

Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica

Empirical research on initial teacher training. From theory to practice

Katia Montalbetti

Associate Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | katia.montalbetti@unicatt.it

abstract

Research is widely recognised as a key dimension of teaching; several studies have highlighted its strategic value both at the pragmatic level by strengthening quality of work processes, and at the level of identity by giving structure to teachers' identity and their professional development. Within this framework, this paper deals with empirical research training by analysing a course in the Primary Education Sciences Degree. During their training, it is important to make future teachers understand the connection between research and educational practice; this increases the chances of an investigative, reflective and methodological attitude being developed. In terms of the specific training provided in relation to empirical research, we need to find a balance between technical aspects and general ones. Only stressing the technical dimension has a negative impact on teachers who don't understand the value of research for their whole professional practice; this emphasis also seems incorrect at the epistemological level because it betrays the nature of experimental pedagogy itself.

Keywords: Empirical research, Training, Teachers, Higher Education, Professional development

La ricerca è riconosciuta in letteratura come una dimensione costitutiva della professionalità docente; diversi studi ne hanno messo in luce il valore strategico tanto sul piano pragmatico, rafforzando la qualità dei processi di lavoro attivati nella pratica didattica, quanto sul piano della strutturazione identitaria e della progressiva definizione delle traiettorie di sviluppo professionale. Entro tale quadro, il contributo riflette sulla formazione alla ricerca empirica prendendo in esame un insegnamento nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Sottesa vi è la convinzione che le scelte di metodo e di merito compiute nella preparazione iniziale debbano dare evidenza all'interconnessione fra ricerca e pratica educativa per avviare la maturazione di un'attitudine investigativa, riflessiva e metodologica. In tale prospettiva, la formazione alla ricerca empirica ha indubbiamente specificità che vanno riconosciute guardandosi tuttavia dal rischio di uno schiacciamento sugli aspetti tecnici che è non solo controproducente sul piano formativo ma anche erroneo su quello epistemologico poiché tradisce la natura stessa della pedagogia sperimentale.

Parole chiave: Ricerca empirica, Formazione, Insegnanti, Università, Sviluppo professionale

Introduzione

La ricerca è da tempo ampiamente riconosciuta come dimensione costitutiva del profilo professionale docente e come caratteristica chiave per un insegnante di qualità (Earl, Timperley, 2008; Ko, Sammons, 2013; Mincu, 2019); tali espliciti richiami sono rintracciabili tanto nella letteratura scientifica nazionale e internazionale (Felisatti, Clerici, 2009; Cochran-Smith, Lytle, 1999; Coggi, 2017; De Landsheere, 1978; Felisatti, 2009; Mialaret, 1999; Nuzzaci, 2018) quanto nel materiale grigio. Con specifico riferimento al nostro Paese, nel più recente documento normativo¹ la scuola è descritta come un “laboratorio di innovazione, sperimentazione e ricerca permanente” la qual cosa, almeno a livello di dichiarato, veicola l’idea che la ricerca debba permeare la professionalità di chi opera al suo interno; del resto, già il contratto nazionale 2006-2009 aveva dato evidenza alle competenze di ricerca, di documentazione e valutazione in linea con diversi documenti europei nei quali le stesse sono oramai considerate irrinunciabili per assicurare qualità e promuovere innovazione (Mincu, 2019).

Sebbene il richiamo alla ricerca come dimensione costitutiva della professionalità docente e della scuola sia ampiamente condiviso l’interpretazione e la conseguente traduzione operativa appaiono meno definite; in altri termini, non è sempre chiaro attraverso quali modalità la ricerca possa informare la professionalità e come possa sostanziare la pratica docente; ne consegue che talvolta il richiamo resta confinato alla sfera dei principii (nella letteratura) o delle declaratorie (nei testi normativi). Riflettere, seppur brevemente, su questo aspetto è indispensabile per poter accostare la formazione alla ricerca, oggetto specifico del presente contributo.

1. La ricerca dell’insegnante fra pensiero e azione

Interrogarsi sulla relazione fra ricerca e professionalità docente è certamente complesso e, come fa notare opportunamente Levin (2011), com-

1 La legge 107/2015, nota come Buona Scuola, riprende e sviluppa alcuni contenuti già presenti nella Legge 59/1997, nota come Legge sull’Autonomia.

prendere come la prima interagisca con la pratica educativa è una questione tuttora aperta. Riconoscendo la complessità come elemento di sfondo, consapevoli del rischio implicito in ogni tentativo di schematizzazione, accostiamo il tema facendoci guidare da un'ipotesi esplorativa; la nostra idea-guida è che la ricerca informi la professionalità e la pratica docente su un duplice piano al crocevia tra il *pensare* e il *fare*.

Rispetto al primo, la ricerca si traduce in un atteggiamento che orienta ad interpretare la propria funzione in chiave di professionista dell'educazione. Evidenze a supporto di questa lettura sono ampiamente presenti in letteratura; Schön (1983; 1987), riprendendo il pensiero di Dewey (1996) ha infatti segnato una svolta riconoscendo, non senza complessità e ambiguità, l'insegnante come professionista riflessivo in grado di generare sapere con valore locale. Agendo costui è in grado di riformulare le proprie cornici di riferimento riflettendo sull'esperienza a partire da uno stato di dubbio, esitazione e di perplessità (Dewey, 2019). Nelle rielaborazioni successive ad opera di diversi studiosi (Michellini, 2014; Mortari, 2009; Perrenoud, 2001; Wentzel, 2008) è rintracciabile il richiamo trasversale ad un atteggiamento di investigazione, di interrogazione e di problematizzazione che è tipico (sebbene non esclusivo) della logica di ricerca. Nella pratica educativa il professionista si confronta con situazioni complesse, talvolta imprevedibili, che spesso richiedono un intervento immediato; tale urgenza può portare ad agire in maniera istintiva con il rischio di fronteggiare le manifestazioni sintomatiche emergenti senza però comprendere pienamente il significato. L'adozione di strategie orientate all'azione è senz'altro indispensabile ma va accompagnata da uno sguardo dinamico, aperto, curioso capace di trovare tempi e spazi in cui farsi interrogare dalla realtà (Salerni, Szpunar, 2019). In tale prospettiva la ricerca dà forma alla professionalità configurandosi come un modo di pensare la realtà e di pensarsi in quanto attore che interviene su di essa.

Affinché tale postura caratterizzata da un'apertura intelligente alla realtà si concretizzi evitando di ripiegarsi su stessa o di risolversi in una contemplazione statica è necessario adottare un metodo operativo; in questa direzione la ricerca muove dal piano del *pensare* verso quello del *fare* sostanziando l'operato sul campo, rendendolo riconoscibile e intelligibile poiché poggiato sui criteri di rigore, sistematicità, trasparenza. La postura in altre parole si salda al metodo intrecciando di fatto le dimensioni dell'essere e del fare all'interno dei contesti d'azione.

Imparare a pensare secondo una logica di ricerca non può essere di-

sgiuunto dall'imparare ad agire ispirandosi al suo modo di procedere (con metodo); l'atteggiamento che qualifica il pensiero è in qualche modo attualizzato da un modo di agire metodologicamente orientato all'interno di una relazione circolare e virtuosa. Così inteso l'atteggiamento di ricerca entra nella pratica professionale ispirando forme attuative e guidando le decisioni prese sul campo; non resta perciò né soltanto un approccio alla realtà né una attività a sé stante (Dionisi, 2007) ma un modo combinato di essere e di fare che informa, supporta e qualifica il docente innervandone la sua quotidianità (Viganò, 2005).

Se è vero che ogni situazione educativa è unica, è anche difficile negare la possibilità di trovare alcune regolarità, somiglianze, tipologie ricorrenti nei fenomeni educativi. Pensare attraverso la ricerca ed agire con metodo nella pratica permette di scoprirle e analizzarle, di riflettere su di esse ed elaborare principi orientativi che non sfociano in regole standardizzate ma restano riferimenti per guidare la pratica educativa. Al tempo stesso la specificità delle situazioni educative rende necessario un lavoro di scavo e di comprensione approfondita che può essere facilitato dall'impiego degli strumenti della ricerca. In questa prospettiva, è possibile ipotizzare che la dimensione di metodo dia all'atteggiamento "pensoso" (Mortari, 2003, p. 17) del professionista gli strumenti per potersi tradurre in azioni coerenti; vi è infatti una forte interconnessione fra l'orientamento scientifico e quello riflessivo con benefici reciproci: il primo è sottratto al rischio di perdere di vista l'unicità delle situazioni educative e il secondo a quello del ripiegamento e della autoreferenzialità (Do Céu Roldao, 2008; Montalbetti, 2005).

La ricerca, secondo l'ipotesi interpretativa formulata, qualifica dall'interno il modo di accostarsi alla realtà, di interpretare la professione, di impostare e di condurre l'azione; in quanto dimensione della professionalità docente si dispiega tanto sul piano pragmatico, rafforzando la qualità dei processi di lavoro attivati nella quotidianità, quanto sul piano della strutturazione identitaria e della progressiva definizione delle traiettorie di sviluppo professionale (Bejaard, Mejer, Verloop, 2004).

È in questo sfondo che va collocata la riflessione sul modo di formare i docenti e sul posto da assegnare alla ricerca nei percorsi a loro rivolti per evitare riduzionismi e tecnicismi (Margiotta, 2013; Mortari, 2017).

2. La ricerca nella formazione iniziale

La formazione alla ricerca è stata riconosciuta come via aurea della formazione dei docenti (Domenici, 2017; Sayac, 2013) e le sono stati associati diversi benefici: sottrarre la pratica educativa all'empirismo, facilitare un confronto fruttuoso fra la comunità professionale e quella scientifica nonché mettere gli insegnanti nelle condizioni di impiegare in modo proficuo i risultati della ricerca (Calvani, 2013; Montalbetti, 2017; Moretti, 2019). Inoltre, come già osservato, vi è una stretta relazione fra l'uso informato e contestualizzato dell'evidenza e del sapere professionale dell'insegnante e la possibilità di innovazione reale nella scuola (Mincu, 2019; Viganò, 2019).

Concepire la ricerca come dimensione che informa la professionalità e la pratica docente su un duplice piano al crocevia tra *pensare* e *fare* ha implicazioni rilevanti per la progettazione della formazione. Trovare forme e modalità per declinare tale visione all'interno delle pratiche è un'operazione complessa poiché la tensione verso l'ideale deve fare i conti con i vincoli del reale (Etienne, Altet, Lessard, Paquay, Perrenoud, 2009; Pastori, 2017)

Alla preparazione pre-servizio degli insegnanti è generalmente riconosciuto un valore strategico in tutti i campi poiché "in questa fase viene elaborata la matrice cognitiva e culturale capace di condizionare – nel bene e nel male – i successivi momenti di formazione in servizio" (Baldacci, 2013, p. 1); non fa eccezione quello in esame nel quale le scelte formative di merito e di metodo (Chan, 2004; Ekiz, 2006) possono dare evidenza all'interconnessione fra ricerca e insegnamento (Isakson, Ellsworth, 1978; Nuzzacci, 2018; Oztürk, 2010) ponendo premesse favorevoli o sfavorevoli per una formazione in servizio sempre più spesso incentrata sulla ricerca-azione (Coggi, 2017; Baldacci, 2017).

Secondo la chiave di lettura adottata, formare alla ricerca deve costituire un obiettivo trasversale per i percorsi formativi nei quali vanno perciò forniti risorse e strumenti per promuovere lo sviluppo di una "mentalità epistemica" (Cottini, 2002, p. 5) attorno alla quale strutturare la propria professionalità e a cui ispirare la propria pratica. Non si tratta di preparare un ricercatore in miniatura bensì di fare in modo che ricercare diventi bagaglio della professionalità rendendo la ricerca una risorsa non per cambiare professione ma per svolgere al meglio il proprio servizio.

3. Un'esperienza di formazione alla ricerca empirica

Come è noto la formazione iniziale nel nostro Paese è differenziata secondo il livello scolastico di riferimento; anche se tutti gli insegnanti sono formati in ambito universitario soltanto i docenti dell'infanzia e della primaria ricevono una preparazione professionale specifica e sistematica alla professione nel quadro di un corso di laurea dedicato. Tale contesto è stato reputato favorevole per un primo approfondimento del tema in ragione anche dell'esperienza diretta da parte di chi scrive che ne facilita l'accesso e favorisce la comprensione delle dinamiche dall'interno.

Nell'ambito del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis) sono previsti insegnamenti le cui denominazioni richiamano esplicitamente la ricerca; fra questi rientrano i corsi di area pedagogica tra i quali trovano posto quelli afferenti al settore scientifico-disciplinare della Pedagogia sperimentale (M-PED/04). Come già osservato lo sviluppo di un atteggiamento e di una competenza di ricerca discendono, e dovrebbero perciò essere perseguiti, dall'impostazione complessiva del percorso. Tuttavia i corsi di area metodologica costituiscono un terreno privilegiato perché assumono la ricerca come contenuto prioritario. Fra questi rientra l'avviamento ai metodi della ricerca empirica su cui si intende riflettere in questa sede attraverso l'analisi di un corso specifico collocato al primo anno del piano di studi². Il caso non è stato scelto per la sua esemplarità o eccezionalità ma perché costituisce una pratica formativa ordinaria che si è ispirata al quadro teorico-concettuale brevemente ricostruito nei paragrafi iniziali; la sua disamina è funzionale a ricavare elementi utili per individuare spunti per la riprogettazione della pratica ma anche – attraverso la riflessione critica su di essa – per trarre spunti in termini di *lessons learned* da valorizzare nell'ottica della trasferibilità. Per condurre l'analisi è stato costruito un dispositivo di indagine cucito su misura della specifica situazione nel quale le variabili di contesto (tempi, risorse) sono state particolarmente vincolanti. Per ricostruire un quadro fedele si è scelto di coinvolgere più fonti informative (studenti, docente), di valorizzare diverse tipologie di materiale (documentale, empirico) e di integrare dati qualitativi e quantitativi.

2 Si tratta di un insegnamento semestrale (che integra un laboratorio) svolto da chi scrive presso l'ateneo di appartenenza.

Dispositivo per l'analisi dell'esperienza. La disamina dell'insegnamento, erogato nell'a.a. 2018/2019, è stata condotta avvalendosi di diverse risorse: la consultazione della documentazione istituzionale (programma del Corso) e dei materiali didattici (messi a disposizione nella piattaforma di Ate-neo), la rielaborazione dell'esperienza da parte di chi scrive (avvalendosi delle note osservative e degli appunti di lavoro presi durante lo svolgimento dell'esperienza), la rilevazione di evidenze sul campo coinvolgendo in maniera diretta gli studenti (condotta a valle dell'esperienza). A tal scopo è stato impiegato un questionario semi-strutturato anonimo³ somministrato al termine della sessione d'esame. Il lasso di tempo intercorso fra la fruizione del Corso (ottobre-dicembre 2018) e la rilevazione (marzo-aprile 2019) non è considerato un fattore di disturbo poiché l'obiettivo non è descrivere in modo fedele l'esperienza nel momento in cui è stata vissuta ma stimolare un ritorno riflessivo su di essa per indagarne la rilettura.

Nell'analisi dell'insegnamento le fonti sono state triangolate per cercare di rispondere ad alcuni principali interrogativi: quale integrazione fra il piano legato al senso della ricerca nella professionalità docente con quello relativo alle conoscenze e alle abilità tecniche necessarie per condurre una ricerca empirica? Quale ancoraggio dei contenuti metodologici ai contesti di esercizio reale della professione docente? Quale rapporto fra contenuti, strategie didattiche e format adottati in sede d'esame? Quali percezioni da parte degli studenti?

Analisi dei documenti e rielaborazione dell'esperienza. Dall'analisi documentale si evince che l'insegnamento è articolato attorno a tre principali nuclei tematici che possono essere ben resi attraverso tre interrogativi: Perché formare un futuro insegnante alla ricerca? Quali specificità ha la ricerca empirica? Quali spazi di attuazione per gli strumenti della ricerca empirica nella pratica professionale docente?

Obiettivo della prima area tematica (perché?) è aiutare gli studenti a cogliere le ragioni di senso della ricerca per il loro profilo professionale per promuovere un accostamento consapevole. Dato che l'atteggiamento indagativo e problematizzante verso il quale si intende portare gli studenti è un meta-obiettivo del percorso formativo è giudicato inutile quando non controproducente proporre contenuti inerenti la metodologia della ricerca empirica senza prima aver motivato e argomentato il senso e il po-

3 Lo strumento è stato realizzato avvalendosi della piattaforma open source Limesurvey.

sto della ricerca educativa nella professionalità e nella pratica docente. Tale attenzione è rafforzata anche da un dato di contesto: l'insegnamento in oggetto è collocato al primo anno e pertanto non c'è una conoscenza pregressa cui fare riferimento.

La seconda area tematica (che cosa?) entra nel merito della ricerca che adotta un metodo empirico esplicitandone le peculiarità in una logica di integrazione con altri approcci metodologici. Tale scelta permette di guardarsi dal rischio, ben documentato in letteratura (Perrenoud, 2001), di far prevalere la proposta di conoscenze circa le metodologie, gli strumenti, le tecniche a svantaggio di una riflessione di senso finalizzata ad acquisire consapevolezza del rapporto fra ricerca empirica e intervento educativo.

La terza area tematica (come?) descrive come progettare un percorso di ricerca empirica in contesti naturali; attenzione particolare è posta alla costruzione ed implementazione degli strumenti di rilevazione in ragione dell'ampia frequenza di impiego nella pratica professionale.

L'ancoraggio ai contesti d'esercizio reale è sollecitato mettendo in relazione i contenuti metodologici con alcune esperienze di ricerca condotte sul campo, in particolare nelle attività laboratoriali. Queste ultime, condotte da professionisti in stretta sinergia con il docente del Corso, offrono agli studenti la possibilità di fare esperienza diretta di alcune risorse della ricerca empirica⁴.

Coerentemente con l'impostazione, in sede valutativa è accertata l'acquisizione di conoscenze attraverso la somministrazione di una prova scritta strutturata e la mobilitazione delle iniziali abilità e competenze acquisite attraverso l'analisi di situazioni di ricerca reali e/o verosimili.

Le voci degli studenti. Per ragioni di spazio sono di seguito presentati e commentati soltanto alcuni dati utili ad integrare l'analisi della proposta formativa; esula dagli obiettivi del contributo presentare in forma completa e analitica l'indagine svolta per la quale si rimanda a successive pubblicazioni.

Hanno raccolto l'invito alla compilazione del questionario 177 studenti pari a poco meno del 50%⁵. Sebbene le procedure adottate non con-

4 Nei laboratori è garantito un rapporto numerico di 1 a 25.

5 Tale percentuale è stata calcolata tenendo come riferimento il numero totale degli studenti che avevano sostenuto l'esame (N 428) tolti coloro che avevano sostenuto l'esame due volte (N 73) per un totale effettivo di 355 potenziali compilatori.

sentano di estendere le opinioni dei rispondenti alla popolazione, la base informativa appare sufficientemente ampia ed articolata; confortano tale lettura i dati di ingresso dei rispondenti che non si discostano in modo significativo da quelli della popolazione di riferimento rispetto alle variabili di genere, provenienza territoriale, titolo di studio, esperienze lavorative.

Per mettere in relazione il vissuto degli studenti con l'intenzionalità formativa sottesa al percorso è stato richiesto di esprimere il grado di interesse nei confronti della metodologia della ricerca e il rapporto fra la ricerca e l'esercizio della professione docente all'avvio del Corso⁶; si ipotizzava che l'atteggiamento iniziale non fosse particolarmente entusiastico né forte il legame percepito. Nel complesso i dati confermano questa situazione mettendo in evidenza un interesse medio-basso nei confronti della materia (nullo: 4%, scarso: 28%, medio: 53%, alto: 15%) e un atteggiamento di medio scetticismo (nullo: 6%, scarso: 33%, medio: 45%, alto: 15%) riguardo alla sua pertinenza per la professione. Il dato appare in linea con quello di altri studi (Montalbetti, 2015; Ricchiardi, 2019) e sul piano formativo rafforza il bisogno di dedicare risorse alla costruzione delle ragioni di senso della ricerca nella pratica professionale docente prima di proporre contenuti specifici inerenti al metodo empirico.

L'impiego delle risorse didattiche messe a disposizione (materiali didattici, lezioni, laboratori) è stato esplorato chiedendo agli studenti quanto i diversi dispositivi avessero facilitato lo studio e la preparazione all'esame; si intendeva cioè rilevare la percezione di efficacia a breve termine assumendo come riferimento un elemento pragmatico e molto caro agli studenti ovvero la preparazione in vista dell'esame. Nel complesso emerge un apprezzamento piuttosto convinto sia delle risorse documentali come testi, slides, articoli (nullo: 4%, scarso: 3%, medio: 34%, alto: 58%) sia delle lezioni (nullo: 1%, scarso: 5%, medio: 14%, alto: 80%) sia delle attività laboratoriali (nullo: 7%, scarso: 9%, medio: 34%, alto: 51%). Pare che vi sia il riconoscimento del contributo specifico apportato da ciascun dispositivo all'interno di una visione e di un quadro di coerenza complessivo affatto scontato in ragione anche del coinvolgimento di professionisti per le attività laboratoriali.

6 Merita precisare che i dati relativi alle percezioni all'ingresso sono stati rilevati a valle del Corso e vanno quindi letti ed interpretati con cautela. In un successivo approfondimento dell'esperienza sarà certamente utile irrobustire il dispositivo prevedendo ad esempio una rilevazione iniziale.

Oltre all'ingresso a breve termine per la preparazione all'esame, è stato chiesto se, a valle dell'esperienza formativa, si fossero modificati l'accostamento alla materia e la percezione del legame con la futura professione ipotizzando di registrare una oscillazione positiva. I dati nel loro complesso sembrano supportare tale lettura. Rispetto al primo campo i rispondenti si dividono più o meno a metà fra chi non rileva un cambiamento (47%) e chi ne riconosce uno di tipo positivo (42%). Circa invece la relazione fra la ricerca e l'esercizio della professione docente emerge una ricaduta positiva nella direzione del rafforzamento del legame (61%).

Le voci degli studenti restituiscono nel complesso una fotografia positiva dell'esperienza formativa vissuta e riletta a distanza di tempo e paiono supportare la bontà dell'impianto progettuale.

Sul piano generale, formare alla ricerca empirica rintracciando dapprima le ragioni di senso della ricerca nella professione docente (perché), approfondendo poi le specificità del metodo empirico (cosa? come?) e fornendo risorse per ancorare i suoi strumenti ai contesti di esercizio reale pare favorire il superamento dell'iniziale diffidenza e sostenere gli studenti.

I dati a disposizione e le modalità adottate per rilevarli non consentono tuttavia di operare confronti; mettono però in evidenza un apprendimento positivo⁷ e un iniziale cambiamento delle modalità con cui ci si accosta ai contenuti della ricerca empirica. Quest'ultima affermazione abbisogna certamente di essere indagata più a fondo ma il delta positivo dichiarato fra la rappresentazione in ingresso e quella in uscita può essere interpretato come un segnale incoraggiante in vista della maturazione di un'apertura nei confronti della ricerca. Lavorare sulle rappresentazioni in ingresso adottando un approccio graduale ai contenuti tecnici pare configurarsi come una pista di lavoro promettente per promuovere non solo l'acquisizione di conoscenze ma anche avviare – come messo in evidenza dai dati – un apprendimento di tipo trasformativo (Fabbri, Romano, 2017; Mezirow, 2003) che incida e trasformi le strutture di pensiero.

Nel complesso, la natura circoscritta della esperienza formativa presa in analisi unita al doppio ruolo di chi la descrive e l'ha esercitata inducono ad essere prudenti; ulteriori elementi di cautela sono rintracciabili nel-

7 Sebbene esuli dal presente contributo, merita precisare che questa affermazione si fonda sull'analisi degli esiti riportati nella sessione d'esame.

le modalità adottate per rilevare le voci degli studenti: il numero esiguo di evidenze a disposizione, l'impiego di uno strumento che fa leva soltanto sul dichiarato, la composizione del gruppo. Tuttavia dall'analisi condotta su una pratica formativa reale possono essere ricavati alcuni elementi di trasferibilità sul piano sia del merito sia del metodo utili per arricchire il dibattito sulla formazione alla ricerca e, in specie, a quella empirica.

Rimandando al paragrafo successivo alcune considerazioni di ordine generale, a breve e medio termine è possibile prefigurare due piste di lavoro: una relativa all'esperienza formativa, l'altra al dispositivo di indagine per studiarla.

Sul piano della riproposizione dell'esperienza si potrebbe mantenere l'impianto progettuale prevedendo, sin dall'avvio del percorso, uno spazio specifico in cui rendere l'impostazione formativa oggetto di confronto con gli studenti in modo da favorire un coinvolgimento attivo. Potrebbero inoltre essere valorizzate in modo più massiccio le risorse messe a disposizione nella piattaforma di ateneo per facilitare la partecipazione degli studenti non frequentanti.

Rispetto al piano dell'indagine, il dispositivo andrà ampliato in più direzioni: prevedendo una rilevazione iniziale all'avvio del corso per fotografare le opinioni degli studenti nel tempo zero, registrando l'andamento in modo sistematico attraverso la redazione di un diario di bordo a cura del docente, affiancando alla somministrazione del questionario ex-post una modalità di rilevazione qualitativa (ad esempio un *focus group*) che permetta di scavare a fondo. Potrebbe inoltre essere utile immaginare un follow up per osservare e registrare l'evoluzione nel tempo delle loro rappresentazioni e del loro atteggiamento nei confronti della ricerca.

4. Conclusioni e sviluppi

La ricerca, intesa come dimensione fondante la professionalità e la pratica docente al crocevia fra il piano del *pensare* e quello del *fare*, costituisce l'orizzonte teorico-concettuale entro cui è stata collocata la riflessione sulla formazione alla ricerca empirica. L'analisi di una pratica formativa reale, per quanto circoscritta, ha permesso di mettere in rapporto quanto desunto dalla letteratura scientifica con le evidenze raccolte direttamente sul campo contribuendo ad arricchire il quadro.

Considerare la ricerca come un obiettivo trasversale nel quadro della preparazione iniziale degli insegnanti implica, sul piano attuativo dei singoli insegnamenti, ancorare l'apporto specifico dei diversi metodi di ricerca ad un orizzonte di senso condiviso.

Nel caso in esame, interpretare la ricerca come atteggiamento e come metodo per agire nella pratica professionale ordinaria (Mialaret, 1999) ha indotto non a sottovalutare i contenuti tecnici peculiari al metodo empirico-sperimentale piuttosto ad inserirli all'interno di una cornice più ampia. Una ricerca, anche la più complessa, origina sempre da una forma di interrogazione del mondo, da un modo di pensare e di pensarsi nella realtà che va intenzionalmente formato poiché costituisce un terreno indispensabile sul quale innestare gli aspetti tecnico-metodologici specifici ai diversi modi di procedere della ricerca educativa.

In questa prospettiva la formazione alla ricerca empirica ha indubbiamente specificità che vanno riconosciute e adeguatamente sviluppate guardandosi tuttavia dal rischio di ridurne il potenziale; uno schiacciamento sui contenuti tecnici appare infatti non solo inutile sul piano formativo ma anche erroneo su quello epistemologico poiché tradisce la natura stessa della pedagogia sperimentale (Buyse, 1935; Casotti, 1948; Callonghi, 1979; Zanniello, 1997). In tal senso, è appena il caso di sottolineare che vi è un forte intreccio fra fini e mezzi e che l'ambito di intervento del metodo empirico non può essere ridotto soltanto ai secondi. In altri termini, non vanno certamente negate le specificità dei diversi modi di fare ricerca in educazione ma occorre porre in primo piano la comune matrice pedagogica dalla quale discendono e alla quale vanno ricondotti per non impoverirne la portata.

Sul piano formativo, ciascun approccio metodologico è perciò chiamato a portare il proprio contributo per avviare e sostenere nel tempo un'attitudine investigativa e riflessiva che costituisce un obiettivo di tutti e di ciascuno. Non va indebolito il rigore dei diversi modi di procedere della ricerca educativa ma agli insegnanti vanno offerte risorse di pensiero e di azione per appropriarsi di uno sguardo euristico con cui definire la propria identità professionale e trovare forme di ricerca plurali e compatibili con il farsi dell'azione educativa nel contesto scolastico (Montalbeti, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2017). La “nuova” formazione dei docenti. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 322-326). Roma: Armando.
- Bejaard D., Mejer P. C., Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2): 107-128.
- Buyse R. (1935). *L’expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.
- Calonghi L. (1979). Limiti ed esigenze della ricerca in psicologia applicata e in pedagogia. (Limites et exigences de la recherche en psychologie appliquée et en pédagogie). *Orientamenti Pedagogici*, 151 (1): 73-87.
- Calvani A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13 (2): 91-101.
- Casotti M. (1948). *Pedagogia generale*. Brescia: La Scuola.
- Chan K. (2004). Preservice teachers’ epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 9 (1): 1-13.
- Cochran-Smith M., Lytle S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28 (7): 15-25.
- Coggi C. (2017). Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e promozione del successo scolastico: il Programma Fenix. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 115-118). Roma: Armando.
- Cottini L. (2002). *Fare ricerca nella scuola dell’autonomia*. Milano: Mursia.
- De Landsheere G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Dionisi G. (2007). *Insegnanti ricercatori. L’esperienza delle borse di ricerca per insegnanti in Valle d’Aosta*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1996). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. Orig. pubblicata 1929).
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. Orig. pubblicata 1933).
- Do Céu Roldao M. (2008). Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2: 53-54.
- Domenici G. (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Earl L. M., Timperley, H. (eds.) (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (Vol. 1). New York: Springer.
- Ekiz D. (2006). Primary school teachers’ attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (2): 395-402.

- Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (Eds.) (2009). *L'Université peut-elle vraiment former des enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Felisatti E., Clerici R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CleUP.
- Isakson R. L., Ellsworth R. (1978). Teachers' attitudes toward educational research: it's time for a change. *The Teacher Educator*, 14 (2): 9-13.
- Ko J., Sammons P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. Reading: CfBT Education Trust.
- Levin B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1): 15-26.
- Margiotta U. (2013). La formazione degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci (ed.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 161-206). Milano: Mondadori.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mialaret G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Michellini M.C. (2014). Pensare per educare il pensiero. *Educational Reflective practices*, 1: 224-238.
- Mincu M. (2019). Automiglioramento, sapere professionale e ricerca empirica. Uno sguardo a esperienze internazionali. In D. Checci, G. Chiosso (eds.), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica* (pp. 35-54). Bologna: Il Mulino.
- Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa fra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6 (1): 83-109.
- Montalbetti K. (2017). Research as a teaching resource. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativos*, 52: 125-143.
- Moretti G. (2019). 8° Seminario Internazionale sulla Ricerca Empirica in Educazione: Il contributo della ricerca educativa per lo sviluppo di un atteggiamento scientifico del docente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19: 185-197.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

- Mortari L. (2017). Il profilo del docente professionista. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 176-187). Roma: Armando.
- Nuzzaci A. (2018). Formazione degli insegnanti e 'pensiero pedagogico scientifico': un insegnamento orientato dai 'venti della ricerca'. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16 (2): 133-152.
- Ozturk M. A. (2010). An exploratory study on measuring educators' attitudes toward educational research. *Educational Research and Reviews*, 5 (12):758-769.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Ricchiardi P. (2019). Insegnanti e ricerca: un rapporto difficile. In G. Domenici, V. Biasci (eds.), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 120-128). Milano: FrancoAngeli.
- Salerni, A., Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: Junior.
- Sayac N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants: quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)? *Formation et profession*, 21 (1): 1-12.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön D. (1987). *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Viganò R. (2005). Prefazione. In K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante* (pp. VIII-X). Milano: Vita & Pensiero.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. *Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. Pedagogia Oggi*, 17 (2): 342-354.
- Wentzel B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59: 89-103.
- Zanniello G. (1997). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.