

**I.R.R.E.  
Emilia Romagna**



**Il ricercatore metodologico disciplinare  
I tratti distintivi di una figura professionale**

**a cura di M. T. Bertani, A. Orlandoni, F. Piazzi**

**Bologna 2003**

stampa *editcomp* bologna  
dicembre 2003

## Introduzione

Questo libro presenta i risultati di uno studio dell'IRRE E.-R. condotto da un'équipe di insegnanti coordinati dal sottoscritto, che mirava a focalizzare i tratti distintivi di una figura professionale mai presa seriamente in considerazione, sebbene siano ormai improrogabili, nella scuola dell'autonomia, la sua definizione e il suo riconoscimento in termini di *status* e di carriera. Che cosa si debba intendere per insegnante ricercatore; quali debbano essere le specificità della ricerca nella scuola (soprattutto della ricerca metodologico disciplinare); in che cosa questa differisca da altre forme di ricerca, in particolare da quella universitaria; in che misura abbia senso distinguere docente ricercatore e docente *tout court* (dal momento che ogni insegnante degno di questo nome fa quotidianamente ricerca) sono domande alle quali la nostra indagine cerca di dare una risposta. I contributi che si susseguono nel libro sono di varia natura. Armando Luisi presenta i criteri metodologici seguiti nell'individuazione dei "costrutti" – cioè dei tratti distintivi o caratteristiche – che definiscono il profilo del docente ricercatore. Seguono alcune "note storiche" di Aurelia Orlandoni che contestualizza il progetto indicandone le finalità e riassumendone le scansioni temporali e le tappe operative. All'interpretazione dei dati quantitativi sono dedicati i contributi critici del sottoscritto, di Cristina Bonelli, Ermanno Rosso, Stefano Aicardi. L'analisi quantitativa delle schede di documentazione delle ricerche effettuate dagli insegnanti è stata condotta da Maria Teresa Bertani, mentre una riflessione sugli elementi qualitativi è stata compiuta da Cristina Gubellini. Alla fine del volume sono riportati la lettera e il questionario inviati agli insegnanti e le tabelle relative all'elaborazione delle risposte ottenute.

Il coordinatore del progetto

Francesco Piazzì



## INDICE

Le griglie di repertorio <i>di Armando Luisi</i>	Pag. 7
Il profilo del docente ricercatore in ambito disciplinare: una ricerca dell'IRRE-ER <i>di Aurelia Orlandoni</i>	Pag. 11
L'esperienza in classe, prima specificità del ricercatore RMD <i>di Francesco Piazzi</i>	Pag. 17
Ricerca nella scuola e ricerca accademica: l'insegnante ricercatore come Michael Jackson e Calimero <i>di Francesco Piazzi</i>	Pag. 29
Note a margine del questionario IRRE: il docente formatore ed autoformatore <i>di Cristina Bonelli</i>	Pag. 33
L'insegnante ricercatore, ovvero il decatleta innovativo <i>di Ermanno Rosso</i>	Pag. 37
Fra competenze e costrutti, ancora "buone notizie dalla scuola" <i>di Stefano Aicardi</i>	Pag. 41
La ricerca delle scuole: un regalo miliardario <i>di Maria Teresa Bertani</i>	Pag. 45
Scheda di documentazione delle ricerche prodotte dagli insegnanti dell'Emilia Romagna: una prima analisi di alcuni elementi qualitativi <i>di Maria Cristina Gubellini</i>	Pag. 55
<b>ALLEGATI</b>	
Lettera e questionario inviati agli insegnanti	Pag. 61
Tabelle relative all'elaborazione delle risposte al questionario	Pag. 71



## **Le griglie di repertorio**

*di Armando Luisi*

### **Significato e senso**

Questo mio breve contributo ha lo scopo di descrivere le procedure e gli strumenti adottati per giungere ad una sensata definizione dei “tratti distintivi” dell’insegnante ricercatore.

Nella fase di progettazione della ricerca ci siamo posti l’obiettivo di valorizzare l’esperienza dei docenti che hanno aderito al progetto RMD, indagandone il pensiero con strumenti e modalità capaci di garantire un dialogo, anche a distanza, sui significati e sul senso attribuiti alle etichette verbali utilizzate dagli interlocutori.

Data un’etichetta verbale (significante), essa può essere esaminata a livello di ciò che significa per le persone coinvolte nel dialogo (descrizione) o di ciò che evoca nelle stesse persone (risonanza emotiva).

Lo strumento che, a nostro parere, permetteva di coniugare la parte analitica con quella emotiva, le potenzialità dell’emisfero cerebrale sinistro con quelle dell’emisfero destro, trovava collocazione all’interno della Psicologia dei costrutti personali di George Albert Kelly.

### **Psicologia dei costrutti personali**

G. Kelly ha elaborato la psicologia dei costrutti personali anni cinquanta, con lo scopo di conoscere il significato e il valore che le persone attribuiscono alla loro esperienza e le modalità con le quali sviluppano le loro conoscenze e le utilizzano nelle esperienze successive, anticipandone gli eventi.

Il presupposto di base della teoria di Kelly è quello della soggettività: la conoscenza è una costruzione soggettiva; il sapere è una costruzione che ha soprattutto a che fare con le strutture di pensiero personali e con le modalità operative ed emotive con le quali l’esperienza è vissuta.

Pensiero, comportamento ed emozioni sono tre fattori che influenzano la costruzione di significati e ne sono al tempo stesso influenzati.

*Il sistema di costrutti è gerarchico:* per anticipare eventi in modo più utile, ogni persona sviluppa, con caratteristiche particolari, un sistema costruttivo che comporta relazioni ordinali tra i costrutti (*Corollario dell’organizzazione*).

Questo significa che i costrutti sono ordinati gerarchicamente: si collocano al vertice quelli che si riferiscono a dimensioni via via più centrali e nucleari e che rispondono ai “perché” fondamentali per la propria esistenza. Si collocano in posizione periferica quelli che si riferiscono a dimensioni concrete e che rappresentano la “manifestazione visibile” dei propri perché.

I costrutti nucleari rappresentano i processi di mantenimento e di sopravvivenza della persona (es. fame/sazietà). Nell'ordinamento gerarchico vi è distinzione tra costrutti ed elementi. I costrutti sono una parte del sistema che sussume (abbraccia, include) elementi subordinati. La definizione è relativa alla posizione in cui essi si collocano.

*Il sistema di costruzione di una persona è costituito da un numero finito di costrutti dicotomici (corollario della dicotomia).*

Ogni costrutto è distinto in due poli (esempio il costrutto sicuro implica il polo opposto non sicuro).

I due poli non sono da considerare in modo positivo o negativo, né sono universalmente definibili.

Un costrutto organizzato - disorganizzato potrebbe essere per un diverso soggetto un costrutto organizzato - fantasioso, oppure organizzato - libero ecc.

Quando le persone si sentono poste al di fuori del loro sistema di costrutti si sentono minacciate e possono mettere in essere comportamenti di "resistenza".

Attribuire alla resistenza un valore negativo potrebbe significare precludersi la comprensione del significato di quel comportamento che viene etichettato come "resistente". In altri termini, la "resistenza" è una valutazione esterna di un comportamento terzo a cura di chi non condivide quel comportamento.

Secondo la psicologia dei costrutti ciò che comunemente è resistenza potrebbe semplicemente significare ricerca di coerenza o di stabilità (coerenza fra il proprio sistema di credenze e i comportamenti messi in atto).

## **Conoscere e capire**

Con l'adesione alla teoria dei costrutti personali, il ricercatore si propone di avviare un processo di conoscenza reciproca volto alla comprensione, piuttosto che al giudizio. In tal modo *ricercato* e ricercatore assumono il medesimo ruolo attivo e sono *entrambi* al tempo stesso ricercatori e *ricercati*.

In coerenza con quanto espresso, per la nostra ricerca abbiamo evitato l'opzione della delimitazione del profilo a tavolino, come normalmente avviene quando si fa ricorso a persone di accertata competenza.

Abbiamo quindi coinvolto un gruppo di testimoni privilegiati del progetto RDM e li abbiamo sollecitati al confronto con la mediazione delle griglie di repertorio.

G. Kelly ha messo a punto un versatile strumento di indagine, noto come *griglie di repertorio*, con il quale si favorisce l'elicitazione (il fare in modo che le persone esprimano) di una serie di costrutti, sotto forma di etichette verbali le quali, dal punto di vista psicologico, non rappresentano un significato oggettivo.

Il confronto successivo all'elicitazione sposta l'attenzione dal piano del significante (dell'etichetta) a quello del significato (il contenuto soggettivamente attribuito all'etichetta) e si propone di pervenire a un significato e a un senso condivisi.

Partecipanti e conduttore attivano uno scambio di punti di vista rispettoso delle soggettività individuali, con rispetto reciproco e accoglienza non valutativa.

Le griglie possono servire a far emergere gli impliciti comunicativi e a favorire il confronto sia sul modo con il quale le persone esprimono le loro convinzioni, sia sui valori che le reggono, sia sui comportamenti che ne discendono.

Le griglie permettono di attivare un processo di consapevolezza di sé e di conoscenza degli altri che è alla base di possibili sviluppi evolutivi personali e di gruppo.

### Itinerario

- a. Dopo aver chiarito lo scopo della ricerca e illustrato i presupposti della Psicologia dei costrutti personali, si è presentata una griglia vuota (vedi modello).
- b. Ciascun componente del nostro gruppo di ricerca è stato invitato a compilare la parte relativa agli elementi (nome di insegnanti conosciuti, aderenti e non alla ricerca RDM)<sup>1</sup>.

Studio dei significati personali di "Insegnante ricercatore" – Griglia a compilazione individuale													
Elementi →													
Costrutti ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	14	

- c. Compilate le griglie nella parte relativa agli elementi, si è passati alla elicitazione dei costrutti, utilizzando il sistema delle triadi.<sup>2</sup>
- d. Ultimata la compilazione dei costrutti individuali, si è passati alla presentazione delle etichette e alla loro descrizione a livello di significato e di senso. Questa fase è stata particolarmente feconda di contributi perché ha permesso di rilevare che medesime etichette si riferivano a significati diversi o che diverse etichette si riferivano a medesimi significati.

<sup>1</sup> La griglia era personale e si è garantita la riservatezza dei dati consentendo che al posto del nome si apponesse un simbolo.

<sup>2</sup> Per una più articolata trattazione di questa procedura, si rinvia alla bibliografia posta in fondo a questo contributo.

- e. Si sono operate, quindi, le prime aggregazioni, e, per passaggi successivi, si è pervenuti a una serie di costrutti presentati sia in forma di etichetta (un solo polo), sia nella descrizione condivisa.
- f. Sulle etichette, raggruppate per affinità, si è predisposto un questionario con il quale si è ampliata la base di discussione.

La ricchezza del materiale prodotto ha facilitato il passaggio alla seconda fase della ricerca, quella di rilevazione su base più ampia, senza perdere in qualità e in profondità. Lo testimoniano i contributi integrativi pervenuti che hanno mantenuto aperto il confronto ed hanno arricchito il dibattito al di là delle attese.

L'itinerario adottato si è rivelato utile, quindi, sia sotto il profilo più tecnico-scientifico, sia sotto quello culturale, promuovendo una ricerca dai sicuri contorni partecipativi e *democratici*.

#### *Riferimenti bibliografici*

---

G.A.Kelly, *L'uomo ricercatore*, Martinelli, Milano, 1994

Bannister, Fransella, *Costruttivismo e griglie di repertorio*, Giuffrè, Milano, 1996

A. Luisi, in A. Luisi e P. Senni (a cura di), *Gli strumenti per l'autovalutazione – Le griglie di repertorio*, Temi, Rastignano, 2003

## **Il profilo del docente ricercatore in ambito disciplinare: una ricerca dell'IRRE-ER**

di Aurelia Orlandoni

### **Storia e finalità del progetto**

Il progetto per la definizione del profilo professionale del docente ricercatore metodologico disciplinare (RMD) inizia nell'aprile 2002 e si conclude nel dicembre dello stesso anno. Nel 2003 è stato inviato ai docenti della regione un questionario e si è proceduto all'elaborazione delle risposte. Lo staff di progetto era composto da tecnici IRRE e insegnanti che avevano già fornito contributi importanti in quest'ambito di ricerca<sup>1</sup>. Il gruppo di studio si è impegnato in una riflessione che mirava a mettere a fuoco i tratti distintivi o specificità – con termine più tecnico, i *costrutti* – del docente ricercatore in ambito disciplinare. L'obiettivo era la definizione di un profilo non astrattamente delineato, ma costruito a partire dalla concreta esperienza di ricerca delle centinaia di insegnanti che negli ultimi anni s'erano impegnati nel progetto RMD e in altri progetti dell'IRRE legati alla didattica disciplinare. L'esiguità dei tempi a disposizione (in pratica da settembre a dicembre) ci hanno indotto a rinunciare alla costruzione di un profilo che fosse interamente dettato "dal basso". Abbiamo scelto una via intermedia tra quella induttiva (o *button up*) del lasciare decidere tutto agli insegnanti interpellati e quella deduttiva (o *top down*), che in pratica avrebbe comportato che questi non venissero neppure consultati e che il profilo del ricercatore scaturisse dall'analisi condotta dai componenti del gruppo.

Inizialmente abbiamo cercato di costruire un lessico comune e di precisare quali dovessero essere, a nostro avviso, le specificità e i soggetti della ricerca nella scuola. Da qualche anno, anche pensando ad una dimensione europea della professionalità, si parla di carriera dell'insegnante, ma i segnali sono stati spesso contrastanti e hanno riguardato quasi esclusivamente le competenze organizzative come è successo, ad esempio, con la creazione delle Funzioni Obiettivo. In particolare sembra che la difficoltà maggiore sia proprio quella di definire una carriera legata al *lavoro in classe* dell'insegnante e a quel tipo di ricerca disciplinare che si caratterizza per il suo legame con la prassi didattica, distinguendosi così dalla ricerca universitaria. In questo caso sottolineare le diversità non ha lo scopo di creare una contrapposizione, ma di cercare una sinergia, a partire dalle specificità, tra docenti universitari e docenti della scuola in un rapporto di pari dignità.

---

<sup>1</sup> Staff del progetto: Francesco Piazzi (IRRE-ER, coordinatore), Maria Teresa Bertani (IRRE-ER), Armando Luisi (IRRE-ER), Aurelia Orlandoni (IRRE-ER), Luciano Stupazzini (consulente IRRE-ER), Ermanno Rosso (L.S. L. da Vinci di Casalechio di Reno - BO), Donatella Vignola (L.G. Gioia di Piacenza), Cristina Bonelli (L. G. Gioia di Piacenza), Pietro Biancardi (L.C. Minghetti di Bologna), Stefano Aicardi (IP.S.I.A L. Galvani di Reggio Emilia). Segreteria: Silvana Mascarò (IRRE-ER).

In sostanza, obiettivo condiviso nel gruppo era quello di valorizzare la ricerca compiuta dagli insegnanti, nella convinzione che la ricerca nella scuola:

- è indispensabile;
- spetta agli insegnanti della scuola, i quali non possono non esserne i veri protagonisti;
- può essere utilmente supportata da altri enti (Università, IRRE, ecc.), ma deve essere condotta dagli insegnanti di scuola in quanto unici esperti di questo particolarissimo tipo di ricerca;
- deve essere, soprattutto nella fascia della secondaria superiore, prevalentemente metodologica disciplinare, cioè consistere nel trovare metodi a partire dai contenuti disciplinari, nella costruzione di curricula, nella produzione di *best practices* (in vista della creazione di una rete di ricerca nella scuola);
- dovrebbe comportare un riconoscimento in termini di carriera e in termini di istituzionalizzazione di uno *status* professionale di ricercatore, con tutte le implicazioni che un tale riconoscimento comporta sul piano economico e della concreta possibilità di esercitare una tale funzione (anni sabbatici, parziali esoneri dall'insegnamento, ecc.).

### Caratteristiche del questionario

Una volta definiti i costrutti del docente ricercatore metodologico disciplinare abbiamo proceduto alla stesura di un questionario da sottoporre ai docenti in questi anni coinvolti nei progetti di ricerca metodologico disciplinare dell'IRRE e di una scheda di documentazione relativa alle eventuali ricerche effettuate<sup>2</sup>.

Il questionario si suddivide sostanzialmente in tre parti:

- una raccolta di informazioni relative al docente: laurea, titoli, disciplina insegnata, ecc.;
- una richiesta di valutazione di diciannove costrutti relativi sia alle caratteristiche personali sia a quelle professionali del docente ricercatore;
- una serie di domande tese ad approfondire alcuni costrutti;
- una domanda relativa alle possibilità di riconoscimento alla professionalità.

La parte relativa alla valutazione dei costrutti riporta la forma sintetica del tratto distintivo individuato e una sua esplicitazione per maggiore chiarezza. Si chiede poi di dare una valutazione da 1 a 4 in relazione a tre termini di riferimento:

- Quanto si ritiene di possedere la caratteristica?
- Quanto è importante per il docente RMD?
- Quanto è importante per gli altri docenti?

Dall'analisi delle risposte si riscontra un alto livello di consenso sui costrutti proposti, con valutazioni medie sempre fra 3 e 4<sup>3</sup> e una scarsa differenziazione fra le

---

<sup>2</sup> Il testo completo del questionario e della scheda sono riportati nella parte finale di questa pubblicazione

<sup>3</sup> Per un'analisi più approfondita si veda l'articolo *L'esperienza in classe, prima specificità del ricercatore RMD* di F. Piazzì

valutazioni riguardanti il primo e il secondo quesito. Quest'ultimo fatto non deve meravigliare in quanto, quasi sempre, chi compilava la scheda era un docente coinvolto in progetti di ricerca metodologico disciplinare.

La formulazione della terza domanda si è prestata a qualche equivoco, come si può desumere sia dal numero di "non risposte" sia da diversi commenti riportati dai docenti. Il gruppo di ricerca intendeva verificare se quel costrutto rappresentava effettivamente un tratto distintivo dell'insegnante ricercatore o era una caratteristica che tutti gli insegnanti avrebbero dovuto possedere. L'obiettivo era quello di sfrondare l'elenco da costrutti non caratterizzanti. La domanda, invece, è stata interpretata diversamente da una parte degli intervistati, che hanno pensato che si volesse sapere quanto gli altri insegnanti, intesi come categoria, ritenessero importante quella caratteristica.

Il questionario e la scheda di documentazione sono stati spediti personalmente a tutti gli insegnanti coinvolti in questi ultimi quattro anni nel progetto RMD (949) e a tutte le scuole superiori della regione (237). All'IRRE sono pervenuti 412 questionari compilati, di cui 49 sono stati esclusi dall'elaborazione perché incompleti. In conclusione abbiamo elaborato le risposte di 363 insegnanti su 13586 in servizio nella regione nell'anno scolastico 2002/2003.

### La struttura del campione

La prima critica che potrebbe essere mossa all'indagine è che il campione non è statisticamente rappresentativo dell'universo degli insegnanti di scuola media superiore della regione. D'altra parte obiettivo del gruppo era quello di sondare il livello di condivisione degli addetti ai lavori e non quello di fare un'indagine su ciò che ne pensano gli insegnanti in generale. Non riteniamo che questo fosse compito nostro, né era materialmente possibile farlo, tenuto conto dei vincoli di tempo e di spesa che avevamo. Interpellare tutti gli insegnanti dovrebbe essere l'obiettivo di un lavoro successivo, dopo che, attraverso questa consultazione, sono stati messi a punto i tratti distintivi del docente ricercatore metodologico disciplinare e le possibilità di riconoscimento professionale.

Nonostante questo i risultati che abbiamo ottenuto sono in sintonia con quanto rilevato dalla ricerca svolta dal Cidi di Milano in 100 istituti della Lombardia nel 2002<sup>4</sup>, in cui emerge che il curriculum verticale e la dimensione disciplinare costituiscono il campo di indagine e di lavoro più praticato dagli insegnanti e che l'assunzione di competenze e funzioni come quella di ricercatore deve influire sulla carriera. Questo per ricordare due fra i più significativi risultati comuni.

Gli insegnanti che hanno risposto al questionario sono prevalentemente donne (67%) con un dato che supera la percentuale relativa al totale di insegnanti della regione; questo fatto meriterebbe un'analisi più approfondita, anche se esula dallo scopo di questa ricerca.

---

<sup>4</sup> Nell'ambito del Convegno nazionale del CIDI "Fare ricerca nella scuola dell'autonomia" svoltosi a Milano il 21-22 novembre 2002 W. Moro ha presentato il report su *La ricerca nella scuola dell'autonomia: Indagine qualitativa sulla ricerca nelle scuole della Lombardia*.

In tabella 1 sono riportati i dati relativi alla laurea, da cui è possibile osservare che i laureati in lettere e quelli in matematica costituiscono complessivamente quasi la metà degli intervistati. Di una qualche rilevanza è anche il dato relativo ai docenti non laureati (3,86%), prevalentemente ITP (insegnanti tecnico pratici) che, evidentemente, si sentono coinvolti nel processo didattico più di quanto si tende a pensare abitualmente.

*Tabella 1 – Distribuzione degli insegnanti per laurea*

	Valori assoluti	Valori percentuali
Lettere	91	25,07
Storia-Filosofia	31	8,54
Lingue	30	8,26
Pedagogia	17	4,68
Dams	1	0,28
Scienze Naturali	8	2,20
Biologia	7	1,93
Chimica	4	1,10
Fisica	23	6,34
Astronomia	3	0,83
Informatica	1	0,28
Matematica	57	15,70
Statistica	5	1,38
Economia	24	6,61
Giurisprudenza	4	1,10
Scienze Politiche	6	1,65
Ingegneria	20	5,51
Architettura	2	0,55
Agraria	7	1,93
Accademia	2	0,55
Isef	6	1,65
Non Laureato	14	3,86
<i>Totale</i>	<i>363</i>	<i>100,00</i>

Nella tabella 2 sono riportati i dati relativi alle discipline insegnate, che sono state raggruppate in ambiti in modo da evitare un'eccessiva dispersione senza però perdere troppe informazioni. L'ambito delle discipline umanistiche costituisce quasi la metà del campione, mentre in regione la percentuale è circa il 35%. Questo non ci ha meravigliato, dal momento che molti docenti di quest'area hanno collaborato in questi anni con l'IRRE. Anche i docenti di matematica rappresentano una percentuale significativa (in regione la percentuale è il 15%) e, anche in questo caso, possiamo affermare che il lavoro di sensibilizzazione, informazione e formazione svolto dall'Istituto ha contribuito a creare le basi per il lavoro di ricerca che poi gli insegnanti hanno svolto.

*Tabella 2 – Distribuzione degli insegnanti per ambiti disciplinari*

Disciplina Insegnata	Valori percentuali
Lettere	30,86
Lingue Straniere	9,09
Storia - Filosofia	5,51
Matematica	19,83
Scienze	9,37
Discipline Giuridico - Economiche	7,44
Discipline Tecnologiche	10,74
Altro	7,16
<i>Totale</i>	<i>100</i>

Un altro dato significativo è quello che riguarda “altri titoli universitari”, posseduti dal 25% del campione. Non possediamo informazioni relative al totale degli insegnanti della regione, certo è che se questa percentuale dovesse essere significativamente superiore rispetto al dato regionale evidenzerebbe un'esigenza di approfondimento disciplinare da parte degli insegnanti ricercatori.

Rispetto alle classi in cui insegnano gli intervistati non si riscontrano differenze significative fra biennio e triennio, quindi l'interesse per la ricerca metodologico disciplinare è ugualmente diffuso fra gli insegnanti di tutto il quinquennio. Anche rispetto alla ripartizione geografica, tenendo conto della distribuzione della popolazione, non ci sono particolari differenze fra le province con la sola eccezione di Ferrara, da cui sono pervenute solo 14 risposte (circa il 4% del totale, mentre i docenti della provincia sono il 9%) e, per la ragione contraria, di Piacenza, le cui risposte sono il 10% del campione contro un 6% rispetto ai docenti della regione.

Per quanto riguarda il tipo di scuola, il 40% degli insegnanti intervistati opera nei Licei, il 38% negli Istituti Tecnici, il 15% nei Professionali e il 7% in Istituti di Istruzione superiore in cui sono presenti diversi tipi di indirizzi. Le risposte coprono in modo significativo tutte le tipologie di Scuola Superiore, anche se si riscontra una certa differenza rispetto alla distribuzione delle scuole in regione, che fa pensare a una diffusione della ricerca metodologico disciplinare nettamente superiore nei licei.

Un'altra domanda riguardava gli anni di insegnamento che vengono riportati nella tabella 3. Tenuto conto che la stragrande maggioranza degli intervistati è composta da insegnanti di ruolo, è significativo il fatto che quasi la metà abbia un'anzianità compresa fra 11 e 20 anni, non rispecchiando la ripartizione regionale. Sembra che l'interesse per la ricerca metodologico disciplinare diminuisca con gli anni (soprattutto nella fascia compresa fra i 20 e 30 anni di anzianità), forse perché ci si affida maggiormente alla propria esperienza, diventando più individualisti o forse perché ci sono state esperienze deludenti o forse perché subentra una certa stanchezza. Anche su questo fatto bisognerebbe riflettere in modo più approfondito: infatti proprio la maggiore esperienza può costituire un elemento di notevole importanza all'interno di un gruppo di ricerca metodologico disciplinare.

*Tabella 3 – Distribuzione relativa all'anzianità di insegnamento*

	Valori percentuali
meno di 10 anni	11,29
da 11 a 20 anni	46,01
da 21 a 30 anni	30,03
da 31 a 40 anni	11,29
non risponde	1,38
<i>Totale</i>	<i>100</i>

## L'esperienza in classe, prima specificità del ricercatore RMD

di Francesco Piazzi

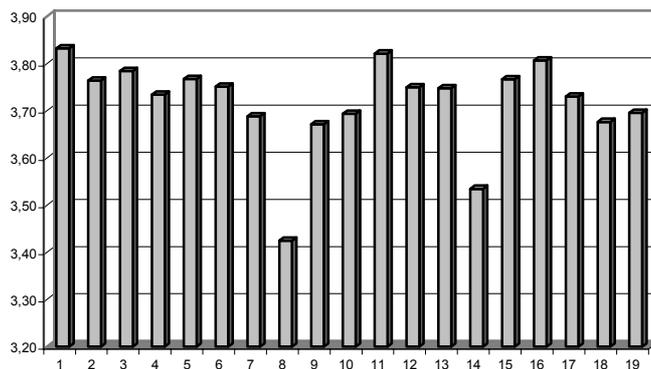
*Dotato di grande esperienza in classe, competente nella disciplina, motivato, creativo e riflessivo, capace di socializzare le esperienze e lavorare in équipe, insoffidente delle gerarchie, modestamente interessato alla pedagogia e alle nuove tecnologie.*

*C'è un pastore col gregge. Arriva un signore distinto, che gli dice: "Se indovino il numero delle pecore, me ne regali una?". Il pastore annuisce. L'altro prende un computer, traccia grafici e tabelle, infine conclude: "sono 1342". "È esatto. Scegli pure la pecora che vuole", dice il pastore, e aggiunge: "Ora, se io indovino che mestiere fa lei, mi ridà la pecora?". Il signore è d'accordo. "Lei fa il consulente!". "Come hai indovinato?". "È facile: lei mi ha cercato senza che io la chiamassi, mi ha risolto un problema di cui sapevo già la risposta, ha parlato di cose che io conosco e di cui lei non sa nulla, si è fatto pagare per una prestazione non richiesta. E adesso, mi restituisca il cane".*

Come è ovvio, non tutti i costrutti del docente ricercatore RMD che abbiamo proposto ai colleghi hanno riscosso uguale consenso. Ecco la graduatoria di gradimento.

1.	costr. n. 1			<i>È motivato</i>
2.	costr. n. 11			<i>È dotato di dimensione critica</i>
3.	costr. n. 16			<i>Sa documentare</i>
4.	costr. n. 3			<i>È creativo</i>
5.	costr. n. 5	15		<i>Possiede preparazione disciplinare professionale/ Sa verificare</i>
6.	costr. n. 2			<i>È sensibile al contesto</i>
7.	costr. n. 6	12	13	<i>Possiede competenza metadisciplinare/ È sistematico/ È collaborativo</i>
8.	costr. n. 4	17		<i>Ha esperienza diretta sul campo/ Innova strutture metodologico-disciplinari</i>
9.	costr. n. 19			<i>Ha capacità di comunicazione</i>
10.	costr. n. 7	10		<i>Possiede competenza sui processi di apprendimento/ Approfondisce, problematizza, rielabora</i>
11.	costr. n. 18			<i>Generalizza</i>
12.	costr. n. 9			<i>Utilizza le nuove tecnologie</i>
13.	costr. n. 14			<i>Ha capacità di leadership</i>
14.	costr. n. 8			<i>È a conoscenza della normativa</i>

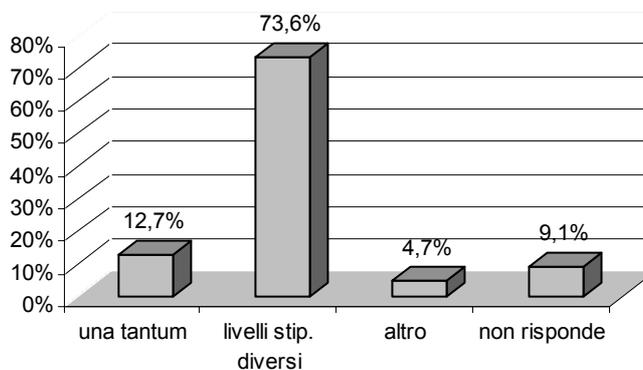
Analisi dei costrutti: "Quanto è importante per il docente RMD?"



### Motivato

Al primo posto c'è la motivazione, probabilmente intesa non solo nel senso specificato nella formulazione del costrutto (*Pone alla base della propria ricerca il desiderio di favorire lo sviluppo degli studenti attraverso le potenzialità formative della propria disciplina*), ma anche nel senso che il ricercatore RMD deve avere, per fare ricerca, dei "motivi" non solo astrattamente ideali e legati alla "missione", ma anche concreti (retribuzione, *status* riconosciuto, ecc.). Questo si evince ancora più chiaramente dalle risposte alla sezione terza del questionario ("Riconoscimenti e loro modalità"), dove il 74% degli insegnanti ritiene che alla funzione di docente ricercatore debba corrispondere un diverso livello di stipendio e di carriera (solo un 13% pensa a incentivi *una tantum*)<sup>1</sup>.

Conseguenze sulla carriera



### Riflessivo e creativo

È abbastanza ovvia la rilevanza accordata ai costrutti 11 (*Sa riflettere costruttivamente in modo consapevole e sempre aperto nella ricerca didattica, sottoponendo a costante verifica il proprio lavoro*) e 3 (*Ha capacità di inventare strumenti e metodologie in grado di rispondere a bisogni formativi nuovi o dare risposte nuove a bisogni tradizionali*). Il gradimento dato alla riflessività era prevedibile. Era poi scontata, quasi topica, la connessione tra ricerca e creatività. Si noti tuttavia che il 3 declina la nozione di creatività in termini non del tutto ovvi, finalizzandola esclusivamente all'esito formativo. In altre parole, l'insegnante RMD è creativo in quanto "crea", intuisce, escogita strumenti utili perché lo studente apprenda meglio.

### Preparazione disciplinare e metadisciplinare

Il costrutto n. 5 relativo alla preparazione disciplinare è ben piazzato nella graduatoria dei favoriti, anche se non riscuote il gradimento quasi esclusivo che ci si poteva aspettare dal tipo di insegnante a cui il questionario si rivolgeva. Nella definizione del profilo del docente ricercatore metodologico disciplinare (disciplinare, appunto!), la conoscenza aggiornata e approfondita della disciplina parrebbe il primo requisito. Il fatto è che la formulazione del costrutto (*Ha conoscenza dello stato dell'arte disciplinare, aggiornata e criticamente approfondita*) fa pensare piuttosto al disciplinarista universitario, dal quale probabilmente gli interpellati intendono – e a giusta ragione – tenere distinto il ricercatore di scuola. Del resto, quasi lo stesso punteggio ha realizzato il costrutto n. 6, che specifica meglio quale tipo di conoscenza disciplinare sia auspicabile per l'insegnante (*Sa definire il ruolo che la disciplina svolge nel complesso curricolare; sa individuare i nuclei fondanti della disciplina e valorizzarne la portata transdisciplinare*)<sup>2</sup>.

### Conoscenze psicopedagogiche e nuove tecnologie

In compenso sono snobbate le competenze sui processi di apprendimento, che stentano a raggiungere la decima posizione (costr. n. 7, *Sa equilibrare nell'attività didattica insegnamento frontale, lavoro di gruppo/ cooperativo e attività individualizzate e creative, utilizzando strategie e metodi differenziati sulla base di conoscenze psicopedagogiche*). Non crediamo che ciò avvenga per insensibilità pedagogica, ma per insoddisfazione nei confronti di certa (non tutta!) pedagogia generale astratta e fumosa che, almeno al livello della secondaria superiore, non ha in genere saputo offrire agli insegnanti spunti di una qualche utilità<sup>3</sup>. Ma nelle scuole superiori la pedagogia sconta colpe altrui. La denuncia dell'onnipresenza delle scienze della formazione spesso mira, più che a mettere in discussione l'utilità di questo campo di ricerca, a sottolineare indirettamente l'importanza, misconosciuta nel nostro paese, della ricerca metodologica disciplinare. E la colpa di questa sottostima non è certo dei pedagogisti, ma dei disciplinaristi dell'Università, che hanno sempre negato una dignità autonoma a tale ricerca,

anzi non hanno in genere neppure mai sospettato che dovesse esistere, convinti come sono che dalla competenza disciplinare *tout court* discenda automaticamente l'abilità di insegnare.

Anche la capacità di utilizzare le nuove tecnologie (n. 9, *È aggiornato sull'uso della nuove tecnologie e disponibile ad utilizzarle nella ricerca e nella prassi didattica*) incassa un'adesione assai tiepida che colloca il costrutto al terz'ultimo posto. Non è escluso che le nuove tecnologie, uno dei capisaldi della scuola delle tre *i* (*internet, appunto, oltre a inglese e impresa*), fungano da capro espiatorio di un atteggiamento genericamente polemico nei confronti dell'attuale politica ministeriale.

### **La centralità assoluta dell'esperienza in classe**

La sensibilità al contesto della classe (*Pone attenzione al momento applicativo, ovvero al contesto pratico entro cui si esercita l'insegnamento/ apprendimento al fine di adeguare sempre la propria azione ai bisogni formativi e ai diversi stili di apprendimento degli studenti*) è considerata un elemento che non solo caratterizza, com'è ovvio, il ricercatore della scuola rispetto ad altri tipi di ricercatore (quello universitario in particolare), ma riveste una tale specificità da distinguere perfino il ricercatore RMD dai suoi colleghi. Infatti a questa caratteristica è assegnato il punteggio massimo

- da 180 interpellati quando si chiede loro se la posseggono personalmente;
- da 154 quando si chiede se è importante per gli insegnanti in genere;
- da 281 se si chiede quanto vale per il docente RMD.

Evidentemente l'insegnante ricercatore deve essere, ancora più dei suoi colleghi, legato al contesto concreto della classe: quasi paradossalmente, rispetto alla nozione vulgata di ricerca normalmente intesa come attività riflessiva e appartata, astratta e generalizzante, distanziata dall'*hic et nunc* di quella data situazione. L'eccessiva aderenza a un contesto particolare sembrerebbe nuocere alla trasferibilità dei risultati. Eppure gli interpellati non solo ritengono, com'è logico, che il ricercatore RMD debba avere esperienza dell'insegnamento, ma debba averne più dei colleghi. Inoltre, questa esperienza non si configura come una competenza acquisita, tesaurizzabile una volta per tutte, ma deve essere continua e simultanea all'attività di ricerca. Esperienza in classe e ricerca vanno di pari passo, sono sincroniche, non – come ci si potrebbe aspettare – la seconda successiva alla prima in un'alternanza di pratica e riflessione. Questa convinzione è confermata *ad abundantiam* dal punteggio elevato assegnato anche al costrutto n. 4 (*Ha svolto e svolge la ricerca a partire dall'esperienza quotidiana in classe*), che sancisce ancora più esplicitamente il nesso inscindibile tra RMD e quotidiana pratica d'insegnamento. Anche in questo caso, la caratteristica segnalata dal costrutto deve essere presente, nel docente ricercatore, assai più che negli altri insegnanti<sup>4</sup>. In queste condizioni, a poco o a nulla servono i vari "esperti" e "formatori" in genere privi di esperienza diretta sul campo. La storiella, posta in esergo, del pastore e del consulente è una metafora fin troppo trasparente di molti corsi di formazione per insegnanti, dove l'"esperto" ne sa di scuola come il tizio che indovina il numero delle pecore ne sa di zootecnia ovina.

**I rischi di un eccesso di empirismo.** Questa prospettiva – che lega fin troppo l'idea di ricerca alla concretezza e all'imprevedibilità del contesto – ha penalizzato, nel nostro questionario, i costrutti che sottolineano il carattere astratto proprio della “vera” ricerca, la quale deve sì partire dal concreto, ma anche produrre quelle generalizzazioni che consentano di trasferire i risultati in contesti diversi. A questo eccesso di empirismo – nel quale cogliamo una velata polemica verso i molti Soloni che pretendono di occuparsi di scuola senza essere mai entrati in una classe – si deve l'ingiusta sfortuna del costrutto n. 18 relativo alla capacità di generalizzazione e respinto al quart'ultimo posto (*Sa conferire alla propria ricerca i requisiti di flessibilità e trasferibilità che consentano di adattarla ad altri contesti e ad altri utenti*).

Personalmente sarei portato a temperare questo empirismo, francamente eccessivo. Il rischio è che alla fine non emerga un profilo di ricercatore distinto dall'insegnante “comune”, che si concluda che tutti gli insegnanti in fondo devono essere “ricercatori pratici” (e ciò è sicuramente vero) e che la ricerca più astratta e teorica o non serve nella scuola o deve essere demandata all'Università, all'IRRE, alle associazioni disciplinari. Ciò significa lasciare le cose come stanno, rinunciare a una carriera per i docenti, continuare ad affidare la propria formazione (iniziale e in servizio) a organismi esterni al mondo della scuola e perciò stesso inadeguati a tale compito.

**L'insegnante ricercatore.** Un conto è la ricerca quotidiana che ciascun insegnante compie nella propria classe per adeguare il discorso formativo alle esigenze specifiche di questa: e sotto tale profilo ogni insegnante è davvero sempre un ricercatore. Un conto è la ricerca di nuovi metodi, la cui provata (sui propri studenti) particolare efficacia merita che vengano proposti ad altri studenti, in altri contesti.

Il primo tipo di ricerca è obbligatorio per ogni insegnante degno di questo nome<sup>5</sup>. Il secondo tipo si differenzia dall'altro oltre che, probabilmente, per una maggiore dose di originalità (altrimenti, perché esportarne gli esiti?), per un diverso livello di *zoom*: cioè per una maggiore distanza dal territorio di quella data classe, distanza che sola consente il giusto grado di generalizzazione e trasferibilità. Ma il secondo tipo si connota anche per una maggiore coscienza epistemologica, per l'aderenza consapevole a un modello teorico di ricerca, per il fatto di soddisfare a condizioni fissate in qualche modo dalla comunità scientifica. Posto che, in generale, si fa ricerca ogni volta che si individua un problema rilevante, teorico o pratico, e ci si sforza di dare ad esso una risposta convincente, una ricerca dovrebbe soddisfare ad almeno tre condizioni: fornire nuove risposte; seguire una metodologia rigorosa; essere pubblica. Queste tre condizioni si applicano benissimo alla ricerca condotta dagli insegnanti sulla loro pratica professionale<sup>6</sup>. Ad esse ne aggiungerei una quarta, che è la capacità di elaborare domande che interpretino i bisogni degli studenti.

**Insegnante ricercatore e insegnante “normale”.** Ma anche con queste precisazioni può non apparire netta la distinzione tra docente ricercatore e docente “normale” o semplicemente “bravo”. Si potrebbe essere tentati di sovrapporre le due figure. Nello staff di ricerca che ha prodotto il questionario, e di cui ho coordinato i lavori, sono state avanzate varie proposte che miravano a definire le specificità di questi due tipi professionali<sup>7</sup>. Un'idea condivisa da tutti è che tra le due figure, prima ancora che una differenza di preparazione o di spessore culturale, debba esserci una diversità di funzione: l'insegnante “normale” ricerca ciò che serve nella propria classe, l'altro ricerca insieme

ai colleghi ciò che costituisce un'innovazione di metodo e quindi può servire in molte classi di scuole diverse. Insomma, c'è la stessa differenza che passa tra curare un singolo malato e inventare un nuovo farmaco. La differenza non è quantitativa (il docente ricercatore sarebbe più competente, collaborativo, sensibile, critico), ma qualitativa: e non già nel senso che il ricercatore sarebbe di una qualità (umana, intellettuale) superiore o comunque diversa, bensì nel senso che – nel momento in cui egli decide di fare ricerca – *fa* delle cose diverse, qualificabili, nel nostro caso, come ricerca metodologica disciplinare. In altre parole, i tratti distintivi del ricercatore RMD non riguarderebbero il suo *essere* (il chi è), ma il suo *fare*, cioè una specifica prassi. In che cosa consista tale pratica e quali ne siano i caratteri qualificanti è stato, come ho detto, l'oggetto di riflessione del *team* di ricerca che ha prodotto il nostro questionario.

**L'esperienza in classe come prerequisito irrinunciabile del ricercatore RMD.** È difficile non cogliere quanto la posizione che emerge dalla risposta alla costellazione di costrutti 2, 4, 18 sia distante dall'impostazione, oggi vincente, che affida *in toto* la prima formazione degli insegnanti – e ormai anche la formazione in servizio – agli universitari, cioè a ricercatori sprovvisti del prerequisito irrinunciabile dell'esperienza in classe. L'articolo 5 (*Formazione degli insegnanti* dal “Disegno di legge-delega” del Ministro Moratti) – sia nella forma precedente alla correzione in senato sia nella forma successiva – è sbagliato, perché ponendo in cima alla piramide l'Università decreta che l'insegnante di scuola non è nessuno dal punto di vista culturale e che tutto quanto può apprendere, in termini di formazione iniziale e in servizio, lo deve all'Università. Né attenua il danno la presenza nelle SSIS di insegnanti di scuola ai quali è riservato in genere un ruolo esecutivo, istituzionalmente secondario se non proprio di portaborse. La negatività di questa situazione – aggravata dall'istituzione delle scuole di ateneo previste nei commi e), f) dell'art. 5 – è messa a fuoco lucidamente da Meroni, nel citato intervento al convegno di Milano:

“Non siamo i figli di un Dio minore il cui Dio maggiore è il professore universitario, non siamo dei *minus habentes* che hanno bisogno, per capire, di un *maius habens* che sarebbe l'universitario. Io sono il ricercatore professionista che fa delle domande, non sono il rubinetto attraverso cui passa l'esito di una ricerca altrui, anche se poi il ruolo dell'Università è essenziale al nostro compito”.

E infatti nessuno nega – sarebbe assurdo – l'importanza dell'Università in un'attività di ricerca. Ma altro è avvalersi, com'è ovvio, dell'Università per dare una profondità scientifica alla propria azione consultando un esperto, quando e se lo si ritiene opportuno; altro è affidare all'Università *in toto* la formazione degli insegnanti. Ovviamente, sarebbe ancora più assurdo affidarla *in toto* agli IRRE. Che cosa dovrebbero fare allora l'Università e l'IRRE? Quello che sta scritto nella legge-delega, dove sono definiti come istituti *a supporto* dell'autonomia delle scuole. E il supporto è un aiuto che io attivo solo se ne ho bisogno. Può essere che ci siano degli insegnanti che non hanno alcun bisogno di questo supporto.

**Un'inversione dei ruoli.** È possibile che con l'Università s'inverta il rapporto, cioè che la ricerca nella scuola non abbia come centro l'Università e come terminale la scuola, ma come centro la scuola e terminale l'Università? Se non è possibile questo rovesciamento di ruoli, non ci sarà mai una ricerca nella scuola. Un'industria farmaceutica, nella sua attività di ricerca, si avvale continuamente della collaborazione

dell'Università, ma non è l'Università che decide l'oggetto, le modalità, le prospettive metodologiche, gli obiettivi economici di questa ricerca, e ancor meno ha il potere di scegliere il personale idoneo ad essere assunto.

Ma il legame inscindibile e sincronico, decretato nelle risposte al nostro questionario, tra esperienza in classe e ricerca mette fuori gioco, oltre al ricercatore universitario, anche il ricercatore dell'IRRE, per troppo tempo tenuto lontano dalla "scuola militante", quindi inadeguato al pari dell'universitario.

### **Socializzare le esperienze, lavorare insieme**

Interessante è l'apprezzamento molto alto dato al costrutto n. 16 (*Sa documentare il lavoro svolto in tutte le fasi – raccolta di dati e materiali – rendendolo leggibile e fruibile agli altri*) che si colloca al terzo posto per importanza. Il costrutto sottolinea la dimensione socializzante della vera ricerca, che sempre tesaurizza gli sforzi comuni, ma anche la dimensione paritaria di un'attività nella quale è fondamentale – diversamente dagli usi accademici – la collaborazione tra i pari (appunto!) e la disponibilità a integrare gli sforzi. La scarsa rilevanza accordata, forse ingiustamente, alla capacità di *leadership* (costrutto n. 14, relegato in penultima posizione) conferma la poca simpatia dei compilanti per un rapporto asimmetrico e il rifiuto di qualcuno che viene da fuori e "ti fa fare" la ricerca. La dimensione collaborativa è sottolineata anche nella valutazione positiva data al costrutto n. 13 (*Sa lavorare – progettare/ costruire percorsi/ verificare/ valutare – con colleghi, negoziando le proposte di obiettivi/ materiali/ strumenti e attività e valorizzando le attitudini/ specializzazioni di ciascuno*). Anche gli insegnanti milanesi interpellati dal Cidi ritengono che la socializzazione degli sforzi, in particolare delle *best practices*, sia il fondamento della ricerca nella scuola.

**Il progetto RMD e la ricerca di base nella scuola.** Questa "ricerca tra pari" condotta in gruppi che si formano spontaneamente, senza riconoscimenti, senza *leader*, senza "consulenti" non richiesti, talora non solo poco incentivata dal dirigente scolastico ma vista con sospetto – proprio perché autonoma e priva di un'istituzionalizzazione – è stata portata avanti per alcuni anni in Emilia Romagna nel cosiddetto progetto RMD, animato dall'impegno generoso di Filippo Ciampolini. L'esperimento è in parte fallito, vittima della sua stessa ambizione, che era quella d'innescare "dal basso" nella scuola una ricerca autonoma, favorendo la creazione di una spontanea rete supportata dall'IRRE. Il nostro istituto – del quale fino a pochi mesi fa non solo era incerta la *mission*, ma anche l'esistenza – si è inevitabilmente rivelato impari al compito per mezzi, strutture, inadeguatezza del personale tecnico, a cominciare dal sottoscritto. Nondimeno l'adesione entusiastica e disinteressata, almeno nei primi anni, di un numero enorme di docenti (oltre un migliaio) al progetto RMD ha mostrato che è questa la strada della vera ricerca degli insegnanti. Ma è una prospettiva di fatto neppure presa in considerazione da chi attualmente governa la scuola.

**Il compito degli IRRE: rendere rilevante l'esistenza di insegnanti che lavorano insieme.** Sempre nel citato convegno di Milano, Meroni lamentava giustamente che a livello ministeriale "non c'è alcuna percezione della rilevanza effettiva del fatto che alcuni insegnanti si mettano insieme per lavorare a qualcosa" e concludeva che "questa è

la prima sfida che devono raccogliere gli IRRE: rendere rilevante l'esistenza di insegnanti che si trovano a lavorare insieme”.

A onore del vero, il ministro Berlinguer aveva intuito l'importanza di questa ricerca di base, autogestita e spontanea, ma purtroppo all'intuizione non hanno fatto seguito concreti atti che la sostenessero, anzi l'affidamento senza condizioni della formazione degli insegnanti all'Università può seriamente precludere la nascita di una vera ricerca, libera e originale, nella scuola.

**Autonomia della ricerca e della formazione professionale.** Il grande favore accordato al costrutto n. 16 presuppone, come ho già detto, una concezione autonoma della ricerca nella scuola: una ricerca nata *dentro* la scuola, non costretta entro strutture gerarchizzate, sostanzialmente poco interessata anche agli aspetti normativi la cui conoscenza è evidentemente delegata al capo di istituto: significativa in tal senso è l'attribuzione dell'ultimo posto in graduatoria riservato al costrutto n. 8 (*Sa analizzare, sintetizzare e valutare documenti normativi (legislativi, contrattuali, regolamentari e finanziari) per la progettazione della sua ricerca e per la programmazione didattica*).

Il carattere autonomo e “endogeno” della ricerca, della formazione e dell'aggiornamento professionali è sottolineato anche dalla risposta alle domande analitiche relative al costrutto n. 5, con le quali s'intendeva indagare quali siano gli strumenti più importanti della preparazione professionale. Ecco la graduatoria:

1. lettura di libri e riviste;
2. esperienza in gruppi di lavoro
3. IRRE e Università, alla pari
4. associazioni professionali
5. ente preposto alla formazione iniziale (SSIS)

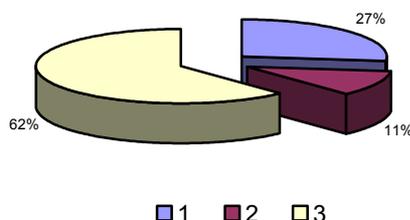
Come si vede, è decisivo l'autoaggiornamento e il lavoro in gruppi di ricerca del tipo di quelli promossi dal progetto RMD. Poco rilevanti risultano l'IRRE, l'Università e le associazioni. Viene snobbata la SSIS la cui media di 1,52 è ben al di sotto della soglia dell'indifferenza (2,50). L'Università è considerata un interlocutore meno affidabile persino dell'IRRE, come si evince dalle risposte analitiche date in calce al costrutto n. 19 (*Specifici in che misura l'insegnante RMD debba stabilire rapporti con i seguenti interlocutori: 1 = per niente, 4 = molto: media IRRE 3,41 vs. media Università 3,17*).

**La ricerca nella scuola deve essere valutata dagli insegnanti.** Un'idea di ricerca autonoma non dipendente da enti esterni alla categoria professionale emerge infine dalla risposta al quesito *Chi deve verificare il lavoro del docente ricercatore?* A questa domanda – cruciale, perché la verifica avrebbe conseguenze sulla carriera; si ricordi che su questo punto è caduto un rispettabile ministro della pubblica istruzione – il compiante poteva scegliere tra queste tre risposte:

1. la verifica avviene “naturalmente”, secondo la normale dialettica della ricerca (le cose migliori ottengono il consenso della comunità scientifica, le peggiori sono eliminate);
2. la verifica deve essere svolta da un organismo esterno alla scuola preposto alla valutazione;
3. la verifica deve essere svolta da un organismo istituzionalizzato composto da insegnanti ricercatori.

Il 26,9% ha optato per la prima soluzione; l' 11,1 % per la seconda; il 62,2% per la terza.

**Chi deve verificare il lavoro del docente ricercatore**



1. In proposito è interessante il confronto con un'indagine promossa dal Cidi, presentata nel convegno *Fare ricerca nella scuola dell'autonomia* tenuto a Milano nel novembre 2002 presso l'Università degli Studi, nei giorni 21-22 novembre 2002. In questa inchiesta, alla domanda *La partecipazione ad esperienze qualificanti di ricerca dovrebbe influire sugli sviluppi di carriera? Come deve influire?* la maggioranza degli interpellati rispondeva che "L'assunzione di nuove competenze e funzioni come quella di 'ricercatore' deve influire sulla carriera ... servire per creare figure di sistema (distacchi temporanei, collegamenti con l'università) e per riconoscere responsabilità di ricerca all'interno del proprio istituto" (Dal rapporto redatto da Walter Moro, Maria Del Buono, Anna Rezzara, Maddalena Rinaldi, consegnato in una dispensa ai partecipanti al convegno).
2. Una spiegazione del fatto che la competenza disciplinare non figura al primo posto è probabilmente da cercare nella convinzione, di cui rendo conto più avanti, che per gli insegnanti interpellati il fattore decisivo nella RMD è l'esperienza in classe. È comunque fuori discussione la rilevanza accordata alla dimensione dei contenuti disciplinari. Anche nella citata indagine del Cidi di Milano, alla domanda *Quale attività di ricerca si è sviluppata nelle scuole che hanno applicato l'art. 6?* la stragrande maggioranza rispondeva che s'era privilegiata la didattica delle discipline. E questo, nonostante il fatto che delle 100 scuole chiamate in causa solo 35 fossero superiori.
3. È l'opinione anche di G. Ferroni, che in luogo di una specializzazione pedagogica propone per gli insegnanti una riflessione metodologica-didattica sui fondamenti epistemologici delle discipline (*Alle radici del problema scolastico*, in "Tutti a scuola", Donzelli Editore, Milano 1996, p. 18). Alla stessa conclusione giungeva – ma solo tardivamente, e quasi a fine di partita – anche il ministro Berlinguer: "Non tanto della didattica o pedagogia generali c'è bisogno, quanto della didattica disciplinare, che nasce all'interno della materia insegnata" (L. Berlinguer, *La nuova didattica senza "didattichese"*, "la Repubblica" 25/ 3/ 2000).
4. Infatti a questa caratteristica è assegnato il punteggio massimo: da 153 interpellati quando si chiede loro se la posseggono personalmente; da 117 quando si chiede se è importante per gli insegnanti in genere; da 266 se si chiede quanto vale per il docente RMD. Anche la citata indagine

del Cidi termina così: “Gli insegnanti sono convinti che le competenze professionali si apprendano nel contesto, nel luogo in cui si sviluppa l’azione di insegnamento-apprendimento, attraverso la relazione didattica e il confronto delle proprie pratiche”. Nel convegno milanese, Meroni ha enfatizzato la connessione tra ricerca nella scuola e presenza in classe: “C’è una dignità dell’azione che nessuno che non sia insegnante può conoscere. Dico a Bertagna: se tu venissi in una classe delle elementari dove stai facendo la riforma non resisteresti due ore, perché è un’altra realtà. Dentro la realtà che l’insegnante vive c’è una ricerca che io esemplificherei in modo elementare: l’insegnante si chiede continuamente: *che cosa devo fare adesso?, con che oggetto abbiamo a che fare?* Ma la risposta al *che cosa fare adesso*, cioè la risoluzione del problema immediato, non può venirmi da una programmazione esterna alla realtà in cui opero, né da un certo tipo di istruzione universitaria. Il principio fondamentale è che nessuno, tranne me in azione, può dirmi come io faccio a fare quello che sto facendo” (Questa citazione risulta dalla fedele sbobinatura dell’intervento di Meroni). Anche l’esito di questa ricerca-in-atto resta un mistero. Una vasta indagine quantitativa condotta nei paesi anglosassoni rivela che il 97% dei fattori che dovrebbero stabilire che cos’è un buon insegnante sfugge alla determinazione quantitativa, è indecidibile e dipende da te che sei in classe. Solo il 3% è attribuibile a competenze disciplinari, titoli universitari, corsi d’aggiornamento. “Ma cos’è – si chiedeva Meroni – questo 97% che dipende da te che sei in classe e che non puoi imparare da nessuna parte? È questo il misterioso e grande campo di ricerca effettiva”.

5. Rileva Alarcão citando Stenhouse: “Non posso concepire un insegnante che non s’interroghi sulle ragioni sottese alle proprie scelte educative, che non si chieda i motivi dell’insuccesso dei propri alunni, che non consideri il proprio progetto come una mera ipotesi di lavoro da confermare o falsificare in classe” (Alarcão, *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos Ed., *Formação profissional de professores no ensino superior* Vol. 1, pp. 21-31, Porto 2001).
6. Il primo punto è ovvio. Se alla nostra domanda esistesse già una risposta o conoscessimo la risposta in anticipo, non si darebbe ricerca. E in pochi luoghi come nella scuola, la risposta non è mai data in anticipo, va cercata tutte le volte. Ciò potrebbe anche volere dire che si tratta di una realtà troppo fluida e mutevole per essere modellizzabile, per essere riconducibile a un protocollo applicabile fuori dall’*hic et nunc* di quella data situazione. In tal caso la conoscenza della realtà scolastica sarebbe condannata a un empirismo che non ammette acquisizioni stabili, ma richiede solo quella competenza che Guicciardini chiamava *discrezione*, ovvero la capacità di distinguere ogni volta caso per caso, senza speranza alcuna di poter tesaurizzare metodi, procedure, strategie. In queste condizioni – come avviene in ogni empirismo esasperato – non si darebbe mai scienza. Ma noi crediamo che le cose non stiano proprio così. Anche il secondo punto è importante: la ricerca deve seguire un metodo rigoroso, esplicitato, che consenta a tutti di comprendere e accertare il processo. Spesso la ricerca si caratterizza soprattutto per la metodologia seguita. In particolare Lytle e Cochran-Smith (*Learning from teacher research: A working typology*, Teachers College Records, 92 (1) 1990, pp 83-103) sottolineano la rilevanza del progetto, dell’acquisizione dei dati, delle tecniche di analisi. Nella vecchia *Didattica Breve* – che è l’antefatto storico e culturale della RMD – erano centrali le procedure di analisi disciplinare. Infine, la ricerca deve essere resa nota alla comunità, per potere essere apprezzata, valutata e utilizzata. È quindi importante il modo in cui i risultati e le prospettive sono fatti conoscere, sono condivisi con i colleghi e con la comunità educativa in generale.

7. Ad esempio, Luciano Stupazzini distingue un I livello dell'insegnante "normale" da un secondo livello dell'insegnante ricercatore.

Competenze	Attività di I livello	Attività di II livello
Competenza metadisciplinare	<i>Consapevolezza</i> del ruolo della disciplina nel complesso curricolare in relazione ai propri "nuclei fondanti"	<i>Definizione</i> del ruolo della disciplina nel complesso curricolare; <i>individuazione</i> dei "nuclei fondanti"
Competenza disciplinare	<i>Conoscenza</i> dello "stato dell'arte" disciplinare	<i>Raccolta e recensione</i> delle fonti da cui trarre la conoscenza dello "stato dell'arte" disciplinare
Competenza didattica	<i>Individuazione</i> dei "bisogni" didattici di gruppo e/o individuali in termini di motivazione, competenze e conoscenze	<i>Messa a punto</i> di strumenti per l'individuazione dei "bisogni" didattici di gruppo e/o individuali
	<i>Delineazione</i> di percorsi per la soddisfazione dei "bisogni" didattici	<i>Creazione</i> di percorsi didattici (curricoli, moduli, unità)
	<i>Selezione</i> degli strumenti per la soddisfazione dei bisogni didattici	Raccolta e recensione di strumenti (editoria, rete, risorse del territorio). <i>Creazione</i> di strumenti
	<i>Problematizzazione</i> della valutazione	<i>Definizione e creazione</i> di strumenti di valutazione

Le parole che nella griglia ho posto in corsivo chiariscono abbastanza bene il tipo di opposizione: il ricercatore gioca un ruolo più creativo e innovativo, più determinante e ricco di conseguenze per la didattica generale della disciplina.



## **Ricerca nella scuola e ricerca accademica: l'insegnante ricercatore come Michael Jackson e Calimero**

*di Francesco Piazza*

*Ciò che importa è forse meno un rinnovamento della didattica da parte della ricerca, che quello della ricerca da parte della didattica (W. Benjamin)*

**Due distinte forme di ricerca.** La ricerca condotta da insegnanti di scuola e quella accademica hanno finalità diverse e devono rimanere distinte. La ricerca accademica mira ad accrescere le conoscenze in ambiti e contenuti stabiliti dalla comunità scientifica, argomentando nuove tesi in modo convincente per tale comunità. La ricerca degli insegnanti – come ogni altra, condotta da professionisti sulla loro pratica professionale – tende a risolvere problemi professionali. Il principale referente è la comunità professionale, cioè l'insieme degli insegnanti (e ciò implicitamente risponde anche alla domanda cruciale *chi valuta questa ricerca?*).

Deve essere finalmente chiaro che la ricerca universitaria non include quella professionale degli insegnanti, come la più ricca, complessa e approfondita comprende quella più povera, cialtronesca e superficiale. La scuola ha criteri propri di selezione dei contenuti e di orientamento culturale che non sono quelli accademici. Il suo punto di partenza non è nello stato delle conoscenze teoriche in quel dato dominio disciplinare, bensì nell'analisi dei bisogni degli studenti e negli obiettivi formativi che se ne ricavano. Per questo l'Università non può dettare alla scuola le prospettive metodologiche, né concorrere più di tanto al suo rinnovamento. Forse è ancora una volta il caso di ricordare l'opinione di Walter Benjamin, quando si chiedeva se non fosse il caso che la didattica orientasse la ricerca, piuttosto che viceversa:

“Ciò che importa è forse meno un rinnovamento della didattica da parte della ricerca, che quello della ricerca da parte della didattica”<sup>1</sup>.

Invece il ricercatore universitario si ritiene competente anche in fatto di didattica, perché pensa che il proprio sapere includa senza residui quello dell'insegnante di scuola. Adriano Colombo dice ciò con maggiore severità:

“Dal fatto di appartenere all'istituzione educativa più inefficiente e parassitaria di questo paese (cosa di cui in genere mostrano di curarsi poco), pare che [i docenti universitari] ricavano una particolare autorità a giudicare i problemi di un'altra istituzione educativa e prescrivere i rimedi”<sup>2</sup>.

**Calimero e Michael Jackson, simboli dell'insegnante redento.** Non manca qualche universitario illuminato – si fa per dire – apparentemente disposto a dare a Cesare ciò che è di Cesare, come Ferroni, quando auspica il sacrosanto protagonismo degli insegnanti: "Si mettano al lavoro gli insegnanti, siano loro una buona volta, entro il loro fare concreto, a elaborare la vera riforma della scuola"<sup>3</sup>; o Maurizio Bettini, che am-

mette l'inadeguatezza dei propri colleghi: sia dei disciplinari che affliggono gli studenti delle SSIS con corsi identici a quelli frequentati prima della laurea, sia dei generalisti che vendono fumo:

“S.O.S per le scuole di specializzazione degli insegnanti: non permettiamo che ai futuri insegnanti vengano impartite ulteriori nozioni da professori universitari delle singole discipline (in genere di nozioni ne hanno già ricevute anche troppe): facciamo in modo che ricevano soprattutto informazioni responsabilizzanti su come si insegna in una scuola. Non lasciamo che questo compito, però, sia svolto dai generalisti: esistono le associazioni che si occupano specificatamente di come si insegna *quella* disciplina e non l'universo mondo a non si sa chi. Rivolgiamoci a queste associazioni”<sup>4</sup>.

Ma anche Bettini riesce a pensare solo alle associazioni professionali, piccole accademie spesso un po' patetiche, che scimmiettano con sussiegoso contegno, talora aggravandoli, i difetti dell'Università. Non sembra neppure passargli per la testa l'idea che “le competenze necessarie a costruire la nuova scuola si trovano già nella scuola, in avanguardie di insegnanti probabilmente minoritarie, ma consistenti, che hanno maturato esperienze e riflessioni: e non sono da cercare altrove”<sup>5</sup>.

Come accade quando il potente si prende cura dell'inferiore, l'atteggiamento è paternalistico, come in queste considerazioni di Raffaele Simone, che auspica in buona fede il collegamento scuola-università sul piano della carriera:

“Per liberare gli insegnanti dall'onta in cui vivono, bisogna fare alcune cose. Devono poter avere una carriera, in connessione con quella degli universitari, ai quali sono affini (molti professori universitari valgono meno)”<sup>6</sup>.

Insomma, la redenzione dall'onta – in termini di immagine sociale, di condizione culturale, economica, ecc. – degli insegnanti starebbe nel potere avvicinarsi all'Olimpo accademico, nell'essere un po' meno insegnanti di scuola e un po' più docenti universitari, in virtù di una remota affinità genetica che fa ben sperare. Si sa che una scimmia, col tempo, può diventare perfino un uomo. Lasciamo stare il fatto che – se al culmine di questa evoluzione c'è l'*homo Universitarius* descritto dallo stesso Simone nel *pamphlet* in cui ci svela di che *lagrime grondi e di che sangue* l'Università italiana<sup>7</sup> – non si tratterebbe proprio di un'evoluzione positiva, almeno sotto il profilo della moralità pubblica: l'Università che ci presenta Simone è un'istituzione mafiosa basata sul rapporto personale e i legami tribali, dove non conta nulla *quello che sai*, conta solo *con chi stai*, dove non è mai stato bandito un concorso in cui non fosse già stato deciso il vincitore. Ma qui non interessa criticare l'Università, bensì marcare le differenze tra questa e la scuola e rivendicare dignità e autonomia per la ricerca didattica.

**Primum, non nocere.** Nessuno di questi bravi accademici – e sono sicuramente tra i pochi che rivelano un qualche interesse per il mondo della scuola – è disposto a riconoscere al lavoro dell'insegnante e alla sua ricerca una dignità autonoma, almeno in linea di principio. L'etnocentrismo implicito nell'affermazione di Simone è impressionante e traspare già nel titolo del suo scritto: *Trattiamoli come universitari*. È come dire affettuosamente a un negro che in fondo lui non è poi tanto diverso da noi e che, impegnandosi, potrà diventare quasi bianco. Il negro sbiancato Michael Jackson o il pulcino Ca-

limero di un vecchio spot razzista sarebbero i simboli dell'insegnante finalmente redento.

Il pregiudizio era già nel *Documento di lavoro del minigruppo di saggi* (tutti, non a caso, universitari!) dove era detto: “Va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato nei due sensi fra scuola da un lato e Università e centri di ricerca dall'altro”, anche in vista di una “riapertura delle vie di passaggio tra scuola e Università”<sup>8</sup>. Secondo i Saggi su un lato del fiume c'è la scuola, sul lato opposto c'è la ricerca, anzi la Ricerca, la sola possibile. Ma la ricerca che serve davvero agli insegnanti non sta sulla sponda opposta rispetto alla scuola, sta *dentro* la scuola. Basta farla emergere o forse – conformemente al primo precetto della Scuola Salernitana, che prescriveva al medico almeno di non nuocere (*Primum non nocere*) – basterebbe non impedirle di nascere o, meglio ancora, non impedirle di vivere quando è già nata.

1. W. Benjamin, *Storia della letteratura e scienza della letteratura*, in *Avanguardia e rivoluzione*, Torino, Einaudi 1973, p. 131.
2. A. Colombo, *Universitari disinvolti*, in *Berlinguer ti ho voluto bene*, Trauben, Torino 2002, p. 35.
3. G. Ferroni, *La scuola sospesa, Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997, p. 15.
4. M. Bettini, nel volume *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni - I materiali della Commissione dei Saggi*, Le Monnier, Firenze 1977, p. 98.
5. A. Colombo, cit. p. 11.
6. R. Simone, *Trattiamoli come universitari*, “L'Espresso” 5/10/ 2000, p. 92.
7. R. Simone, *L'Università dei tre tradimenti*, Laterza, Roma-Bari 1994.
8. Il “minigruppo” era costituito da Maragliano, Pontecorvo, Reale, Riboldi, Tagliagambe, Vegetti.



## **Note a margine del questionario IRRE: il docente formatore ed autoformatore**

*di Cristina Bonelli*

Queste brevi note che vado a proporre non vogliono programmaticamente assumere l'articolazione del discorso strutturato e in sé coeso, ma hanno la fragile consistenza della considerazione sintetica a margine di un lavoro che anch'io, per quello che ho potuto e saputo, ho contribuito ad organizzare; quindi sono solo personali appunti che mirano alla discussione, chiedono valutazione e condivisione o, soprattutto, eventuale critica e contraddittorio.

Dalla mia personale esperienza di docente, ho ricavato la convinzione, ormai sempre più salda, che il successo/insuccesso scolastico, vale a dire la qualità del mio insegnamento, sia legato alla qualità della mia formazione – e per formazione intendo non solo quella iniziale accademica, ma anche e soprattutto quella in itinere, di aggiornamento culturale e di progettazione/verifica/riflessione sulla propria pratica didattica. E ciò perché il mondo per il quale l'azione educativa scolastica è oggi finalizzato è sempre più complesso e incerto e richiede ai ragazzi non tanto una più approfondita e meglio informata cultura quanto maggiori e diversificate competenze: resa inutile la vecchia figura del magister dispensatore di sapere (la cui figura professionale poteva sì esaurirsi in una formazione di ottima e approfondita cultura da trasmettere), siamo oggi invece chiamati ad accettare il ruolo del docente-regista decentrato, che sa mettersi da parte per esercitare una funzione di facilitatore di apprendimento e di crescita, di ascolto attivo, in qualche modo un ruolo maieutico che sa attivare una sorta di autoeducazione e di valorizzazione delle risorse del soggetto discente/allievo affinché l'educazione sia formazione al governo della complessità e dell'incertezza (la "testa ben fatta" di Morin, che impara a pensare e non solo a sapere). Ma per sostanziare e coltivare questa diversa professionalità docente non risulta più sufficiente la formazione di accademica, anche se approfondita, cultura disciplinare.

La lettura dei risultati del questionario mi conferma in tal senso: quello che gli insegnanti interpellati indicano come modello docente è una figura che assomiglia di più al "formatore" che non al tradizionale insegnante di vecchia memoria. Si indica infatti con chiarezza una funzione docente che, mi pare, fortemente di rottura rispetto al tradizionale riduzionismo della formazione professionale tradizionalmente incanalata nel binario della cultura pedagogica. Soprattutto mi sembra che emerga il tentativo di oltrepassare l'altrettanto tradizionale dualismo teoria/pratica, che ha connotato l'intera cultura occidentale (e non solo pedagogica!) opponendo la "pura" teoria, intesa come riflessività, capacità di generalizzare e di modellizzare, alla "pura" pratica, al saper fare, costruire, produrre risultati ed esiti. Ma oggi dalla considerazione, comune e condivisa nel mondo docente, che le *teoriche* scienze dell'educazione non hanno apportato *in concreto* cambiamenti significativi, occupando spesso un piano parallelo e separato dal lavoro in classe, lasciando cioè teoria pedagogica e pratica didattica ancora divise, ben si comprende come emerga con determinazione e chiarezza questo nuovo modello

professionale, se vogliamo *olistico*, la cui caratteristica centrale risulta essere l'intreccio teoria/pratica. E badiamo bene: il pensiero riflessivo costa caro, non è un pensiero economico, non risponde alle strategie operative dell'organismo che tende invece a ripetere gli scripts, le procedure già elaborate senza ulteriore spreco di energie; il pensiero riflessivo si proietta "oltre", non vive l'esperienza come ripetizione ma considera la pratica, l'esperienza come spazio che si apre a una ricorsività modificante quello che verrà dopo. Il pensiero riflessivo però supera anche la tradizionale pratica avvertita come "solo pratica", supera la ripetizione continua e inalterata per connettere teoria e pratica in una professionalità docente che è ancora certamente pedagogia scolastica e management educativo, in quanto si pone in relazione con i destinatari dell'azione educativa e con l'organizzazione dell'istituzione scolastica, ma che è anche autoeducazione/formazione degli adulti/docenti nella stessa relazione educativa (e in ciò quindi una forma di *andragogia*).

Nel docente che progetta/sperimenta/riconosce/verifica/documenta e discute/confronta in contesto dialogico intersoggettivo e pubblico agisce eminentemente un modello psico-pedagogico socio-costruttivista (in ogni pratica/azione didattica educativa agisce una teoria, anche se spesso in modo inconsapevole da parte degli stessi attori del processo), quel costruttivismo *contestuale* che pone attenzione particolare all'ambiente d'apprendimento come costruzione della regia progettuale e riflessiva del docente e all'attività creativa e operativa dei soggetti d'apprendimento, e agisce anche una finalità epistemologia definibile come meta-insegnamento, cioè uno schema d'azione che oscilla tra pratica e riflessione, tra attività di progettazione-sperimentazione e riflessione procedurale, tra attività didattica e pause metacognitive, seguendo un ritmo che fissa la pratica come fonte di una problematicità su cui si apre il pensiero riflessivo.

Questa figura di docente "formatore" dell'allievo inaugura anche un modello di autoformazione riflessiva, basata sul fare, dire ciò che si fa e sottoporlo a verifica e controllo, in una circolarità virtuosa tra fare-dire-riflettere che è in ciò anche una forma di educazione degli adulti, di pensiero metacognitivo autoformativo. Fondamentale allora in questo modello di formazione del docente è la nuova emergente metodologia della ricerca basata su un'operatività che si può definire:

- critica, in quanto promuove la coscienza/consapevolezza dell'azione educativa e dei suoi criteri, in quanto è orientata al contesto situazionale ed infine perchè è autocorrettiva
- creativa, in quanto originale e autonoma, capace di elaborare nuove strategie didattiche e di variare metodi e strumenti, perchè non persegue obiettivi fissi e standardizzati ma è interessata a che l'opera creata sia migliore della precedente in un'attività di trascendimento continuo
- empatica/dialogante, in quanto fondata sul contatto relazionale, sia nella classe intesa, sotto il profilo delle interazioni, come "comunità d'apprendimento" e come responsabilità generata dall'attività a cui l'allievo è chiamato, sia nel lavoro di documentazione, collaborazione, partecipazione, discussione e confronto tra i colleghi.

In tutto questo mi appare centrale l'esigenza di dar spazio nella formazione/aggiornamento docente all'esperienza, alla possibilità e alla creazione, vale a dire a

una didattica centrata su un'idea di apprendimento non come riproduzione, ma come sviluppo nell'eterogeneità metodologica, una didattica che entra nelle discipline per imparare a pensare *nelle* discipline, considerate non più una carrellata di contenuti ma forme – discorsive, fluide e dinamiche – della conoscenza organizzate e sistematizzate. E così, di riflesso, anche la stessa formazione docente diventa work in progress, dinamico e mai esaurito lavoro di ricerca, sperimentazione e documentazione. Arrivo così ad un altro nodo rilevante di questa professionalità docente che aspira a rendere gli insegnanti più maturi: appunto perché la questione non è più solo aggiornare culturalmente le proprie conoscenze disciplinari nello sforzo di tenere il passo con la ricerca accademica sempre concepita *alta* e *altra* rispetto a quella scolastica, ora l'imperativo professionale diventa dar memoria e testimonianza del proprio lavoro di ricerca, sperimentazione e riflessione in modo tale che questo possa rendersi visibile e fruibile, adeguandosi a nuovi contesti/situazioni. Documentare in tal senso significa testimoniare il proprio percorso di ricerca didattica nelle sue fasi, nelle sue attività e soprattutto nei suoi esiti, per attivare su questo discussione, confronto, modificazione e riproduzione... aprendo così lo spazio a un altro cerchio della spirale della ricerca.



## **L'insegnante ricercatore, ovvero il decatleta innovativo**

*di Ermanno Rosso*

### **La caratteristica più importante? L'armonia**

In questo breve intervento vorrei interpretare i risultati della ricerca partendo da una lettura che tenga conto dei dati in termini non relativi (comparativi), bensì assoluti. Comparando e ordinando le medie ottenute dalle risposte alla seconda domanda del questionario (*quanto è importante per un docente RMD possedere questa caratteristica*), possiamo costruire una gerarchia che parte dalla motivazione (1) e arriva alla conoscenza della normativa (8) e successivamente identificare gli elementi che la categoria ritiene maggiormente qualificanti la figura del docente ricercatore, ragionando a partire da tale gerarchia. Se però consideriamo queste medie in valori assoluti, ci accorgiamo che i risultati del questionario si prestano ad una interpretazione notevolmente diversa: in una scala da 1 a 4, infatti, la media del costrutto considerato più caratterizzante è stata di 3,83 mentre quella dell'ultimo della graduatoria è stata di 3,42. Traducendo i risultati in "voti" decimali, con cui abbiamo più familiarità, questo significa che il primo costrutto ha preso 9,57 e l'ultimo 8,55. Parlereste voi di disomogeneità dei risultati e di stratificazione di una classe se l'alunno migliore prendesse  $9 \frac{1}{2}$  e il peggiore  $8 \frac{1}{2}$ ? Su questa base è difficile affermare l'esistenza di una chiara gerarchia tra i costrutti: in decimi il costrutto al terzo posto (la medaglia di bronzo) ha avuto 9,50 e il terzultimo (in piena zona retrocessione) ha avuto 9,17.

L'omogeneità dei risultati, la sostanziale parità tra tutti i costrutti, appare ancora più eclatante se analizziamo i risultati non in termini di media, ma di moda (il valore che si ripete più frequentemente): nella seconda domanda in tutti i costrutti il valore più ricorrente è 4.

Come interpretare questo risultato? Le letture possibili sono certamente molte, alcune positive altre meno. Ponendomi in una prospettiva positiva, ritengo che i colleghi pensino che tra questi costrutti non esista una reale gerarchia, ma siano tutti importanti, in quanto l'insegnante ricercatore è precisamente colui che armonizza i molti aspetti che il questionario ha posto alla loro attenzione: l'insegnante ricercatore è una figura docente alta, equilibrata e completa, non l'esito di un'ipertrofia specializzata. Essere motivati è fondamentale, ma inutile se poi non si sa tradurre la propria voglia di fare in progetto. Progettare è fondamentale, ma inutile se poi non si sa declinare il progetto in contesto. Tenere conto del contesto è fondamentale, ma come ricercatore è inutile se poi non si sa comunicare e diffondere la propria sperimentazione, etc.

Quindi, tutti i costrutti caratterizzano l'insegnante ricercatore non perché siano tra loro omologabili, quasi intercambiabili, ma perché ciascuno, per la parte che gli compete, è necessario alla completezza e alla rilevanza di questa figura professionale. Faccio infatti notare che l'omogeneità dei risultati non ci dice che tutti i costrutti sono uguali o di ugual peso, ma che sono tutti ugualmente caratterizzanti l'insegnante ricercatore. Possiamo quindi dire che la categoria rigetta la visione di un docente "tutto testa e niente muscoli" come pure del suo opposto. Il docente ricercatore unisce teoria e

pratica e ha nel medesimo grado capacità di base, capacità di ricerca e capacità di disseminarne i risultati, affinché di essi benefici la scuola nel suo complesso. È questa la sua forza ed è in questa armonia, senza caratterizzazioni privilegiate, la sua vera specificità. Continuando con la metafora sportiva, il docente ricercatore è un decatleta, un atleta completo, non un iperspecializzato. Di conseguenza, io credo che la lettura corretta delle risposte dei colleghi sia: non si può stabilire una gerarchia netta tra i costrutti, tutte le caratteristiche proposte devono essere possedute da un docente ricercatore e concorrono a qualificarlo, per quanto sia evidente che alcune sono precondizione per altre (saper ricercare è precondizione al saper comunicare i risultati della propria ricerca, ma non viceversa). Con una certa soddisfazione credo che questo risultato testimoni la serietà del lavoro del gruppo di ricerca sull'insegnante RMD che ha individuato e definito caratteristiche giudicate tutte essenziali dai colleghi.

Naturalmente, dati i risultati, quello che emerge dalla ricerca è il modello "ideale" di docente ricercatore. Nella realtà è difficile che un singolo docente possieda adeguatamente tutte le competenze e le capacità descritte dai costrutti e proprio per questo io credo che la dimensione propria della RMD sia il gruppo di ricerca, dove capacità e competenze diverse concorrono a formare un equilibrato team di ricerca in grado di possedere *nel suo complesso* tutte le caratteristiche indicate dai colleghi come fondamentali.

### **Il ruolo dell'insegnante ricercatore? Sperimentare, generalizzare e diffondere innovazione nella scuola**

A questo punto è ancora possibile caratterizzare il docente ricercatore in quanto tale (almeno nella rappresentazione degli insegnanti stessi)? Sì, ma non comparando tra loro gli elementi che globalmente concorrono a definirlo, bensì comparando i dati della seconda (*quanto il possesso di questa caratteristica è importante per un docente ricercatore*) e della terza domanda (*quanto è importante per un docente in generale*). E qui alcuni elementi emergono.

Consideriamo lo scarto tra le medie delle risposte alla seconda e alla terza domanda:

*Tabella n. 1 - Differenze fra i valori medi attribuiti alla seconda e terza domanda*

Costrutto	scarto
1 - È motivato	0,51
2 - È sensibile al contesto	0,44
3 - È creativo	0,70
4 - Ha esperienza diretta sul campo	0,57
5 - Possiede preparazione disciplinare professionale	0,58
6 - Possiede competenza metadisciplinare	0,58
7 - Possiede competenza sui processi di apprendimento	0,61
8 - È a conoscenza della normativa	0,63
9 - Utilizza le nuove tecnologie	0,68
10 - Approfondisce, problematizza, rielabora	0,58
11 - È dotato di dimensione critica	0,65
12 - È sistematico	0,59
13 - È collaborativo	0,63
14 - Ha capacità di leadership	0,78
15 - Sa verificare	0,58
16 - Sa documentare	0,78
16 - Sa documentare	0,78
17 - Innova strutture metodologico-disciplinari	0,72
18 - Generalizza	0,81
19 - Ha capacità di comunicazione	0,42

Trasferiti in decimi questi scarti oscillano tra uno e due punti. È evidente che i costrutti con maggiore scarto sono quelli che i colleghi ritengono, comparativamente al docente non ricercatore, più caratterizzanti.

Partendo da questa considerazione, gli elementi che maggiormente contraddistinguono un docente ricercatore sono: la creatività (3), l'utilizzo delle nuove tecnologie (9), la capacità di leadership (14) e la capacità di documentazione (16), l'innovazione delle strutture metodologico-disciplinari (17) e la capacità di generalizzare la ricerca (18). Rispetto al criterio che ordinava gerarchicamente i costrutti sulla base delle medie della seconda domanda abbiamo alcune conferme e anche alcuni "ribaltamenti".

Provo a interpretare questi risultati. I sette costrutti che maggiormente caratterizzano il docente ricercatore in quanto tale (cioè distinguibile dal normale docente) sono raggruppabili in due famiglie: alcuni vanno nell'ordine della ricerca, altri nell'ordine della generalizzazione e diffusione della stessa. Questo ci dice che un docente ricercatore deve non soltanto saper fare ricerca, ma anche saper trasformare la sua ricerca in una risorsa effettiva per la scuola e quindi in un miglioramento della qualità globale dell'insegnamento.

La ricerca metodologico-disciplinare, che non è pura ricerca erudita (la quale potrebbe andare anche nell'ordine dell'approfondimento), è finalizzata innanzitutto all'innovazione e quindi sono fondamentali la *creatività*, la *capacità di innovare le strutture metodologico-disciplinari* (non i puri "contenuti") e l'*utilizzo delle nuove tecnologie*. Il fatto che nella gerarchia generale quest'ultimo costrutto fosse terzultimo, ci dice che in valore assoluto questa innovazione è percepita limitatamente dai colleghi, ma risulta comunque uno degli elementi maggiormente caratterizzanti (per com-

parazione) un docente ricercatore. Non poteva essere diversamente: nonostante siano ancora didatticamente sottoutilizzate, si tratta di una delle frontiere attraverso cui passa un epocale rinnovamento della scuola.

Due costrutti fanno poi da ponte tra ricerca e comunicazione-diffusione della ricerca stessa. Sono quelli che hanno il maggiore "gap" rispetto al docente non ricercatore e quindi sono percepiti come maggiormente caratterizzanti: la *capacità di generalizzare la ricerca* e la *capacità di leadership*. Diciamo che quest'ultima fa da ponte tra ricerca e sua diffusione perché nel questionario era stata definita non genericamente, ma in relazione al coordinamento di un gruppo di ricerca (e quindi alla ricerca *in fieri*) e alla formazione dei colleghi (e quindi alla diffusione della ricerca). Anche qui siamo in presenza di un costrutto non troppo "gettonato" in valore assoluto, ma tuttavia considerato caratterizzante il docente ricercatore. Ma il costrutto percepito come maggiormente caratterizzante risulta essere *la capacità di rendere trasferibile la propria ricerca rendendola utilizzabile/adattabile anche da colleghi che operano in altri contesti*. La generalizzabilità dei risultati viene quindi massimamente valorizzata e la capacità di passare "dal particolare all'universale" viene vista come l'elemento più specifico del docente-ricercatore. Il docente ricercatore, quindi, non solo sperimenta secondo le modalità della ricerca-azione, ma, riflettendo sulla propria esperienza, è in grado di coglierne gli aspetti fondamentali e quelli contingenti, e di permettere l'adattabilità della propria proposta in altri contesti senza perderne la validità. L'ultimo costrutto (*saper documentare*) attiene palesemente alla diffusione dei risultati della ricerca stessa e risulta anch'esso tra i più caratterizzanti.

Al termine delle nostre brevi riflessioni, quale profilo emerge per l'insegnante ricercatore?

Sintetizzando, l'insegnante ricercatore appare essere un "decatleta", un professionista completo, caratterizzato non da una specifica qualità, ma dalla capacità di sviluppare equilibratamente teoria e pratica, progettazione e sperimentazione. Un docente capace non solo di innovare, ma anche di farsi promotore di innovazione verso i colleghi e in generale verso l'intera struttura della scuola. Un elemento trainante, quindi, che riforma la scuola non sulla carta e *una tantum*, ma in aula e ogni giorno, attraverso la sua prassi quotidiana.

Una fisionomia di docente alta, che forse rappresenta più una sfida e un modello cui ispirarsi che una realtà. Un modello e una sfida, tuttavia, che in tempi di riforma il legislatore dovrebbe riconoscere, incoraggiare e valorizzare, non ignorare o, peggio, umiliare.

## **Fra competenze e costrutti, ancora "buone notizie dalla scuola"**

*di Stefano Aicardi*

*Buone notizie dalla scuola* è il titolo di un libro che era uscito, a cura di Lelario, Cosentino e Armellini, nel 1998, nel mezzo di quella che oggi, retrospettivamente, considero una breve stagione di impegno collettivo sul futuro della scuola. Citarlo mi sembra di buon augurio, in un momento in cui siamo in molti a pensare che la scuola italiana abbia un grande bisogno di auguri. E certamente non solo di auguri...

Ma, soprattutto, mi pare che il lavoro – che si presenta in questo libro – costituisca appunto una "buona notizia", ovviamente non solo per il gruppo, ma per tutti i colleghi che "dalla scuola" hanno prima maturato consistenti esperienze nella ricerca metodologico disciplinare o in altre analoghe attività, e poi hanno potuto collaborare consapevolmente al successo del questionario, sia per il dato quantitativo delle risposte ritornate, sia per le informazioni qualitative sul merito delle domande.

Chi scrive aveva partecipato alle sessanta ore delle due fasi del corso *Dal profilo professionale alle competenze, progettare con unità formative capitalizzabili* condotto da Vanetti e Maraschiello dell'accreditato "Gruppo Clas", fra il settembre 2001 e il febbraio 2002, e finanziato dall'Amministrazione provinciale di Reggio Emilia. Corso nel quale Vanetti e Maraschiello erano riusciti a presentare e reinterpretare in modo critico ed efficace la terminologia e la metodologia Isfol, fondate su competenze, compiti, pesi, livelli e – mi si perdoni, ma il riferimento è dovuto per completezza – u.f.c. (unità formative capitalizzabili).

Avevo quindi accolto con entusiasmo la proposta di Francesco Piazzì di partecipare ai lavori del gruppo. Tant'è che mi ero permesso di proporre di impiegare alcuni strumenti che avevo creduto di ricavare dal corso, come contributo di metodo, fornendo esemplificazioni arbitrarie in quanto fondate sulla sola esperienza personale.

Il lavoro compiuto dal gruppo ha invece portato alla definizione di una terminologia che, nel contesto, risulta originale, ed evidenzia macroscopicamente – e intenzionalmente – un'anima filosofica, con sobri riferimenti aziendalistici, in quella misura che nell'arte culinaria verrebbe indicata con "quanto basta".

La risposta delle scuole ha dimostrato che si è trattato di buona filosofia.

*Buone notizie dalla scuola*, quindi, anche nel senso che i colleghi direttamente impegnati nelle aule hanno saputo apprezzare una sfida a una dilagante terminologia didattica e a una dominante concezione di formazione.

Il senso comune, o, se si preferisce, la diretta esperienza "sul campo" ha portato i colleghi che hanno risposto a individuare le priorità descritte e valutate nell'intervento di Piazzì (vedi p. 17 ss.).

Qui vorrei riprendere solo un paio di punti.

Il primo è che il questionario, proponendo anche "caratteristiche personali", ha tentato di rilevare informazioni particolarmente critiche, in più sensi.

Si tratta di elementi cruciali perché motivazione, sensibilità al contesto, creatività sono le caratteristiche indispensabili, anche se certamente non sufficienti, per inne-

stare quel processo di elaborazione culturale, che il passaggio – citato in apertura – dell'*Introduzione* di *Buone notizie dalla scuola* tratteggia con tanta passione.

In altre parole, ci vogliono motivazione, sensibilità e creatività per rispondere – come si dichiara nella stessa *Introduzione* – alla «domanda di senso dei ragazzi e delle ragazze». Mentre da qualche parte si pretende che la scuola funzioni come «luogo di trasmissione di valori e di saperi precostituiti», quella domanda di senso, proprio nella scuola, invece «impone una decostruzione e una ridefinizione di quei saperi e di quei valori».

Mi pare che, proprio per valorizzare pienamente queste caratteristiche, sia in prima battuta necessario acquisire la piena e serena consapevolezza che anche queste caratteristiche possono essere osservate, rilevate, misurate e valutate. Certo con strumenti e procedure complessi, di complessità almeno pari a quella – ed è complessità straordinaria – delle caratteristiche osservate. In ogni caso la valutazione dovrebbe ovviamente essere intesa in un senso riflessivo, aperto, attento, insomma dovrebbe avere caratteri analoghi a quelli ben sintetizzati da P. BERTOLINI nella voce del suo *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*:

«La valutazione dovrebbe invece servire non solo a verificare se e fino a che punto ciascun allievo ha compiuto il percorso didattico progettato, ma anche ad evidenziare eventuali lacune specifiche per le quali si potrà procedere non ad una selezione/esclusione dell'individuo, ma alla predisposizione di strumenti idonei ad un aiuto supplementare o di recupero.»

Dunque, *mutatis mutandis*, si intenda la valutazione come strumento di ridiscussione e ridefinizione delle specifiche attività di ricerca e di insegnamento.

Mi pare – venendo a un altro punto – che meriti una ulteriore sottolineatura il particolare gradimento che i colleghi hanno dimostrato per le caratteristiche professionali indicate come "possiede preparazione disciplinare professionale" (fra le "competenze di base", numero 5, sul questionario), "è dotato di dimensione critica" (fra le "capacità di ricerca", numero 11) e "sa documentare" (fra le "capacità di gestione dei risultati", numero 16).

Queste risposte confermano gli elementi essenziali su cui il profilo del docente ricercatore va fondato.

È già stata commentata la collocazione, nella scala delle preferenze, del possesso della preparazione disciplinare professionale. Vorrei solo sottolineare, perché spero di potermi considerare un ricercatore RMD., che la combinazione delle caratteristiche personali di motivazione, sensibilità al contesto, creatività, con la dimensione critica, indica appunto una figura che sa dare la corretta misura alla valenza delle conoscenze disciplinari.

Da sempre al ricercatore RMD non si chiede lo spasmodico approfondimento sull'ultimo grido della sua disciplina, ma, prima di ogni altra cosa, la disponibilità e la capacità di smontare quell'apparato di argomenti, di riconoscere quelli essenziali (ossia di "distillarli") e ridisegnare la presentazione e la sequenza dei passaggi. Un modo scientifico, o almeno una "buona" tecnica per operare «una decostruzione e una ridefinizione di quei saperi e di quei valori» auspicate dal Movimento di autoriforma. Va da sé che la ricerca RMD di "decostruzione" e "ridefinizione" è compiuta in un contesto,

quindi tenendo conto degli studenti in carne ed ossa, dei livelli di collaborazione fra docenti, delle condizioni reali delle scuole, dei possibili apporti del territorio.

Opportunamente, quindi, è stato osservato che non deve stupire che questa "preparazione disciplinare professionale" non abbia raccolto il massimo dell'attenzione dei colleghi. Le caratteristiche e le capacità che la precedono nella graduatoria sono – e mi si perdoni il pedagogese – "prerequisiti" di questa.

Prima conferma di questo, mi pare sia il gradimento espresso per la "dimensione critica", che, intesa in senso ampio, ben può permettere di ritenere che al docente ricercatore si richieda – subito dopo la motivazione a svolgere il proprio ruolo professionale – la capacità di riflettere sulla disciplina, sull'applicazione didattica, sul contesto e, a scalare, sulle altre "caratteristiche, capacità e competenze" espresse nei costrutti sottoposti alla valutazione dei colleghi tramite il questionario.

Sussistessero ancora dubbi, risulta dirimente il terzo posto del «sa documentare il lavoro svolto in tutte le fasi (raccolta di dati e materiali) rendendolo leggibile e fruibile agli altri». Mi pare inequivocabile che, con questo, si assegni anche la giusta collocazione alla "conoscenza dello stato dell'arte disciplinare". La ricerca non deve essere astrattamente documentata, ma "leggibile" e "fruibile", il che, ancora una volta, comporta, a priori, che il lavoro sia impostato smontando e rimontando gli argomenti, comunque tenendo conto del contesto scolastico reale per il quale la ricerca è svolta e documentata.

Mi pare aiutino questa lettura dei dati anche gli esiti della seconda parte del questionario. Anche in questo caso già altri interventi hanno fornito proposte di lettura particolarmente efficaci, per cui non insisterò certo sulla diffidenza nei riguardi dell'università. A questo punto sarebbe un po' come sparare sulla Croce Rossa. Mi limito maramaldescamente ad approfondire il coltello nella piaga, ribadendo che, non solo a mio parere, ha assunto dimensioni preoccupanti il distacco della ricerca universitaria dal reale "stato dell'arte disciplinare", almeno nelle discipline economiche e giuridiche, e, certamente e generalmente, dai bisogni formativi della scuola.

Come supervisore al quarto anno di esperienza, vorrei invece segnalare nuovamente all'attenzione di tutti, i dati che confermano il disastro dell'esperienza Ssis, con tutta l'amarezza della sensazione di aver svolto un lavoro di cui non resterà traccia. Ma è proprio questa lunga, partecipata e sofferta esperienza che mi fa accogliere con soddisfazione, come rassicurante sul livello di consapevolezza diffuso fra i colleghi, il dato che nel 70% dei questionari la funzione di valutare il lavoro dei docenti ricercatori è assegnata a "un organismo istituzionalizzato composto da insegnanti ricercatori".

La riforma sancita per legge, ma non ancora realizzata per regolamento, percorrerà strade coerenti con il programma di governo, e quindi in stridente contrasto con le esigenze della scuola militante.

È dunque vitale pensare a modelli corretti, e che si cominci a progettare – con l'auspicio di poterle realizzare presto – strutture di formazione iniziale e in servizio dei docenti, che siano gestite e coordinate da colleghi che continuino a essere impegnati a tempo parziale nelle scuole.

Il collegamento con l'università dovrebbe essere solo funzionale, potendosi ben utilizzare docenti didatticamente preparati per l'aggiornamento e l'approfondimento disciplinare, ma non in modo esclusivo, considerata la disponibilità di centri di ricerca e

di formazione delle associazioni di categoria, degli ordini professionali o semplicemente autonomi.

Infine vorrei suggerire l'opportunità di un confronto con gli autori di altre ricerche o comunque di altri studi affini a questi nostri. Non fosse altro perché gli esiti dei questionari possono fornire un utile punto di riferimento anche per la definizione dei "pesi" delle competenze di cui si parla nelle elaborazioni dell'Isfol, del Gruppo Clas e di altri.

## **La ricerca delle scuole: un regalo miliardario**

*di Maria Teresa Bertani*

### **Una ricerca sulle ricerche**

Nei primi mesi del 2003, ad accompagnare l'indagine sul gradimento dei 'costrutti' da parte del docente metodologico-disciplinare è stata inviata a tutte le scuole, perché la diffondessero tra gli insegnanti, una scheda per la documentazione delle ricerche compiute in questo ambito negli ultimi dieci anni. Sono 220 le schede pervenute di cui si dà conto in questo contributo.

La scheda di documentazione intendeva da una parte raccogliere in via preliminare elementi per la costruzione di un'eventuale banca dati, dall'altra, nell'ottica generale del progetto, raccogliere elementi statisticamente significativi. Molto interessanti i risultati ottenuti, sia dal punto di vista quantitativo (qui esposti), sia da quello qualitativo (esposti nel successivo contributo di M. C. Gubellini). Questa ricerca preliminare meriterebbe forse di essere ampliata per mettere in rilievo anche le altre forme di ricerca che si attuano nella scuola; potrebbe essere completata inoltre da una ricerca a carattere qualitativo di approfondimento per analizzare meglio qualche o tutti i casi.

Come capita di solito a chi si occupa di statistiche sulla scuola, è da segnalare anche qui la ricchezza dei materiali proposti dagli insegnanti, sia per profondità, sia per ampiezza: che dire ad esempio delle importanti ricerche di matematica presentate da docenti dell'istituto d'arte, mentre al liceo scientifico si fa ricerca in storia dell'arte?

Diverso è il discorso sulla completezza dell'indagine: a causa delle difficoltà di comunicazione diretta con gli insegnanti della scuola e forse di una sorta di 'resistenza psicologica' a 'rendere conto' diffusa fra gli insegnanti, dovuta in parte al sovraccarico di lavoro ed in parte ad uno scarso interesse alla documentazione, questa ricerca deve intendersi come un primo approccio al problema; tuttavia offre notevoli spunti alla riflessione.

### **Le risposte: tempo e spazio**

La distribuzione per provincia delle 220 risposte, riportata nella Tabella 1, mostra che la provincia di Modena ha presentato il maggior numero di ricerche, mentre in questa rilevazione sono pochi i dati forniti dalla provincia di Ferrara.

Per quanto riguarda il tipo di istituto, è sempre più difficile il lavoro degli statistici in scuole in cui convivono corsi di studio completamente differenti tra loro e si hanno percorsi di studio anche personalizzati; per questo motivo presentiamo in Tabella 1 anche l'indicazione del tipo di scuola da cui provengono le ricerche, ma non effettueremo successivi incroci per questa variabile, non essendo possibile ricondurre a specifici corsi di studio numerose ricerche. Sono presenti comunque tutti i tipi di istituto scolastico superiore.

*Tabella 1 - Numero di ricerche presentate, per tipo di istituto e per provincia.*

	BO	FE	FC	MO	PR	PC	RA	RE	RM	Totale
Istituto superiore	4	3	5	25	1	10	-	5	-	53
Liceo classico, liceo scientifico, istituto magistrale	6	-	2	17	12	11	9	9	16	82
Istituto tecnico	7	-	14	8	2	-	3	8	-	42
Istituto professio- nale	2	3	-	7	2	-	16	4	-	34
Altro	2	-	2	-	3	-	-	2	-	9
<i>Totale</i>	<i>21</i>	<i>6</i>	<i>23</i>	<i>57</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>28</i>	<i>28</i>	<i>16</i>	<i>220</i>

Nella successiva Tabella 2 si trova l'indicazione del numero di ricerche in corso, anno per anno; a causa della durata poliennale di molte ricerche, il totale è molto superiore al numero di 220 ricerche presentate.

Il numero di ricerche presenti anno per anno aumenta gradualmente e regolarmente, a partire dal 1997/98 e fino al 2001/02; per le caratteristiche dell'indagine però non si può dedurre in base a questo che l'attività di ricerca nelle scuole stia aumentando con regolarità, dato che per le difficoltà della scuola a documentare e 'ricordare' il passato, se non in presenza dei diretti interessati, si può presumere che siano del tutto assenti dalla rilevazione le ricerche di chi ad esempio è ora pensionato; d'altra parte il calo del 2002/03 può essere determinato dal fatto che alla data di distribuzione del questionario (inizio 2003) molte ricerche dell'anno scolastico allora in corso non erano ovviamente terminate.

*Tabella 2 - Numero di ricerche, per anno di effettuazione.*

<i>Anno di effe- tuazione</i>	<i>N. ricerche</i>
1993/94	17
1994/95	17
1995/96	12
1996/97	19
1997/98	18
1998/99	34
1999/00	61
2000/01	80
2001/02	93
2002/03	65

Per quanto riguarda l'estensione temporale delle ricerche (Tabella 3), la maggioranza di esse risulta completata in un anno scolastico e circa un quarto ha richiesto due

anni scolastici; le ricerche di durata superiore a sei anni in genere, come risulta dalle descrizioni, hanno carattere più di attività usuale nella scuola che di ricerca vera e propria. La durata media delle ricerche presentate è di 1,9 anni circa.

*Tabella 3 - Durata in anni scolastici delle ricerche*

<i>Durata</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
1	117	54,7
2	55	25,7
3	19	8,9
4	10	4,7
5	4	1,9
6 o più	9	4,2
<i>Totale</i>	<i>214</i>	<i>100,0</i>

### **I colleghi, il gruppo di lavoro, gli studenti**

In base ai dati della Tabella 4 si può probabilmente affermare come l'attività di ricerca sia per lo più nota a tutti i docenti della scuola, ma non abbia la connotazione di attività condivisa o condivisibile da tutto l'istituto (nel POF viene presentata solo in poco più della metà dei casi ed ha effetti sulla didattica generale dell'istituto in quasi la metà delle ricerche).

*Tabella 4 – Modalità di coinvolgimento della scuola.*

<i>L'attività di ricerca:</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
È prevista nel POF	120	54,5
È nota ai docenti della scuola	182	82,7
Ha avuto effetti sulla didattica generale dell'istituto	101	45,9

Per effettuare la ricerca si costituisce talvolta un gruppo che può anche essere molto numeroso; per lo più però si lavora da soli o in piccoli gruppi. In media il gruppo di ricerca è formato da circa 3,7 persone, ma il valore modale, il più frequente, è 1: il ricercatore è spesso un solitario.

La Tabella 6 riporta alcune modalità di lavoro degli insegnanti coinvolti nell'ambito della ricerca presentata: non sempre è stata indicata un'unica modalità, anzi spesso al lavoro di gruppo si è affiancato il lavoro individuale.

La successiva Tabella 7 presenta le modalità di coinvolgimento degli studenti: nell'77,8% dei casi è coinvolto nella ricerca un notevole numero di studenti (una o più classi).

Tabella 5 - Composizione dei gruppi di ricerca

<i>Numero insegnanti</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
1	51	24,1
2	42	19,8
3	22	10,4
4	33	15,6
5	17	8,0
6	13	6,1
7	13	6,1
8	8	3,8
9 o più	13	6,1
<i>Totale</i>	<i>212</i>	<i>100,0</i>

Tabella 6 - Modalità di lavoro

<i>Modalità di lavoro</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Ogni insegnante da solo	75	27,6
Insegnanti della stessa materia in gruppo	74	27,2
Insegnanti di materie affini in gruppo	36	13,2
Insegnanti della stessa scuola in gruppo	54	19,9
Insegnanti di scuole diverse in gruppo	33	12,1
<i>Totale</i>	<i>272</i>	<i>100,0</i>

Tabella 7 - Coinvolgimento degli studenti nella ricerca

<i>Studenti coinvolti</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Nessuno studente	34	16,7
Alcuni studenti di una classe	11	5,4
Tutti gli studenti di una classe	65	32,0
Gli studenti di più classi	93	45,8
<i>Totale</i>	<i>203</i>	<i>100,0</i>

### Tempi di lavoro, retribuzioni, finanziamenti e supporti esterni alle ricerche

Non sembrerebbe moltissimo il tempo che ciascun insegnante riesce a ritagliare per la ricerca; quasi la metà delle ricerche hanno richiesto fra 21 e 50 ore di lavoro. Se consideriamo però il numero medio di 4 componenti il gruppo di ricerca precedentemente calcolato, valutiamo che ogni ricerca in media ha richiesto circa 187 ore, più di un mese di lavoro a tempo pieno di una persona.

Le 220 ricerche presentateci in complesso hanno richiesto per il loro completamento più di 36.000 ore. Vedremo subito come l'istituzione scolastica retribuisce tutto ciò.

*Tabella 8 - Tempo al di fuori dell'orario di cattedra destinato in media da ciascun docente alla ricerca (compresa la progettazione):*

<i>Ore di lavoro per persona</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Meno di 20	40	20,6
Da 20 a 50	101	52,1
Da 51 a 100	27	13,9
Più di 100	26	13,4
<i>Totale</i>	<i>194</i>	<i>100,0</i>

La Tabella 9 mostra la situazione critica della retribuzione: la metà delle ricerche non è retribuita per nulla, in quasi tutti i casi comunque il numero di ore effettuate è superiore a quelle retribuite, nonostante che ovviamente la ricerca venga effettuata dopo aver ottemperato a tutti gli obblighi connessi col 'mestiere' vero e proprio; pare quasi che la ricerca debba essere per gli insegnanti che la effettuano una specie di hobby di lusso che si concedono per gratificarsi da sé...

Se ripetiamo il calcolo di media effettuato sopra per calcolare la retribuzione media, possiamo stimare in 43 le ore retribuite per ricerca, contro le 175 effettuate. La retribuzione in totale ha riguardato 7900 ore circa, con un disavanzo da parte della categoria degli insegnanti, solo per queste ricerche, di circa 27.000 ore (naturalmente si tratta di una stima, non troppo lontana dal vero perché calcolata sulla base delle dichiarazioni degli insegnanti).

Lasciamo che ogni singolo insegnante faccia, se vuole, il calcolo, troppo amaro, dei costi-benefici della sua ricerca; qui segnaliamo che il 'regalo' che volentieri si è fatto alla Scuola vale per queste ricerche, se calcolato al valore di 15,91 euro all'ora (il compenso orario lordo tabellare previsto dal contratto in vigore attualmente per prestazioni aggiuntive all'orario d'obbligo, da cui peraltro si dovrebbe detrarre una percentuale media del 38,10% di tasse ed altri contributi), pari ad un disavanzo totale di circa 430.000 euro; il valore calcolato invece in base a una tariffa media da idraulico di 25euro (non per urgenze, naturalmente), è di 675.000 euro, supera quindi notevolmente il miliardo di lire.

Se si osserva poi da chi viene retribuita eventualmente una ricerca, troviamo che è la scuola stessa di appartenenza che si concede il lusso di retribuire, talvolta e quasi sempre in parte, queste attività (Tabella 10).

*Tabella 9 - Ore retribuite in media a ciascun insegnante partecipante alla ricerca*

<i>Ore retribuite</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Nessuna	93	50,5
Meno di 20	54	29,3
Da 20 a 50	32	17,4
Da 51 a 100	3	1,6
Più di 100	2	1,1
<i>Totale</i>	<i>184</i>	<i>100,0</i>

*Tabella 10 – Enti che hanno retribuito i docenti per il lavoro di ricerca*

<i>Hanno retribuito il docente:</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Scuole di appartenenza	70	68,6
Enti locali	14	13,7
IRRE	3	2,9
Università	1	1,0
Altro	14	13,7
<i>Totale</i>	<i>102</i>	<i>100,0</i>

Anche per quanto riguarda i finanziamenti alla ricerca la situazione, seppure migliore, rimane critica: nel 61,1% dei casi si è lavorato ‘senza mezzi’, se non quelli messi a disposizione gratuitamente dalla scuola o eventualmente dall’esterno.

*Tabella 11 - Canali di finanziamento*

<i>Canali di finanziamento</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Nessuno	99	61,1
Ente locale (Comune, Provincia, Regione)	23	14,2
IRRE (ex IRRSAE)	10	6,2
MIUR, CSA, USR	8	4,9
Europa	7	4,3
Soggetti privati	7	4,3
Università	3	1,9
Altri enti	5	3,1
<i>Totale</i>	<i>162</i>	<i>100,0</i>

Come mostra la successiva Tabella 12, l'insegnante ricercatore deve allora rivolgersi a tutte le risorse disponibili nel territorio: molto diversificate le categorie, con prevalenza di Enti locali e IRRE; più di un quarto delle ricerche sono comunque state effettuate senza alcun supporto esterno, in uno splendido isolamento.

*Tabella 12 - Enti esterni a supporto della ricerca:*

<i>Enti</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Nessun ente	67	27,5
Ente locale (Comune, Provincia, Regione)	47	19,3
IRRE	45	18,4
Università	19	7,8
Rete di scuole	17	7,0
Aziende private e cooperative	17	7,0
Enti culturali	15	6,1
Associazioni professionali o disciplinari	10	4,1
MIUR, CSA, USR	7	2,9
<i>Totale</i>	<i>244</i>	<i>100,0</i>

### **Gli esiti in pubblico delle ricerche**

Quasi magicamente le scuole riescono a produrre materiali di ogni genere, dai cartelloni ai modelli in carta piegata alle valigie alle piattaforme *e-learning*; solo nell'8,4% dei casi i docenti non dichiarano alcuna produzione dopo la ricerca. Nella Tabella 13 si riporta la distribuzione delle tipologie di materiale prodotto. Molte ricerche producono più di una tipologia. Da notare le 23 ricerche che hanno prodotto come risultato diretto un libro, e d'altra parte che il 37,4% delle ricerche complessivamente ottiene un materiale di tipo informatico.

*Tabella 13 - Materiali prodotti:*

<i>Materiali prodotti</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Fascicolo, dispensa, materiale grigio	138	47,3
Cd-rom o supporto informatico	72	24,7
Sito Internet	37	12,7
Libro	23	7,9
Audiovisivo	11	3,8
Altro	11	3,8
<i>Totale</i>	<i>292</i>	<i>100,0</i>

Delle 220 ricerche presentate, 76 (34,5%, circa una su tre) non sono state né presentate in pubblico, né pubblicate e sono restates nell'ambito della scuola; due su tre in-

vece hanno avuto qualche forma di riconoscimento pubblico, nonostante la quasi totale mancanza sinora di canali tradizionali per la pubblicazione.

La pubblicazione dei risultati o delle modalità della ricerca ha riguardato 96 ricerche (43,6% dei casi), anche sfruttando, oltre ai tradizionali canali cartacei, le possibilità informatiche; da notare che il 38,5% dei casi risulta pubblicato e visibile in Internet. Il risultato è ancora più notevole se si pensa che si sono raccolti i dati che riguardano gli ultimi dieci anni. Elevato anche, 30, il numero di libri pubblicati.

Non è stato mai citato come forma di pubblicazione il sistema Gold promosso dal Ministero come sito istituzionale in Internet per la documentazione e la messa in rete delle esperienze delle scuole, mentre spesso si sono indicati i siti delle singole scuole; se sarà possibile sarebbe interessante rilevare la diffusione del nuovo sistema Gold, messo a disposizione alla fine dell'anno scolastico 2002/2003.

*Tabella 14 – Modalità di pubblicazione della ricerca.*

<i>Tipo di pubblicazione</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Articolo	18	18,8
Sito Internet	37	38,5
Libro	30	31,3
Dispense	8	8,3
Altro	3	3,1
<i>Totale</i>	<i>96</i>	<i>100,0</i>

La presentazione in pubblico delle ricerche è avvenuta in 141 casi e ha riguardato 112 esperienze (50,9%), dato che le ricerche presentate spesso hanno avuto più di una modalità. Tra le presentazioni più curiose citate da chi ha risposto, oltre a quelle tradizionali, ricordiamo l'apparizione in TV, la recensione dell'esperienza sulla stampa locale, gli spettacoli in lingua estera e la presentazione durante i gemellaggi con classi tedesche.

*Tabella 15 – Modalità di presentazione in pubblico della ricerca.*

<i>Forma di presentazione</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Convegno, conferenza	57	40,4
Seminario, corso di aggiornamento	31	22,0
Mostra	17	12,1
Altro	36	25,5
<i>Totale</i>	<i>141</i>	<i>100,0</i>

Se le modalità di presentazione sono variegata, non è nulla in confronto alle modalità di valutazione citate dai rispondenti: non c'è bisogno di ricordare la mancanza assoluta di valutazione di cui soffre a nostro parere la scuola. Qui insegnanti evidentemente motivati in modo particolare non hanno avuto, come già riportato prima, né una

retribuzione, né tantomeno una qualsiasi valutazione di tipo ‘istituzionale’: in un unico caso fra le forme di valutazione ottenute si ha la citazione dell’IRRE, mentre risultano del tutto assenti Ministero ed altri organi dell’istruzione, senza parlare dell’Università.

Non è assolutamente possibile classificare le forme di valutazione ‘privata’ citate; vi sono 12 premi anche nazionali vinti, per il resto si va dagli ‘applausi di amici e studenti’ alla lettera personale di elogio da parte dell’allora Ministro della P.I., L. Berlinguer, dalla vendita dei materiali prodotti alla valutazione del Consiglio d’Europa.

Anche la documentazione è un campo in cui sarebbe importante andare al di là delle parole da parte delle istituzioni, anche nel favorire una maggiore cultura in questo campo nei docenti, che spesso si sono sentiti solo richiamare alla necessità della documentazione. Come si vedrà anche nel contributo successivo, vi sono difficoltà, in questo ed in altri casi, ad ottenere descrizioni efficaci della ricerca che facciano veramente comprenderne la portata, i metodi ed i risultati. Quello che nella ricerca universitaria è l’*abstract* non appartiene forse ancora del tutto alla cultura condivisa degli insegnanti della scuola superiore, che ‘prendono voti’ molto migliori in ‘Ricerca’ piuttosto che in ‘Documentazione della ricerca’.

Tabella 16 - Valutazione e documentazione delle ricerche

<i>La ricerca è stata:</i>	<i>N. ricerche</i>	<i>%</i>
Valutata	73	33,2
Documentata	161	73,2
<i>Totale</i>	<i>141</i>	<i>100,0</i>

### La ricerca-tipo

Sfruttando ora la ‘moda’, un utile valore medio che rappresenta il dato a cui corrisponde la frequenza più alta, descriveremo in sintesi quale appare la ricerca-tipo fra quelle presentate, con una descrizione che, tenendo conto solo dei valori più diffusi (di moda...), in certi termini differisce da quanto esposto precedentemente.

La ricerca-tipo ha durata di un anno, è nota ai docenti della scuola ma non ha sempre effetti sulla didattica generale dell’istituto, è fatta da un insegnante da solo, coinvolge gli studenti di più classi, in genere presumibilmente tutti quelli del docente.

Questa solitaria ricerca richiede da 20 a 50 ore di lavoro e non è retribuita, non ha finanziamenti né enti a supporto, produce dispense o fascicoli o materiale grigio e non è né valutata né pubblicata, ma è spesso presentata in pubblico in un convegno o in una conferenza.

Quando si parla di emersione del lavoro sommerso, potremmo anche ricordare tutto ciò.



## **Scheda di documentazione delle ricerche prodotte dagli insegnanti dell'Emilia Romagna: una prima analisi di alcuni elementi qualitativi**

*di Maria Cristina Gubellini*

L'indagine sulle esperienze di Ricerca Metodologico Disciplinare realizzate nelle scuole superiori della regione Emilia Romagna si basa sull'analisi dei 220 questionari pervenuti.

In questa parte del volume riporteremo alcune considerazioni emerse dalla lettura delle voci "Descrizione" e "Punti forti/punti deboli dell'esperienza".

### **Descrizione**

L'item è stata compilato in maniera abbastanza diversificata: vi si trovano riportate le varie fasi in cui l'attività è stata articolata o alcune considerazioni più generali sulla ricaduta; frequentemente il ricercatore spiega in altri termini il titolo della ricerca effettuata.

Proprio l'analisi delle descrizioni ha consentito una prima riflessione sull'oggetto della ricerca: analizzando le 220 "schede di documentazione" si rileva una straordinaria varietà degli argomenti.

Abbiamo proceduto ad un raggruppamento, tentando di giungere ad una classificazione per trarne poi qualche considerazione. Come ogni generalizzazione non è esente da errori interpretativi, data la soggettività dell'intervento.

- Un numero elevato di ricerche è stato realizzato nell'ambito puramente disciplinare, come richiedeva la natura stessa della nostra indagine. A volte i lavori delle scuole si riferiscono ad una singola disciplina: matematica è la più "gettonata" con 25 ricerche; seguono *ex aequo* storia, arte, latino e scienze con 10; topografia con 7, economia con 5 (in generale, ma anche nelle sue specificazioni politica e aziendale) e tantissime altre, tra cui: religione, inglese, meccanica, statistica, informatica, tecnologia, elettronica, elettrotecnica, educazione fisica... Più spesso sono in relazione tra loro tramite aggregazioni tradizionali (storia e filosofia; latino e greco; matematica e fisica; fisica e chimica...). In alcuni casi non si tratta di vere e proprie discipline che vedono da sempre riconosciuta la propria "dignità curricolare", ma di particolari ambiti (come la creazione di un sito Internet e l'elaborazione di un ipertesto) o di alcune educazioni, come ad esempio quella alla salute o quella alimentare.
- Le iniziative volte al recupero e/o al potenziamento logico-linguistico sono numericamente rilevanti. Si tratta di 25 esperienze, che prevedono – tra altre – la metodologia della didattica breve o l'e-learning; molte hanno per oggetto il saper scrivere testi diversi: il testo narrativo, il reportage di viaggio, l'articolo di giornale, il saggio breve... Tre di queste attività erano inserite nell'ambito di concorsi letterari o gare di lettura.

- Particolarmente significative, a nostro avviso, le 16 esperienze dedicate alla metodologia: innovazione, sperimentazione, modularità sono le parole ricorrenti in queste ricerche che spaziano dal *cooperative learning all'e-learning*, dai moduli Europa ai progetti Clil, dalla differenziazione dell'apprendimento alla riflessione sui metodi valutativi, dalla metodologia multimediale alle Unità Formative Capitalizzabili ...
- Quindici documentazioni si riferiscono alle problematiche connesse con il mondo giovanile: da alcune significative esperienze di orientamento alla realizzazione di attività volte a favorire l'accoglienza delle classi prime, all'analisi degli sbocchi occupazionali offerti dall'istituto scolastico di appartenenza; dall'emergenza droga a questioni più quotidiane (come lo studio a casa o l'opinione personale sul latino); dall'analisi dei diversi modi di rapportarsi con la realtà circostante, all'approfondimento di alcuni comportamenti sportivi non corretti
- Undici lavori riguardano l'ambiente e il territorio: da "Agenda 21" alla realizzazione di giochi multimediali sulla conoscenza del parco, dalla visita ai giardini allo studio degli aspetti strutturali della città.
- Alcune scuole (7) hanno lavorato su tematiche di attualità: la pace e la lotta al terrorismo, la questione femminile e le pari opportunità, l'approccio multiculturale, la fame nel mondo, il fenomeno droga, la costruzione dell'Europa...

Una riflessione a parte merita il collegamento con il territorio. Non sono poche, infatti, le ricerche che si incardinano nel tessuto locale: a volte per conoscere, altre per valorizzare, altre ancora per diffondere la storia e le tradizioni (anche quelle gastronomiche), l'ambiente geografico (il fiume) o le opportunità formative (come le esperienze di collaborazione con i Centri di Formazione Professionale).

### **Punti forti dell'esperienza**

La compilazione di questo item, espresso nella forma sintetica ma efficace della parola-stimolo, ha consentito agli insegnanti non solo di riflettere sugli elementi genericamente "positivi" dell'esperienza effettuata, ma soprattutto di rilevare le specificità che quella particolare ricerca ha messo in atto in campi e settori diversi. Tra le 207 risposte (su 220 questionari si tratta di una percentuale superiore al 94%) abbiamo potuto riconoscere:

### **Elementi intrinseci alla ricerca in quanto tale:**

- l'utilizzo e/o la produzione di materiali, tecniche e strumenti didattici, anche di tipo multimediale: tra questi ultimi i più usati sono il computer, le applicazioni di power point, la creazione di un sito web, la navigazione in Internet. Alcune di queste strumentazioni vengono messe a disposizione dell'intero istituto, non solo della classe o delle classi che hanno contribuito a realizzarle. In questo settore si registrano complessivamente 39 risposte;
- l'introduzione e/o il potenziamento di una nuova metodologia è stato segnalato come punto forte in 21 esperienze; all'interno di questa voce compaiono varie diciture, tra le quali l'approccio cooperativo, la sperimentazione, l'EASW, la modularità didattica...

- il rinnovamento della didattica tradizionale, indicato in almeno 15 esperienze, si realizza -frequentemente - attraverso un più dinamico rapporto tra teoria e operatività, tra ricerca e didattica, tra realtà e laboratorio; altri canali indicati sono una maggiore collaborazione con le aziende del territorio e la coprogettazione con i Centri di Formazione Professionale;
- il collegamento tra le discipline, che è stato segnalato 15 volte, prende i nomi della trasversalità, dell'interdisciplinarietà, della interazione, della multidisciplinarietà, dell'interattività;
- alcune schede (8 in tutto) richiamano l'attenzione sugli esiti didattici della ricerca e riconoscono come punti forti lo sviluppo delle capacità progettuali dei ragazzi, le maggiori opportunità di confronto (3), la diversificazione dei percorsi (2), l'incremento del sistema dei debiti e dei crediti, una significativa ricaduta sulla didattica;
- altre schede richiamano l'attenzione su diversi momenti della ricerca, come ad esempio la raccolta dei dati, l'approfondimento, la strutturazione dell'attività; queste voci hanno registrato 1 preferenza ciascuna. Diversa è la valutazione espressa sull'argomento: l'attualità della tematica incide positivamente in 4 casi, mentre la valorizzazione culturale dell'argomento è presente in una sola segnalazione;
- tre esperienze segnalano una valenza "preventiva" delle strategie poste in essere: sarebbe certamente interessante poter approfondire l'analisi e prendere visione di una documentazione più ricca.

#### **Esiti positivi riscontrati negli alunni**

In questo settore occorre distinguere, a nostro avviso, tra gli aspetti "più generali" della risposta dei ragazzi (anche in termini di reazioni emozionali) e quelli più specificamente cognitivi.

- Consideriamo la dimensione emozionale.
- Il coinvolgimento, l'interesse, l'impegno, la partecipazione accresciuti sono stati segnalati in 37 schede di documentazione; ad esse vanno aggiunte 2 esperienze che registrano nei ragazzi una maggiore autostima.
- L'interazione con gli allievi di diversa nazionalità e con alcuni compagni in situazione di disagio vengono considerati gli elementi forti di 2 esperienze inviateci.
- Il miglioramento della capacità di lavorare in gruppo viene diffusamente valorizzato dai docenti ricercatori.

Relativamente alla *dimensione cognitiva*, osserviamo:

- l'acquisizione di maggiori conoscenze, la comprensione di fenomeni e concetti, il potenziamento di alcune competenze specifiche, la maggiore sistematizzazione della materia registrano globalmente 28 segnalazioni;
- l'accresciuta consapevolezza viene segnalata in 5 situazioni (metacognizione);
- l'utilizzo dei linguaggi specifici risulta punto forte in 2 schede di documentazione.

#### **Esiti positivi raggiunti dai docenti**

- Il confronto con i colleghi di discipline diverse o di altre scuole risulta essere un "punto forte" in 17 esperienze;
- 6 insegnanti valorizzano la dimensione collegiale dell'attività;

- per 3 ricercatori la ricerca condotta in classe ha determinato un significativo arricchimento professionale.

### **I soggetti “esterni”**

Alcuni ricercatori evidenziano, tra i punti forti della loro esperienza, l'apertura verso l'esterno; intendendo con questo termine quanto travalica il ristretto ambito della propria classe: si va – pertanto – dal coinvolgimento delle famiglie al rapporto con l'istituzione scolastica, nei confronti della quale la ricerca permette di realizzare una maggiore trasparenza, interna ed esterna.

Un più frequente e più intenso rapporto con il territorio è evidenziato da 6 schede.

### **Punti deboli dell'esperienza**

Sono ben 96 le schede nelle quali non è riportato alcun punto debole: il 43,6% degli insegnanti, pertanto, non ritiene di dover segnalare elementi di negatività all'interno della sua ricerca.

Ipotizziamo una lettura di questo dato: intanto è vero che le esperienze documentate potevano riferirsi agli ultimi dieci anni, quindi ci sembra ragionevole supporre che le schede pervenute descrivano le attività più significative – tra quelle realizzate dal compilatore; ma soprattutto riteniamo che questa percentuale renda conto di una valutazione globalmente positiva dell'attività di ricerca. Le risposte a questo item comprendono una vasta gamma di aspetti; ne ipotizziamo alcuni raggruppamenti per poter offrire un contributo all'analisi di cui ci siamo occupando.

### **La ricerca**

- Il settore negativamente più significativo (20 segnalazioni) riguarda gli esiti; la ricaduta sulla didattica (9), il mancato coinvolgimento dei curricoli (5), ma anche la difficoltà di pubblicazione/pubblicizzazione dell'esperienza (3), la scarsa riflessione (1), la mancata verifica, come pure la difficoltà a ripetere l'iniziativa (1).
- L'argomento scelto incide in 8 schede: per la vastità e complessità (6), per la monotematicità o per la necessità di ampliamento
- Il difficile raccordo tra i gruppi e/o tra i prodotti è lamentato in 8 documentazioni
- La scarsa definizione della ricerca risulta in 4 situazioni, che riguardano l'imprecisa individuazione degli obiettivi, la mancanza di elementi specifici, la difficile raccolta dei dati e l'incompleta analisi degli stessi.

### **I partner della ricerca: gli alunni**

Un secondo scenario si configura intorno agli alunni.

- I docenti riconoscono in 17 casi che la mancanza negli alunni di alcune conoscenze, competenze e/o abilità rappresenta un punto debole, un elemento frenante nella realizzazione della ricerca. Le lacune si riferiscono a: difficoltà di comprensione, sintesi, categorizzazione; scarso patrimonio lessicale; mancanza di formazione alla discussione; impreparazione a lavorare in gruppo; difficoltà di raccordare i lavori dei singoli gruppi. Alcuni insegnanti, inoltre, lamentano le diverse competenze possedute dai ragazzi.

- Altre considerazioni riguardano lo scarso coinvolgimento dei ragazzi, riscontrato in 3 casi, e l'impegno non costante dimostrato nelle varie fasi della ricerca.

### **I promotori della ricerca: il punto di vista dei docenti**

Gli insegnanti ricercatori puntano il dito su numerosi altri aspetti.

- La prima lamentazione riguarda, in ben 36 casi, la scarsa collaborazione degli altri docenti. Si tratta a nostro avviso di una vera e propria "denuncia" che ha il merito, però, di richiamare l'attenzione sugli aspetti di comunicazione (interna ed esterna) delle iniziative e delle esperienze, ma anche sulla mancanza all'interno della scuola di una "cultura del confronto" e di una collegialità costante (ovvero non ... esclusivamente negli organi collegiali. Riteniamo di poter affermare che questi docenti avvertono la necessità di uno scambio tanto più necessario quanto maggiore è la consapevolezza che la soggettività del singolo docente può rappresentare un fattore di debolezza per la ricerca e la sua validazione. Il confronto è invocato anche nelle forme della collaborazione e del coinvolgimento, sia informale che codificato: in questo senso vanno lette, a nostro avviso, le 3 risposte che lamentano un "vuoto istituzionale".
- Un significativo indicatore di negatività riguarda lo scarso (o nullo) riconoscimento economico, in aggiunta allo scarso (o nullo) riconoscimento professionale. Si tratta, rispettivamente, di 22 e 14 segnalazioni; numeri già alti, che interpretati alla luce di altri elementi (il tempo, l'impegno, di cui parliamo più avanti) contribuiscono a connotare una certa "insoddisfazione".
- Il fattore tempo viene segnalato come elemento negativamente incidente in 30 schede di documentazione. Occorre comunque riconoscere due facce del problema:
  - da una parte si lamenta il poco tempo a disposizione per realizzare la ricerca (che può essersi rivelata più vasta o complessa di quanto precedentemente ipotizzato) o per approfondire e/o sviluppare aspetti ed argomenti (eventualmente emersi in corso d'opera);
  - dall'altra si sottolinea come certe scadenze scolastiche possano ostacolare il normale svolgimento dell'esperienza.
- Il maggiore carico di impegni richiesti dalla realizzazione di una ricerca RMD è riportato da 19 docenti, che lo attribuiscono anche alla complessità organizzativa, alle difficoltà gestionali e di raccordo tra i gruppi di lavoro, agli inconvenienti logistici di spazi e tempi.

### **Sviluppi ulteriori**

L'indagine che abbiamo fin qui condotto ha messo in evidenza molti significativi elementi; in questa prima analisi qualitativa ne abbiamo considerati alcuni, pur nella consapevolezza di tralasciarne altri, altrettanto significativi che avrebbero potuti disegnarci nuovi aspetti. Come contributo ad un auspicato sviluppo dell'attività, indichiamo le seguenti possibili poste di lavoro:

- analizzare le ricerche in relazione al tipo di scuola nel quale sono state realizzate;
- controllare se vi è corrispondenza tra il tipo di ricerca e il numero dei docenti coinvolti;

- considerare il fattore “diffusione” dell’esperienza, in relazione al tipo di ricerca;
- rilevare le modalità di valutazione interna ed esterna utilizzate;
- prendere visione della documentazione prodotta dall’esperienza;
- analizzare in modo particolarmente approfondito alcune ricerche, rilevanti per: argomento, modalità di realizzazione, materiali prodotti o destinatari;
- pubblicizzare le ricerche più significative.

### **Considerazioni**

Al termine di questa breve analisi vorremmo soffermarci su alcuni aspetti problematici che riteniamo siano emersi. La prima riflessione riguarda l’insegnante, ogni singolo docente che è stato nostro partner in questa indagine: chi è – esattamente – il docente ricercatore? Proviamo a tracciare i confini di questa professionalità, utilizzando le schede relative alle “sue” ricerche.

Quello che emerge è il profilo di un:

- insegnante consapevole: consapevole, innanzitutto, che la propria professionalità è poliedrica e unica, specifica ed esclusiva;
- insegnante mediatore tra le proprie e le altrui competenze (disciplinari, metodologiche e didattiche) e abilità (relazionali e valutative);
- insegnante che vede il confronto, l’aggiornamento e la formazione non come un obbligo connesso con l’attività lavorativa, ma come un investimento; di più, come un valore personale e professionale;
- insegnante, infine, che riconosce e valorizza il dinamismo del proprio ruolo e lo declina attraverso un costante atteggiamento di ricerca.

Il secondo aspetto problematico riguarda il ruolo della scuola; più in specifico, che rapporto c’è tra il docente ricercatore e il contesto scolastico e istituzionale? Le schede di documentazione rilevano una pluralità di percezioni: se da un lato l’insegnante si sente – a volte – abbandonato dalle istituzioni (come quando lamenta il mancato riconoscimento economico e professionale), è pur vero – di contro – che egli è sempre meno solo, perché il suo bisogno di confrontarsi lo spinge a cercare di costruire una vera e propria comunità che apprende.

La ricerca – ci sembra di poter evincere – continua ad appartenere al singolo (docente o gruppo di docenti, in questo caso non è rilevante), ma non viene pienamente assunta dall’istituzione-scuola: quando non ostacola (con rigide “scadenze”) è almeno inadeguata, per le croniche carenze di risorse umane e materiali. Di più. Il contesto scolastico non ha ancora assunto i connotati di quella “comunità professionale in apprendimento” – cui molti insegnanti aspirano – in cui l’universo dei discorsi e delle conoscenze possa essere condiviso e il “fare ricerca” possa diventare comune pratica riflessiva del proprio essere e del proprio agire.

Condividiamo con gli insegnanti il convincimento che la scuola possa e debba svolgere un ruolo “strumentale” alla ricerca: che possa cioè (anche attraverso l’istituzione di una specifica funzione di sistema) divenire il luogo della promozione, del raccordo e della riflessione per ogni iniziativa di ricerca e innovazione della scuola e per la scuola.

## Lettera e questionario inviati agli insegnanti

### Testo della lettera di accompagnamento al questionario

**Oggetto:** compilazione di un questionario relativo alla definizione di un profilo di docente ricercatore e di una scheda di documentazione delle ricerche disciplinari eventualmente effettuate.

Gentile collega,

da alcuni anni il progetto RMD (Ricerca Metodologica Disciplinare) tenta di valorizzare la ricerca compiuta dagli insegnanti, nella convinzione che la ricerca nella scuola

- è indispensabile;
- spetta agli insegnanti della scuola, i quali non possono non esserne i veri protagonisti;
- può essere utilmente supportata da altri enti (Università, IRRE, ecc.), ma deve essere condotta dagli insegnanti di scuola in quanto unici esperti di questo particolarissimo tipo di ricerca;
- deve essere, soprattutto nella fascia della secondaria superiore, prevalentemente metodologica disciplinare, cioè consistere nel trovare metodi a partire dai contenuti disciplinari, nella costruzione di curricoli, nella produzione di *best practices* (in vista della creazione di una rete di ricerca nella scuola);
- dovrebbe comportare un riconoscimento in termini di carriera e in termini di istituzionalizzazione di uno *status* professionale di ricercatore, con tutte le implicazioni che un tale riconoscimento comporta sul piano economico e della concreta possibilità di esercitare una tale funzione (anni sabbatici, parziali esoneri dall'insegnamento, ecc.).

In questa prospettiva, un gruppo di studio di ricercatori dell'IRRE E.-R. e di insegnanti di scuola – che hanno partecipato al progetto RMD, coordinato gruppi di studio di colleghi e prodotto materiali didattici – hanno cercato di definire “il profilo di docente ricercatore RMD” che qui proponiamo.

Con questo questionario vogliamo verificare il grado di condivisione che il profilo da noi costruito riscuote presso i colleghi e recensire materiali didattici di qualità.

Le chiediamo di valutare i vari costrutti (cioè le caratteristiche, i tratti distintivi), compilando la scheda qui acclusa. L'esito della consultazione dovrebbe contribuire alla definizione di “un profilo del docente ricercatore RMD” valutato da un campione rilevante di docenti, da presentare in un convegno sulla ricerca nella scuola, che il nostro Istituto si propone di organizzare agli inizi del prossimo anno.

La seconda parte della scheda è un invito a documentare le ricerche effettuate, per procedere alla costruzione di una banca di materiali didattici esemplari (*best practices*) in rete.

La preghiamo di restituire la scheda compilata **entro il 30 gennaio 2003** al seguente indirizzo, all'attenzione della sig. ra Mascaro (tel. 051/ 227669):

IRRE E. R. via U. Bassi 7 - 40121 Bologna

In attesa di poterLe comunicare i risultati della consultazione e metterLa al corrente delle nuove iniziative nell'ambito del progetto RMD, La ringraziamo per l'attenzione riservataci.

Il coordinatore del progetto  
prof. Francesco Piazzi

Staff del progetto: Francesco Piazzi (IRRE-ER, coordinatore), Maria Teresa Bertani (IRRE-ER), Armando Luisi (IRRE-ER), Aurelia Orlandoni (IRRE-ER), Luciano Stupazzini (consulente IRRE-ER), Ermanno Rosso (L.S. L. da Vinci di Casalechio di Reno - BO), Donatella Vignola (L.G. Gioia di Piacenza), Cristina Bonelli (L. G. Gioia di Piacenza), Pietro Biancardi (L.C. Minghetti di Bologna), Stefano Aicardi (IP.S.I.A L. Galvani di Reggio Emilia). Segreteria: Silvana Mascaro (IRRE-ER).

**QUESTIONARIO**

**PROFILO DI DOCENTE RICERCATORE METODOLOGICO DISCIPLINARE**

**DATI**

Laurea in \_\_\_\_\_

Altri titoli universitari \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Disciplina/e insegnata/e \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tipo di scuola \_\_\_\_\_

Classi \_\_\_\_\_ Provincia della scuola \_\_\_\_\_

Numero anni di insegnamento \_\_\_\_\_ Anno di laurea \_\_\_\_\_ M/F \_\_\_\_\_

**Di seguito proponiamo una serie di costrutti (caratteristiche, capacità e competenze) che definiscono un profilo professionale del docente ricercatore.**

**La preghiamo di assegnare un punteggio a ciascun costrutto, in ogni colonna, secondo la scala seguente:**

- 1 - per niente**
- 2 - poco**
- 3 - abbastanza**
- 4 - molto**

<b>Parte prima: Costrutti per la definizione del profilo professionale del docente Ricercatore Metodologico Disciplinare (RMD)</b>						
<b>Caratteristiche personali</b>			<b>Quanto ritiene di possedere la caratteristica?</b>	<b>Quanto è importante per il docente RMD?</b>	<b>Quanto è importante per gli altri docenti?</b>	
1	È motivato	Pone alla base della propria ricerca il desiderio di favorire lo sviluppo degli studenti attraverso le potenzialità formative della propria disciplina	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
2	È sensibile al contesto	Pone attenzione al momento applicativo, ovvero al contesto pratico entro cui si esercita l'insegnamento/ apprendimento al fine di adeguare sempre la propria azione ai bisogni formativi e ai diversi stili di apprendimento degli studenti	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
3	È creativo	Ha la capacità di "inventare" strumenti e metodologie in grado di rispondere a bisogni formativi nuovi o dare risposte nuove a bisogni tradizionali	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
<b>Caratteristiche professionali</b>			<b>Competenze di base</b>			
4	Ha esperienza diretta sul campo	Ha svolto e svolge la ricerca a partire dall'esperienza quotidiana in classe	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
5	Possiede preparazione disciplinare professionale	Ha conoscenza dello stato dell'arte disciplinare, aggiornata e criticamente approfondita	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
6	Possiede competenza metadisciplinare	Sa definire il ruolo che la disciplina svolge nel complesso curricolare; sa individuare i nuclei fondanti della disciplina e valorizzarne la portata transdisciplinare	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
7	Possiede competenza sui processi di apprendimento	Sa equilibrare nell'attività didattica insegnamento frontale, lavoro di gruppo/ cooperativo e attività individualizzate e creative, utilizzando strategie e metodi differenziati anche sulla base di conoscenze psicopedagogiche	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
8	È a conoscenza della normativa	Sa analizzare, sintetizzare e valutare documenti normativi (legislativi, contrattuali, regolamentari e finanziari) per la progettazione della sua ricerca e per la programmazione didattica	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	
9	Utilizza le nuove tecnologie	È aggiornato sull'uso delle nuove tecnologie e disponibile ad utilizzarle nella ricerca e nella prassi didattica	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	

			Quanto ritiene di possedere la caratteristica?	Quanto è importante per il docente RMD?	Quanto è importante per per gli altri docenti?
		<b>Capacità di ricerca</b>			
10	Approfondisce, problematizza, rielabora	Sa leggere l'esistente (= approfondire) individuandone limiti e bisogni (= problematizzare) in base ai quali elaborare un piano di intervento	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
11	È dotato di dimensione critica	Sa riflettere costruttivamente, in modo consapevole e sempre aperto nella ricerca didattica, sottoponendo a costante verifica il proprio lavoro	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
12	È sistematico	Procede nella propria ricerca non secondo mode o interessi estemporanei, ma con metodo, proponendosi come obiettivo, non un rinnovamento superficiale, ma complessivo e coerente	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
13	È collaborativo	Sa lavorare (progettare/ costruire percorsi/ verificare/ valutare) con colleghi, negoziando le proposte di obiettivi/materiali/strumenti e attività e valorizzando le attitudini/ specializzazioni di ciascuno	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
14	Ha capacità di leadership	Sa programmare, coordinare, gestire un gruppo di ricerca anche nell'attività di formazione degli insegnanti, ottimizzando il lavoro collettivo	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
15	Sa verificare	Sottopone a costante verifica il proprio lavoro	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
		<b>Capacità di gestione dei risultati</b>			
16	Sa documentare	Sa documentare il lavoro svolto in tutte le fasi (raccolta di dati e materiali) rendendolo leggibile e fruibile ad altri	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
17	Innova strutture metodologico-disciplinari	Sa innovare la struttura della disciplina, adeguandola sempre meglio ai bisogni culturali e ai meccanismi dei processi di apprendimento degli studenti ed anche ai contributi innovativi dell'ambito scientifico	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
18	Generalizza	Sa conferire alla propria ricerca i requisiti di flessibilità e trasferibilità che consentano di adattarla ad altri contesti e ad altri utenti	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
19	Ha capacità di comunicazione	Sa relazionarsi e rapportarsi sia rispetto a persone/gruppi che a situazioni	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④

## Parte Seconda: Analisi di alcuni costrutti

### Costrutto n. 2: È sensibile al contesto

(Pone attenzione al momento applicativo, ovvero al contesto pratico entro cui si esercita l'insegnamento/ apprendimento al fine di adeguare sempre la propria azione ai bisogni formativi e ai diversi stili di apprendimento degli studenti)

Specifichi quanto è importante l'attenzione a ciascuno dei seguenti contesti per l'attività del docente ricercatore RMD (*1= per niente; 4=molto importante*):

- La classe
- La scuola di appartenenza
- Il territorio
- I bisogni della società (intesi come formazione del cittadino)

### Costrutto n. 4: Ha esperienza diretta sul campo

(Ha svolto e svolge la ricerca a partire dall'esperienza quotidiana in classe)

La pratica quotidiana di insegnamento, per la Ricerca Metodologico Disciplinare, è una condizione:

- Indispensabile
- Importante
- Opportuna
- Non indispensabile

### Costrutto n. 5: Possiede preparazione disciplinare professionale

(Ha conoscenza dello stato dell'arte disciplinare, aggiornata e criticamente approfondita)

Specifichi quanto è importante ciascuno dei seguenti strumenti per il conseguimento della preparazione disciplinare professionale (*1 = per niente; 4 = molto importante*)

- Conferenze, convegni
- Libri
- Riviste
- Internet
- Gruppi di lavoro

Specifichi da quali enti dovrebbe essere supportato il conseguimento della preparazione disciplinare professionale:

- IRRE
- Associazioni disciplinari e professionali
- Università
- La scuola di appartenenza
- Enti preposti alla formazione iniziale
- Enti preposti alla formazione in servizio
- Altro (specificare) .....

**Costrutto n. 8: È a conoscenza della normativa**

(Sa analizzare, sintetizzare e valutare documenti normativi: legislativi, contrattuali, regolamentari e finanziari, per la progettazione della sua ricerca e per la programmazione didattica)

Specifichi quanto sono importanti le seguenti competenze nell'attività del docente ricercatore RMD (1= per niente; 4=molto importante)

Conoscere e applicare le norme relative all'organizzazione scolastica:

- Norme comunitarie
- Norme nazionali
- Norme interne alla singola istituzione scolastica

**Costrutto n. 9: Utilizza le nuove tecnologie**

(È aggiornato sull'uso delle nuove tecnologie e disponibile ad utilizzarle nella ricerca e nella prassi didattica)

Specifichi quanto è importante l'utilizzo delle nuove tecnologie (1= per niente; 4=molto importante):

- Nell'attività didattica in classe del docente RMD
- Per documentare i lavori/ricerche svolte
- Per operare/coordinare gruppi di lavoro di docenti e/o studenti
- Altro (specificare) .....

**Costrutto n. 14: Ha capacità di leadership**

(Sa programmare, coordinare, gestire un gruppo di ricerca anche nell'attività di formazione degli insegnanti, ottimizzando il lavoro collettivo)

La *leadership* definita in questo costrutto dovrebbe avere un riconoscimento istituzionale

- NO
- SI

**Costrutto n. 16: Sa documentare**

(Sa documentare il lavoro svolto in tutte le fasi (raccolta di dati e materiali) rendendolo leggibile e fruibile ad altri)

Specifichi quanto sono importanti i seguenti canali di diffusione (1 = per niente; 4 = molto importante)

- IRRE
- Università
- Associazioni disciplinari e professionali
- Altro (specificare) .....

Specifichi quanto sono importanti i seguenti strumenti di documentazione della ricerca (*1 = per niente; 4 = molto importante*)

- Riviste
- Materiali grigi: dispense, fascicoli,
- Libri
- Internet
- CD Rom
- Altro (specificare) .....

**Costrutto n. 19: Ha capacità di comunicazione**

(Sa relazionarsi e rapportarsi sia rispetto a persone/gruppi che a situazioni)

Specifichi in che misura l'insegnante RMD debba stabilire rapporti con i seguenti interlocutori (*1 = per niente; 4 = molto*)

- IRRE
- Associazioni professionali
- Università
- Enti territoriali
- Enti preposti alla formazione iniziale
- Enti preposti alla formazione in servizio

<b>Parte terza: Riconoscimenti e loro modalità</b>
--

Segni con una crocetta l'ipotesi che condivide maggiormente (**una sola risposta**).

- La verifica del lavoro di ricerca deve avvenire secondo la normale dialettica della produzione scientifica (le cose migliori ottengono il consenso della "comunità scientifica")
- La verifica deve essere svolta da un organismo esterno alla scuola preposto alla valutazione dei lavori
- La verifica deve essere svolta da un organismo istituzionalizzato composto da insegnanti ricercatori
  
- Con quali conseguenze sulla carriera?
- Incentivi una tantum?
- Un diverso livello di stipendio e di carriera
- Altro (specificare).....

**LA RICERCA METODOLOGICO DISCIPLINARE**

**SCHEDA DI DOCUMENTAZIONE**

**Le informazioni raccolte costituiranno il nucleo centrale di una Banca dati in rete; si prega pertanto di fornire le informazioni che si ritengono più utili a questo scopo e di compilare una scheda per ogni ricerca presentata.**

Scuola (denominazione completa) \_\_\_\_\_

Indirizzo \_\_\_\_\_

Comune \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Telefono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_

Codice scuola \_\_\_\_\_ e-mail del docente referente \_\_\_\_\_

**TITOLO DELLA RICERCA:**

\_\_\_\_\_

Docente referente: \_\_\_\_\_

Materia di insegnamento: \_\_\_\_\_

**Altri docenti partecipanti alla ricerca:**

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

5) \_\_\_\_\_

6) \_\_\_\_\_

**Materia di insegnamento**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Anni scolastici di effettuazione:**

2002/03  2000/01  1998/99  1996/97  1994/95

2001/02  1999/00  1997/98  1995/96  1993/94

**Coinvolgimento della scuola:**

- l'attività di ricerca è prevista nel POF? Sì  No
- i docenti della scuola ne sono informati? Sì  No
- la ricerca ha avuto effetti sulla didattica generale dell'istituto? Sì  No

**Modalità di lavoro nell'ambito della ricerca** (barrare anche più di una casella):

- ogni insegnante da solo
- insegnanti della stessa materia in gruppo
- insegnanti di materie affini in gruppo
- insegnanti della stessa scuola in gruppo
- insegnanti di scuole diverse in gruppo

**Coinvolgimento degli studenti**

Quanti studenti sono stati coinvolti?

- nessuno studente
- alcuni studenti di una classe
- tutti gli studenti di una classe
- gli studenti di più classi

**Eventuali enti esterni a supporto della ricerca:**

- nessun ente
- IRRE (ex IRRSAE)
- Università
- Ente locale (Comune, Provincia, Regione)
- Associazioni professionali o disciplinari
- Rete di scuole
- altro (specificare) \_\_\_\_\_

**Tempo al di fuori dell'orario di cattedra destinato in media da ciascun docente alla ricerca (compresa la progettazione):**

- meno di 20 ore
- da 20 a 50 ore
- da 51 a 100 ore
- più di 100 ore

**Eventuale retribuzione della ricerca:**

- nessuna retribuzione
- meno di 20 ore
- da 20 a 50 ore
- da 51 a 100 ore
- più di 100 ore

**Da quale ente è stata retribuita la ricerca?** \_\_\_\_\_

**Altre forme di riconoscimento:**

**Canali di finanziamento:**

- nessun finanziamento
- IRRE (ex IRRSAE)
- Università
- Ente locale (Comune, Provincia, Regione)
- Europa
- Soggetti privati
- altro (specificare) \_\_\_\_\_

**Materiali prodotti:**

- Fascicolo, dispensa, materiale grigio
- Libro
- Cd-rom
- Sito Internet
- Audiovisivo
- Altro (specificare) \_\_\_\_\_

**La ricerca è stata pubblicata?**

- No     Sì

**Se sì, in quale forma? (indicare tutti gli elementi della pubblicazione (Titolo, N° rivista, editore del libro, ecc...))**

- Articolo \_\_\_\_\_
- Libro \_\_\_\_\_
- Altro \_\_\_\_\_

**La ricerca è stata presentata in pubblico?**

- No     Sì

**Se sì, in quale forma? (indicare gli elementi caratteristici della presentazione, data, ecc...)**

- Convegno, conferenza \_\_\_\_\_
- Seminario, corso di aggiornamento \_\_\_\_\_
- Mostra \_\_\_\_\_
- Altro \_\_\_\_\_

**Esiste qualche tipo di valutazione della ricerca?**

\_\_\_\_\_

**Quale documentazione della ricerca è disponibile? (anche eventuale sito WEB)**

\_\_\_\_\_

**Descrizione sintetica dell'esperienza.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Punti deboli/ punti forti dell'esperienza: \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Parte prima: Costrutti per la definizione del profilo professionale del docente Ricercatore Metodologico Disciplinare (RMD)</b>
--

Tabella relativa ai valori medi dei punteggi

	Quanto ritiene di possedere la caratteristica?		Quanto è importante per il docente RMD?		Quanto è importante per gli altri docenti?	
<b>Caratteristiche personali</b>						
1 - È motivato	media	3,56	media	3,83	media	3,32
	Dev. St.	0,57	Dev. St.	0,44	Dev. St.	0,73
	tot. risposte	359	tot. risposte	358	tot. risposte	331
2 - È sensibile al contesto	media	3,46	media	3,76	media	3,32
	Dev. St.	0,59	Dev. St.	0,49	Dev. St.	0,73
	tot. risposte	358	tot. risposte	356	tot. risposte	326
3 - È creativo	media	3,11	medi	3,78	media	3,08
	Dev. St.	0,69	Dev. St.	0,46	Dev. St.	0,77
	tot. risposte	359	tot. risposte	357	tot. risposte	328
<b>Caratteristiche professionali</b>						
<b>Competenze di base</b>						
4 - Ha esperienza diretta sul campo	media	3,29	media	3,73	media	3,16
	Dev. St.	0,74	Dev. St.	0,51	Dev. St.	0,78
	tot. risposte	355	tot. risposte	350	tot. risposte	321
5 - Possiede preparazione disciplinare professionale	media	3,25	media	3,77	media	3,19
	Dev. St.	0,68	Dev. St.	0,47	Dev. St.	0,74
	tot. risposte	354	tot. risposte	353	tot. risposte	324
6 - Possiede competenza metadisciplinare	media	3,39	media	3,75	media	3,17
	Dev. St.	0,64	Dev. St.	0,51	Dev. St.	0,78
	tot. risposte	358	tot. risposte	354	tot. risposte	324
7 - Possiede competenza sui processi di apprendimento	media	3,02	media	3,69	media	3,08
	Dev. St.	0,72	Dev. St.	0,54	Dev. St.	0,77
	tot. risposte	358	tot. risposte	353	tot. risposte	327
8 - È a conoscenza della normativa	media	2,65	media	3,42	media	2,79
	Dev. St.	0,86	Dev. St.	0,6	Dev. St.	0,77
	tot. risposte	357	tot. risposte	353	tot. risposte	326
9 - Utilizza le nuove tecnologie	media	3,11	media	3,67	media	2,99
	Dev. St.	0,77	Dev. St.	0,54	Dev. St.	0,75
	tot. risposte	359	tot. risposte	353	tot. risposte	324

	Quanto ritiene di possedere la caratteristica?		Quanto è importante per il docente RMD?		Quanto è importante per gli altri docenti?	
<b>Capacità di ricerca</b>						
10 - <i>Approfondisce, problematizza, rielabora</i>	media	3,22	media	3,69	media	3,11
	Dev. St.	0,67	Dev. St.	0,56	Dev. St.	0,75
	tot. risposte	351	tot. risposte	346	tot. risposte	319
11 - <i>È dotato di dimensione critica</i>	media	3,39	media	3,82	media	3,17
	Dev. St.	0,64	Dev. St.	0,45	Dev. St.	0,80
	tot. risposte	352	tot. risposte	347	tot. risposte	319
12 - <i>È sistematico</i>	media	3,31	media	3,75	media	3,16
	Dev. St.	0,67	Dev. St.	0,51	Dev. St.	0,79
	tot. risposte	352	tot. risposte	348	tot. risposte	320
13 - <i>È collaborativo</i>	media	3,26	media	3,75	media	3,12
	Dev. St.	0,78	Dev. St.	0,51	Dev. St.	0,87
	tot. risposte	352	tot. risposte	349	tot. risposte	320
14 - <i>Ha capacità di leadership</i>	media	2,76	media	3,53	media	2,75
	Dev. St.	0,91	Dev. St.	0,66	Dev. St.	0,87
	tot. risposte	350	tot. risposte	346	tot. risposte	310
15 - <i>Sa verificare</i>	media	3,34	media	3,77	media	3,19
	Dev. St.	0,70	Dev. St.	0,51	Dev. St.	0,82
	tot. risposte	347	tot. risposte	343	tot. risposte	317
<b>Capacità di gestione dei risultati</b>						
16 - <i>Sa documentare</i>	media	3,04	media	3,81	media	3,03
	Dev. St.	0,83	Dev. St.	0,48	Dev. St.	0,85
	tot. risposte	352	tot. risposte	347	tot. risposte	319
17 - <i>Innova strutture metodologico-disciplinari</i>	media	3,14	media	3,73	media	3,01
	Dev. St.	0,67	Dev. St.	0,52	Dev. St.	0,78
	tot. risposte	349	tot. risposte	345	tot. risposte	318
18 - <i>Generalizza</i>	media	2,97	media	3,68	media	2,87
	Dev. St.	0,77	Dev. St.	0,52	Dev. St.	0,79
	tot. risposte	350	tot. risposte	346	tot. risposte	311
19 - <i>Ha capacità di comunicazione</i>	media	3,31	media	3,69	media	3,27
	Dev. St.	0,67	Dev. St.	0,52	Dev. St.	0,68
	tot. risposte	352	tot. risposte	348	tot. risposte	322

<b>Costrutti per la definizione del profilo professionale del docente Ricercatore Metodologico Disciplinare (RMD)</b>
---

*Tabella delle frequenze assolute e percentuali relative ai punteggi assegnati*

	Quanto ritiene di possedere la caratteristica?		Quanto è importante per il docente RMD?		Quanto è importante per gli altri docenti?	
<b>Caratteristiche personali</b>						
<i>1 - È motivato</i>						
1	1	0,3%	2	0,6%	4	1,1%
2	10	2,8%	2	0,6%	40	11,0%
3	135	37,2%	50	13,8%	134	36,9%
4	213	58,7%	304	83,7%	153	42,1%
non risponde	4	1,1%	5	1,4%	32	8,8%

<i>2 - È sensibile al contesto</i>						
1	1	0,3%	1	0,3%	2	0,6%
2	10	4,1%	7	1,9%	45	12,4%
3	135	44,6%	67	18,5%	125	34,4%
4	213	49,6%	281	77,4%	154	42,4%
non risponde	4	1,4%	7	1,9%	37	10,2%

<i>3 - È creativo</i>						
1	1	0,3%	1	0,3%	5	1,4%
2	64	17,6%	5	1,4%	70	19,3%
3	189	52,1%	64	17,6%	146	40,2%
4	105	28,9%	287	79,1%	107	29,5%
non risponde	4	1,1%	6	1,7%	35	9,6%

### **Caratteristiche professionali**

#### **Competenze di base**

<i>4 - Ha esperienza diretta sul campo</i>						
1	10	2,8%	2	0,6%	10	2,8%
2	29	8,0%	5	1,4%	45	12,4%
3	163	44,9%	77	21,2%	149	41,0%
4	153	42,1%	266	73,3%	117	32,2%
non risponde	8	2,2%	13	3,6%	42	11,6%

	<b>Quanto ritiene di possedere la caratteristica?</b>	<b>Quanto è importante per il docente RMD?</b>	<b>Quanto è importante per gli altri docenti?</b>
--	---	--	---

*5 - Possiede preparazione disciplinare professionale*

1	3	0,8%	1	0,3%	7	1,9%
2	39	10,7%	4	1,1%	43	11,8%
3	178	49,0%	71	19,6%	157	43,3%
4	134	36,9%	277	76,3%	117	32,2%
non risponde	9	2,5%	10	2,8%	39	10,7%

*6 - Possiede competenza metadisciplinare*

1	1	0,3%	3	0,8%	9	2,5%
2	28	7,7%	3	0,8%	50	13,8%
3	160	44,1%	73	20,1%	143	39,4%
4	169	46,6%	275	75,8%	122	33,6%
non risponde	5	1,4%	9	2,5%	39	10,7%

*7 - Possiede competenza sui processi di apprendimento*

1	5	1,4%	2	0,6%	7	1,9%
2	78	21,5%	7	1,9%	63	17,4%
3	190	52,3%	90	24,8%	155	42,7%
4	85	23,4%	254	70,0%	102	28,1%
non risponde	5	1,4%	10	2,8%	36	9,9%

*8 - È a conoscenza della normativa*

1	29	8,0%	4	1,1%	16	4,4%
2	129	35,5%	25	6,9%	89	24,5%
3	138	38,0%	141	38,8%	167	46,0%
4	61	16,8%	183	50,4%	54	14,9%
non risponde	6	1,7%	10	2,8%	37	10,2%

*9 - Utilizza le nuove tecnologie*

1	11	3,0%	2	0,6%	11	3,0%
2	54	14,9%	7	1,9%	61	16,8%
3	177	48,8%	96	26,4%	173	47,7%
4	117	32,2%	248	68,3%	79	21,8%
non risponde	4	1,1%	10	2,8%	39	10,7%

	Quanto ritiene di possedere la caratteristica?		Quanto è importante per il docente RMD?		Quanto è importante per gli altri docenti?	
<b>Capacità di ricerca</b>						
<i>10 - Approfondisce, problematizza, rielabora</i>						
1	4	1,1%	4	1,1%	6	1,7%
2	36	9,9%	6	1,7%	56	15,4%
3	191	52,6%	82	22,6%	155	42,7%
4	120	33,1%	254	70,0%	102	28,1%
non risponde	12	3,3%	17	4,7%	44	12,1%
<i>11 - È dotato di dimensione critica</i>						
1	3	0,8%	2	0,6%	9	2,5%
2	22	6,1%	4	1,1%	52	14,3%
3	163	44,9%	48	13,2%	134	36,9%
4	164	45,2%	293	80,7%	124	34,2%
non risponde	11	3,0%	16	4,4%	44	12,1%
<i>12 - È sistematico</i>						
1	3	0,8%	3	0,8%	10	2,8%
2	32	8,8%	3	0,8%	49	13,5%
3	169	46,6%	72	19,8%	141	38,8%
4	148	40,8%	270	74,4%	120	33,1%
non risponde	11	3,0%	15	4,1%	43	11,8%
<i>13 - È collaborativo</i>						
1	6	1,7%	3	0,8%	15	4,1%
2	55	15,2%	4	1,1%	58	16,0%
3	132	36,4%	71	19,6%	121	33,3%
4	159	43,8%	271	74,7%	126	34,7%
non risponde	11	3,0%	14	3,9%	43	11,8%
<i>14 - Ha capacità di leadership</i>						
1	32	8,8%	3	0,8%	21	5,8%
2	99	27,3%	24	6,6%	103	28,4%
3	139	38,3%	104	28,7%	120	33,1%
4	80	22,0%	215	59,2%	66	18,2%
non risponde	13	3,6%	17	4,7%	53	14,6%

	Quanto ritiene di possedere la caratteristica?		Quanto è importante per il docente RMD?		Quanto è importante per gli altri docenti?	
<i>15 - Sa verificare</i>						
1	4	1,1%	3	0,8%	13	3,6%
2	33	9,1%	4	1,1%	44	12,1%
3	150	41,3%	63	17,4%	130	35,8%
4	160	44,1%	273	75,2%	130	35,8%
non risponde	16	4,4%	20	5,5%	46	12,7%

### **Capacità di gestione dei risultati**

<i>16 - Sa documentare</i>						
1	9	2,5%	3	0,8%	19	5,2%
2	88	24,2%	4	1,1%	55	15,2%
3	135	37,2%	50	13,8%	144	39,7%
4	120	33,1%	290	79,9%	101	27,8%
non risponde	11	3,0%	16	4,4%	44	12,1%

<i>17 - Innova strutture metodologico-disciplinari</i>						
1	3	0,8%	3	0,8%	10	2,8%
2	48	13,2%	4	1,1%	64	17,6%
3	196	54,0%	76	20,9%	157	43,3%
4	102	28,1%	262	72,2%	87	24,0%
non risponde	14	3,9%	18	5,0%	45	12,4%

<i>18 - Generalizza</i>						
1	4	1,1%	2	0,6%	14	3,9%
2	97	26,7%	3	0,8%	79	21,8%
3	153	42,1%	100	27,5%	152	41,9%
4	96	26,4%	241	66,4%	66	18,2%
non risponde	13	3,6%	17	4,7%	52	14,3%

<i>19 - Ha capacità di comunicazione</i>						
1	3	0,8%	2	0,6%	2	0,6%
2	33	9,1%	4	1,1%	36	9,9%
3	167	46,0%	92	25,3%	156	43,0%
4	149	41,0%	250	68,9%	128	35,3%
non risponde	11	3,0%	15	4,1%	41	11,3%

## Parte seconda: Analisi di alcuni costrutti

### Costrutto n. 2: E' sensibile al contesto

Importanza dell'attenzione a ciascuno dei contesti per l'attività del docente RMD

	punteggi		1		2		3		4	
La classe	2	0,6%	8	2,3%	39	11,2%	298	85,9%		
La scuola di appartenenza	20	5,7%	45	12,9%	148	42,5%	135	38,8%		
Il territorio	91	26,1%	20	5,7%	154	44,3%	83	23,9%		
I bisogni della società	13	3,7%	52	14,9%	123	35,3%	160	46,0%		

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

### Costrutto n. 4: Ha esperienza diretta sul campo

La pratica quotidiana di insegnamento, per la ricerca metodologico disciplinare, è una condizione:

	punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
Indispensabile		241	66,4%
Importante		84	23,1%
Opportuna		17	4,7%
Non indispensabile		7	1,9%
Non risponde		14	3,9%
<i>totale</i>		<i>363</i>	<i>100,0%</i>

### Costrutto n. 5: Possiede preparazione disciplinare professionale

a) Importanza per il conseguimento della preparazione disciplinare professionale

	punteggi		1		2		3		4	
Conferenze, convegni	20	5,7%	75	21,5%	143	41,0%	111	31,8%		
Libri	6	1,7%	23	6,6%	118	33,8%	202	57,9%		
Riviste	6	1,7%	50	14,3%	170	48,7%	123	35,2%		
Internet	18	5,2%	86	24,7%	164	47,1%	80	23,0%		
Gruppi di lavoro	15	4,3%	33	9,5%	118	34,1%	180	52,0%		

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

b) Da quali enti dovrebbe essere supportato il conseguimento preparazione disciplinare professionale

	punteggi		1		2		3		4	
IRRE	88	25,2%	12	3,4%	18	5,2%	231	66,2%		
Associazioni discipl. profess.	156	45,0%	11	3,2%	27	7,8%	153	44,1%		
Università	87	24,9%	3	0,9%	23	6,6%	236	67,6%		
La scuola di appartenenza	139	40,1%	9	2,6%	24	6,9%	175	50,4%		
Enti preposti alla formazione iniziale	271	78,8%	12	3,5%	16	4,7%	45	13,1%		
Enti preposti alla formazione in servizio	179	52,5%	10	2,9%	18	5,3%	134	39,3%		
Altro	1	5,6%	1	5,6%	0	0,0%	16	88,9%		

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

### Costrutto n. 8: È a conoscenza della normativa

Importanza delle competenze indicate

	punteggi		1		2		3		4	
Norme comunitarie	17	4,9%	78	22,5%	147	42,4%	105	30,3%		
Norme nazionali	7	2,0%	33	9,5%	127	36,6%	180	51,9%		
Norme interne alla singola istituzione Scolastica	12	3,4%	23	6,6%	101	29,0%	212	60,9%		

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

### Costrutto n. 9: Utilizza le nuove tecnologie

Importanza dell'utilizzo delle nuove tecnologie

	punteggi		1		2		3		4	
Nell'attività didattica in classe del docente RMD	8	2,3%	39	11,2%	159	45,6%	143	41,0%		
Per documentare i lavori/ricerche svolte	2	0,6%	19	5,4%	81	23,1%	248	70,9%		
Per operare/coordinare gruppi di lavoro di docenti e/o studenti	10	2,9%	42	12,1%	141	40,8%	153	44,2%		
altro	0	0,0%	1	4,3%	5	21,7%	17	73,9%		

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

**Costrutto 14: Ha capacità di leadership**

	SI		NO	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
La leadership dovrebbe avere riconoscimento istituzionale?	280	77,1%	83	22,9%

**Costrutto n. 16: Sa documentare**

## a) Importanza dei seguenti canali di diffusione

	punteggi		1		2		3		4	
	IRRE	16	4,6%	40	11,6%	113	32,7%	177	51,2%	
Università	42	12,3%	83	24,3%	127	37,2%	89	26,1%		
Associazioni disciplinari e professionali	30	9,4%	56	17,5%	124	38,8%	110	34,4%		
altro	0	0,0%	0	0,0%	12	20,3%	47	79,7%		

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

## b) Importanza degli strumenti indicati per la documentazione della ricerca

	punteggi		2		3		1		4	
	Riviste	11		32	3,3%	9,5%	146	43,2%	149	44,1%
Materiali grigi: dispense, fascicoli	13		42	3,8%	12,4%	148	43,5%	137	40,3%	
Libri	10		38	3,0%	11,2%	116	34,3%	174	51,5%	
Internet	9		35	2,7%	10,3%	138	40,7%	157	46,3%	
CD Rom	23		56	7,1%	17,2%	137	42,2%	109	33,5%	
altro	0		1	0,0%	9,1%	3	27,3%	7	63,6%	

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

**Costrutto n. 19: Ha capacità di comunicazione**

## In che misura l'insegnante RMD deve stabilire rapporti con gli interlocutori indicati

	punteggi		1		2		3		4	
	IRRE	10	3,0%	27	8,0%	114	33,8%	186	55,2%	
Associazioni professionali	29	8,9%	68	20,9%	124	38,0%	105	32,2%		
Università	19	5,6%	48	14,2%	125	37,0%	146	43,2%		
Enti territoriali	37	11,5%	79	24,5%	109	33,7%	98	30,3%		
Enti preposti alla formazione iniziale	47	15,3%	78	25,3%	116	37,7%	67	21,8%		
Enti preposti alla formazione in servizio	23	7,3%	45	14,3%	118	37,6%	128	40,8%		

Nota: le percentuali sono calcolate per righe

### Parte terza: Riconoscimenti e loro modalità

#### Indicare quale ipotesi si condivide

La verifica del lavoro di ricerca deve avvenire secondo la normale dialettica della produzione scientifica	92	26,9%
La verifica deve essere svolta da un organismo esterno alla scuola preposto alla valutazione dei lavori	38	11,1%
La verifica deve essere svolta da un organismo istituzionalizzato composto da insegnanti ricercatori	212	62,0%

#### Con quali conseguenze sulla carriera?

Incentivi <i>una tantum</i>	46	13,9%
Un diverso livello di stipendio e di carriera	267	80,9%
altro	17	5,2%