ricercatrice, alle sue cornici di riferimento e modalità di azione. In genere i racconti nascevano da situazioni di grande spiazzamento o preoccupazione: veri e propri incidenti interculturali¹² ricchi di potenziale dato dall'inaspettato cambiamento delle relazioni tra figura e sfondo (Sclavi 2003). L'approccio umoristico rendeva nominabile al ricercatore e comprensibile al lettore situazioni che altrimenti sarebbero state indicibili: primi tra tutti i pregiudizi di cui il ricercatore stesso si scopriva portatore. Riconoscere la propria posizione come *volontariamente goffa, sospendendo i giudizi senza eliminarli, considerando l'imbarazzo e le "brutte figure", lo sconcerto e lo spiazzamento come occasioni fondamentali di conoscenza* (M. Sclavi 2003:18) creava un secondo livello di osservazione della realtà.

L'analisi si è sviluppata in senso comparativo (Pierre 2005). Rispetto alle numerose ed epistemologicamente differenziate modalità di utilizzare la comparazione il lavoro procedeva attraverso l'*accostamento di case-studies*, producendo un *effetto di "accerchimento" del tema in questione dagli effetti illuminanti*. (Dei 2009:24). Più che comparare in maniera sistematica alla ricerca di variabili e schemi esplicativi, si intendeva intrecciare le analisi svolte nei tre Paesi con l'obiettivo di suscitare riflessioni che per contiguità o differenza favorissero una più articolata indagine dei temi trattati ed un dialogo tra categorie interpretative (Marzano 200:29). Il lavoro comparativo si basava su alcuni elementi di somiglianza fra i contesti. In primo luogo i gruppi scelti erano accomunati dall'essere a tutti gli effetti cittadini dello Stato di appartenenza, la loro condizione giuridica è quindi *de iure* equiparabile a quella dei concittadini non rom. In tutti i casi, inoltre, i gruppi insistono sullo stesso territorio da generazioni, sono per questo fortemente radicati e portatori di una lunga storia di convivenza e relazione con i concittadini non rom. In secondo luogo i tre gruppi vivono in aree urbane medio- piccole. Un terzo aspetto riguarda la visibilità dei gruppi, sia da

Brasile la rubrica cambia nome ironizzando sul fatto che se dalla Romania al Brasile erano "tutti pazzi" non poteva che esserci una seconda verità, ovvero che i "pazzi" non fossero i soggetti della ricerca bensì chi li osservava.

¹² <<Esco un po' prima di casa perché nonostante la città sia piccola non ho davvero idea di dove siano i vari luoghi (Beh, santuario che troneggia poco distante, escluso). Prima di uscire decido di mettermi dei pantaloni lunghi leggeri, un vestito corto sopra e tinte direi colorate; faccio questa scelta perché mi è capitato di avere a che fare con gruppi nei quali non era molto apprezzato che la donna mostrasse gambe e ginocchia e soprattutto perché, prima di lasciare Rio, degli amici rom di là si erano molto raccomandati di vestire in modo coprente "Sono tradizionali i Calòn! Stai attenta altrimenti si agitano!" avevano detto.

Quindi, 40° all'ombra, caldo da morire, io piena di buona volontà e rispetto per le *culture tradizionali esenesi agitano*, mi incammino grondante verso il punto di incontro. [...] oltre ogni più rosea previsione, *Jesùdagliocchiblu* arriva quasi puntualissimo, ci presentiamo e salutiamo, salgo in macchina e via. Non ci sono schiere di angeli all'ingresso e non odo nemmeno squilli di trombe celesti, ma a me sembra meraviglioso! Nemmeno una scritta "zingari di merda" o baracche incendiate o mucchi di immondizia ... e soprattutto non c'è nulla, almeno a prima vista, che permetta di comprendere che siamo entrati nel quartiere. Potrebbe essere il pezzo prima o quello dopo della città, potrebbe abitarci chiunque e io, zitta zitta, spero in cuor mio di scoprire presto che lì davvero, non ci sia nulla da scoprire e vi abitano i Sig. Chiunque.

Mentre beviamo una bibita a casa della sorella di *Jesùdagliocchiblu*, arrivano due ragazzine che iniziano subito a cipettare sbarazzine per sapere *dadovevengo? echisono? ecosafaccio? eperchélofaccio? eseivenutadall'ItaliasolopervedereiCiganos? E mativestisemprecosi?*

Come!?! Domando io sperando di non aver capito ... e loro ...*MATIVESTISEMPRECOsi?* Beh, dipende.

Rispondo io. A volte mi vesto così. *Ah no*, dicono loro *Qui noi ci vestiamo più leggere, e matunonhaicaldo?* Beh, effettivamente sì, ma pensavo che qui avrei trovato più freschino ... (*Seeeeé!*)

e cominciamo a chiacchierare su come si vestono le donne sposate e quelle non sposate e quelle vecchie e quelle più tradizionali e quelle meno tradizionali ...

Risultato: 40° all'ombra, caldo da morire, io piena di buona volontà e rispetto per le "culture tradizionali" mi incammino grondante verso la consapevolezza che da circa **20 anni**, nessuna donna Calòn della città, deve più coprirsi ginocchia e gambe... *che tanto non si agita proprio nessuno!!!>>* (Estratto degli S.P.Q.R. scritti in Brasile nel luglio 2012).

un punto di vista della loro collocazione spaziale, sia della auto-identificazione come rom rispetto ai non rom. È stato inoltre fondamentale scegliere gruppi riconoscibili e riconosciuti, contesti di interazione nei quali la presenza dei rom fosse ben visibile ed esplicitata da tutti gli attori in gioco, in primo luogo gli stessi rom. La scelta di negare la propria appartenenza da parte di alcuni gruppi poneva questioni etiche e metodologiche importanti: come si sarebbe potuta tutelare la volontà di anonimato e *privacy*, dovendo esplorare ad esempio le relazioni tra scuola e famiglie?

Interagendo con gruppi in alcuni casi in condizione di forte marginalità, un ulteriore aspetto etico di estrema rilevanza per la ricerca, è stato l'accesso e la gestione delle informazioni legate alle attività illegali. Si è affrontata inoltre la questione di cosa le persone ricevessero in cambio come "restituzione" del lavoro di ricerca. Le forme identificate sono state differenti.

Nel prediligere gruppi facilmente identificabili abbiamo deciso di considerare realtà all'interno delle quali non parevano essere in corso situazioni di tensione interetnica o vessazione politica di particolare rilevanza. Ancora, si è fatto riferimento a gruppi nei quali una parte di famiglie mantenevano una certa mobilità lavorativa. Tale scelta risponde all'obiettivo di considerare nella nostra analisi le percezioni e gli stereotipi che i *gagé* applicano ai rom una volta etichettati come nomadi, confrontandoci al contempo con l'eterogeneità e la mutevolezza delle strategie di mobilità.

I principali risultati che la ricerca ha portato in evidenza sono in primo luogo la carente consapevolezza che le istituzioni hanno dimostrato in merito alle conseguenze del proprio agire, spesso estremamente contraddittorio quando non al limite dello schizofrenico. In secondo luogo una scarsa comunicazione tra istituzioni che a, volte sovrapponendo il proprio mandato, andavano ad inficiare l'intervento altrui. In alcuni casi è stato interessante notare come vi fosse una maggior *intelligenza pedagogica* e capacità di lettura ed intervento nei contesti da parte delle forze dell'ordine piuttosto che, ad esempio, delle istituzioni formative. Ad uno sguardo esterno la ricerca ha permesso di evidenziare come la progettazione politica (in termini di politiche educative, scolastiche, abitative, etc.) rivolta ai gruppi rom non possa prescindere da uno sguardo estremamente complesso che legittimi tutte le variabili. Al contempo tale complessità può risultare un limite poiché si esplicita in un campionario di dati estremamente differenziati e di non scontato utilizzo. Senza un'analisi di sistema anche le strategie apparentemente più efficaci risultano essere rischiose quando non dannose. Attraverso un ventaglio articolato di strumenti e metodi è stata inoltre sperimentata una possibile modalità di analisi dei processi di interazione tra gruppi minoritari ed istituzioni potenzialmente riproducibile con altre minoranze.

Riferimenti bibliografici

Dei F., (2009) *La comparazione fra le culture*, in P. Clemente, C. Grottanelli (a cura di), *Comparativa/mente*, Firenze: Seid.

Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie*, Milano: Cortina.

Derrida J., (1997) *De l'hospitalité*, Paris: Calmann-Lévy (tr. it. *Sull'ospitalità*, Milano: Dalai 2000).

Evans L., (2002) *Reflective practice in educational research*, New York: Continuum.

Foucault M., (1975) *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris (tr. it. *Sorvegliare e punire*, Torino: Einaudi 1976).

Freire, P. (1973) *Educação como prática da liberdade*. Vol. 1. Bloomsbury Publishing, (tr. It. *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Arnoldo Mondadori 1977).

Franza A.M., "Il congegno metodologico", in R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione*, Milano: Franco Angeli 1992.

- Freire P., (1972) *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro (tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Gruppo Abele 2006).
- Galati M., (2007) *Rom cittadinanze di carta. Metodologie di ricerca e di intervento sociale per apprendere parola e rappresentanza*, Soveria Mannelli: Rubettino
- Gobbo F., (2000) *Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci.
- Gobbo F. (a cura di), (2007) *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma: CISU.
- Habermas J., Taylor C., (1998) *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*, Milano: Feltrinelli.
- Liégeois J.P., (1987) *La scolarizzazione dei bambini zingari e viaggianti: rapporto in sintesi*, Bruxelles: Commissione della Comunità europea.
- Mantegazza R., (2012) *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S. (a cura di), (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: B. Mondadori.
- Marzano M., (2006) *Etnografia e ricerca sociale*, Roma-Bari: Laterza.
- Massa R., (1996) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Mello da Silva M.A., Veiga Berocan F., (2008) *Os ciganos e as políticas de reconhecimento: desafios contemporâneos*, Associação Brasileira de Antropologia, <http://www.abant.org.br/noticias.php?type=outranoticia#329>
- Mortari L., (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci.
- Nigris E., Ricci A., (1997) *Bambini zingari a scuola. Una ricerca qualitativa sull'inserimento dei rom in Lombardia. Analisi e proposte*, Azzano S. Paolo: Edizioni Junior.
- Ogbu J.U., (1996) L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici, in F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano: Unicopli, pp. 1-47.
- Piasere L., Saletti Salza C., Tauber E. (a cura di), (2004) "I rom nella scuola italiana: resistenze, reinterpretazioni, successi", in *Quaderni di sociologia*, vol. 48, n. 36.
- Piasere L., (2004) *I rom d'Europa. Una storia moderna*, Roma-Bari: Laterza.
- Pierre J., (2005) *Comparative urban governance: uncovering complex casualities*, in *Urban Affair Review*, 25.
- Saletti Salza C., (2003) *I bambini del campo nomadi. Romà bosniaci a Torin*, Roma: CISU.
- Santelli Beccegato L., (1979) *Integrazione scolastica e solidarietà sociale*, Brescia: La Scuola.
- Sclavi M., (2003) *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: B. Mondadori.

UTILIZZARE IL COLLAGE PER RICERCARE L'EDUCAZIONE

Elisabetta Biffi

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

elisabetta.biffi@unimib.it

Franca Zuccoli

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

franca.zuccoli@unimib.it

Abstract: Il presente contributo, basato su di una ricerca empirica ancora in corso, è volto ad interrogare il collage come metodo di ricerca pedagogica. Nel contemporaneo dibattito pedagogico italiano, infatti, le tecniche artistiche in genere vedono ampi margini di utilizzo quali risorse per il lavoro educativo, mentre non del tutto consolidata è la possibilità di pensare alle arti come risorsa per la ricerca pedagogica, vale a dire individuando nel metodo artistico una via per esplorare l'esperienza educativa. All'interno di una prospettiva ermeneutica che riconosce il ricorso a metodologie artistiche per la ricerca nelle scienze umane (Van Manen, 1990), lo studio qui presentato si interroga sulle possibilità di pensare la ricerca pedagogica come "artisticamente orientata" (Cole & Knowles, 2008) attraverso il ricorso al collage (Butler-Kisber, 2010). Le finalità dello studio sono, pertanto, volte a comprendere il processo del ricercare l'educazione come processo artistico attraverso la tecnica del collage.

Parole chiave: ricerca pedagogica, formazione del ricercatore, metodi artistici, collage, prospettiva ermeneutica

Abstract: This paper, based on an on-going educational research project, explores the potential to use collage as a research method in the field of education. In contemporary Italian pedagogy, artistic techniques have been extensively deployed as educational practices, but their use as research methods through which to interrogate education has not yet been fully established. Adopting a hermeneutic perspective (Van Manen, 1990), that recognizes a role for the arts in human science research, the paper will examine draw on the practice of collage (Butler-Kisber, 2010) to explore how the process of exploration of the educational field may itself be considered an "artistic process" (Cole & Knowles, 2008).

Keywords: educational research, researcher training methods, arts-based research, collage, hermeneutic research.

Quale l'oggetto della ricerca, quali le prospettive epistemologiche dello studio

L'utilizzo dell'arte nella ricerca scientifica si fonda sul riconoscimento della natura creativa del processo di ricerca, così come su di una visione dell'arte stessa come forma di conoscenza, che si è andato sviluppando, con fortune alterne, nel corso dei secoli. È durante la fine del Novecento del secolo scorso che, nel panorama delle scienze umane, si inizia a registrare un esplicito interessamento per l'arte come approccio alla ricerca (Cole & Knowles, 2008; McNiff, 1998; Sullivan, 2010), soprattutto in ambito statunitense (Barone & Eisner, 2012). Tale interesse si collocava all'interno di un più vasto dibattito, inerente la

ricerca qualitativa, che mirava a proporre uno sguardo non oggettivante sulle discipline delle scienze umane (Denzin, 2000).

Nell'ambito della letteratura metodologica, l'arte nella ricerca compare lungo due traiettorie: quale processo di analisi e ricerca autonomo, nel solco di quanto definito come "*art-based research*" (McNiff, 2008), oppure come una forma di ricerca influenzata dalle arti pur non essendo su di essa basata, sulla linea di quanto definito come "*arts-informed research*" (Cole & Knowles, 2008). In questo senso, "*art-based methods*" è una parola ombrello sotto la quale si articolano diverse metodologie connesse ad una ricerca empirica ed "estetica" (Dallari, 2005) al tempo stesso che fa ricorso a plurime tecniche e linguaggi (dalla poesia al disegno, dalla scultura alla danza, dalla fotografia alle installazioni multimediali e così via). In ogni caso, però, si tratta per il ricercatore di adottare uno sguardo "artistico", di affrontare un salto paradigmatico che influenza la ricerca in tutte le sue fasi.

Profilo dello studio

Nel panorama italiano, a tal proposito, è assai diffuso il ricorso a tecniche artistiche come risorsa e strumento formativo, come una possibilità per agire l'educazione (Corna, Schillito & Zuccoli, 2012; Zuccoli, 2010; 2013; 2014). Più raramente, però, esse vengono intese come strumento per interrogare e indagare l'educare. Lo studio qui presentato, iniziato tre anni fa ed oggi ancora in corso, ha come focus l'esplorazione di pratiche artistiche, nello specifico il collage, per indagare l'esperienza educativa. Si tratta di uno studio coordinato dalle autrici del presente scritto, le quali in passato hanno utilizzato la tecnica del *collage* all'interno delle proprie attività formative e di ricerca e che ora si interrogano sulle possibilità di pensa la ricerca educativa come artisticamente orientata attraverso il ricorso al collage.

Nello specifico, la ricerca si sviluppa in tre fasi:

- 1) *La formazione alla tecnica artistica (nello specifico, il collage) come esperienza di ricerca*, rispetto alla quale le ricercatrici stanno conducendo uno studio basato su interviste biografiche relativamente al percorso formativo di alcuni artisti collagisti, al fine di comprendere di quale natura sia il processo di ricerca che porta alla costruzione di un collage;
- 2) *La formazione alla ricerca pedagogica come esperienza artistica*, per il quale le ricercatrici stanno conducendo uno studio sulla propria esperienza di formazione alla ricerca con arts-based methods. Tale livello sta vedendo il ricorso a strumenti auto-riflessivi, quali il diario di ricerca e il collage di ricerca che le ricercatrici stanno individualmente e collegialmente componendo. Inoltre, è stato un passaggio importante la costituzione di workshops, sull'utilizzo del collage nella ricerca qualitativa, rivolti a dottorandi in scienze umane, all'interno di due edizioni (2013 e 2014) del progetto *Erasmus Intensive Programme: Doctoral Studies in Research Methodologies*¹³. Tali workshops sono diventati, infatti, *atelier* creativi per sperimentare e interrogare la tecnica del collage con prospettive di ricerca ed oggetti di studio differenti.
- 3) *Il collage per esplorare l'educazione*; per tale livello, le ricercatrici hanno progettato un workshop permanente con "pratici" (educatori, terapeuti, insegnanti, formatori) che utilizzano il collage come tecnica di intervento, creando un contesto di ricerca collaborativa sul tema di studio.

Note metodologiche

¹³ Si è trattato di una *Summer School* che ha coinvolto diverse università europee (Canterbury Christ Church University, UK; Siauliu Universitetas, LT; Anadolu University, TR; University of Eastern Finland, FI; Università degli Studi di Milano Bicocca, IT) allo scopo di offrire un percorso di formazione alle metodologie della ricerca rivolto a *phd students*. Progetto finanziato da *LLP-Erasmus* e *British Council*. Coordinamento: Canterbury Christ Church University.

Per ciò che concerne il processo di ricerca, il lavoro qui presentato si riconosce in una cornice ermeneutica (Van Manen, 1990) che vede il sapere come processo di comprensione (Gadamer, 1960). L'adozione di un approccio *arts-based*, come già accennato, richiede un salto paradigmatico che, senza nulla togliere alla necessità di rigore nel processo scientifico, scombina l'ordine dei passaggi più comunemente associabili alla ricerca empirica. Ciò rende più complesso anche raccontare e rendicontare lo studio.

Al fine di comprendere meglio come sia stato costruito questo studio, vanno ricordati alcuni degli elementi che definiscono i metodi artistici per la ricerca, così come evidenziati da Cole e Knowles (2008):

- 1) la forma d'arte selezionata deve fornire la cornice di riferimento utile a definire il processo di ricerca ed i suoi testi. Nel caso qui presentato, il collage è una tecnica di composizione che si avvale di elementi differenti (immagini, materiali, testi) e che procede per aggiustamenti e modificazioni continue seguendo il processo di creazione del prodotto finale. Tradotto nell'ambito della ricerca, si è trattato sia di includere dati di differente natura, sia di pensare al processo stesso come ad un lavoro di integrazione e composizione di fasi differenti;
- 2) la presenza della soggettività del ricercatore è riconosciuta ed esplicitata. È sulla base di tale presupposto che si è pensato ad un lavoro di ricerca autobiografico, vale a dire che vede nel ricercatore il soggetto/oggetto di indagine. Si tratta di un approccio già in uso, seppure con differenti premesse e diverse ricadute applicative, anche in altre prospettive di ricerca (si pensi all'auto-etnografia, o alle ricerche di natura partecipativa che vedono i "pratici" come ricercatori della propria pratica);
- 3) il ricercatore è pensato come ad un artista durante il processo di ricerca. Riportando tale elemento all'interno del presente studio, si è trattato di accogliere e raccogliere il processo di ricerca come un processo creativo che ha andamenti e tempi non definibili in partenza. La prima fase della ricerca, connessa allo studio dell'opera degli artisti, è essa stessa passo fondamentale per indagare il processo di costruzione dello studio.

Il processo di ricerca è, così, pensato come processo "compositivo", come *collage scientifico* in cui il profilo del proprio procedere, la scelta delle fonti da coinvolgere (gli artisti da intervistare, gli autori da esplorare, i professionisti da coinvolgere e così via) e dei dati da raccogliere (testi scritti, racconti orali, immagini e produzioni) si va articolando man mano. Per questo motivo, le ricercatrici hanno scelto di dotarsi di strumenti riflessivi e documentali, quali il diario di ricerca e la continua costruzione del proprio lavoro artistico, congiuntamente con la costruzione di momenti di confronto con soggetti altri, artisti ed operatori in ambito pedagogico, testimoni ed attori privilegiati di quanto studiato.

Primi risultati

Al momento lo studio è ancora in corso, pur avendo visto il raggiungimento di primi intermedi risultati rispetto a tutte le tre aree sopraccitate¹⁴, e non si è ancora giunti a delineare il "prodotto finale".

Quanto può essere utile, in questa sede, è proporre alcune argomentazioni relative alla scelta del collage e alle riflessioni che aiutano a comprendere il senso della scelta artistica.

¹⁴ Se ne ritrovano traccia soprattutto in: Biffi, E., Zuccoli, F. (2013) *Researching oneself through the collage*, in *Proceeding of World Conference on Design, Arts and Education* (in corso di stampa); Biffi, E. & Gambacorti Passerini, B., *Exploring Collage in Narrative Inquiry: Beside and Beyond Words*, in *Proceeding of ESREA Life History & Biography Research Network Conference, Before, beside and after (beyond) the biographical narrative* Otto-von-Guericke-University, Magdeburgo, Germania, 2013, *in press*. Inoltre, l'intera ricerca è al momento oggetto di uno scritto ad opera di E. Biffi e F. Zuccoli di prossima pubblicazione.

Arte come ricerca

Osservando in primo luogo il muoversi dell'arte in attinenza con la ricerca, si possono sottolinearne almeno cinque punti relativi ad alcuni artisti e al loro studio:

1. Arte come ricerca per conoscere il mondo, al di là degli steccati disciplinari; esempio magistrale è Leonardo da Vinci e i disegni dei suoi taccuini.
2. Arte come ricerca attraverso gli schizzi, i disegni preparatori, per esplorare nuovi orizzonti espressivi; emblematica è la figura di Pablo Picasso e l'enorme studio fatto con schizzi, disegni, bozzetti per arrivare alla realizzazione delle *Demoiselles D'Avignon* (1907);
3. Arte come ricerca attraverso gli scritti per esplorare il proprio percorso artistico; quale unico esempio, si ricorda qui la lettera 228 di Vincent Van Gogh scritta al fratello da L'Aja, verso la fine dell'agosto del 1882, come chiarificazione di un processo costante di ricerca, di blocchi e di riprese che caratterizza il procedere artistico, difficilmente contraddistinto da un andamento lineare.
4. Arte come ricerca costante e inarrestabile di un modo sempre diverso di esprimersi; ancora l'opera di Picasso aiuta a comprendere questo passaggio, nella sua ricerca che non si ferma, che ha bisogno di trovare altri orizzonti espressivi, di cambiare: colori, forme, oggetti, di sperimentarsi con dei vincoli e unendosi ad altre culture.
5. Arte come ricerca continua nell'uso dei materiali; a seguire una veloce carrellata che riguarda solo quattro esempi indagati, tra i molti possibili: Cennino Cennini, Gino Severini, Bruno Munari, Tomás Saraceno.

Tutti questi punti, approfonditi durante la prima fase della ricerca, mostrano come gli artisti diano forma alle loro idee, come costruiscono la loro conoscenza. In che modo essi possono usare strumenti e tecniche. Come non vi sia dicotomia tra prodotto e processo, anzi: l'attenzione al processo, tramite lo studio dei disegni, degli scritti, dell'uso dei materiali permette non solo di ammirare l'opera, ma di entrare nella costruzione delle idee e del pensiero.

Il collage come ricerca artistica

All'interno di tale sfondo, il collage si presenta quale tecnica artistica che ben mostra la sua natura di ricerca. L'arte moderna e soprattutto quella contemporanea hanno abituato a una proliferazione di nuove tecniche, liberamente associate, esemplare proprio per questo risulta la definizione "tecnica mista" riportata sui cartellini esplicativi posti accanto alle opere, che permette di cogliere la complessità e la varietà di sperimentazioni e accostamenti utilizzati dai differenti artisti (Pugliese, 2006). Il corpo, i materiali - da quelli nobili, fino a quelli legati agli scarti naturali e industriali - gli allestimenti, gli stessi visitatori, parte in causa nella costruzione delle opere: tutto riesce a concorrere in tempi recenti e attuali alla realizzazione di un'azione artistica che si caratterizza per la presenza di confini molto fluidi e permeabili (Bordini, 2007).

In questo senso, individuare il collage come modalità di ricerca ha voluto dire scegliere e privilegiare una sola tecnica, rispetto a molte altre, proprio per una serie di caratteristiche:

- identificare una sola tecnica permette un'azione d'indagine maggiormente osservabile e circoscrivibile, passaggio necessario per una ricerca che richiede di redigere una documentazione stringente e condivisibile;
- il collage non richiede in modo particolare alcuna capacità grafico-rappresentativa, svincolando il lavoro da qualsiasi pretesa e giudizio, e permettendo così di poterla proporre a chiunque si voglia coinvolgere nel percorso di ricerca;
- benché apparentemente semplice nella sua realizzazione, il collage risulta essere estremamente prolifico e variegato per quanto riguarda le modalità realizzative e la stessa resa (Gallo, 2007; Pugliese, 2006).

Lo stesso processo del collage è, così, un lavoro di ricerca. Lo studio affrontato di autori quali George Braque e Pablo Picasso, Max Ernst, John Heartfield e George Grosz, Henri Matisse fino arrivare a Mimmo Rotella, ha permesso di notare come molte siano le possibilità di interpretazione personale e le aperture che, a seconda del materiale utilizzato come dell'intenzionalità dell'autore, il collage può offrire.

Il collage per dare forma all'esperienza educativa

Se quanto sinora detto si presenta come sfondo del presente studio, in conclusione di questa sua breve sintesi è necessario chiarire perché lo si ritiene utile per indagare l'esperienza educativa.

Va precisato che l'uso del collage nella ricerca ha già visto suoi sviluppi sia come metodo di ricerca in generale (Butler-Kisber, 2008; 2010), sia come strumento specifico nella ricerca con bambini e giovani (Thompson, 2008), anche integrato ad interviste biografiche (Biffi, 2010). Le ragioni stanno sia nel suo essere pratica "intuitiva", che non richiede particolari doti artistiche, sia nel suo offrire spazi di pensieri inediti e trasformativi (nel gioco di infiniti ri-significazioni dei materiali e delle immagini scelte).

Lo studio sinora condotto, però, sta mettendo in luce una dimensione differente, un diverso modo di conoscere il fenomeno indagato, facendo esperienza - attraverso il processo artistico - dell'esperienza educativa. Ogni realtà ha il proprio specifico modo di palesarsi alla coscienza del ricercatore: l'educazione è qualcosa che accade, che ha bisogno di essere pensata e fermata per articolarsi in esperienza, ha bisogno di essere narrata (Biffi, 2012). Similmente a quella educativa, anche quella artistica è propriamente un'esperienza (Dewey, 2005), al tempo stesso espressiva ed estetica, il cui significato è immanente all'esperienza stessa. Il collage diviene, così, un modo per dare all'esperienza educativa e ai suoi significati una forma che può, quindi, non soltanto essere osservata o ascoltata, ma anche esperita, vissuta direttamente nello stesso suo processo per-formativo.

Riflessioni conclusive

Da quanto sinora riportato, emerge come sia necessario pensare alla ricerca qui presentata come processo ricorsivo che troverà nella saturazione, dei dati e dell'indagine, il criterio di completezza. Le criticità dello studio sono ravvisabili, in tal senso, nella difficoltà di mantenere quell'ordine necessario alla ricerca scientifica anche all'interno di un processo che si riconosce in presupposti paradigmatici differenti. Inoltre, la complessità dei piani di lavoro che si ritengono necessari per indagare approfonditamente la domanda di ricerca rischiano di rendere il processo molto lungo e a tratti dispersivo.

Proprio per questo lo studio dei vari artisti che si sono trovati a usare questa tecnica risulta supporto imprescindibile per accostare la ricerca di ambito artistico a quella più prettamente pedagogico. Illustrazioni tratte dalle opere, scritti degli artisti composti da riflessioni diaristiche personali o formali e operative, sono risultate il faro per orientare nel suo svolgersi l'indagine fino a qui operata e in costante corso di definizione.

Riferimenti bibliografici

- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Biffi, E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Biffi, E. (2012). *Narrazione e pratiche educative: tra infanzia e adolescenza*, in D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. La teoria, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis, 71-116.
- Bordini, S. (a cura di) (2007), *Arte contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti*,

sperimentazioni, Carocci, Roma.

Butler-Kisber, L. (2008). *Collage as inquiry*. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 265-276). Thousand Oaks, CA: Sage.

Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cole, A. & Knowles, J.G. (2008) (Eds). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives methodologies examples, and issues*. Thousand Oakes, CA: Sage.

Corna M., Schillito A., Zuccoli F. (2012). Le mani e l'immaginazione: un laboratorio di costruzione. In M. Giusti, M. Franchi, T. Gianoncelli, A. Lugarini (a cura di), *Forme, azioni, suoni per il diritto all'educazione. I laboratori nella formazione degli educatori e degli insegnanti*. Milano: Edizioni Angelo Guerini, 105-112.

Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della Paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Edizioni Erickson.

Denzin, N. (2000). Aesthetics and the practices of qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry* (6), 256-265.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin.

Gadamer, H. -G. (1986). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.

Gallo, F. (2007). *Tecniche e materiali nuovi nelle avanguardie storiche*. In Bordini S. (a cura di). *Arte contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti, sperimentazioni* (pp. 15-36). Roma: Carocci.

McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Pugliese, M. (2006). *Tecnica mista. Materiali e procedimenti nell'arte del XX secolo*. Milano: Bruno Mondadori.

Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomson, P. (Eds.) (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*. Albany: SUNY Press.

Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Ed. Junior-Spaggiari.

Zuccoli, F. (2013). L'arte contemporanea come pratica performativa. In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino (a cura di) *Dietro le quinte. Pratiche e teorie nell'incontro tra educazione e teatro*. Milano: Franco Angeli, 116-125.

Zuccoli, F. (2014). Dipingere e narrare. Le storie che le donne raccontano. In M. Giusti, U. Chakraborty, *Immagini Storie Parole Dialoghi di formazione coi dipinti cantati delle donne Chitrakar del West Bengal*, Mantova: Universitas Studiorum, 49-54.

PERCORSI DI NEGOZIAZIONE TRA RICERCA E PRATICA IN P.I.P.P.I. - PROGRAMMA DI INTERVENTO PER LA PREVENZIONE DELL'ISTITUZIONALIZZAZIONE

Sara Serbati¹⁵
Università di Padova
sara.serbati@unipd.it

Chiara Sità¹⁶
Università di Verona
chiara.sita@univr.it

Paola Milani¹⁷
Università di Padova
paola.milani@unipd.it

Abstract: Il paper ha come oggetto la relazione tra ricerca e pratica nell'implementazione di un metodo di valutazione partecipativa nella tutela dei minori. Il contesto è il progetto P.I.P.P.I. avviato in 10 città italiane nel biennio 2010-11 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, insieme all'università di Padova. P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione) è un progetto di ricerca e intervento che si propone di sperimentare nuove azioni rivolte alla prevenzione degli allontanamenti dei bambini attraverso un approccio intensivo, integrato e comunitario alla presa in carico delle famiglie, adottando un metodo definito della valutazione partecipativa e trasformativa. Essa si è realizzata in un duplice contesto: nelle Equipe Multidisciplinari con il coinvolgimento di operatori, bambini e famiglie in un processo partecipativo; e nei tutoraggi, giornate di formazione continua in cui ricercatori e operatori si incontrano per far emergere connessioni tra i dati della ricerca e la pratica del lavoro socio educativo, attraverso l'instaurarsi di un pensare insieme tra ricerca e pratica.

Parole chiave: tutela dei bambini, ricerca e pratica, metodo partecipativo, valutazione, contesti di apprendimento

Abstract: The focus of the paper is the relationship between research and practice in the implementation of a participatory evaluation in the Child Protection field. The context is the P.I.P.P.I. programme, started in 10 Italian cities in 2010-11 by the Ministry of Welfare, together with the University of Padua. P.I.P.P.I. (Programme of Intervention for the Prevention of Institutionalization) is a research and intervention programme that aims to test new actions aimed at preventing children out-of-home care through an intensive approach, integrated with the community. To do it the P.I.P.P.I. uses an approach defined participatory and transformative evaluation, that was realized in a double context: in the Multidisciplinary Team with the involvement of practitioners, children and families in a participatory process; and tutoring meetings, training days where researchers meet practitioners to bring out connections between the data of the research and practice of social work and education, thinking together between research and practice.

¹⁵ Autrice dei paragrafi 1, 2, 4, 6, 7

¹⁶ Autrice del paragrafo 3

¹⁷ Autrice del paragrafo 5

Keywords: child protection system, research and practice, participatory method, evaluation, learning context

Introduzione

A seguito dell'adozione della Convenzione ONU sui Diritti del Bambino (1989) si è sviluppato a livello internazionale un movimento volto al miglioramento dei servizi di protezione e tutela dei bambini e alla garanzia di servizi di qualità per i bambini e le famiglie. Il Consiglio d'Europa ha emanato numerose raccomandazioni in questo senso, con la volontà di guidare gli Stati Membri a organizzare e mettere in atto politiche in grado di dare risposta al "migliore interesse del bambino". In tal senso risulta centrale la Raccomandazione (2006)¹⁹ sulla genitorialità positiva (*positive parenting*). La raccomandazione sottolinea l'importanza per i bambini di crescere in un ambiente familiare positivo e la responsabilità dello Stato nel creare le condizioni giuste per l'esercizio di tale genitorialità (Daly 2013). Essa incoraggia un approccio integrato tra le autorità pubbliche, le parti sociali e la società civile (European Commission, 2011).

In Italia, dal 2011 il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, insieme all'università di Padova, ha avviato in 10 città italiane il progetto di ricerca P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione, con il proposito di rispondere alle richieste delle raccomandazioni europee e sperimentare nuove azioni rivolte alla prevenzione degli allontanamenti dei bambini.

P.I.P.P.I. ha coinvolto 122 bambini e 89 famiglie nel gruppo target, e 47 bambini per 41 famiglie nel gruppo di confronto, che hanno seguito gli interventi del servizio sociale tradizionale, adottando un disegno della ricerca quasi sperimentale.

L'individuazione dei professionisti che hanno preso parte a P.I.P.P.I. è avvenuta su base volontaria. A loro volta questi hanno individuato le famiglie che per ogni città rispondessero ai criteri di selezione indicati dal programma, che sono stati gli stessi sia per il gruppo target, sia per il gruppo di controllo.

Inquadramento teorico e metodologia

Per lo svolgimento del programma si è scelto di non adottare una forma strutturata, quale quella tipica dei programmi *evidence-based*, in quanto diversi autori negli ultimi anni hanno evidenziato come tali programmi abbiano una capacità limitata di incidere realmente nel cambiamento delle pratiche quotidiane dei servizi (Shaw, 2012; Mullen, 2013; Wulczyn & Landsverk 2013).

La metodologia utilizzata per lo svolgimento di P.I.P.P.I. poggia dunque sui principi della ricerca partecipativa, dove attraverso la negoziazione (Guba, Lincoln, 1989) e i suoi strumenti è possibile la messa in discussione di pratiche, regole, abitudini, routine, ecc. L'obiettivo è il cambiamento in vista del miglioramento, che richiede l'attivazione di apprendimenti attraverso l'esperienza vissuta dai partecipanti come soggetti e non oggetti del percorso di ricerca. Tale metodologia si è realizzata attraverso un approccio basato sulla valutazione che può essere definito "costruttivista/del processo sociale" (Stame, 2011), nell'intento di formare i soggetti coinvolti nel programma alle pratiche valutative, che sono viste «come strumenti per l'assunzione di un atteggiamento consapevole circa i problemi da affrontare, gli obiettivi da definire, le soluzioni da rintracciare e come stimolo per la definizione e la revisione continua del progetto per cui lavorano» (Bondioli, Ferrari, 2004, p. 21). La valutazione pone i soggetti coinvolti in una costante ricerca di emancipazione delle pratiche, finalizzata a prendere nuove decisioni, per migliorare le azioni e rendere gli interventi più efficaci (Bove, 2009; Palumbo, Torrigiani, 2009; Fetterman, 2003; Guba, Lincoln, 1989).

Lo studio ha adottato il modello della valutazione partecipativa e trasformativa (da ora VPT Serbati, Milani, 2013) che ha inteso creare contesti di apprendimento esperienziali, in cui ricercatori e professionisti da una parte, famiglie e professionisti dall'altra, fossero impegnati, sulla base dei dati provenienti dalla ricerca empirica, nella negoziazione e nella discussione delle condizioni da attuare per “vivere meglio” e per “intervenire meglio”, al fine di garantire ai bambini un buon percorso di crescita.

Il contributo qui presentato si propone di esplorare proprio questo aspetto, esaminando in che modo la relazione tra ricercatori e operatori abbia contribuito all'implementazione del programma in tutti i suoi aspetti, che vanno dall'introduzione di nuovi strumenti e prassi alla costruzione condivisa di nuovi orientamenti nella cultura professionale degli operatori impegnati nel lavoro con minori e famiglie vulnerabili.

La VPT, che accompagna tutto il percorso dell'intervento, dai momenti di prima conoscenza e accoglienza della famiglia, fino al momento della chiusura dell'intervento, quando si ritiene che il percorso di accompagnamento della famiglia sia concluso, possibilmente perché essa ha acquisito l'autonomia perché il bambino possa crescere bene. La VPT propone agli operatori un percorso guidato da strumenti, metodi e strategie (di ricerca) che possono essere di supporto nell'inserimento del lavoro professionale in una cultura dell'apprendimento, del miglioramento, della partecipazione e della trasformazione (Shaw, 2011). Il metodo proposto prevede un percorso di tipo ciclico (Dallanegra, Fava, 2012; Adams *et al.* 2009), in cui ad ogni ciclo corrisponde una tappa del percorso di accompagnamento della famiglia. Esso dà ragione della fatica insita nel ricercare il punto reale d'incontro tra il modello pensato (la teoria) e la pratica reale: «non si muove su corsie prefabbricate, ma cerca di volta in volta la strada giusta e ogni volta una nuova» (Achenbach, 1987, p. 21).

Affinché ogni ciclo possa trovare la propria piena realizzazione, esso prevede due momenti:

1. *Riflessione e negoziazione*: ogni ciclo necessita di momenti di ascolto e riflessione, in cui comprendere la prospettiva di ognuno e negoziare un accordo per poter passare all'azione; si tratta di costruire terra di mezzo fra territori diversi, procedendo per tentativi ed errori;
2. *Azione*: è la realizzazione del compito negoziato nel momento precedente, che sempre necessita di *feed-back* e nuove negoziazioni e aggiustamenti per poter procedere e produrre cambiamento.



Figura 1 La valutazione partecipativa e trasformativa (da Serbati, Milani, 2013, p. 108)

Gli obiettivi della valutazione partecipativa e trasformativa

Attraverso la VPT sono stati perseguiti tre obiettivi:

(1) il miglioramento della risposta ai bisogni del bambino, che richiede il potenziamento delle capacità genitoriali, nonché delle condizioni sociali e ambientali che favoriscono l'esercizio delle capacità dei bambini e delle famiglie;

(2) la costruzione dei progetti di intervento condivisi (un progetto per ogni bambino) attraverso l'integrazione tra professionisti di area diversa (educativo, sociale, socio-sanitario, sanitario) e la partecipazione della famiglia all'interno di luoghi appositamente dedicati (definiti di Equipe Multidisciplinare);

(3) la produzione di nuova conoscenza rispetto alle teorie e ai metodi proposti dall'implementazione attraverso l'incontro tra ricercatori e professionisti in luoghi appositamente dedicati (definiti tutoraggi).

Il metodo della VPT offre una prospettiva interessante in merito a quella che Ian Shaw (2012) chiama "contro-colonizzazione" del rapporto tradizionale tra ricerca e pratica, dove i ricercatori sono gli esperti che danno insegnamenti, e gli operatori ne diventano i beneficiari.

Lo studio esamina l'integrazione tra ricerca e pratica professionale in P.I.P.P.I, con la finalità di comprendere come i dati di esito e di processo raccolti attraverso i vari strumenti proposti da P.I.P.P.I. possono essere utilizzati per creare contesti di apprendimento esperienziale capaci di portare:

- *Cambiamento* rispetto al Benessere di bambini e famiglie;
- *Cambiamento* rispetto alle Pratiche Professionali;
- *Cambiamento* rispetto alle Teorie (la relazione fra ricerca e pratica professionale).

Gli elementi di cambiamento sono messi in luce attraverso un esame dei diversi dati, di esito e di processo, raccolti nel corso dell'intervento. Il corpus dei dati è costituito da:

- Esiti in itinere e finali raccolti con gli strumenti valutativi interni al programma
- Documentazione scritta, prodotta dagli operatori e dai ricercatori nel corso dei tutoraggi
- Trascrizioni di 9 focus group con gli operatori realizzati in ciascuna delle città coinvolte a fine percorso.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Per la realizzazione della VPT sono stati utilizzati sia metodi e tecniche quantitativi (questionari), al fine di disporre di informazioni inerenti gli esiti dell'intervento e i processi attivati con le famiglie, sia metodi e tecniche qualitativi (analisi della documentazione e focus group), al fine di disporre di informazioni sui linguaggi utilizzati e sui processi di negoziazione attivati con le famiglie, nonché sul punto di vista degli operatori sul processo in atto.

In entrambi i casi, metodi e tecniche sono stati utili al fine di rispondere a una duplice, ma interconnessa, esigenza di apprendimento:

- *Rendere conto*: verificare, esaminare quanto accade, per accertarne la conformità a quanto richiesto e stabilito dal programma e rendere conto a soggetti esterni (*accountability*). Questa esigenza giustifica la scelta di un modello di ricerca quasi sperimentale;
- *Formare*: consentire il realizzarsi di nuovi spazi di riflessività per i partecipanti, ma anche per le famiglie, in grado di tradurre i risultati della valutazione in proposte di cambiamento delle prassi professionali e quotidiane.

I risultati

I risultati possono essere suddivisi rispetto alle tre categorie individuate in sede di domanda di ricerca.

1) Il *cambiamento* rispetto al Benessere di bambini e famiglie

I risultati rispetto al cambiamento della condizione di vita dei bambini e delle famiglie sono incoraggianti (per approfondire Labrief, 2013):

- Nel questionario compilato dagli operatori per la famiglie P.I.P.P.I., si riconosce un miglioramento statisticamente significativo nel tempo, in tutte le dimensioni considerate (Bisogni di sviluppo del bambino, capacità dei genitori, Fattori ambientali e familiari);
- Un miglioramento è visibile, anche se non è statisticamente significativo anche per le famiglie del gruppo di controllo;
- Nei questionari compilati dai genitori si riscontra una tendenziale conferma del miglioramento segnalato dagli operatori;
- Il 60% delle azioni progettate con le famiglie ha raggiunto gli obiettivi attesi;
- Attraverso un follow up svolto a 3 mesi dalla conclusione del programma, nelle famiglie P.I.P.P.I. è riconoscibile un solo caso di allontanamento, mentre per il gruppo di controllo in totale 9 bambini (19%) e 7 famiglie (17%) sono dichiarati dai referenti come allontanati o con procedimenti di allontanamento in atto, dato l'aumento del rischio nel passaggio dal tempo iniziale a quello finale

2) Il *cambiamento* rispetto alle Pratiche Professionali

I risultati rispetto alla realizzazione della VPT in Equipe Multidisciplinare (operatori e famiglie) ha visto la realizzazione del 100% progetti di intervento integrati avviando buoni risultati per quanto riguarda l'integrazione dei professionisti e la partecipazione delle famiglie (per approfondire Labrief, 2013).

3) Il *cambiamento* rispetto alle Teorie (la relazione fra ricerca e pratica professionale)

La realizzazione della VPT nei tutoraggi è stata scarsamente documentata, in ragione del fatto che le attuali considerazioni sulla VPT sono frutto anche del lavoro stesso svolto nel corso della sperimentazione. Ciò che può essere rilevato è la produzione e la revisione delle teorie proposte dai ricercatori in seguito alle negoziazioni avvenute tra professionisti e ricercatori.

Nei focus group gli operatori hanno riportato un alto livello di soddisfazione rispetto a tutte le proposte del percorso svolto.

Significatività

Ciò che è interessante per il Ministero e per i servizi sociali è che il programma ha potuto documentare il cambiamento dei bambini e dei genitori e a produrre, per la prima volta in Italia, dati di processo e di esito sul cambiamento delle famiglie vulnerabili in seguito all'intervento dei servizi stessi. Dal punto di vista specificatamente educativo, ciò che appare interessante è l'utilizzo che si è fatto dei risultati e degli strumenti di raccolta dei dati all'interno del processo della VPT. Essi sono diventati oggetto di discussione e negoziazione da parte dei professionisti con le famiglie, nella prospettiva sia del miglioramento delle pratiche, sia del miglioramento delle condizioni di vita della famiglia. E sono diventati oggetto di discussione e negoziazione da parte dei ricercatori con i professionisti, nella prospettiva del miglioramento delle pratiche, ma anche della negoziazione e definizione delle teorie e delle idee per una migliore comprensione e diffusione delle stesse.

Limiti dello studio

Limite della ricerca è stato non essersi dotato fin dall'inizio di un adeguato sistema di documentazione in grado di certificare il lavoro svolto nei due contesti di apprendimento esperienziale: l'Equipe Multidisciplinare e i tutoraggi. Questo limite è dovuto anche alla centratura principale del programma sul cambiamento delle famiglie piuttosto che dei

professionisti e delle pratiche. Le considerazioni e gli approfondimenti sulla VPT sono frutto anche di osservazioni nate nel corso della ricerca.

Dopo la prima edizione che ha prodotto i risultati sommariamente qui descritti, l'implementazione di P.I.P.P.I. è stata estesa e vede attualmente il coinvolgimento di 19 Regioni italiane e più di 80 territori. Questa rapida crescita porta con sé alcune sfide, che riguardano in particolare la documentazione del metodo della VPT e la definizione delle sue modalità di realizzazione anche in presenza di contesti sempre più ampi, in modo che possa continuare a consentire gli spazi di negoziazione, riflessione e discussione che hanno caratterizzato la prima edizione.

Riferimenti bibliografici

- Achenbach, G.B. (1987). *La consulenza filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Adams, R., Dominelli L., Payne, M. (2009). *Social Work. Themes, issues and critical debates*. UK: Palgrave Macmillan.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti percorsi*, Bergamo: Junior Edizioni.
- Bove, C. (2009)- *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Francoangeli.
- Committee On The Rights Of The Child (2011). *Concluding Observations for Italy's 3rd and 4th Periodic Reports*. [Http://www.crin.org/resources/infodetail.asp?ID=26385](http://www.crin.org/resources/infodetail.asp?ID=26385)
- Dallanegra, P., Fava, E., a cura di (2012). *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. Dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*. Milano: Franco Angeli.
- Daly, M. (2014). *Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care. Discussion Paper*. Peer Review on innovative practices with marginalised families (11-12 December 2014, Venice, Italy).
- European Commission (2011). *Communication from the Commission An EU Agenda for the Rights of the Child*, Brussels: COM(2011) 60 final.
[Http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf)
- Fetterman, D. (2003), Empowerment evaluation strikes a responsive chord, in Donaldson S.I., Scriven M. *Evaluating social programs and problems*, Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, NJ.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). La valutazione di quarta generazione, tr. It. In Stame N., *Classici della valutazione*, Milano: Francoangeli 128-177.
- Labrief – Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione familiare (2013), “P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione, Rapporto finale”. *Quaderni della ricerca sociale*, 24 <http://www.minori.it/minori/pippi-report-finale>
- Palumbo, M., Torrigiani, C. (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, S., Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Shaw, I.F. (2012). *Practice and Research*. Burlington: Ashgate.
- Shaw, I. F. (2011). *Evaluating in practice*. Burlington: Ashgate.
- Stame, N. (2011), La valutazione degli effetti delle politiche regionali: gli approcci, in G. Marchesi, L. Tagle, B. Befani, *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*. Materiali UVAL – DPS Dipartimento per lo Sviluppo e la Coesione Economica
http://www.dps.mef.gov.it/documentazione/uval/materiali_uval/MUVAL_22_Valutazione_impatto.pdf

- Mullen, E.J. (2013). Evidence-based knowledge in the context of social practice, *Scandinavian Journal of Public Health* 42, 59-73.
- Wulczyn F., Landsverk J. (2013). Research to practice in child welfare systems: Moving forward with implementation research, *Children and Youth Services Review* 39 (2014) 145–146.

PER UNA VALUTAZIONE ECOLOGICA NELL'EDUCAZIONE A MEDIAZIONE CORPOREA. UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE CON LA GIOVANE ETÀ ADULTA IN AMBITO UNIVERSITARIO

Alba G.A.Naccari

Università del "Foro Italico" Roma

alnacc@tin.it

Abstract: La proposta riguarda un progetto di ricerca, attivato presso l'Università del "Foro Italico", centrato sulla valenza formativa della Pedagogia della Mediazione Corporea Simbolico-Antropologica® (Naccari 2012) nella giovane età adulta. Le premesse teoriche relative al corso di vita ed ai cicli di vita in età adulta sono state indagate precedentemente grazie all'elaborazione di un modello teorico di riferimento, che compendiasse un confronto ed una sintesi della letteratura esistente in merito (Naccari 2010).

La ricerca ha inteso indagare sugli obiettivi formativi realizzabili con la metodologia simbolico-antropologica nella giovane età adulta, attivando una Ricerca-Azione attraverso un'Attività Formativa a Scelta di *Espressione Corporea*, realizzata nell'arco di tre anni consecutivi. Sia le metodologie educative che le strategie e gli strumenti per il reperimento ed il raffinamento dei dati di ricerca di natura quali-quantitativa, sono stati elaborati, condivisi e sperimentati anche con i docenti e gli studenti della *Scuola di Pedagogia della Mediazione Corporea ed Espressiva Eurinome* di Perugia-Palmi (accreditata Miur, Cid-Unesco, Apid), nell'ambito delle attività di docenza, tirocinio e supervisione della scuola stessa.

Parole chiave: Pedagogia dei cicli di vita, Mediazione Corporea, Ricerca-Azione, Paradigma Ecologico, Tecniche Art-Based.

Abstract: The paper concerns a research project carried on at "Foro Italico" University, focused on the educational value of the Symbolic-Antropological Bodily Mediation Pedagogy (Naccari 2012) in young adulthood. The theoretical premises, related to the course of life and the life cycles in adulthood, have been previously investigated by developing a theoretical reference model, which incorporate a comparison and a synthesis of the existing literature on the topic (Naccari 2010).

The research aimed to investigate the learning goals achievable with the symbolic-anthropological methodology in young adulthood, activating an Action-Research through a chosen Training Activity of Bodily Expression, over three consecutive years. The research developed educational methodologies, strategies and tools to find and refine qualitative and quantitative data, tested and shared with the teachers and the students of the School of Bodily and Expressive Mediation Pedagogy *Eurinome* in Perugia and Palmi (accredited by Miur, Cid-Unesco, Apid), as part of the teaching, training and supervision activities of the school.

Key-words: Life Cycles Pedagogy, Bodily Mediation, Action-Research, Ecological Paradigm, Art-Based Techniques.

Introduzione

Nel dibattito contemporaneo è ormai riconosciuta ed ampiamente indagata la valenza formativa delle attività ludico-motorie soprattutto nell'età dello sviluppo. Sul piano della ricerca empirica essa è, però, prevalentemente centrata su obiettivi che riguardano le funzioni

biologiche e/o lo sviluppo ed il mantenimento di una motricità congrua all'età dei soggetti esaminati, oppure il mantenimento di uno stile di vita sano. Si tratta di studi preziosi, portati avanti con grande rigore scientifico, ai quali probabilmente bisognerebbe poter integrare altri tipi di indagine. Il versante dello sviluppo della complessità della persona con le differenti dimensioni che la caratterizzano, attraverso la mediazione corporea ed espressiva, è, infatti, ancora poco studiato. Ancora meno presente è la complessità dei nessi possibili tra educazione a mediazione corporea e differenti momenti esistenziali della vita. L'età infatti non delimita le attività praticabili solo perché si è più o meno abili e prestanti, ma soprattutto perché i bisogni di crescita, gli interessi e le motivazioni sono differenti, sia per questioni assolutamente imputabili alla unicità del soggetto ma anche per le caratteristiche ascrivibili a quelli che più o meno potrebbero essere i compiti evolutivi legati al ciclo di vita specifico.

La teoria pedagogica dei cicli di vita in età adulta, lungi dall'essere la riproposizione di una prospettiva stadiale che pretenda di uniformare lo sviluppo della persona, è una sorta di griglia epistemologica che individua obiettivi evolutivi possibili, tenendo conto di un concetto di persona molto ampio nel rispetto della creatività esistenziale dell'unicità dei singoli. È una ipotesi atta a sostenere il lavoro dell'educatore, nella ricerca di *forme* duttili ed adeguate da proporre per contenere e dare forma alla *liquidità* di una soggettività sempre più in crisi e meno orientata ad un universo etico umanamente ed universalmente condivisibile... (Cfr. Naccari 2010)

Proprio la mediazione corporea ed espressiva si rivela particolarmente interessante a riguardo poiché può attivare un tipo di educazione laboratoriale, che permetta di apprendere attivando i diversi mondi della persona, quelli della relazione, dell'affettività, della creatività, del gioco, della percezione estetica, dell'esperienza della realtà sostanziale dei valori... La metodologia simbolico-antropologica specifica, utilizzata nella ricerca-azione, nasce dalla rielaborazione in chiave pedagogica di alcuni approcci al movimento sperimentati nella danzamovimentoterapia contemporanea (Bellia 2000, 2001; Chodorow 1998; Naccari 2004, 2006; Schott.Billman 2011).

Prospettive teorico-epistemologiche di riferimento

La ricerca fa riferimento come modello teorico al personalismo pedagogico contemporaneo, coniugato con la teoria del corso di vita e dei cicli di vita (Naccari 2010). Il modello didattico utilizza la mediazione corporea non solo come dimensione che media e rende possibile l'accesso ad una realtà di apprendimento e conoscenza possibile, ma anche come tramite educativo tra l'intelligenza corporeo-cinestetica e le altre intelligenze. Il concetto di formazione è considerato nell'accezione più ampia possibile, dunque, come sviluppo di tutte le *crescite* che riguardano la persona... dalla accettazione e competenza motoria all'articolazione dei mondi variegati della spiritualità.

La metodologia specifica utilizzata, ovvero la mediazione corporea ed espressiva simbolico-antropologica (Naccari 2004, 2006, 2008, 2012), è caratterizzata da strategie di lavoro e setting peculiari orientati in modo olistico allo sviluppo e potenziamento dei diversi aspetti della complessità umana. Le attività di movimento (danza etnica, giochi di improvvisazione, teatro danza, giochi motori, immaginazione attiva etc.) sono proposte attraverso l'esplorazione di temi simbolici in grado di condensare per un numero congruo di incontri l'obiettivo o gli obiettivi educativi stabiliti. Nella fase conclusiva di ciascun incontro è prevista la rielaborazione di quanto vissuto con modalità plastico-pittoriche, coreografiche e/o narrative; segue la verbalizzare e condivisione dei vissuti.

Ad una simile concezione di persona e di mediazione educativa può corrispondere pienamente un paradigma epistemologico di ricerca *ecologico e complesso*, che, prendendo le mosse dagli studi di Morin, si è arricchito via via di indagini specifiche in ambito

pedagogico. (Baldacci 2001, Mantovani 2000, Mortari 2007, Sorzio 2005, Trincherò 2002, etc.).

Nel progetto proposto si cerca di tenere presente un approccio ermeneutico ed idiografico alla ricerca di tipo costruttivista, che possa rendere ragione del carattere esplorativo e della complessità degli elementi in gioco.

La Ricerca-Azione è, dunque, impostata permettendo la condivisione e contrattazione ermeneutica sia degli obiettivi di ricerca che di quelli formativi con tutti i soggetti coinvolti, in un modo circolare e reiterato nel tempo, così da permettere l'adattamento del percorso proposto, e da rispettare e valorizzare il concetto di persona veicolato nel progetto. La ricercatrice è completamente coinvolta nel processo, svolge infatti anche la funzione dell'educatrice maggiormente impegnata nelle attività. Le sue riflessioni insieme a quelle dei soggetti coinvolti, in buona parte condivise e "negoziate" tra tutti i partecipanti, costituiscono un aspetto importante del "diario di bordo". Tutto ciò anche nel rispetto dell'assunto in base al quale la realtà non è mai "esterna" all'osservatore, ma è inevitabilmente connessa a lui/lei ed al suo operato.

Alcuni tra gli strumenti di reperimento e di analisi dei dati sono appositamente elaborati, proprio perché il circolo virtuoso tra educazione in età adulta (nella considerazione di un approccio personalista) e mediazione corporea (nella specificità dell'approccio simbolico antropologico) non è ancora indagato così come qui viene proposto. Altri strumenti utilizzati fanno parte, invece, dello strumentario proprio delle arti-terapie.

Obiettivi dello studio e ipotesi di ricerca.

L'ipotesi che guida la ricerca è la seguente:

Le attività formative di mediazione corporea ed espressiva simbolico-antropologica possono agevolare i processi di formazione, autoformazione e consapevolezza nella giovane età adulta.

Obiettivi della Ricerca:

- a. Valutare l'efficacia formativa delle strategie di mediazione corporea ed espressiva simbolico-antropologica nella giovane età adulta.
- b. Sondare l'utilità formativa del modello relativo alla pedagogia dei cicli di vita.

Finalità formativa:

Agevolare i processi di formazione, autoformazione e consapevolezza nella giovane età adulta.

Disegno e metodologie di ricerca

Il progetto di ricerca, strutturato con le modalità della Ricerca-Azione, è articolato in due fasi:

1. Realizzazione di un'Attività Formativa a Scelta di *Espressione Corporea*, con l'utilizzo della *Mediazione Corporea Simbolico-Antropologica*, docente referente prof. P.Moliterni, docente dell'attività la sottoscritta, per tre anni consecutivi a.a. 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, presso l'Università del "Foro Italico" di Roma. Ciascun anno ha previsto tre ore di laboratorio a cadenza settimanale per dieci incontri più due ore conclusive dedicate alla valutazione finale (4 CFU, II semestre). Gli studenti coinvolti sono stati da un minimo di 8 ad un massimo di 20 unità. Tutti di età compresa tra i 18 e 26, frequentanti il corso triennale di scienze motorie e/o la LM 67- AMPA.
 - a) La Situazione Problema su cui si è riflettuto per impostare il lavoro di ricerca è la condizione attuale di sviluppo ed i bisogni educativi dei Giovani Adulti che necessitano probabilmente di nuove opportunità formative.
 - b) Il Modello Educativo di Riferimento, che ha guidato e guida la ricerca, proposto in sintesi e discusso con i partecipanti, è costituito dalla Pedagogia dei

Cicli di Vita (Naccari 2010). Gli obiettivi educativi sono relativi a tre aree principali declinate in base ai bisogni specifici della giovane età adulta:

1. Area del Corpo e delle Emozioni;
 2. Area della Relazione;
 3. Area del Sé.
- c) La Valutazione utilizzata integra metodologie differenti (*mixed methods*), prevedendo tipologie di raffinamento dei dati eterogenee e modalità di condivisione e ricorsività a medio e a lungo raggio, come descritto nel par. successivo.

2. Elaborazione e valutazione conclusiva dei risultati e stesura della pubblicazione finale.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati.

La Valutazione, a carattere prevalentemente qualitativo, realizzata con modalità ricorsive per ciascun anno e comparative tra i diversi gruppi, dal momento che prevede il reperimento di dati relativi a dimensioni della persona vaste e difficili da ridurre ad alcuni test validati poiché si perderebbe il senso della complessità della persona, è centrata su:

- 1) La percezione soggettiva della collocazione dei partecipanti al laboratorio all'interno della pedagogia dei cicli di vita e la variazione di questa auto percezione in seguito alla partecipazione al laboratorio.
- 2) La lettura dei dati art-based prodotti dai partecipanti.

Si è pensato, infatti, che concentrarsi su questi aspetti del processo educativo permettesse di rimanere più aderenti all'ecologia del fenomeno (ovvero i bisogni educativi della giovane età adulta) e delle metodologie indagate.

Gli Strumenti di raccolta dati utilizzati sono:

Relativamente al punto 1 (auto percezione):

- Due Questionari d'ingresso autocompilati con scala Likert, composti da 3/5 domande per ciascuna area proposta, il primo indaga la validità dell'importanza dei compiti evolutivi individuati nel modello di riferimento da parte dei ragazzi coinvolti nella ricerca, il secondo centrato sulla capacità personale di gestire tali bisogni. Il secondo questionario è proposto in entrata ed in uscita.
- Un questionario composto da 12 domande aperte elaborate sulle medesime aree ed indicatori proposti nei questionari con scala likert, somministrato in uscita.

Relativamente al punto 2 (dati art-based):

- Osservazione partecipante sistematica da parte della conduttrice, con utilizzo di Diario di Bordo semistrutturato comprensivo delle verbalizzazioni sull'esperienza proposte dai partecipanti (Naccari 2011, 2012), foto e video-riprese.
- Produzioni coreografiche, plastico-pittoriche e/o narrative dei partecipanti (realizzate a partire dai vissuti di movimento).

Le Metodologie di Analisi e di Raffinamento dei Dati sono:

Per il punto 1 (auto percezione):

- Descrizione e correlazione dei risultati dei questionari con scala Likert (Mignosi 2008) rappresentati per istogrammi per ciascun gruppo e per tutti i partecipanti insieme. Comparazione dei risultati dei questionari in ingresso e in uscita per ciascun gruppo e per tutti i partecipanti insieme.
- Analisi ermeneutica per indicatori e codifica a posteriori del testo per le risposte alle domande aperte (Trincherò 2002).

Per il punto 2 (dati art-based)

- Analisi ermeneutica diacronica per indicatori per il Diario di Bordo.
- Analisi sincro-diacronica per temi simbolici per le produzioni espressive e/o narrative dei partecipanti anche attraverso:
 - L' Analisi del disegno simbolico proposta da I.Riedel (2004), per le produzioni plastico-pittoriche.
 - La Laban analisi per le produzioni coreografiche (Laban 2000)
 - Analisi ermeneutica e codifica a posteriori del testo, per le produzioni narrative (Trincherò 2002).

Il punto 1 ha richiesto una ricorsività valutativa meno ravvicinata nel tempo, a lungo raggio, alla fine di ciascun anno di lavoro ed alla fine dei tre anni; il punto 2 invece ha richiesto un'analisi ricorsiva, almeno parziale, a corto raggio, che è stata realizzata di volta in volta, tra un incontro e l'altro, così da orientare meglio sia la ricerca che il processo educativo.

La fase fondamentale, ancora da realizzare, è quella relativa alla Ricomposizione dei Dati, da effettuare attraverso un processo di Circolarità Ermeneutica (Gadamer 1988) tra i dati relativi al punto 1 (auto percezione) e quelli relativi al punto 2 (dati art-based). Tale circolarità e condivisione ermeneutica è iniziata durante gli stessi laboratori, per ciascun gruppo, poiché la conduttrice periodicamente ha elaborato una narrazione-restituzione (Naccari 2012) diacronica dei principali simboli emersi nelle produzioni artistiche in ciascun gruppo, così da stimolare le verbalizzazioni e l'eventuale riconoscimento di atteggiamenti da valorizzare e cambiamenti possibili nei partecipanti. Le ulteriori verbalizzazioni così raccolte sono elemento ulteriore per comprendere i dati art-based, e questi a loro volta, già così pre-compresi, sono di grande aiuto nel leggere i testi delle risposte a domanda aperta.

Il passo conclusivo della ricomposizione dei risultati è quello di correlare tra loro i risultati di ciascun gruppo in base agli obiettivi ed all'ipotesi che hanno guidato il progetto di ricerca.

Scelta dei soggetti e aspetti etici

Essendo un'attività formativa a scelta, i ragazzi sono stati liberi di iscriversi, dunque sono confluiti quelli che avevano già competenza e passione in relazione a ciò che immaginavano avesse a che fare con l'espressione corporea, dunque prevalentemente ginnaste di ritmica e danzatori; oppure semplicemente chi non era riuscito a trovare posto nelle altre attività a scelta... perché a numero chiuso!

In entrambi i casi la motivazione ha richiesto loro un riposizionamento della disponibilità all'esperienza laboratoriale. Danzatori e ginnaste hanno presto focalizzato, anche sostenuti dalle fasi di verbalizzazione iniziali e finali, che non si trattava solo di acquisire tecniche e competenze espressive, ma di rendersi disponibili ad un'esperienza che poteva avere ricadute su altri piani della persona. Questo passaggio non è sempre stato facile, né possibile per tutti. L'unica variabile ascritta comune ai partecipanti, oltre l'essere studenti dei medesimi corsi di laurea, è stata l'età compresa tra i 18 ed i 26 anni. Per il resto vi è stata una grande eterogeneità di genere (spesso metà ragazze e metà ragazzi), di provenienza (il primo anno sono stati più gli studenti Erasmus che quelli italiani), di pratica sportiva prevalente (calcio, tennis, arti marziali, body building, aerobica, danza, ritmica etc...).

Tutti gli studenti sono stati adeguatamente informati della ricerca che veniva effettuata ed hanno firmato la liberatoria relativa all'uso dei materiali sensibili, comprese foto, video riprese e produzioni plastico-pittoriche e narrative. Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati, inoltre, presentati, discussi e condivisi, contestualmente agli obiettivi formativi del corso, all'inizio delle attività e ridiscussi periodicamente.

Risultati, significatività e limiti dello studio

L'analisi dei risultati è attualmente in corso, sarà presentata in una pubblicazione successiva. Una prima ed ancora assolutamente sommaria lettura relativa ai dati art-based ed ai questionari a risposta chiusa, sembra consentire una iniziale rielaborazione del modello teorico ed una considerazione generalmente positiva delle ricadute formative del modello didattico; si evidenziano aspetti evolutivi non sempre già contemplati negli obiettivi educativi prefissati.

Tra le aree indagate quelle maggiormente implementate risultano essere quella della Relazione e quella del Sé, non quella del Corpo e delle Emozioni, forse perché i soggetti coinvolti sono studenti di scienze motorie già avvezzi a gestire i diversi aspetti della corporeità e dell'emotività connessa alla performance sportiva? Questo sarebbe tutto un altro tema da indagare!

La ricerca è assolutamente originale, dunque presenta tutti i vantaggi ed i limiti della novità iniziale. Sostanzialmente ha il valore di esplorare e sondare proprio la significatività del modello sia teorico che pratico, nonché le metodologie di raccolta e raffinamento dei dati, così da poter in futuro rielaborare ed attuare qualcosa di più mirato ed efficace sia sul piano formativo che della ricerca.

Già da un anno all'altro è stato possibile *aggiustare il tiro* in merito alle metodologie ed al modello utilizzati; tutto il materiale raccolto, già ad una iniziale lettura, ha permesso una prima considerazione ragionevole della *trasferibilità* del modello teorico e delle metodologie. Tra le criticità individuate: il raccordo tra gli operatori coinvolti è da implementare, c'è da individuare una maggiore chiarezza nella mission istituzionale sia dal punto di vista della ricerca che della formazione così da gestire meglio i condizionamenti dovuti al contesto, da esplorare un più congruo equilibrio tra piano della ricerca e piano della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Mondadori.
- Bellia V. (2000), *Danzare le origini. Elementi di danzamentoterapia espressiva*, Roma: Magi.
- Bellia V. (2001), *Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzamentoterapia*, Milano: Franco Angeli.
- Chodorow J. (1998), *Danzaterapia e psicologia del profondo, l'uso psicoterapeutico del movimento*, tr.it. Como: RED.
- Demetrio Duccio (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza.
- Durant G. (2002), *L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologia*, tr.it. Como: Red.
- Erikson H.E. (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, tr.it. Roma: Armando.
- Gadamer H.G. (1988), *Verità e metodo*, tr.it. Milano: Bompiani.
- Jung C. G. (1977), *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, tr.it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jung C. G. (1997), *Commento al "Segreto del fiore d'oro"*, in *Opere N°13 Studi sull'alchimia*, tr.it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Laban R. (2000), *L'arte del movimento*, tr.it. Macerata: Ephemera.

- Levinson Daniel J. (1978), *The Seasons of a man's life*, New York: Ballantine Books.
- Mantovani S. (2000 a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Mondadori.
- McAdams Dan P. (1993), *The stories we live by. Personal Miths and the Making of the Self*, New York and London: The Guilford Press.
- Mignosi E. (2008), *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Milano: Franco Angeli.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, tr.it. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, tr.it. Milano: Edizioni di Comunità.
- Naccari A. G.A. (2004), *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzamentoterapia*, Perugia: Morlacchi.
- Naccari A. G.A. (2006), *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Roma: Armando.
- Naccari A. G.A. (2008), *Metafore del corpo. Per una pedagogia della mediazione analogica*, in Fabio de Andrea (a cura di), *Il corpo in gioco. La sfida di un sapere interdisciplinare*, Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A. G.A. (2010), *Pedagogia del Cicli di vita in età adulta. Comprendere ed orientare crisi e cambiamenti nel corso dell'esistenza*, Roma: Anicia.
- Naccari A. G.A. (2011), *Mediazione corporea e rielaborazione dell'esperienza nella media età adulta*, in "Studium Educationis" anno XII – n°2 – Giugno.
- Naccari A.G.A. (2012 a cura di), *La mediazione corporea per un'educazione olistica*, Milano: Guerini.
- Riedel I.(2004), *L'anima dell'immagine. Elementi interpretativi nell'arte e nella terapia*, tr.it. Roma: Magi.
- Schott Billmann F. (2011), *Quando la danza guarisce. Approccio psicoanalitico e antropologico alla funzione terapeutica della danza*, tr.it. Milano: Franco Angeli.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli

PERCEZIONE DI SÉ E PERCEZIONI SCOLASTICHE. UN'INDAGINE ESPLORATIVA TRA GLI ADOLESCENTI IMMIGRATI DI PRIMA E SECONDA GENERAZIONE

Paola D'Ignazi
Università di Urbino
paola.dignazi@uniurb.it

Abstract: Oggetto della ricerca è una ricognizione delle esperienze di vita e percezioni scolastiche della popolazione giovanile immigrata. L'indagine mette in luce le esperienze e il vissuto personale di giovani immigrati di prima e di seconda generazione, in età compresa tra i 15 e i 22 anni, che hanno frequentato in Italia un segmento della scuola dell'obbligo. In particolare viene posta l'attenzione sulle loro percezioni relative a difficoltà e ostacoli incontrati nell'inserimento scolastico e nella società ospitante, sulle loro aspettative e progetti di vita, sulle complesse dinamiche emotive e relazionali della condizione migratoria. Attraverso la narrazione della personale storia formativa, affiorano percorsi accidentati e aspre conflittualità che faticosamente conducono gli adolescenti, vacillanti sul crinale tra differenti culture (quella di provenienza e di accoglienza), alla ridefinizione della propria identità, a sintesi originali di valori, a personali ed inedite visioni del mondo.

Parole chiave: alunni immigrati, insuccesso scolastico, ridefinizione identitaria, racconto biografico, indagine qualitativa.

Abstract: The present research will focus on the examinations of the perceptions of young immigrants' life and school experiences. The survey highlights personal and past experiences of both first and second generation young immigrants, aged 15 – 22, who attended a cycle in the Italian educational system.

Specific attention has been given to the students' perception of the difficulties in their inclusion in the school system and in the host society, to their life-plans and expectations as well as to the complex emotional and social dynamics at play within their condition of young immigrants.

Their life narratives have produced some dazzling insights into the hardships young immigrants have gone through in their hard path leading to the redefinition of their self-identity, as they are being between two different cultures (their family's culture and that of the host community). Their narratives carried out in an autobiographical form revealed also meaningful synthesis of different values and original, personal views of the world.

Key words: immigrant students, school failure, autobiographical narrative, redefinition of self-identity, qualitative survey

I dati quantitativi periodicamente pubblicati dal MIUR e da altri organi competenti evidenziano come tra gli alunni immigrati, nei diversi ordini e gradi di scuola, sia costante il fenomeno dell'abbandono e dell'insuccesso scolastico. Tale problematica, che è comune ad altri paesi europei interessati dal fenomeno migratorio, sembra evidenziare difficoltà non ben identificate nel processo di integrazione di bambini e adolescenti di origine straniera.

Le rilevazioni statistiche lasciano, difatti, intuire problematiche implicite, ma non dicono nulla sulle motivazioni che orientano la scelta di un determinato percorso formativo, né sulle problematiche di quegli alunni che cambiano indirizzo o anche interrompono la frequenza di un corso di studi.

La ricerca, di tipo qualitativo, illustrata nel volume (2008) *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, nasce dall'esigenza di conoscere più approfonditamente la porzione di realtà costituita dalla popolazione giovanile di origine straniera, scolarizzata, immigrata di prima e seconda generazione, tenuto conto che al tempo della progettazione, la letteratura pedagogica rivelava una grossa lacuna in tale ambito. Le pubblicazioni esistenti erano prevalentemente centrate sulla *ideazione* e *applicazione* di pratiche finalizzate all'integrazione (come e cosa fare nella scuola multiculturale) e/o sulla ridefinizione di orizzonti teorici (la natura e la prospettiva interculturale dell'educazione, la metodologia didattica), ma trascuravano un elemento, a nostro avviso fondamentale, che era la diretta conoscenza delle esperienze e delle difficoltà incontrate da questa nuova tipologia di alunni, le quali rischiavano di essere oscurate e confuse dalla visione culturocentrica degli stessi educatori e ricercatori.

Di fatto, anche qualora vi siano da parte di chi opera in contesti educativi multiculturali una buona preparazione e un'autentica volontà di comprendere il punto di vista dell'altro, *l'interpretazione* è sempre filtrata della cultura dominante/ospitante; in ogni caso la conoscenza dell'universo culturale del soggetto straniero risulta difficile e incompleta. Contribuiscono ad occultare questa realtà: la rappresentazione istituzionale dell'alunno immigrato, che dovendo fare riferimento ad una moltitudine di soggetti risulta necessariamente stereotipata; la scarsa conoscenza dell'*altro/straniero*, dovuta al fatto che la morfologia della migrazione si è modificata nel corso degli anni costituendo una realtà estremamente variegata, difatti tra i cittadini stranieri presenti in Italia vi è una marcata diversificazione per provenienza, appartenenza linguistica, culturale e religiosa, per motivazioni della scelta migratoria; la complessità dell'attuazione del diritto allo studio, che nel caso dell'inserimento e dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri chiama in causa un groviglio di problematiche di varia natura.

La *spinta* da cui la ricerca è partita, è stata da un lato quella prodotta da dati concreti riguardanti la dispersione scolastica degli alunni immigrati (ripetenze, abbandoni, nonché frequenti cambi di indirizzo di studio prevalentemente nel primo biennio della scuola superiore) e, dall'altra, la presumibile visione *parziale* degli educatori e della stessa comunità scientifica della fenomenologia empirica che a questa porzione di realtà scolastica fa da cornice. Da qui l'esigenza di esplorare questo segmento di realtà scolastica con l'intento di tratteggiare il profilo antropologico di un nuovo soggetto educativo, l'alunno straniero immigrato di prima e seconda generazione, per individuarne i tratti distintivi e soprattutto identificarne i bisogni educativi sulla base delle difficoltà da lui stesso percepite e dichiarate. Tale esplorazione, inoltre, consentiva contestualmente la ricognizione di una policroma realtà, costituita delle molteplici e diversificate storie familiari e personali che si snodano lungo le traiettorie migratorie.

Il fine ultimo della ricerca era quello di proporre una lettura problematica e critica del percorso formativo degli alunni stranieri. Nel definire l'oggetto empirico della ricerca è stato selezionato un campione non casuale, qualitativamente rappresentativo, costituito da 31 soggetti residenti nella regione Marche, di età compresa tra i 15 e 22 anni. La regola che ha guidato la selezione è stata la frequenza in Italia per almeno un anno della scuola secondaria di primo grado e/o almeno un anno di frequenza di strutture scolastiche, quali la scuola secondaria di secondo grado, i corsi di Formazione Professionale o per la qualifica professionale, che completano l'obbligo formativo.

Le interviste sono state effettuate, per quanto riguarda gli alunni frequentanti una scuola superiore o corsi di Formazione Professionale, nelle stesse scuole dei capoluoghi di provincia, nei quali si concentrano gli istituti di istruzione superiore e altre strutture educative. Al fine di individuare esperienze eterogenee, i soggetti inseriti nel mondo del lavoro o frequentanti corsi universitari sono stati individuati anche nei piccoli centri urbani della costa e dell'entroterra.

Il contatto con gli alunni inseriti presso le scuole pubbliche, perlopiù minorenni, è avvenuto tramite la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Provinciale, che ha diramato una circolare per sensibilizzare il personale docente e i capi di Istituto. Un docente referente per ogni scuola, dopo un incontro con la ricercatrice e su indicazione di questa, ha informato gli studenti interessati a partecipare alla ricerca circa gli scopi dell'indagine e le modalità attraverso cui si sarebbero svolti gli incontri (un incontro preliminare di gruppo con tutti i ragazzi e, successivamente un incontro individuale finalizzato alla realizzazione dell'intervista). Tutti i soggetti frequentanti la scuola, in genere minorenni, sono stati intervistati dalla ricercatrice all'interno delle strutture scolastiche. I restanti soggetti, non frequentanti e maggiorenni, sono stati intervistati in alcuni casi dalla ricercatrice e dagli studenti del corso di Pedagogia interculturale della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino adeguatamente addestrati alla rilevazione dei racconti biografici.

Circa le cautele metodologiche, sia negli incontri di gruppo, sia in quelli individuali, si è chiarito gli scopi della ricerca, dichiarata la garanzia di anonimato e la rimozione di tutti i possibili elementi identificativi dalla trascrizione dell'intervista; si è proposta la scelta di pseudonimi. Allo scopo di ridurre i meccanismi di difesa e affinché il colloquio/incontro non fosse percepito come una forma di controllo da parte delle figure adulte (insegnanti o familiari, figure nei ruoli istituzionali), si è cercato uno spazio di incontro quanto più possibile "neutro", in orario pomeridiano per gli ex alunni, all'interno della stessa scuola per gli alunni frequentanti ma in locali appartati non adibiti alle lezioni. Per gli stessi motivi sia negli incontri di gruppo iniziali, sia in quelli individuali, si è evitata la presenza di insegnanti, dirigenti e altro personale della scuola.

Per ciò che riguarda la *saturazione* si è valutato all'inizio dell'indagine che sarebbero state necessarie circa 30 interviste per far emergere i dati ritenuti rilevanti. Ne sono state effettuate 31 per circa 40 ore complessive di registrazione audio, sebbene si sia valutato *a posteriori*, nelle fasi della trascrizione e dell'analisi, che ne sarebbero state sufficienti 25 tra quelle già registrate. Sono state annotate le informazioni riguardanti le intermediazioni, gli incontri, le difficoltà emerse, i mutamenti interni al progetto e gli elementi emersi al di fuori dell'intervista nei colloqui con gli insegnanti o con persone vicine ai soggetti intervistati.

Come tecnica di raccolta è stato utilizzato il racconto biografico. Si è ritenuto opportuno, stimolare *comportamenti di racconto* al fine di sollecitare i soggetti intervistati a descrivere il loro mondo e ad esprimere il loro punto di vista. Coerentemente con la natura dell'indagine, è stata utilizzata l'intervista semi-strutturata in cui il racconto autobiografico si articola sulla base di nuclei tematici proposti dell'intervistatore.

Data la natura dell'intervista non era possibile pre-strutturare una sequenza di domande, per cui sono state individuate alcune linee-guida tali da suggerire richieste di approfondimento mirato, sebbene gli interventi del rilevatore dovessero essere ridotti al minimo e formulati, piuttosto che nella forma di domande dirette, rimarcando (secondo il metodo rogersiano) ciò che aveva detto l'intervistato. Lo scopo era quello di far emergere determinate categorie sulle quali si sarebbe poi organizzata l'analisi delle interviste. Le categorie individuate erano inizialmente: l'esperienza personale dell'inserimento scolastico nella scuola di base; le difficoltà (linguistiche, comunicative, relazionali); i dispositivi e le figure di sostegno al percorso scolastico; gli spazi scolastici e/o extrascolastici in cui si è vissuta una piena

integrazione; le motivazioni della scelta scolastica o lavorativa; il ruolo dell'educazione e dell'istruzione nella cultura di appartenenza; il ruolo dell'istruzione nel proprio progetto di vita; le riflessioni sul proprio percorso scolastico; l'opinione personale sul disagio dei giovani immigrati.

Sono state effettuate preliminarmente alcune interviste, poi inserite tra il materiale raccolto, allo scopo di verificare, rispetto alle finalità dell'indagine, la validità ed efficacia di tale impostazione.

Nella trascrizione sono state adottate convenzioni che rispondevano sostanzialmente al criterio della migliore leggibilità. Gli aspetti vocali e mimico-gestuali sono stati riportati tra parentesi: (ride), (si commuove), ecc. Quando silenzi o pause lunghe risultavano particolarmente significativi, sono stati annotati e commentati in una sorta di *diario* dell'intervistatore. Là dove l'intervistato non parlava correntemente l'italiano, sono state apportate minime modifiche al costruito della frase con l'unico scopo di restituire al lettore il senso logico del discorso. È stata fatta, inoltre, la scelta di trascrivere fedelmente il testo delle domande rivolte all'intervistato, trascritte in corsivo, perché in realtà l'intervista si è svolta come un "dialogo" in cui il soggetto intervistato aveva la libertà di spaziare, ma dove l'intervistatore poteva ri-orientare il racconto in modo che alcuni particolari venissero maggiormente focalizzati.

Nel corso della ricerca le categorie inizialmente individuate sono divenute delle sottocategorie, in quanto nell'analisi dei racconti si è constatato che le tematiche emergenti si snodavano su due principali assi: la *percezione di Sé* e le *percezioni scolastiche*; la prima era inerente alla sfera personale e privata, solo marginalmente connessa al percorso formativo; mentre la seconda, sebbene ugualmente riconducibile alla percezione di sé all'interno di un contesto, riguardava l'esperienza propriamente scolastica ed includeva i racconti del primo approccio alla realtà scolastica, delle difficoltà e degli ostacoli, degli esiti e delle scelte formative.

A queste due principali categorie che venivano delineandosi spontaneamente in corso d'opera, si è ritenuto opportuno aggiungere quella dell'*eterogeneità*, in quanto le storie personali di vita, caratterizzate da profonde diversità culturali, da storie familiari singolari, potevano essere isolate in termini di analisi. Pertanto il materiale raccolto poteva essere articolato sulla base delle seguenti tematiche: la diversità delle storie di vita; la percezione di Sé tra due culture; le percezioni scolastiche.

Nell'interpretazione del materiale raccolto si è adottato l'atteggiamento o stile *analitico*, che si fonda sull'idea che il contenuto non parla da sé, ma richiede una lettura delle singole parti riconnettendole sempre al contesto.

Tale approccio interpretativo, che si basa sostanzialmente sull'analisi strutturale del racconto così come viene proposta da Demazière e Dubar (2000), fa sì che, mantenendo la coerenza e l'unitarietà del testo originale, si riportino ampi stralci di testimonianze per meglio evidenziare eventuali disgiunzioni tra unità significative. In tal modo è possibile prendere in considerazione le affermazioni non isolatamente, ma in relazione al più ampio contesto del racconto e al significato globale della narrazione.

Poiché l'intervista biografica non ci restituisce mai l'*oggettività*, ma esprime il punto di vista del soggetto sul mondo, esplorando mondi che non si svelano immediatamente e spontaneamente alla lettura, è necessario nell'analisi prendere in esame i meccanismi di produzione del senso, comparare parole diverse, mettendo a nudo le contraddizioni e le correlazioni. Inoltre, il significato manifesto di ciò che il soggetto dice può differenziarsi e addirittura contrastare con il senso latente, che è di ordine soggettivo, poiché determinato dal contesto e dal vissuto del soggetto, come pure dalla relazione che si instaura attraverso l'intervista. Tra i significati manifesti e il senso latente si interpone un vero e proprio lavoro di analisi.

L'impostazione *analitica*, differenziandosi dallo stile illustrativo (che fa un uso *selettivo* delle parole fino a piegarle alle esigenze della dimostrazione di teorie preesistenti) e da quello *restitutivo* (che lascia ampio spazio alla parola degli intervistati fino alla *restituzione per esteso* dell'intervista che lascia l'interpretazione al lettore), consente di penetrare nel mondo del soggetto.

Dando voce ai ragazzi immigrati, la ricerca ha fatto affiorare le difficoltà da loro percepite, il loro modo di orientarsi tra i diversi valori (quelli della cultura di provenienza e di accoglienza), le aspre conflittualità e lacerazioni dovute alla doppia appartenenza, le crisi di ruolo all'interno del nucleo familiare, i conflitti intergenerazionali che ne conseguono. Le storie dei ragazzi intervistati raccontano il tortuoso percorso di adattamento alla nuova condizione di vita e la difficile costruzione di una nuova identità che l'esperienza migratoria comporta.

Possibile limite del resoconto della ricerca, esposta nel volume sopra citato, può essere, a nostro avviso, l'esclusione, dettata da esigenze e stili editoriali, dei testi integrali delle interviste, che poteva essere proposta, se non all'interno del testo, perlomeno come appendice all'opera; tale scelta contrasta in parte con lo spirito del lavoro e con le scelte metodologiche operate.

Difatti, proprio per rigore metodologico e nell'ottica dell'approccio *analitico* - come proposta di una visione/interpretazione dichiaratamente soggettiva (del ricercatore) circa i fatti narrati - il testo integrale dovrebbe essere messo a disposizione del lettore quale imprescindibile termine di confronto e necessario strumento per una lettura critica alternativa e personale del lettore.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Becchi E., Vertecchi B. (2003), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bourdieu P. (sous la direction de) (1993), *La misère du monde*, Edition du Seuil, Paris.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'Ignazi P. (2008), *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Ignazi P. (2005), *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci, Roma.
- D'Ignazi P., Persi R. (2004), *Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo*, Franco Angeli, Milano.
- Djebar A. (2004), *Queste voci che mi assediano. Scrivere nella lingua dell'altro*, il Saggiatore, Milano.
- Dubar C. (2000), *La crise des identités*, Puf (Presses Universitaires de France), Paris.
- Geertz C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.
- Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mucchielli A. (1991), *Les méthodes qualitatives*, Puf, Paris.
- Polster E. (1988), *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio – Ubaldini, Roma.
- Ricolfi L. (a cura di) (2001), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.

- Saraceno C. (1993), *Che vita è: l'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, NIS, Roma.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Sprandley J. P. (1979), *The Ethographic Interview*, Harcourt Brace Jovanovich college Publishers, Orlando, FL.

PERCORSO DI IMPLEMENTAZIONE DELLE COMPETENZE EDUCATIVE DELL'INFERMIERE IN AMBITO ONCOLOGICO: FOCUS SULL'INDAGINE QUALITATIVA INERENTE LE COMPETENZE EDUCATIVE DEGLI INFERMIERI

Cesarina Prandi
Supsi DEASS – Manno CH
cesarina.prandi@supsi.ch

Abstract: L'educazione terapeutica del paziente è una pratica articolata e complessa, che presuppone l'esistenza di una corretta informazione e di un buon livello di comunicazione tra persona assistita e infermiere. Scopo di questo lavoro di ricerca, che si colloca nella prima fase del progetto, è indagare le competenze in educazione terapeutica possedute dagli infermieri che si occupano di malati oncologici. Sono state condotte 52 interviste a infermieri che lavorano in oncologia in Piemonte. I dati raccolti, di tipo qualitativo sono stati analizzati con la Content Analysis. I risultati di questa ricerca evidenziano come gli infermieri diano una minore importanza all'Educazione terapeutica, rispetto all'atto tecnico ed assistenziale specifico che risulta essere la parte preponderante del loro lavoro. È necessario realizzare interventi complessi di formazione poiché la più frequente causa di fallimento dei progetti di educazione terapeutica risulta essere la carenza di professionisti preparati.

Parole chiave: assistenza infermieristica, oncologia, educazione terapeutica, competenza

Abstract: The therapeutic patient education is a practical and complex. It presupposes the existence of proper information and a good level of communication between the patient and nurses. The aim of this research work is investigating skills in therapeutic education held by nurses who deal with cancer patients. They were conducted 52 interviews with nurses working in oncology in Piedmont. The data collected, qualitative were analyzed with content analysis. The results of this research show that nurses give less importance to education therapeutic, and more attention in the technical and specific care which happens to be the major part of their work. It is necessary to realize complex projects of training as the most frequent cause of project failure of therapeutic education appears to be a shortage of trained professionals

Key words: nursing, oncology, therapeutic education, competence

Introduzione

L'aumento della complessità delle terapie prescritte nella cura della malattia neoplastica, le modificazioni degli stili di vita, le trasformazioni corporee che intervengono nelle differenti fasi della malattia oncologica necessitano di continui adattamenti comportamentali da parte dei malati (Wong et alii, 2002), dei loro famigliari e di conseguenza di tutti i professionisti che si occupano della loro salute (Verdecchia et alii, 2001). Anche gli infermieri destinati alle cure debbono essere adeguatamente preparati e mettere in campo competenze educative e di accompagnamento appropriate (Biedroskki, 2003). Il progetto intende affrontare il tema delle competenze educative reali e necessarie degli infermieri preposti alla assistenza dei malati oncologici. Non esiste un unico programma di intervento prestabilito e delineato per

l'acquisizione delle suddette competenze e gli infermieri che lavorano in contesti differenti risentono della difformità, della scarsa comunicazione fra i centri e di una assenza di focus predefiniti circa la pratica educativa nei confronti del malati e dei loro familiari (Haute Autorité de Santé, 2007). Questo progetto di implementazione intende apportare un'esperienza positiva rivolta agli infermieri, che possa concorrere all'aumento delle competenze in ambito educativo. Il tema della pratica educativa da parte degli operatori della salute è da tempo sotto i riflettori della formazione, sia accademica che di formazione continua. Anche l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) fin dal 1996 ha indicato le strategie per la formazione in tale ambito riferita agli operatori della salute. Tuttavia il dibattito si focalizza sulla proposta di eventi formativi specifici rivolti al personale, con modesta valutazione delle condizioni di partenza e di arrivo, e soprattutto senza un accompagnamento ai significati dell'educazione di gruppi di malati, pratica svolta da sanitari che non sempre hanno realizzato un percorso specifico sull'educazione all'adulto malato. L'educazione ai malati ha la finalità di aumentare la consapevolezza del percorso che sta intraprendendo e soprattutto di aumentare la possibilità di una scelta consapevole del percorso, e quindi di modificare, aumentandola l'adesione a nuove condotte di salute, previste, consigliate, insegnate (Ivernois, Gagnayre, 2004). L'ambito della malattia oncologica è oggi un settore di massimo rilievo rispetto a questo fenomeno, in quanto è una malattia che tende sempre più ad un andamento cronico o di lunga durata, con periodi più o meno lunghi di assenza, o momenti silenti di malattia a recidive importanti, fino a concludersi, in alcuni casi, con le cure palliative che accompagneranno la persona alla fine della vita. L'educazione al malato (o terapeutica) è un processo educativo che si propone di *aiutare la persona malata* (con la sua famiglia e nell'ambiente che lo circonda) ad *acquisire e mantenere la capacità* di gestire in modo ottimale la propria vita convivendo con la *malattia* (OMS, 1996). Una relazione di aiuto, caratteristica core dell'intervento assistenziale di un infermiere si pone come risposta per una comprensione dei bisogni assistenziali del malato e della famiglia (Larson, 2006). Una comprensione che è la prerogativa della pratica clinica dell'infermiere, il quale si troverà a gestire con malato e familiare l'intenso e complesso percorso di cura. Per aiutare professionalmente i malati, gli infermieri hanno la necessità di diventare competenti al punto di poter pianificare e realizzare interventi che siano in grado di mettere il malato in sicurezza e che ne possano favorire l'autocura (Lavaderet et alii, 2000). È attraverso la pratica educativa che l'infermiere lo accompagna ad acquisire maggior autonomia nella propria cura e a far sì che il familiare diventi un caregiver. Per competenza Boterf intende: "Un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato". In altre parole è il modo con cui si sa combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato. Gli interventi complessi sono, secondo Campbell, costruiti da una serie di componenti, che possono agire sia autonomamente che in modo interdipendente". Ciò rende difficile definire i "principi attivi dell'intervento ed essere quindi sicuri della rilevanza di singoli componenti o combinazioni di elementi. La difficoltà di identificare le componenti attive di un intervento complesso rende difficile la puntuale replicazione dell'intervento e le possibilità di confronto. Il progetto complessivo risulta così articolato in differenti fasi interconnesse fra loro, caratterizzate da metodologia di indagine qualitativa e una parte quantitativa. Si tratta di condurre una serie di azioni correlate che partono dall'analisi del fabbisogno formativo degli infermieri, alla progettazione di una serie di interventi coordinati che promuovano la pratica educativa, alla messa in campo delle nuove competenze acquisite dagli infermieri. In questo scritto verranno presentate succintamente le fasi di questo studio e le istanze preliminari delle indagini qualitative.

Prospettive epistemologiche

Le scelte epistemologiche condotte si sono basate sui seguenti fattori:

1. Il soggetto curante è in relazione continua con le persone assistite e dalla interazione scaturisce il significato delle azioni intraprese (Quinn 2003);
2. La pratica di cura e di assistenza infermieristica ha in sé una connotazione educativa della persona che deve essere riconosciuto e agito con consapevolezza (Marcolongo et alii, 2001);
3. Le persone assistite (malati oncologici e loro famigliari) necessitano di azioni poste da professionisti in grado di leggere le loro fragilità e coadiuvarli nel rinforzo e nella resilienza (Surbone, Zwitter 1997);
4. Le persone ammalate di cancro hanno necessità di acquisire stili di vita confacenti alle nuove condizioni richieste dalla cura o dalla malattia medesima; questo percorso non è automatico e spesso necessita di programmazione e realizzazione di programmi ad hoc (Turner et alii, 2009)
5. Malato, familiare e curante hanno la necessità di confrontarsi rispetto alle rappresentazioni della cura e dell'educazione a nuove pratiche di vita.

Una prima scelta epistemologica è stata quella di tipo fenomenologico ermeneutico, secondo l'approccio di Paul Ricoeur, per condurre un primo assaggio della pratica svolta dagli infermieri nelle oncologie. Da questo primo momento comunque condotto alla luce di una scelta di fondo di tipo ecologico (Bateson, Maturana, Varela) per mantenere uno stretto contatto con la realtà e gli aspetti di processo, di relazione. Derivandone poi una cornice di senso (Sclavi). Queste enunciate hanno caratterizzato la fase qualitativa dello studio. Tutto lo studio si basa su un approccio costruttivista (Morin, Goodman). Inoltre sono stati applicati i principi propri della ricerca-azione (Piaget, Lewin).

In sintesi per la definizione dello studio sono state seguite le seguenti fasi:

- Disegno di ricerca emergente «in poltrona» privilegiando la metodologia qualitativa in ogni fase.
- Disegno di una mappa concettuale che accompagna ogni fase di lavoro
- Revisione della letteratura e implementazione continua di essa
- Analisi di documenti cardine nel settore, prodotti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (temi: Educazione Terapeutica, Aderenza, Empowerment)

Domanda di ricerca

Quale può essere un intervento complesso da attuare nei contesti di assistenza infermieristica oncologica, per migliorare l'autocura dei malati e dei loro famigliari? Quali sono i problemi a cui gli infermieri devono rispondere con programmi educativi in ambito oncologico?

Obiettivi e finalità dello studio

L'oggetto di ricerca è la valutazione, con le sue implicazioni pre-durante-post, di un dispositivo formativo complesso a un gruppo di infermieri operanti nelle oncologie. Si tratta cioè di indagare come la competenza infermieristica relativa alla pratica educativa si modifica nel corso di un intervento complesso di formazione e azione. Preliminarmente sono necessarie indagini di contesto relative alla pratica condotta nella quotidianità da parte degli infermieri che lavorano in oncologia. È obiettivo secondario dello studio stabilire un set di interventi da sperimentare per aumentare le competenze educative degli infermieri.

Disegno dello studio

Si tratta di uno studio quasi sperimentale pre-post test con utilizzo di metodo misto.

Lo studio si articola nelle seguenti fasi:

1. Analisi delle condizioni di esperienza pratica degli infermieri nelle oncologie rispetto alla componente educativa;
2. Analisi delle competenze presenti (self report pre)
3. Partecipazione ad un percorso di formazione –azione (intervento complesso)
 - a. Programma di lezioni
 - b. Utilizzo di un diario narrativo
 - c. Esperienza di visione di filmati educativi
 - d. Swot analisi
 - e. Partecipazione a comunità di pratiche
 - f. Discussione di casi
4. Analisi di progetti educativi predisposti dai partecipanti
5. Analisi delle competenze presenti (self report post)

Metodi e tecniche di raccolta dati

- Intervista individuale agli infermieri (durata 45 minuti, condotta da intervistatori formati attraverso un training di due ore; sono audioregistrate e sbobinate) che lavorano in oncologia.

Schema di conduzione dell'intervista

- Quali sono le attività più significative che meglio descrivono il tuo lavoro all'interno della Struttura? A quali attività dedichi il maggior tempo di lavoro?
- Quali attività ti creano i maggiori problemi?
- Nella tua esperienza lavorativa, ha ricevuto una formazione riguardo l'educazione del paziente oncologico? Se sì di quale tipo?
- Quali sono le situazioni in cui quotidianamente ti trovi ad educare il malato?
- Quali metodi e strumenti usi nell'approccio educativo nei confronti del paziente oncologico? (dialogo, supporti visivi, tracce scritte, ecc...)
- Come valuti se gli strumenti e le modalità scelti abbiano effettivamente portato al miglioramento della qualità della vita del paziente?
- Ritieni di poter individuare cosa il paziente conosce/vorrebbe conoscere della propria malattia/condizione?
- Rispetto alla sua funzione educativa nei confronti del paziente, quali sono le difficoltà maggiori che incontri?
- Quali sono, secondo te, le modalità più frequenti con cui i pazienti affrontano la malattia? (accettazione, rassegnazione, negazione, ecc...)
- Ritieni di avere a disposizione informazioni/preparazione sufficienti per poter provvedere alla soddisfazione dei bisogni di educazione terapeutica dei pazienti a te affidati? (Se no motivare)

- Questionario di self report per analisi delle competenze (pre-post; i dati sono stati analizzati con un data base tipo exell)
- Per il percorso di partecipazione alla formazione-azione e per le swot sono stati utilizzate: schede di valutazione di gradimento, di apprendimento; metodo narrativo per l'analisi delle metafore, delle visioni di film e diario; per le comunità di pratiche analisi delle risultanze con tecnica descrittiva.
- Per quanto attiene ai progetti educativi progettati: analisi descrittiva dei progetti con uso di un set di indicatori

La metodologia di analisi del testo delle interviste è stata la seguente:

1. Dopo la predisposizione del testo si passa alla lettura e riletture comprensiva della trascrizione di brevi note a margine, quando viene incontrata un'informazione ritenuta interessante o pertinente.
2. Passaggio attraverso le note fatte a margine ed elencazione dei diversi tipi di informazioni che si trovano, iniziando ad approntare i temi
3. Lettura dell'elenco e catalogazione di ogni elemento in un modo che offra una descrizione di cosa comprende
4. Identificazione della categoria e dei possibili collegamenti fra esse o se catalogabili in qualsiasi modo e produzione di un elenco di principali categorie (o temi) e / o categorie minori (o temi)
5. Confrontazione e contrapposizione fra le diverse categorie maggiori e minori

Queste 5 fasi di lavoro sono state svolte da tre ricercatori (due intervistatori e il responsabile dello studio)

A seguire si è operato:

6. Raccolta di tutte le categorie o temi, esame del dettaglio e analisi della rilevanza
7. Nuova suddivisione in categorie minori e maggiori / temi, revisione, al fine di garantire che l'informazione sia classificato in maniera soddisfacente
8. Rivisitazione di tutte le categorie rispondendo alla domanda: «questa categoria può unirsi e se si cosa perde? Questa categoria fa parte di un'altra categoria? E si collega come? Costruzione di una gerarchia e di una mappa di categorie.
9. Ritorno alle trascrizioni originali e verifica che tutte le informazioni siano state classificate.

Campionamento

Si tratta di 50 interviste rivolte a infermieri che operano nelle oncologie e cure palliative. I criteri di inclusione dei partecipanti alla fase delle interviste: infermieri che comprendano e parlino la lingua italiana, che lavorino stabilmente in oncologia (almeno 50% dell'orario di servizio); che abbiano affermato il loro consenso allo studio. I criteri di inclusione dei partecipanti nella fase di implementazione: a livello di reparto – oncologia o servizi di cure palliative ; a livello infermieri: infermieri che comprendano e parlino la lingua italiana, che lavorino stabilmente in oncologia (almeno 50% dell'orario di servizio); che abbiano affermato il loro consenso allo studio; che diano garanzia di partecipazione alla sperimentazione che prevede l'applicazione di dispositivi per la durata di un anno.

Aspetti etici

Tutti i soggetti intervistati dovranno corrispondere un consenso informato. Il protocollo di ricerca è stato esaminato e discusso da un gruppo di esperti di pratica infermieristica e responsabili clinici. Il gruppo ha espresso un parere favorevole al protocollo di studio presentato.

Risultati

Sono state indagate finora le risultanze delle 52 interviste, che hanno portato in evidenza come la pratica educativa rappresenti una parte del lavoro svolto dall'infermiere, senza la consapevolezza e pertanto senza apportarvi tecniche e metodi adeguati. I dati di questo studio sono stati pubblicati nell'articolo: Prandi, C., Garrino, L., Sommovigo, T., Torino, F., Vellone, E., Clerico, M., & Alvaro, R., Therapeutic education to cancer patients - experience of nurses Italian. *Professioni Infermieristiche*, Vol 67, N° 4 (2014). Dopo la conclusione di questa sezione di lavoro si sono realizzati gli eventi formativi e di tutti i componenti di implementazione. Sono state realizzate tre edizioni dell'evento formativo. È disponibile il format di progetto dell'evento formativo con il dettaglio di ogni intervento educativo. Un piano di valutazione dell'intero percorso ne ha permesso la monitorizzazione. L'intervento complesso ha previsto 20 giornate formative ripetute tre volte a gruppi di 18-20 infermieri, l'uso di una piattaforma web 2.0 per l'attuazione delle comunità di pratica. È in corso la valutazione dei progetti educativi predisposti dai 50 infermieri post intervento complesso. È in corso l'analisi dei diari di formazione

Significatività

Queste considerazioni sono in via di definizione in quanto il percorso analitico dei dati non si è ancora concluso.

Limiti dello studio

Si tratta di un intervento complesso indagato con metodo misto, ove la componente qualitativa è prevalente. Inoltre lo studio prende in esame una popolazione che potrebbe essere considerata ristretta. Tuttavia appare rilevante notare come potrebbe essere messo a punto un intervento standard per realizzare un miglior apprendimento sulle pratiche educative rivolte ai malati e loro familiari. Rimane rilevante l'aspetto di adattamento al contesto dell'intervento di miglioramento e l'analisi e il monitoraggio del processo di studio e di sperimentazione. La costruzione del percorso è frutto di costante attenzione ai fenomeni locali, alla modalità con cui le persone coinvolte entrano in gioco nel percorso di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Biedrzycki, B.A. (2003), Oncology nurse know the importance of patient education. *Ons News* 18 (6), 3-5.
- Haute Autorité de Santé (2007), Quick reference guide. Therapeutic patient education (TPE). Definition, goals, and organisation. Available at <http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2008-12/> (accessed 13.07.11).
- Ivernois (d') J.F., Gagnayre R. (2004), Apprendre à éduquer le patient. Maloine, Paris, (in French).
- Larsson, M., Hedelin, B., Athlin, E. (2006), A supportive nursing care clinic: Conceptions of patients with head and neck cancer. *European Journal of Oncology Nursing* 11: 49-59.
- Laveder, F., Mancante, M., Catello, G., Puccetti, C., Prosperino, R., Pavan, V., Rossato, E., Rigoli, A., Mancolongo, R. (2000), Educazione Terapeutica: una risorsa per malati e curanti. *L'Arco di Giano* 25, 111-124, (in Italian).
- Marcolongo, R., Rossato, E., Pavan, V., Laveder, F., Bonadiman, L., Rigoli, AM. (2001), Current perspectives of therapeutic patient education in Italy. *Patient Education and Counselling* 44, 59-63.
- Quinn, B. (2003), Exploring nurses' experiences of supporting a cancer patient in their search for meaning. *European Journal of Oncology Nursing* 7, 164-171.

Report of a WHO working group (1998), Therapeutic patient education. Continuing education programs for healthcare providers in the fields of prevention of chronic diseases. World Health Organisation, Regional Office for Europe Geneva.

Surbone, A., Zwitter, M. (1997), Communication with the cancer patient: Information and truth. *Annals of the New York Academy of Science*. 809.

Turner, J., Clavarino, A., Butow, P., Hargraves, M., Connors, V., Hausmann, S. (2009), Enhancing the capacity of oncology nurses to provide supportive care for parents with advanced cancer: evaluation of an educational intervention. *European Journal of Cancer* 10, 1798-1806.

DALLA DESIGN-BASED RESEARCH AL *DESIGN THINKING*. IL PENSIERO PROGETTUALE COME COMPETENZA TRASVERSALE¹⁸

Pierpaolo Limone
Università di Foggia - ERID Lab
pierpaolo.limone@unifg.it

Rosaria Pace
Università di Foggia - ERID Lab
rosaria.pace@unifg.it

Abstract: All'interno di questo breve lavoro ci soffermeremo sulla ricerca prototipale di prodotti e percorsi educativi realizzata all'interno del nostro laboratorio ERID. In particolare, amplieremo la prospettiva e ci riferiremo non soltanto alle operazioni di sviluppo in sé, ma agli aspetti che precedono tali operazioni – redazione delle linee guida e dei criteri condivisi con gli attori coinvolti nella progettazione – e quelli che accompagnano tali attività, nella costante relazione e interazione tra team di ricerca, di sviluppo e rappresentanti del settore educativo o destinatari. Il principale riferimento teorico sarà quello del *design thinking*, il quale fornirà una pista operativa e metodologica per lo sviluppo di risorse e percorsi legati all'innovazione didattica. A titolo esemplificativo si illustrerà il percorso di progettazione di risorse online secondo il formato Mooc, attraverso una dinamica di co-progettazione tra docenti dei corsi, sviluppatori ed esperti di progettazione didattica.

Parole chiave: Design-based research, ambienti di apprendimento digitali, progettazione educativa, design partecipato, innovazione didattica.

Abstract: Within this short paper we will focus on the applied research realized within our laboratory for the prototyping of educational resources and programs. In particular, we will enlarge the perspective thus referring not only to development itself, but to the broader aspects that precede this process – e.g. with the drafting of guidelines and criteria shared with the actors involved in the design - and those accompanying such activities, in constant relationship and interaction between research teams, developers and representatives of the educational sector. The main theoretical background is linked to the design thinking, which will provide an operational and methodological reference for the development of pathways and resources related to educational innovation. As an example will describe the design of online resources according to Mooc format, through a process of joint planning with the teachers of the courses, with the developers and the instructional design experts.

Keywords: Design-based research, digital learning environments, educational design, participatory design, learning innovation.

¹⁸ L'ideazione e l'organizzazione del capitolo sono condivise dagli autori. Pierpaolo Limone ha redatto i paragrafi: *I processi design based e il loro ruolo nel dibattito educativo; Gli obiettivi e le finalità della ricerca prototipale*; Rosaria Pace i paragrafi: *Lo scenario teorico di riferimento; L'esperienza di sviluppo prototipale; fasi e attori; Risultati, limiti e prospettive*.

I processi design based e il loro ruolo nel dibattito educativo

La progettazione dei percorsi di apprendimento costituisce un elemento centrale nello scenario culturale contemporaneo. Non soltanto nelle sedi in cui essa avviene in maniera privilegiata (scuola, enti di formazione, istituzioni culturali), ma in tutti i percorsi di acquisizione della conoscenza. La varietà delle risorse informative disponibili; la diversificazione degli ambienti (anche online) e delle possibilità di accesso alle risorse richiede ai singoli e alle istituzioni educative di creare piste metodologiche ed euristiche in grado di orientare e facilitare tali processi. Se ci riferiamo al recente rapporto del World Economic Forum (2015), infatti, si registra una richiesta di competenze da parte del mondo del lavoro che include saperi, abilità e qualità caratteriali come la tenacia, la curiosità, lo spirito di iniziativa (Ivi, p. 2). Tra le abilità fondamentali ci sono quelle legate alla sfera del linguaggio alfanumerico, alla conoscenza dei principi scientifici, alle ICT, agli aspetti finanziari e culturali in senso ampio. Mentre tra le competenze si ritrova il pensiero critico e il problem solving, la creatività, l'abilità comunicativa e quella collaborativa¹⁹.

A scuola, per citare un altro contesto, ai docenti viene richiesto di diventare progettisti e attivi creatori dei percorsi didattici, inclusi i materiali e le forme di interazione con gli studenti. Si diffonde quindi una "intelligenza progettuale" che passa per le azioni quotidiane più diverse e che si potrebbe esercitare nei contesti di apprendimento formali e informali.

Se da un lato la progettazione di materiali e prodotti centrati sull'utente è un processo sempre più consolidato, dall'altro la stessa progettazione di tali elementi si sposta dall'industria (soggetto terzo) ai contesti d'uso, secondo la triade industria, team di sviluppo, ricerca (mediatori metodologici). In questo modo si ha per un verso un processo di progettazione e sviluppo sempre più interessato ai reali bisogni dei destinatari; per l'altro tali processi presuppongono una relazione sempre più stretta tra figure e professionalità differenti. Quello che qui appare utile rilevare, infine, è l'uso di tali processi nell'ambito della ricerca educativa e, in maniera più diffusa e incisiva, nelle stesse pratiche didattiche.

Lo scenario teoretico di riferimento

I processi design-based rappresentano un elemento strategico per la ricerca educativa quando la progettazione avviene in contesti reali, attraverso team di progettazione compositi, in forma iterativa e orientata alla dinamicità del processo. Abbiamo già descritto l'impiego di tale risorsa metodologica nell'ambito della ricerca prototipale e nello sviluppo di risorse educative (Limone & Pace, 2015).

Nelle esperienze di ricerca legate alla progettazione di percorsi e di prodotti destinati all'apprendimento, consideriamo una cornice più ampia, quella del *design thinking*, utilizzato come supporto metodologico per i processi di sviluppo partecipativo.

Tale riferimento, adottato nell'ambito della progettazione in campo ingegneristico, nell'ideazione di nuovi prodotti per il mercato, nel design inteso in senso stretto (Razzouk & Shute, 2012) e successivamente traghettato anche nel settore educativo, rappresenta un framework in grado di valorizzare una competenza trasversale: la capacità di ideare e co-progettare soluzioni innovative e personalizzate.

Alcune direzioni del panorama educativo contemporaneo convergono sui processi di progettazione, intesi come strumento di partecipazione ed espressione. La tabella che segue (Tab. 1) sintetizza i principali riferimenti di tale scenario:

¹⁹ Per la lista completa si veda il documento online al link: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Tabella 1 - Sintesi degli elementi convergenti nel quadro teorico di riferimento

LE DIREZIONI DEL PANORAMA EDUCATIVO	
<p><i>Design thinking come risorsa per il contesto educativo, in grado di supportare i processi innovativi in forma collaborativa.</i> (Rowe, 1987; Dorner, 1999; Stempfle & Badke-Schaube, 2002; Cross, 2007; Owen, 2007; Brown & Kätz, 2009; Razzouk & Shute, 2012; Bonsignore et al., 2013; Leinonen et al., 2014)</p>	<p>Le attività di progettazione, a sostegno del cambiamento, avvengono negli stessi contesti d'uso, in risposta ai bisogni reali degli utenti.</p>
<p><i>L'importanza del "fare" come approccio alla conoscenza in un momento storico in cui anche le discipline umanistiche si ibridano con gli strumenti e le risorse digitali per la rappresentazione, diffusione, condivisione e creazione della conoscenza.</i> (Presner, 2009; Burdick et al., 2012; Caviglia, Ciuccarelli & Coleman, 2014)</p>	<p>«Tra i cambiamenti più significativi introdotti dalle tecnologie digitali nella ricerca umanistica vi è una riconsiderazione del rapporto tra pratica e teoria, tra fare e pensare» (Caviglia, Ciuccarelli, Coleman, 2014, traduzione nostra).</p>
<p><i>L'apprendimento scolastico ha un forte taglio progettuale, legato alla pianificazione di attività didattiche co-progettate con gli studenti.</i> (Kalantzis & Cope 2005; 2010; 2012; Laurillard, 2012).</p>	<p>La scuola – anche attraverso appositi ambienti digitali dall'accesso ubiquo - diventa il luogo di progettazione dialogica tra docente e studente.</p>

Gli obiettivi e le finalità della ricerca prototipale

Le ricerche e le azioni di sviluppo prototipale condotte all'interno del nostro laboratorio hanno avvio dallo studio delle stesse logiche di progettazione delle risorse digitali. Rispetto alle esperienze di progettazione già presentate in altri contesti, qui ci interessa descrivere brevemente il processo di co-progettazione di tali materiali, piattaforme e percorsi nell'ambito del framework del *design thinking*. Tale metodo di lavoro ha rappresentato ben più di uno strumento progettuale. Esso ha favorito il coinvolgimento di diversi attori, il dialogo con il team di sviluppo, la sperimentazione di un percorso che si può estendere a diversi momenti e aspetti ideativi.

I percorsi di progettazione hanno agito sui seguenti piani (obiettivi):

- Sperimentazione di azioni di problem posing/solving collaborative.
- Familiarizzazione con i processi di ideazione e di creazione all'interno di gruppi interdisciplinari.
- Realizzazione di esperienze di ideazione e creazione co-progettata.

- Condivisione delle proposte di innovazione con i diversi attori coinvolti nel progetto.

L'esperienza di sviluppo prototipale: fasi e attori

Con una finalità puramente esemplificativa, presenteremo i processi di *design thinking* applicati alla progettazione di corsi Mooc (*Massive Open Online Courses*) con i docenti di differenti aree disciplinari. Le proposte progettuali sono state estese allo sviluppo della piattaforma che avrebbe ospitato i corsi, alla tipologia di interazione didattica (*instructional design*), ai modelli di collaborazione tra gruppo di ricerca e team di sviluppo.

L'esito del lavoro è stato duplice: da un lato i singoli prodotti: corsi, materiali didattici, attività formative online. Dall'altro, a livello meta-progettuale, le linee guida per lo sviluppo di nuovi corsi.

L'esperienza è stata avviata a partire dalla seguente domanda di ricerca: i metodi e i processi di *design thinking* possono supportare la ricerca prototipale? In che modo è possibile coinvolgere diversi attori nell'innovazione legata alla progettazione di risorse didattiche?

Le figure coinvolte sono state diverse: docenti dei corsi, ricercatori, esperti in progettazione didattica, ingegneri, grafici, web designer. La tabella che segue (Tab. 2) sintetizza il percorso realizzato (per un ulteriore approfondimento, si veda anche: Limone, Pace & De Santis, in press).

Tabella 2 - Fasi di sviluppo secondo il percorso del *design thinking*

Fasi del <i>design thinking</i>²⁰	Declinazione nell'ambito della progettazione di percorsi didattici secondo il formato Mooc²¹
<p><i>Comprendere</i> Scoperta del tema e familiarizzazione con l'argomento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Benchmarking dei corsi Mooc erogati su piattaforme internazionali e dei relativi criteri di progettazione a cura del team allargato (gruppo di ricerca, sviluppatori, grafici, web designer). • Indagine sulla letteratura di settore relativa all'opinione degli utenti in rapporto ai processi di fruizione (gruppo di ricerca). • Presentazione a cura dei ricercatori e condivisione del progetto con i docenti coinvolti nello sviluppo dei corsi e del materiale didattico.
<p><i>Esplorare</i> Conoscenza dell'ambiente e delle interazioni che vi avvengono.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming con i docenti dei singoli corsi e confronto sulle possibilità di progettazione didattica del percorso e dei materiali multimediali. • Redazione a cura del team di ricerca e di sviluppo dei documenti-guida per la progettazione del corso, utili all'esplicitazione dell'approccio didattico, delle scelte tematiche e della scansione delle attività, della definizione dei singoli elementi del percorso di

²⁰ Le fasi sono tratte dal documento: *Taking Design Thinking to Schools*. Stanford School of Education <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/taking-design/presentations/Taking-design-to-school.pdf>

²¹ Nel corso dell'anno accademico 2014-2015 l'Università di Foggia - nell'ambito del consorzio nazionale EduOpen - ha avviato la produzione di 25 corsi MOOC destinati principalmente agli studenti delle scuole secondarie di II grado, come dispositivo di orientamento alla scelta del percorso universitario e di primo accesso alle discipline caratterizzanti dei singoli corsi.

Fasi del <i>design thinking</i>²⁰	Declinazione nell'ambito della progettazione di percorsi didattici secondo il formato Mooc²¹
	apprendimento.
<i>Raccogliere i punti di vista</i> Emergenza di punti di vista alternativi per una migliore comprensione del problema, in vista della fase ideativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Condivisione dei documenti di progettazione didattica con il docente e raccolta – per singola area disciplinare – di ipotesi e proposte legate all'uso delle risorse multimediali. • Confronto tra le ipotesi del docente, quelle degli esperti in progettazione didattica e le possibilità fornite dal team di sviluppo.
<i>Ideare</i> Raccolta di ogni genere di idee, secondo un processo creativo libero.	<ul style="list-style-type: none"> • Definizione degli elementi di sviluppo del corso e dei singoli materiali, attraverso un confronto tra le diverse componenti del team. • Ideazione degli elementi didattici, mediali, comunicativi legati al corso.
<i>Prototipare</i> Generazione di prototipi o modelli che aiutino ad esplorare le idee emerse nella fase di ideazione.	<ul style="list-style-type: none"> • Redazione di linee guida per lo sviluppo di corsi Mooc. • Proposta di sviluppo dei primi materiali didattici da parte di un ristretto numero di docenti, con il supporto del team di sviluppo. • Proposta di implementazione della piattaforma a cura del team di ricerca e di sviluppo.
<i>Testare</i> Sperimentare le soluzioni proposte per determinare le idee efficaci o le ipotesi migliorative.	<ul style="list-style-type: none"> • Test delle linee guida, alla luce delle risorse/percorsi sviluppati seguendo gli elementi di progettazione indicati. • Test ricorsivo delle interazioni e delle modalità di collaborazione tra i diversi componenti del team di progettazione.

Il processo, secondo un andamento iterativo, ha previsto diverse versioni delle linee guida (ritorno alle fasi di ideazione, prototipazione e testing), fino all'adozione delle stesse da parte del gruppo allargato di docenti. La fase di implementazione delle stesse linee guida e delle modalità di progettazione dei corsi rappresenta un percorso ancora aperto, da sottoporre a verifica e arricchimento in seguito all'erogazione dei corsi.

Le diverse fasi di progettazione sono state supportate da diverse modalità di confronto con gli attori:

- Brainstorming
- Focus group
- Incontri di progettazione
- Scenari e simulazioni
- Sessioni di redazione collaborativa

Hanno collaborato all'attività: i docenti dell'Università di Foggia coinvolti nello sviluppo dei corsi, in maniera trasversale rispetto ai sei Dipartimenti; il gruppo di ricerca del laboratorio ERID; esperti dei linguaggi multimediali, grafici, videomaker.

Tra gli elementi portanti del percorso di progettazione, inoltre, si sottolinea la possibilità di personalizzazione delle soluzioni in relazione alle esigenze disciplinari e il ruolo di coaching fornito dai designer e dai progettisti didattici, in supporto ai processi di traduzione didattica e multimediale del percorso proposto.

Risultati, limiti e prospettive

Al termine del percorso sin qui descritto a titolo esemplificativo, i risultati raggiunti hanno riguardato più livelli: quello strettamente legato alla produzione di materiali, risorse e percorsi didattici secondo il format dei Mooc. Ma anche quello legato alla sperimentazione di processi di progettazione replicabili e trasferibili in diversi contesti. L'idea è di co-progettare piattaforme, "oggetti didattici", attività, ma anche di ideare e sviluppare in maniera congiunta le stesse linee guida per lo sviluppo di tali risorse. A valle, appare fondante il confronto tra sviluppo, progettazione didattica e attori del settore educativo, per la creazione di proposte condivise, aperte, realmente innovative.

Tra gli esiti dei lavori di progettazione, in via schematica potremmo elencare:

- La condivisione dei processi e dei percorsi di sviluppo in relazione alle risorse da creare (documenti di progettazione, buone pratiche, linee guida, etc.).
- La collaborazione tra attori provenienti da diversi contesti e con ruoli eterogenei.
- Il supporto da parte del team di sviluppo e di ricerca. Tale aspetto risponde all'obiettivo, ben più ampio, di consolidare la triade industria-accademica-contesti educativi.
- Alfabetizzazione ai processi di produzione multimediale da parte di tutti gli attori, compresi di docenti, in un percorso di aggiornamento e apprendimento continuo.

Le prospettive future ci proiettano in due principali direzioni: l'inclusione di tali processi di design come supporto metodologico, in grado di guidare processi ideativi diffusi a vari livelli: corsi, unità di apprendimento, proposte di innovazione legate al setting didattico, etc. E, infine, la sperimentazione di tali percorsi nella didattica quotidiana, anche a scuola, per il consolidamento delle competenze di ideazione e problem solving richieste dall'economia dell'innovazione.

Riferimenti bibliografici

Bonsignore, E., Ahn, J. & al. (2013). Embedding Participatory Design into Designs for Learning: An Untapped Interdisciplinary Resource? In N. Rummel, M. Kapur, M. Nathan & S. Puntambekar (Eds.), *To See the World and a Grain of Sand: Learning across Levels of Space, Time, and Scale*. Paper presented at the 10th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning, University of Wisconsin, Madison, June 15–19 (pp. 549-556). International Society of the Learning Sciences.

Brown, Tim, and Barry Kätz (2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: Harper Business, 2009.

Burdick A., Drucker J., Lunenfeld P., Presner T., Schnapp J. (2012), *Digital Humanities*, The MIT Press, Cambridge.

Caviglia, G., Ciuccarelli, P., Coleman, N. (2014). *Communication Design and Digital Humanities. Visualizations and Interfaces for Humanities Research*. In *Diversity: design/humanities*. Proceedings of the fourth International Forum for Design as a Process. September 19-22, Belo Horizonte-MG, Brazil. EdUEMG (Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais).

Cross, N (2007). *Designerly Ways of Knowing*. London UK and Boston MA: Birkhauser

Verlag.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012), *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.

Laurillard, D. M. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.

Leinonen, T., Durall, E., Kuikkaniemi, K., Mikkonen, T., Nelimarkka, M., Syvänen, A. & Toikkanen, T. (2014). Design for Learning: Enhancing Participation in Learning through Design Thinking. In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2014 (pp. 659-662). Chesapeake, VA: AACE.

Limone P., Pace R. (2015). *La design-based research per la progettazione educativa*, in M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso (a cura di), *Oltre i confini, lungo i margini*, Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. AMS ACTA del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Limone, P., Pace, R. & De Santis A. (in press). Linee guida per la progettazione di corsi Mooc: l'esperienza dell'ateneo foggiano. EM&MITALIA2015, Multiconferenza Italiana su e-Learning, media education e moodlemoot.

Owen, C. (2007). Design thinking: Notes on its nature and use. *Design Research Quarterly*, 2, 16–27.

Presner T. (2009), *The Digital Humanities Manifesto 2.0 Launched* [blog post, 22 giugno 2009], online su: <http://www.toddpresner.com/?p=7>.

Razzouk R., & Shute V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82 (3), pp. 330–348.

Rowe, P. (1987). *Design thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.

Stempfle, J., & Badke-Schaube, P. (2002). Thinking in design teams—an analysis of team communication. *Design Studies*, 23, 473–496.

World Economic Forum (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/Geneva, Switzerland, online su: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

LA RICERCA DAL DISEGNO EDUCATIVO. PUNTI DI CONTATTO TRA NATURALISTIC INQUIRY E RICERCA PER I BAMBINI.

Valentina Mazzoni
Università di Verona
valentina.mazzoni@univr.it

Abstract: In questo articolo l'autrice intende presentare alcune delle caratteristiche distintive della ricerca educativa: una ricerca non solo sull'educativo ma educativa, ossia una ricerca che si attualizza disegnando e realizzando percorsi educativi, che diventano oggetto di studio. Una ricerca in ambito educativo può essere valutata opportuna solo se il suo impianto è tale da garantire che l'esperienza educativa che dovrebbe essere oggetto di ricerca, qualunque esito produca sul piano teorico, sia comunque significativa per gli studenti, ossia vissuta positivamente e capace di favorire lo sviluppo della persona. Una ricerca educativa ha la sua ragione di senso se offre ai soggetti coinvolti buone esperienze. Quando il ricercatore pensa le attività da svolgere con i bambini deve realizzare dispositivi di ricerca capaci di conciliare il rigore metodologico con la qualità dell'esperienza educativa da promuovere.

Parole chiave: ricerca educativa, ricerca per i bambini, ricerca naturalistica, ascolto, ricerca trasformativa.

Abstract: The present article aims at describing some features of educative research, conceived as educational design research. Educational design research strives to positively improve practice, because it is conducted through educative interventions, rather than on educative interventions. It combines scientific investigation with development and implementation of educational experiences for children and teachers. Educational design research is conducted in real-life contexts – not laboratories – bringing about educative transformation through research designs.

Key words: educational design research, research for children, naturalistic inquiry, listening to children, transformative research.

Specificità della ricerca pedagogica

In un articolo del 1983, Michael Bassey ha cercato di delineare la specificità della ricerca pedagogica a partire dalla distinzione tra questo tipo di ricerca e la ricerca in ambito educativo portata avanti da altre discipline. La ricerca in ambito educativo è, infatti, attuata in diversi campi disciplinari quali ad esempio la sociologia, la psicologia, la filosofia, la storia e l'economia; si parla così di sociologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, storia dell'educazione ecc. In questi campi disciplinari chi si occupa di educazione lo fa primariamente per aumentare le conoscenze su un certo fenomeno e sviluppare teorie da mettere in relazione con il corpo di sapere già accumulato nella disciplina in cui si colloca la sua ricerca. Tali conoscenze possono portare ad una modifica dei fenomeni educativi, ma l'incidenza pratica che queste teorie possono avere è un obiettivo secondario rispetto a quello

dell'avanzamento delle conoscenze della disciplina. Al contrario, la ricerca pedagogica ha come sua caratteristica distintiva quella di promuovere un miglioramento della pratica educativa stessa, e per questo si sviluppa all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento. Anche quando la ricerca pedagogica si impegna nella costruzione di teorie, il cambiamento della pratica educativa rimane l'obiettivo principale.

In sintonia con queste considerazioni anche Mortari (2007, 2009a) identifica due differenti orientamenti della ricerca empirica nell'ambito delle scienze umane: una ricerca *ricognitiva-constatativa* e una *esperienziale-trasformativa*. La prima è mossa dall'intenzione di raccogliere informazioni per comprendere un fenomeno e incrementare il quadro delle conoscenze su un certo tema. In questo caso, il ricercatore tende ad investigare problemi e questioni interessanti al fine di pervenire a dati originali che incrementino il corpus delle conoscenze fino quel momento acquisite in un preciso ambito. Differente è la ricerca esperienziale-trasformativa: essa è mossa dall'intenzione di modificare il contesto nel quale si realizza il processo epistemico, ossia procurare un miglioramento della pratica, fornire solide basi per la politica educativa, individuare condizioni che incrementino l'efficacia delle istituzioni educative.

Da questi contributi è possibile rilevare alcune specificità della ricerca pedagogica:

- si sviluppa nei contesti reali (dal di dentro dell'esperienza);
- modifica il contesto educativo nel quale si realizza al fine di migliorarlo.

Nei prossimi paragrafi intendo evidenziare l'essenzialità di questi due elementi nell'ambito della ricerca empirica che si svolge con i bambini in contesti educativi come la scuola, integrando tra loro due approcci di ricerca: la Naturalistic Inquiry (Lincoln & Guba, 1985) e la ricerca per i bambini (Mortari, 2009a).

Naturalistic Inquiry

L'epistemologia naturalistica colloca la ricerca nei contesti naturali, ossia nei contesti in cui i fenomeni si svolgono nella loro quotidianità, e la sviluppa a partire dai modi in cui il fenomeno stesso accade (Lincoln & Guba, 1985, p. 187).

Seguendo le riflessioni offerte da Mortari (2007, p. 61) occorre:

- (a) collocare la ricerca nei contesti naturali;
- (b) utilizzare un disegno di ricerca emergenziale.

(a) Collocare la ricerca nei contesti naturali significa localizzare la ricerca in un *setting di vita reale* e questo trova la sua ragione nel fatto che qualsiasi fenomeno oggetto di studio acquisisce il suo significato in relazione al contesto in cui si verifica; una ricerca empirica in educazione dovrebbe quindi essere condotta nei luoghi dell'educativo (scuola, centri diurni, spazi sociali e di incontro ecc.) e coinvolgere i soggetti che vi appartengono.

Con l'epistemologia naturalistica si mette in primo piano la conoscenza del contesto in cui i fenomeni accadono. Per attuare il "principio della contestualizzazione", il ricercatore deve avere la capacità di osservare le situazioni in cui l'educatore si trova ad agire, sapendo cogliere i fattori in esse implicati, senza tralasciarne nessuno. Acquisire una competenza di ricerca significa quindi imparare ad osservare i contesti in cui si agisce per comprenderli. Per condurre una buona osservazione è fondamentale una postura di attenzione e ascolto nei confronti dell'esperienza.

(b) Sviluppare la ricerca a partire *dai modi in cui il fenomeno accade* significa non codificare in anticipo l'impianto epistemico della ricerca ma strutturarla secondo una logica evolutiva in base ai dati che emergono dall'analisi del contesto in cui si è chiamati ad operare. Compito del ricercatore è cioè quello di costruire un disegno di ricerca che prende forma e continuamente si modifica a partire da ciò che avviene nel luogo che ospita la ricerca.

Seguire un tale orientamento euristico significa innanzitutto mettere in primo piano l'esperienza: poiché essa è costituita da soggetti che si muovono in modo dinamico all'interno di una situazione non stabile, l'evento educativo è difficilmente "comprimibile" dentro una griglia di lavoro pre-definita e strutturata.

L'epistemologia naturalistica sottolinea l'importanza di costruire il processo di ricerca secondo una prospettiva evolutiva, ossia non decisa a-priori ma orientata a costruirsi sull'esperienza stessa nel suo divenire concreto. In termini empirici tale assunto si traduce nella possibilità di pianificare un disegno di ricerca "a grandi linee" - e non già definito in ogni suo dettaglio - che consenta un agire flessibile durante il procedere della ricerca.

La realtà educativa si configura come mutevole, per questo un sistema di regole preordinate non aiuta a vedere ciò che accade nel presente; l'esperienza educativa sottopone allo sguardo dell'educatore e del ricercatore sempre nuove configurazioni, che spiazzano continuamente il sapere dato, perché vanno oltre il già noto. Chi si trova a prendere decisioni rispetto a questioni tanto complesse e delicate come quelle educative deve riuscire ad acquisire un atteggiamento flessibile, ossia imparare a domandarsi continuamente se la direzione che ha intrapreso è aderente all'esperienza. Per un educatore-ricercatore essere flessibile significa sia saper costruire percorsi educativi sempre diversi, sia essere capace di rivederli continuamente allo scopo di adeguare le finalità generali e specifiche di un progetto educativo alle situazioni e condizioni in cui questo si verifica; condizioni che, per la loro inevitabile storicità, cambiano continuamente (Bertolini, 1988, p. 263).

La ricerca per i bambini

La distinzione tra la ricerca ricognitiva e quella trasformativa è importante per comprendere la specificità dell'approccio di ricerca chiamato ricerca *per* i bambini (Mortari, 2009a). Se pensiamo all'infanzia e in modo particolare alla letteratura internazionale è possibile riconoscere questi due approcci: una ricerca d'ascolto (ricognitiva) e una ricerca trasformativa (educational design research).

La ricerca ricognitiva è fondamentalmente interessata a raccogliere il punto di vista dei bambini (Hill, 1997, p. 171) e mira ad aumentare la quantità e la qualità delle conoscenze su di essi. Le nuove conoscenze vengono utilizzate per migliorare l'efficacia delle istituzioni formative, il successo di certi interventi e di metodi didattici (Pring, 2000, p. 145) oppure per migliorare le politiche a favore dell'infanzia (Dockett & Perry, 2005, p. 519).

Quella trasformativa è una ricerca che Mortari descrive come «non alternativa a quella ricognitiva, bensì comprensiva di questa e con un obiettivo di più ampia portata: offrire buone esperienze educative e considerare queste l'oggetto di ricerca; per questa ragione la ricerca esperienziale-trasformativa con i bambini dev'essere una ricerca *non solo sull'educativo ma educativa*. In altre parole una ricerca educativa ha la sua ragione di senso se offre ai soggetti coinvolti buone esperienze» (Mortari, 2009a, p. 53).

La caratteristica distintiva della ricerca per i bambini è quella di partire da un criterio di 'beneficio' per il bambino, «mettendo sempre al centro il potenziale educativo della ricerca per i soggetti» (ivi, p. 14). In una ricerca che vede la partecipazione dei bambini, il processo d'indagine, mentre si attualizza, deve contribuire ad un incremento della qualità delle esperienze di apprendimento vissute dai più piccoli. Una ricerca con i bambini può essere valutata opportuna solo se il suo impianto è tale da garantire che l'esperienza che dovrebbe essere oggetto di ricerca, qualunque esito produca sul piano teorico, sia comunque significativa per i bambini, ossia vissuta positivamente e capace di favorire lo sviluppo della persona (Mortari & Mazzoni, 2010).

Lavorando in questa prospettiva il ricercatore, quando costruisce un processo di ricerca empirica che coinvolge i bambini nei loro contesti naturali (ad esempio la scuola), è chiamato

a seguire due principi che si ricavano dall'integrazione fra la Naturalistic Inquiry e l'approccio della ricerca per i bambini:

(a) ascoltare i bambini;

(b) strutturare la ricerca come percorso insieme educativo ed epistemologico.

Svolgere la ricerca in un ambiente di vita naturale significa mettersi in ascolto dei soggetti ed essere fedeli al modo in cui il fenomeno che si vuole indagare si presenta. Negli ambienti educativi pensati per i bambini l'elemento educativo-pedagogico è centrale, quindi il ricercatore che intende coinvolgere i bambini nel processo di ricerca è chiamato a guardare e considerare come altamente significativa la preoccupazione educativa propria dei contesti in cui si trova ad agire. Per questo motivo, la ricerca oltre ad un obiettivo epistemico, cioè di conoscenza, deve avere anche un obiettivo educativo, cioè offrire buone esperienze.

(a) ascolto

Un ricercatore che intende fare ricerca con i bambini non è qualcuno chiamato ad applicare procedure e protocolli in maniera corretta, ma un adulto che rispetta e cura innanzitutto le relazioni. Dal punto di vista della metodologia della ricerca, mettere al primo posto la relazione significa lasciare spazio all'ascolto e al coinvolgimento dei bambini.

Obiettivo primario di questo modo di intendere la ricerca è la comprensione del bambino, intesa come «sforzo di penetrare nella soggettività dell'alunno», attraverso l'unico metodo veramente indispensabile: «il saper ascoltare il ragazzo in modo tale non solo da consentire, ma sollecitare e favorire in ogni modo la naturale disposizione del bambino a manifestarsi per quello che è, ad evidenziare i propri problemi, a comunicare insomma il proprio vissuto» (Bertolini e Frabboni, 1981, p. 233). È attraverso l'ascolto, infatti, che l'adulto può pensare e creare, con responsabilità, un percorso educativo per i bambini.

L'ascolto è un'avventura che inizia e si svela nel rapporto con chi si vuole conoscere e, in questo senso, si può dire che realizzare l'ascolto è un lavoro che compete prima di tutto a noi adulti. Per far questo occorre non chiudere i pensieri e le parole dei bambini dentro schemi che ci siamo già costruiti, ma aprirci all'avventura educativa.

Il fatto di essere adulti non significa sapere aprioristicamente di cosa ha bisogno un bambino: il bambino è la creatura in cui è più evidente la caratteristica umana di essere «mistero e scommessa» (Dallari, 1984, p. 67), e questa consapevolezza deve vincere la nostra pretesa di conoscere cosa serve ai bambini prima ancora di metterci in ascolto della loro esperienza. L'ascolto che noi adulti dobbiamo mettere in atto, però, non si traduce in un atteggiamento passivo. Oltre a «mistero», i bambini sono anche «scommessa», e tale «scommessa» è qualcosa su cui gli adulti devono puntare per permettere ai più piccoli di realizzarsi. Per fare questo l'adulto si fa compagno dei bambini alla scoperta di ciò che per loro è importante ed essenziale per crescere e il bambino, come soggetto portatore di domande, chiede di avere vicino un adulto che lo aiuti a scoprire dove questo impeto di vita lo conduce, e lo accompagna in questo percorso (Mazzoni, 2009a).

(b) offrire buon esperienze

La ricerca empirica che si svolge nei contesti educativi deve considerare la realizzazione di un percorso educativo parte integrante dei suoi obiettivi, deve cioè ideare esperienze educative per i bambini e far diventare queste esperienze oggetto di ricerca.

Così concepita la ricerca non ha solo lo scopo di cercare conoscenze che potrebbero poi, cioè in futuro, essere utili, ma ha l'obiettivo primario di essere utile nel momento attuale, nel presente, con quei precisi bambini che sono coinvolti qui ed ora nel percorso euristico. Accade spesso di fare ricerca su un processo in atto per rimodellare esperienze successive, ma una ricerca autenticamente per i bambini è quella che invece si muove contemporaneamente all'azione (Mortari, 2009b, p. 189).

La letteratura internazionale nomina questo modo di pensare la ricerca *educational research design*: il riferimento è ad una ricerca che si attualizza disegnando e realizzando percorsi educativi, che diventano oggetto di studio e valutazione. Questo modo di fare ricerca chiede ai ricercatori di impegnarsi simultaneamente a pensare ambienti educativi, definire (nuovi) curricula e progettare percorsi di ricerca sulle azioni educative che mettono in atto; in questo modo essi contribuiscono contemporaneamente ad un miglioramento dei contesti educativi e ad un accrescimento del sapere e delle teorie pedagogiche (Brown, 1992). In coerenza con quella che Michael Bessey definiva la specificità della ricerca pedagogica, la ricerca dal disegno educativo insieme alla produzione di nuova conoscenza mira ad incidere positivamente sulla pratica, attraverso lo sviluppo di un disegno di ricerca che è pensato come educativo (McKenny & Reeves, 2012, p. 14).

Quando il ricercatore pensa le attività da svolgere con i bambini deve realizzare dispositivi di ricerca capaci di conciliare il rigore metodologico con la qualità dell'esperienza educativa da promuovere (Mazzoni, 2009b). Alla figura di un ricercatore che applica i suoi strumenti di ricerca, si sostituisce quella di un ricercatore-insegnante che lascia spazio allo sviluppo di una relazione educativa con i bambini, favorendo il loro coinvolgimento nelle attività proposte. In questo senso Grau e Walsh (1998, p. 16), nel descrivere il tipo di ricerca da sviluppare per lo studio dei bambini nei loro contesti di vita, presentano l'idea di un ricercatore che combina due identità, quella dello scienziato-ricercatore e quella del clinico.

Riferimenti bibliografici

- Bassey, M.(1983). Pedagogic Research into Singularities: case-studies, probes and curriculum innovations. In *Oxford Review of Education*, 9(2), 109-21.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2),141-78.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., Frabboni, F. (1981). *Scuola Primaria*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dallari, M. (1984). *La qualità della vita del bambino e pedagogia*. In P. Bertolini (a cura di). *La scuola dell'infanzia verso il 2000*. Scandicci: La Nuova Italia, 58-67.
- Dockett, S. & Perry, B. (2005). Researching with children: insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-21.
- Graue, M. E., Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods & ethics*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hill, M. (1997). Participatory Research with Children. *Child and Family Social Work*, 2(3), 171-83
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Mazzoni, V. (2009a). Leggere insieme la città. Riflessioni di metodo sul fare ricerca con i bambini. In *Orientamenti Pedagogici*, 56, 873- 90.
- Mazzoni, V. (2009b). «Una buona qualità della vita è...». *Fare ricerca pensando insieme ai bambini*. Milano: Franco Angeli
- McKenny, S., Reeves T.C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Mortari, L. (2009a) (Ed.). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2009b). Azioni di cura e pensieri di serra. In L. Mortari (ed.). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori, 189-213.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2010). La ricerca con i bambini. *Rassegna bibliografica. Infanzia e Adolescenza*, 10 (4), 5-29.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

RICERCA EMPIRICA E INFANZIA: UN'ANALISI SISTEMATICA

Valentina Montù

Università degli studi di Verona

valentina.montu@univr.it

Abstract: lo studio qui presentato costituisce una riflessione e un'analisi sui metodi e gli strumenti di ricerca utilizzati nell'ambito degli studi empirici sull'infanzia, al fine di indagare se e in che misura il research with children approach ha modificato il modo di fare ricerca con i bambini. Nello specifico, è stata condotta un'analisi sistematica della letteratura scientifica, una ricerca di tipo secondario che assembla e valuta criticamente le evidenze di singoli studi offrendo un orizzonte esplicativo più ampio. Oggetto della ricerca sono 358 articoli scientifici che descrivono ricerche empiriche che coinvolgono i bambini sviluppate nell'ambito delle diverse scienze dell'educazione. Verranno di seguito presentati alcuni risultati emersi relativi alle scelte epistemologiche e metodologiche dei ricercatori che hanno messo in atto nei loro studi i principi promossi dalla research with children in relazione ad alcune delle difficoltà da loro riscontrate. In conclusione, alcune riflessioni critiche sull'analisi sistematica condotta.

Parole chiave: ricerca con i bambini, systematic review, riflessioni metodologiche

Abstract: the research presented is a reflection and analysis of methods used in empirical studies on children, in order to investigate if and how this new approach has impacted the research in childhood context. In particular, it was conducted a systematic review of the scientific literature, a secondary research that assembles and critically evaluates the evidence of individual studies by offering a wider horizon explanatory. The object of research are 358 scientific articles describing empirical research involving children developed in the different educational discipline. Will be presented some findings in relation to epistemological and methodological choices of researchers that have implemented in their studies the principles promoted by the research with children and some of the difficulties they encountered. In conclusion, some critical reflections on systematic review conduct.

Keywords: research with children, systematic review, methodological reflection

Introduzione

La ricerca con i bambini costituisce un ambito di indagine essenziale in pedagogia così come nelle diverse scienze dell'educazione. Data la crescente disponibilità di studi nell'ambito delle ricerche sull'infanzia si riscontra la necessità di disporre di un'analisi riflessiva e in profondità dello stato dell'arte degli studi condotti in tale settore. A questo scopo "sono utili ricerche sistematiche e meta-sintesi delle ricerche fin'ora condotte mirate a evidenziare quali tecniche d'indagine vengono utilizzate con i bambini, descrivere in che cosa consistono, specificare quali dati rendono accessibili e quali criticità d'uso presentano" (Mortari, 2009; p. 38) poiché le ricerche sui bambini meritano riflessioni metodologiche specifiche (Belotti et al., 2010). L'obiettivo più ampio e originario dello studio, dunque, è quello di evidenziare i modi in cui la ricerca con i bambini è stata condotta negli ultimi decenni in un'ottica

interdisciplinare con particolare attenzione rispetto ai metodi e alle tecniche impiegate e ai concetti teorici sottesi alle scelte metodologiche adottate dai ricercatori. Il fine è quello di costruire una più solida cornice teorica in modo da costituire un piano di riflessione per la comunità di ricercatori che consenta di ampliare il proprio sguardo su un orizzonte di conoscenza che vada oltre i singoli studi sull'argomento.

La research with children

Quale ruolo assumono i bambini nel momento in cui entrano a far parte di un processo di ricerca? L'analisi della letteratura scientifica ha consentito di individuare la tesi, largamente diffusa in ambito scientifico, secondo la quale per molto tempo è stata condotta una ricerca *on children* (Hill, 2006). Alla base di tale approccio si trova una prospettiva che concepisce i bambini come vulnerabili e incompetenti, incapaci di fornire informazioni attendibili e per questo nel processo di ricerca essi ricoprono una posizione di passività. Nei confronti di questa prospettiva è maturato un approccio critico, che trova un significativo momento di formalizzazione nella pubblicazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989). In questo processo di cambiamento, la sociologia, in particolare, si è interrogata su nuovi modi di condurre ricerche con i bambini contribuendo alla formalizzazione di un nuovo approccio di ricerca, la *research with children*. Tale approccio riconosce i bambini come attori sociali importanti, detentori di diritti, soggetti competenti e fondamentali informatori dei loro mondi (Mayall, 2000). Questa concezione dell'infanzia si realizza sul piano della ricerca attraverso:

- a) la partecipazione dei bambini ai processi di ricerca come informatori della loro esperienza e co-ricercatori (Balen et al. 2006);
- b) l'utilizzo e la sperimentazione di strumenti di ricerca che devono consentire ai bambini di dar voce liberamente alla loro esperienza attraverso linguaggi a loro propri (Art.13(1) Convenzione ONU) e ai ricercatori di ascoltare i bambini accedendo al loro punto di vista, alle loro prospettive al fine di migliorare la loro qualità di vita e quella dei servizi ai quali si rivolgono;
- c) la preferenza per un metodo qualitativo ed emergenziale e tecniche qualitative (Mortari, 2009);
- d) l'adozione del paradigma ecologico che porta i ricercatori a realizzare le ricerche negli ambienti naturali di vita dei bambini (Davis, 2007);
- e) l'attenzione alla dimensione etica del fare ricerca con i bambini.

Obiettivi e domande di ricerca

A partire da questo processo di cambiamento, è risultato interessante indagare in un'ottica interdisciplinare se e in che modo i ricercatori che operano nell'ambito dell'infanzia hanno fatto propria questa nuova prospettiva. Con questo obiettivo è stato scelto di analizzare le ricerche riportate nelle riviste scientifiche per vedere in che modo gli elementi che definiscono l'approccio della *research with children* risuonino in esse: quali sono le modalità di partecipazione dei bambini alle ricerche? Vengono ascoltate le loro prospettive? Attraverso l'adozione di quali strumenti d'indagine? Quali sono le attenzioni e preoccupazioni etiche esplicitate dai ricercatori?

Un metodo per meta-riflettere sulle ricerche: la systematic review

A questo scopo è stata condotta una *systematic literature review* (Petticrew e Roberts, 2006). La *systematic literature review* è un tipo di *research synthesis*, ossia un'analisi delle fonti di tipo secondario che attraverso procedure sistematiche e rigorose consente di produrre nuova conoscenza sull'argomento di indagine, in questo caso la ricerca con i bambini, a partire

dall'integrazione di un ampio corpus di singoli studi. Le principali caratteristiche di questo metodo sono:

- la definizione di una domanda di ricerca che indirizza l'analisi precisamente ed esplicitamente;
- l'utilizzo di una metodologia trasparente e rigorosa per identificare, analizzare e riassumere le evidenze di singoli studi;
- la definizione di criteri di inclusione ed esclusione per la selezione di articoli o delle sorgenti di dati che verranno impiegati per l'analisi;
- l'inclusione di una strategia di ricerca replicabile.

Il metodo della SR è risultato consono e adeguato rispetto agli obiettivi della ricerca poiché esso può consentire un'analisi dettagliata e critica, la produzione di una *map of bigger picture* della ricerca con i bambini giungendo a nuove conoscenze sull'argomento, identificando filoni comuni tra gli studi analizzati, ponendo le basi per lo sviluppo di una teoria (Varcoe et al., 2003). Esso inoltre, consente di mettere in atto un'analisi rigorosa attraverso la sistematicità delle procedure che lo caratterizzano. Il metodo è stato scelto non senza considerare gli ultimi sviluppi in ambito scientifico e le critiche mosse al tradizionale approccio impiegato in relazione alla SR (*Cochrane medico-oriented approach*), approccio al quale viene riconosciuto il grande limite di considerare solo una certa tipologia di evidenze (Hammersley, 2001) e che poco si adatta alle esigenze delle ricerche in ambito educativo e sociale (Evans e Benefield, 2001). In risposta a tali critiche, sono state sviluppate revisioni sistematiche che hanno adottato un approccio interdisciplinare e più flessibile (Coad e Lewis, 2004). A partire da queste riflessioni metodologiche e in relazione all'oggetto e agli obiettivi di ricerca, è stata sviluppata una *systematic review* di carattere qualitativo seguendo un *emergent or iterative method* (EPPI Centre Guidelines, 2007). Le *questions of review* e le tecniche di raccolta e sintesi dei dati non sono state definite a priori, in modo da consentire un metodo iterativo di analisi (*iterative method*) e di definire domande più ampie adottando un approccio induttivo e investigativo che ha consentito di non restringere la complessità dell'argomento entro uno sguardo conoscitivo limitante. Questa scelta si è realizzata, ad esempio, affrontando alcune fasi della revisione, la raccolta e la sintesi dei dati, anche contemporaneamente e ripercorrendo nuovamente alcuni step, come la selezione delle fonti o la raccolta dei dati, in relazione ai cambiamenti introdotti nel corso del processo euristico.

Oggetto di ricerca e strumenti di analisi e sintesi dei dati

L'oggetto specifico di questo lavoro di ricerca è costituito da articoli scientifici relativi a ricerche empiriche che hanno coinvolto i bambini e che sono state sviluppate all'interno di diversi ambiti disciplinari nelle scienze dell'educazione (psicologia, antropologia, sociologia, pedagogia). Per ogni disciplina è stata individuata una rivista di riferimento, rispettivamente *Child Development*, *Anthropology and Education Quarterly*, *Childhood* e *Early Childhood Research Quarterly*. L'individuazione delle fonti da analizzare è stata dunque effettuata attraverso un'*hand-searching of key journals* e tramite l'applicazione di criteri di selezione che hanno definito le caratteristiche delle ricerche da analizzare, in relazione agli obiettivi dell'analisi sistematica. Il processo di screening ha portato all'individuazione di 358 articoli che sono stati analizzati attraverso una tabella di categorie descrittive costruita al fine di raccogliere informazioni analitiche su aspetti generali di ogni singolo studio come la cornice epistemologica, i metodi e le tecniche impiegate, l'età dei bambini coinvolti e la loro modalità di partecipazione alla ricerca, i risultati e le esplicitazioni etiche. Attraverso questo strumento di raccolta dei dati è stato possibile giungere ad una descrizione in profondità degli articoli oggetto di analisi. Nella fase successiva della *systematic review* (sintesi dei dati) sono stati costruiti due strumenti che hanno permesso di costruire una mappa delle caratteristiche principali delle ricerche analizzate, di individuare elementi comuni tra i diversi studi e di

produrre una comparazione fra di essi individuando quali caratteristiche proprie della *research with children* sono presenti in ciascuna ricerca. I due schemi di sintesi, inoltre, offrono rispettivamente un quadro relativo alle modalità di partecipazione dei bambini ai processi di ricerca e l'ascolto delle loro prospettive (attraverso quali tecniche e su quali argomenti).

Alcuni risultati emersi: le difficoltà dei ricercatori

I risultati emersi hanno delineato un panorama complesso e diversificato relativo alle modalità e alla percentuale con le quali i principi promossi dalla *research with children* sono stati messi in atto dalle ricerche prese in esame²². Gli studi che maggiormente fanno riferimento a tale approccio sono quelli relativi all'ambito della sociologia dell'infanzia. Le ricerche mettono in atto un approccio partecipativo che si realizza tramite il coinvolgimento attivo dei bambini nei processi di ricerca, nello specifico nella fase di raccolta dei dati. Attraverso tecniche proprie del metodo qualitativo i bambini esprimono il proprio punto di vista sull'argomento oggetto d'indagine. Il pensiero dei bambini viene ascoltato in setting naturali, in particolare su temi legati alla loro esperienza nei contesti di vita scolastica, familiare e *out of home-school*. La tecnica maggiormente utilizzata per dare voce al pensiero dei bambini è l'intervista non strutturata o conversazionale, spesso accompagnata anche da altre tipologie di intervista all'interno dello stesso studio. Nella maggior parte delle ricerche vengono esplicitate attenzioni etiche relative in particolare al principio di riservatezza dei dati e al disequilibrio di potere tra adulto ricercatore e bambino partecipante.

L'analisi ha consentito di individuare anche alcune difficoltà dei ricercatori che si rifanno alla *research with children* a mettere in atto nella pratica della ricerca alcuni principi sostenuti nel dibattito teorico. Se, infatti, da un lato viene condivisa una filosofia di ricerca partecipativa, dall'altro lato i bambini vengono coinvolti attivamente nella raccolta dei dati, ma non in altre fasi del processo (es. scelta degli strumenti, definizione del tema di ricerca, ecc.) come co-ricercatori. Solo tre ricerche oggetto di analisi favoriscono questo livello di partecipazione. Se da un lato esso può contribuire a ridurre il rischio di oggettivazione dei bambini da parte del mondo adulto (Mortari, 2009), dall'altro può portare alla loro responsabilizzazione su un piano che può risultare problematico. Far partecipare i bambini in qualità di co-ricercatori richiede la padronanza di competenze che i bambini non sono tenuti ad avere o che per la loro età non risultano accessibili (Harden et al., 2000). La mancanza, messa in luce dalla letteratura scientifica (Coad e Evans, 2008), di una profonda riflessione concettuale e critica sull'argomento non contribuisce a sostenere il ricercatore nell'affrontare la problematicità delle scelte legate alle modalità attraverso le quali favorire la partecipazione attiva dei bambini nelle diverse fasi del processo di ricerca.

Per quanto riguarda, invece, il principio dell'ascolto delle "voci" dei bambini, secondo la RWC, si realizzerebbe attraverso l'adozione di strumenti di ricerca che offrano una pluralità di canali espressivi, rispettando il carattere *naturally multimodal* (Christensen e James, 2000) del linguaggio dei bambini. In questa direzione, assumono particolare rilevanza le tecniche *art-based* basate sul linguaggio iconico o visivo. Considerando l'intero corpus di analisi, esse vengono impiegate nel 24% delle ricerche considerate e riportate nella rivista *Childhood*. Essa potrebbe essere dovuta al grande limite riconosciuto alle tecniche visive nell'analisi dei dati che risulta ampiamente legata all'interpretazione soggettiva del ricercatore (Young e Barrett, 2001). Una modalità spesso utilizzata per limitare questo rischio, è l'impiego di un confronto orale con i bambini per verificare l'adeguata interpretazione dell'adulto-ricercatore

²² Per una presentazione completa dei risultati della ricerca Montù V. (2015). "Research with children: un'analisi sistematica della letteratura". Mantova: Universitas Studiorum.

o da narrazioni scritte dai bambini stessi che esplicitano l'oggetto e il significato rispetto a quanto disegnato, fotografato o videoregistrato. Un altro aspetto di criticità è legato alle informazioni che tali tecniche mettono a disposizione. La letteratura scientifica si sta interrogando rispetto al fatto che l'utilizzo di più strumenti generi nuove informazioni e intuizioni sul significato attribuito dai bambini alla realtà o semplicemente generi un quantitativo maggiore di dati. La ricerca condotta da Darbyshire e colleghi (2005) mostra che le diverse tecniche permettono l'espressione di differenti aspetti delle esperienze dei bambini e integrano le informazioni, piuttosto che duplicarle. La delicata questione rimane comunque aperta e necessita di un'analisi più approfondita.

Riflessione critica

Dal punto di vista metodologico, la ricerca condotta rappresenta un'introduzione teorica ad un metodo, la *systematic literature review*, ampiamente utilizzato e apprezzato in ambito internazionale, ma ancora poco impiegato nel panorama italiano delle scienze dell'educazione. L'indagine condotta offre anche un'esemplificazione attuativa della revisione sistematica della letteratura secondo i più recenti sviluppi di applicazione del metodo. Esso è stato praticato con aspetti innovativi legati all'approccio emergente e iterativo adottato, alla tipologia di domanda di ricerca e di obiettivo, al genere di dati raccolti, ai destinatari e al carattere interdisciplinare dell'indagine. Inoltre i risultati della ricerca hanno consentito di individuare dei *gap* nell'attuazione del *research with children approach* nella pratica delle ricerche, offrendo ai ricercatori che operano nell'ambito dell'infanzia riflessioni utili ad individuare zone d'ombra sulle quali concentrare lo sviluppo di studi futuri. Diversi sono anche gli elementi di criticità incontrati. Se, infatti, il rigore e la sistematicità delle procedure contribuisce a limitare l'influenza delle *bias* del ricercatore nella raccolta e analisi dei dati, certamente una maggiore affidabilità dei risultati sarebbe stata garantita se un secondo ricercatore avesse condotto parallelamente almeno una parte dell'analisi. Inoltre, se è vero che la *systematic review* consente di considerare un gran numero di fonti, rispetto all'elevato numero di ricerche pubblicate nell'ambito dell'infanzia, 358 articoli ne costituiscono una piccola parte. Quanto, dunque, possono essere considerati affidabili i risultati ai quali si è giunti? Inoltre, sono stati considerati solo articoli in lingua inglese e forse il processo di traduzione può avere inciso sul livello di fedeltà rispetto ai dati raccolti. Infine, è stato complesso rapportarsi alla letteratura scientifica sul metodo poiché l'approccio tradizionale con il quale viene applicato poco si adatta all'ambito di ricerca e alla tipologia del suo obiettivo principale ed è pertanto stato difficile collocare lo studio entro quel preciso panorama metodologico, è stato necessario un ulteriore approfondimento rispetto ai recenti studi innovativi e critici sulla *systematic review* per trovare una cornice entro la quale collocarsi, è stato come essere su un confine, in bilico tra diversi metodi a cercare un'identità metodologica alla ricerca condotta.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (March 2007). *EPPI-Centre methods for conducting systematic reviews*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, <http://www.eppi.org.uk>
- Balen R. et al. (2006). Involving Children in Health and Social Research: 'Human becomings' or 'active beings'?. *Childhood*, 13(1), pp. 29-48.
- Belotti V. et al. (2010). *Il futuro nel presente: per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Milano: Guerini.

- Coad J., Lewis A. (2004). Engaging children and young people in research. Literature review for The National Evaluation of the Children's Fund, www.ne-cf.org
- Coad J., Evans R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process, *Children e Society* 22(1), pp. 41-52.
- Darbyshire P. et al. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?. *Qualitative Research* 5(4), pp. 417-436.
- Davis P. (2007). Storytelling as a democratic approach to data collection: interviewing children about reading. *Educational Research* 49(2), pp. 169-184.
- Evans J., Benefield P. (2001). Systematic Reviews of Educational Research: does the medical model fit?. *British Educational Research Journal* 27(5), pp. 527-541.
- Hammersley M. (2001). On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: a 'narrative' response to Evans & Benefield. *British Educational Research Journal* 27(5), pp. 543-554.
- Harden J. et al. (2000). Can't Talk, Won't Talk?: Methodological Issues in Researching Children. *Sociological Research* 5(2).
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood: A Global Journal of Child Research* 13(1), pp. 68-69.
- Mayall B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The international journal of children's rights* 8(3), pp. 243-259.
- Montù V. (2015). "Research with children: un'analisi sistematica della letteratura". Mantova: Universitas Studiorum.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Roma: Mondadori.
- Petticrew M., Roberts H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. Oxford: Blackwell publishing.
- Varcoe C., Rodney P., McCormick J. (2003). Health care relationships in context: an analysis of three ethnographies. *Qualitative Health Research* 13(7), pp. 957-973.
- Young L., Barrett H. (2001). Issues of access and identity: adapting research methods with Kampala street children. *Childhood* 8(3), pp. 383-395.