

Riflettere sulla pratica per trasformare la pratica: primi esiti da un percorso di ricerca collaborativa in contesto di didattica d'emergenza

Maila Pentucci

In questo contributo verranno proposte alcune riflessioni e i primi risultati relativi a un percorso di ricerca partecipata tra scuola e università, un tipo di ricerca che ribadisce la necessità di compartecipazione dei soggetti della comunità di pratica e in cui il ricercatore è pienamente coinvolto in tutti i momenti dell'azione formativa. A partire dai bisogni emersi dal contesto è stato messo in atto un nuovo setting per la professionalizzazione degli insegnanti, in cui tanto le caratteristiche del percorso, quanto gli elementi di riflessione proposti rispetto alla trasformazione delle pratiche fossero: da un lato la non linearità e l'approccio semplificato ad una formazione riflessiva dei docenti; dall'altro le teorie del terzo spazio, come area negoziata e situata di condivisione dei significati che si formano a partire da nuove esperienze, conoscenze, interpretazioni.

In this paper we will propose some reflections and the first results of a participatory research process between school and university. It is a type of research that underlines the need for participation of the practice community actors and in which the researcher is fully involved in all steps of the training action. Starting from the needs that emerged from the context, a new setting for the professionalization of teachers was put in place, in which both the characteristics of the course and the elements of reflection proposed with respect to the transformation of practices were: on the one hand, the non-linearity and the simplified approach to a reflective training of teachers; on the other hand, the theories of the third space, as a negotiated and situated area of sharing of meanings that are formed from new experiences, knowledge and interpretations.

Parole chiave

Terzo spazio; semplicità; ricerca collaborativa; compito; progettazione didattica.

Keywords

Third space; Simplicity; Collaborative Research; Task; Learning design.

1. Introduzione: i bisogni emersi dalla didattica dell'emergenza

La didattica dell'emergenza messa in atto nelle scuole al tempo della pandemia si sta svolgendo entro un contesto estremamente complesso, perché completamente ignoto. Ciò rende difficile, se non impossibile, all'insegnante, esercitare la previsione.

La previsione è alla base della simulazione, ovvero di quel dispositivo didattico che consiste nel far immaginare a chi apprende quali conseguenze potrebbe produrre nel tempo la manipolazione delle variabili che regolano il comportamento di un fenomeno¹.

¹ P.C. Rivoltella, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 5.

Il dispositivo della previsione è essenziale nella progettazione didattica, in quanto ha valenza strategica, permette, sulla base delle invarianti dell'esperienza, dell'analogia, delle inferenze, di anticipare il futuro orientandolo verso un orizzonte di senso intenzionalmente scelto. Inoltre, quando non è possibile attingere a esperienze pregresse i meccanismi di emulazione non si attivano, quindi diventa difficoltoso per il nostro cervello interagire con il mondo circostante: come sostiene Berthoz² infatti nelle situazioni caratterizzate da immediatezza delle scelte e necessità di regolazione in azione, quale appunto è l'azione didattica, è necessario ricorrere a scorciatoie, anticipazioni percettive, isomorfismi che vadano a costruire cornici di comprensione della realtà, al fine di riconoscere ciò che si presenta nel reale senza bisogno di analizzarlo in maniera compiuta e approfondita³. L'incognita è dunque un limite alla capacità di mettere in relazione il passato con il futuro per mettere ordine e rendere governabile la complessità.

Altro elemento di complessità è l'immediatezza attraverso la quale è mutato completamente il contesto: oltre ad essere sconosciuto esso si è presentato inaspettatamente e con estrema velocità e ha imposto un'azione profondamente trasformativa da compiere qui e ora, senza un tempo necessario per una riprogettazione sia implicita che esplicita. Ha costretto all'improvvisazione, una postura di estrema flessibilità che richiede di aprirsi alla categoria del rischio, dell'imprevisto, senza cadere nel disorientamento ma cercando di sviluppare processi complessi e generativi⁴. La conoscenza incorporata, il sapere in azione diventano elementi non prescindibili dell'expertise dell'insegnante per poter aprirsi a quell'impulso chiamato in biologia *exaptation*⁵, una forma di adattamento limitato e istantaneo finalizzato all'utilità immediata.

Gli insegnanti hanno compreso molto presto queste difficoltà. È risultato evidente che ciò che si stava sperimentando non fosse riconducibile (non pienamente, almeno) ai paradigmi a molti già noti della Formazione a Distanza o dell'E-learning così come conosciuti e descritti dalla letteratura di settore, bensì a una didattica dell'emergenza, che ha fatto affiorare nelle comunità sia dei pratici che dei teorici, due classi di bisogni: da un lato, gli insegnanti hanno richiesto nuove opportunità di formazione che andassero al di là dell'acquisizione di abilità strumentali e che potessero sostenere modalità di progettazione innovative, in grado di rispondere alle necessità che giorno dopo giorno si presentavano in situazione.

In secondo luogo i ricercatori e le società scientifiche hanno sentito il bisogno di attivare percorsi di ricerca che coinvolgessero in prima persona gli insegnanti e ne osservassero le pratiche dettate sia dall'emergenza, sia dall'esperienza diretta.

Il contesto di riferimento entro cui collocare queste esigenze, manifestate in tempo di emergenza didattica, è quello della ricerca partecipata⁶, condotta tra scuola e università: un tipo di ricerca che ribadisce la necessità della compartecipazione ai percorsi di trasformazione e

² A. Berthoz, *Semplicità*, Codice, Torino 2012.

³ D. Hofstadter - E. Sander, *Surfaces and Essences. Analogy as the Fuel and Fire of Thinking*, Basic Books, New York 2013.

⁴ M. Santi - E. Zorzi, *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: Potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, «Itinera», 10 (2015), pp. 350-361.

⁵ S. Gould - E. Vrba, *Exaptation - a Missing Term in the Science of Form*, «Paleobiology», 8, 1 (1982), pp. 4-15.

⁶ M. Anadòn (ed.), *Recherche participative: multiples regards*, Presse de l'Université du Québec, Montreal 2007.

miglioramento di tutti i soggetti interni alle comunità di pratica e l'utilità della presenza del ricercatore come attore pienamente coinvolto nel percorso messo in atto.

L'interrogativo da porsi è come, in un contesto completamente nuovo, possano essere applicati i principi della ricerca-formazione di tipo partecipativo: è opportuno ripensare, in termini di innovazione e di adattamento alla situazione inedita, oltre che alla didattica, anche alla formazione degli insegnanti e alla ricerca didattica e ai saperi e modelli che ne conseguono.

La rilettura può avere due fili conduttori: la messa in atto di strategie enattive⁷, ispirate alla non linearità dei percorsi, per quanto riguarda la formazione dei docenti e il tema del terzo spazio, inteso come luogo di incontro e ibridazione, in termini tanto didattici, tra alunni e insegnanti, quanto professionalizzanti, tra insegnanti e ricercatori.

2. Framework teorico: traiettorie non lineari e terzo spazio in educazione

I percorsi di formazione degli insegnanti, attivati nei contesti complessi sopra descritti, devono avere come caratteristica essenziale la non linearità⁸: è impensabile, infatti, procedere con corsi di tipo erogativo, per dare risposte standard o facili ricette, illustrando procedure e buone pratiche da replicare. La non causatività dell'apprendimento⁹ è caratteristica propria anche delle situazioni di formazione in servizio; la prescrizione dell'esperto non genera automaticamente risvolti migliorativi nella pratica degli insegnanti e ciò che può essere buono in un certo contesto, adeguato allo stile professionale di un certo docente non necessariamente è replicabile con esiti simili in altri contesti, da altri docenti. Il rapporto tra docente e ricercatore deve essere di compartecipazione e scambio ricorsivo, al fine di co-costruire percorsi in cui l'obiettivo di formazione e l'obiettivo euristico siano congiuntamente perseguiti, in un processo di maturazione professionale basato sul confronto di ipotesi e interpretazioni¹⁰. Le pratiche non sono esempi da ripetere ma fonti di riflessione e rielaborazione di un sapere d'esperienza utile per produrre nuovi significati e nuove conoscenze, alla cui strutturazione partecipano gli stessi docenti¹¹.

Il paradigma di non linearità si applica anche a queste situazioni di ricerca partecipata: in tali casi non è proponibile un'idea di linearità dalla teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria, secondo la quale modelli e principi teorici risultano traducibili, applicabili direttamente nella pratica in maniera gerarchica, secondo un processo a discesa o derivazione¹².

Come promuovere la non linearità dei processi di professionalizzazione degli insegnanti? Attivando, come sostiene Maurizio Sibilio, un modello formativo ispirato alle proprietà e ai

⁷ P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011.

⁸ M. Sibilio, *La didattica semplice*, Liguori, Napoli 2014.

⁹ E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.

¹⁰ C.M. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano 2009.

¹¹ R. Cardarello, «Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione», in G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 42-51.

¹² M. Sibilio, «Simplexité et vicariance en didactique», in A. Minzoni - É. Mounoud (eds.), *Actes du Colloque "Simplexité et modèles opérationnels"*, CNRS Édition, Paris, 2017, pp. 183-202.

principi della semplicità, in particolare fondato sulle posture della deviazione, intesa come l'individuare,

attraverso l'esercizio della creatività, più strade e più soluzioni dinanzi ad una situazione complessa e problematica, arginando un irrigidimento adattivo del sistema, la sua chiusura nonché l'incapacità a dare risposte nuove e funzionali a problemi inediti¹³

e della vicarianza, cioè il decentramento, il cambio di prospettiva per fronteggiare contesti complessi. La complessità del contesto è propria anche del momento formativo organizzato tra ricercatori e insegnanti: in questo caso il setting perde la linearità del dialogo e dello scambio già attivato in precedenti occasioni nei percorsi di ricerca-formazione in quanto modificato dalla necessaria mediazione dello schermo, che richiede un ripensamento della comunità di pratica entro spazi differenti da quello fisico tradizionale, un setting che pone dei rischi, in particolare quello di alimentare la percezione di solitudine professionale tipica degli insegnanti¹⁴, privati dei propri luoghi in cui fare e sentirsi comunità.

Si tratta di evitare le scorciatoie cognitive di cui parla Pier Cesare Rivoltella citando Weick e Sutcliffe¹⁵ e di trovare una modalità formativa che possa rispondere alle nuove esigenze esplicitate dagli insegnanti.

La linea possibile è quella di co-costruire, in una alleanza pedagogico-didattica tra docenti e ricercatori, quei terzi spazi formativi in cui si realizzano l'incontro e l'ibridazione tra pratica agita e ricerca condivisa sulla pratica, di cui parla Flessner¹⁶. Il terzo spazio è un luogo di apprendimento trasformativo che funziona sia nella presenza che nella distanza: connette presenza e distanza, formale e informale. Vi interagiscono significati e processi, esperienze, teorie che provengono dagli altri due spazi.

Potter e McDougall propongono il terzo spazio nei contesti educativi e lo ritengono una membrana porosa che connette lo spazio personale dei soggetti implicati nei processi formativi e lo spazio ufficiale dei curricula e delle istituzioni. Un'area di negoziazione dei significati che si formano a partire da nuove esperienze, conoscenze, esperienze¹⁷.

Del resto, la didattica dell'emergenza è una didattica giocata sui terzi spazi: da un lato richiede di superare la dicotomia tra presenza e distanza e porta a ripensare il blended come terzo spazio, un blended complessificato, declinato in varie modalità, in orizzontale e in verticale, che si reifica in ambienti di apprendimento configurati come Digital Learning Ecosystem¹⁸.

¹³ I. Zollo *et alii*, *Formazione docente e non linearità: prospettive semplesse*, «Education Sciences and Society», 2, (2018), p. 24.

¹⁴ Il tema della solitudine professionale degli insegnanti è ampiamente trattato nella letteratura francofona sia pedagogica che psicologica. In particolare, si vedano C. Blanchard-Laville, *Au risque d'enseigner*, PUF, Paris 2013; C. Yelnik, *La solitude des enseignants: se sentir seul ou en capacité d'être seul?* «Revue Cliopsy», 16 (2016), pp. 41-54.

¹⁵ K.E. Weick – K.M. Sutcliffe, *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

¹⁶ R. Flessner, *Revisiting reflection: Utilizing third spaces in teacher education*, «The Educational Forum», 78, 3 (2014), pp. 231-247.

¹⁷ J. Potter – J. McDougall, *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*, Springer, London 2017.

¹⁸ J. Renya, *Digital Teaching and Learning Ecosystem (DTLE): A Theoretical Approach for Online Learning Environments*. In G. Williams *et alii* (eds.), *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ASCILITE*, Hobart 2011, pp.1083-1088.

Dall'altro lato richiede un incontro e un'integrazione tra spazio domestico e spazio scolastico, accogliendo tutto ciò che in questi spazi abita e che questi spazi contengono: gli oggetti quotidiani, i rituali e le routines, la famiglia, altri soggetti partecipanti.

3. Un esempio di ricerca partecipata: metodologia e setting

Sulla base di queste prospettive teoriche è possibile presentare una prima fase di una ricerca partecipata tra docenti e ricercatori, condotta appunto attraverso una traiettoria non lineare ma ricorsiva: partire dalla pratica per riflettere sull'agire quotidiano, al fine di dare valore all'epistemologia della pratica e accompagnare i docenti ad assumere quel decentramento rispetto alla loro azione professionale che conduca a un cambio di prospettiva e dunque a una trasformazione della pratica stessa.

Si tratta di un percorso ancora in svolgimento, nei fatti potrebbe essere chiamata la fase esplorativa¹⁹ di una ricerca di più ampio respiro, ma si applicherebbe anche in tal caso un modello vecchio a una situazione sostanzialmente inedita: il percorso di formazione tra scuola e università infatti è partito in periodo pre-pandemia, con una prima centratura sul costruito di compito, per poi trovarsi a dover essere completamente rivisitato, sia nella struttura, sia nell'organizzazione, sia nelle nuove e improvvise esigenze dei docenti, tanto da richiedere un riposizionamento delle domande di ricerca che hanno profondamente deviato l'itinerario e modificato il disegno stesso della ricerca.

Sono stati attivati, a partire dal mese di Gennaio 2020, diversi percorsi di formazione paralleli con singole scuole e scuole in rete che hanno coinvolto un totale di circa 350 insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado. Tali percorsi sono stati seguiti da un gruppo di 7 ricercatori, di Atenei diversi.

I percorsi hanno una loro dimensione macro che li rende omogenei, in quanto secondo un approccio di tipo eidetico ed ecologico²⁰ l'obiettivo di indagine fissato è univoco e propone di riflettere sulla natura e sulle caratteristiche del compito, al fine di trasformarlo in terzo spazio di incontro e allineamento tra mondo dello studente e mondo del docente. Nello stesso tempo tuttavia ciascun percorso, seguito da uno o due ricercatori, ha una propria unicità, tale da consentire una totale contestualizzazione e una emersione dei bisogni peculiari degli insegnanti coinvolti direttamente dalle loro pratiche quotidiane²¹.

L'essere situata in contesti educativi reali dà un senso di validità alla ricerca e garantisce che i risultati possano essere efficacemente utilizzati per valutare, informare e migliorare la pratica almeno in questo (e probabilmente in altri) contesti.²²

¹⁹ G. Vivanet, *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*, Pensa multimedia, Lecce 2015.

²⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

²¹ Per approfondire il dettaglio di uno dei micro-percorsi sperimentati con una singola scuola seguita da un ricercatore si veda M. Pentucci, *Centralità del compito nella didattica online. Un dispositivo per la mobilitazione delle competenze e per la realizzazione del feedback tra studente e docente*, «QTimes», 12, 3, pp. 328-340.

²² T. Anderson – J. Shattuck, (2011). *Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?* «Educational Researcher», 41, 1 (2011), p. 23.

Per co-costruire un percorso che fosse utile sia ai ricercatori, sia agli insegnanti si è scelta la Ricerca Collaborativa²³, scelta orientata anche dal suo carattere non direttivo e dalla sua capacità di coinvolgere tutti i soggetti in maniera diretta e profonda, riducendo l'asimmetria presente naturalmente tra docente e ricercatore. Le sue caratteristiche sono state particolarmente utili in un percorso che si è sviluppato a distanza, erogato tramite piattaforma di videoconferenza e altri strumenti online per la raccolta dati e lo sharing dei materiali. Il continuo scambio e il necessario apporto di tutti i soggetti per procedere hanno consentito di ripristinare il contatto e il dialogo che, nel momento in cui si è passati dalla tradizionale formazione in presenza alla necessità di allestire un ambiente a distanza, sembravano venire meno. Le diverse fasi, definite dal prefisso *cum*²⁴, hanno dato la possibilità di agire in una logica di mutualità e di reciprocità che ha ricostituito la comunità di pratica, sia pure con la mediazione degli schermi. Durante l'elaborazione del problema, infatti l'oggetto di ricerca è stato costruito all'incrocio tra le preoccupazioni espresse dal contesto di pratica e le linee di interesse proprie del campo epistemologico coinvolto (co-situazione della ricerca).

La Design Based Implementation Research,²⁵ è stata invece utilizzata sfruttandone la logica iterativa, e la ricorsività dei processi di progettazione, di implementazione sul campo, di analisi degli effetti che via via consentono una continua riprogettazione e ridefinizione degli artefatti proposti,²⁶ ma anche delle interpretazioni e dei costrutti sui quali il gruppo dei ricercatori si è trovato a riflettere.

Si è osservato che in momenti di instabilità e incertezza occorrono sguardi divergenti anche rispetto alle metodologie di ricerca tradizionalmente utilizzate. Per cogliere l'essenza di una situazione nuova, mai sperimentata prima, i paradigmi consueti, anche se scientificamente validati, non sono più sufficienti. Occorre ripensarli, sperimentandoli direttamente in azione, per renderli efficaci nel cogliere le sfide della contemporaneità e ibridare strategie differenti, prendendo da ciascuna metodologia ciò che meglio può consentire di leggere e approfondire un contesto inedito: la strada semplice per iniziare a decifrare una estrema complessità che si presenta in modo del tutto inatteso.

Il dispositivo di ricerca è stato strutturato e ristrutturato attorno a strumenti di analisi delle pratiche, utili per sostenere l'insegnante nella presa di coscienza rispetto al suo agire e alle rappresentazioni dell'agire, per porre problemi rispetto a scelte e prese di decisione, per chiarificarne il pensiero, far emergere gli schemi d'azione e condurre verso una trasformazione della pratica per meglio situare l'azione didattica rispetto alle situazioni contingenti²⁷.

²³ S. Desgagné – H. Larouche, *Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience*, «Recherche en éducation», 1 (2010), pp. 7-18.

²⁴ S. Desgagné, *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, «Revue des Sciences de l'Éducation» 2 (1997), pp. 371-393.

²⁵ F. Gomez Zaccarelli – B.J. Fishman, *Design-Based Implementation Research: Building bridges between practice and research*, in P. De Oliveira Lucas - R. Ferrareto Lourenco (eds.), *Temas e Rumos as Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões Empíricas, Éticas e Práticas*, Pontes Editores, Campinas 2017, pp. 211-228.

²⁶ F. Wang - M.J. Hannafin, *Design-based research and technology-enhanced learning environments*, «Educational technology research and development», 53, 4, 2005, pp. 5-23.

²⁷ M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.

Le tecniche e gli strumenti utilizzati per analizzare le pratiche sono stati: questionari a risposta aperta e focus group, utilizzati nella fase iniziale del percorso, per evidenziare e raccogliere i bisogni e le problematiche dei pratici; momenti di co-esplicitazione tra docenti e ricercatore.²⁸

4. Primi risultati del processo di Ricerca Collaborativa

È interessante, in termini di primi risultati generali, mettere in evidenza gli elementi di tipicità che tutti i micro-percorsi hanno fatto emergere, consentendo così al percorso generale di procedere in maniera estremamente allineata e di andare verso la produzione di un sapere sia pratico che teorico comune, spendibile nei vari contesti, con buone prospettive di replicabilità in situazioni simili.

Nella fase di co-situazione della ricerca i bisogni raccolti, rinegoziati nell'interazione tra docenti e ricercatori, hanno mostrato una convergenza su una preoccupazione condivisa, relativa alla possibilità di riattivare, in tempi brevi, il dialogo formativo tra alunni e insegnanti e dare vita a setting educativi che non rappresentassero un ritorno indietro rispetto alle forme didattiche cooperative e attive utilizzate in aula: gli insegnanti infatti hanno evidenziato come lo schermo in qualche modo li indirizzasse verso un insegnamento trasmissivo, in cui il docente mostra e spiega e gli alunni ascoltano e al massimo eseguono.

Gli insegnanti quindi si sono interrogati sulle modalità e sulle tipologie di dispositivi in grado di ritornare a lavorare sulle competenze in modo pratico, coinvolgendo direttamente gli studenti sia sul piano cognitivo ma anche sul piano relazionale, di socialità, per riconfigurare un'azione che fosse co-azione.

Da qui sono state formulate le domande di ricerca, allo scopo di rivedere l'idea di compito, come un terzo spazio tra istanze degli studenti e mediazione del docente. In particolare, la domanda che è stata esplorata nella prima fase del percorso di ricerca collaborativa è stata la seguente: come progettare attività significative per attivare lo studente in situazioni apparentemente passive come quelle della didattica mediata dallo schermo?

Il percorso, dopo un avvio di tipo riflessivo e dialogico, ha richiesto agli insegnanti un'immersione nelle pratiche. È stata infatti data una consegna, chiedendo di ripercorrere una situazione presentatasi in modo inatteso o un bisogno o domanda emersi dagli alunni durante la didattica a distanza e narrare il modo in cui fosse stato affrontato e reso generativo.

È stato chiesto agli insegnanti di narrare tutto ciò in maniera libera, sottoforma di diario o narrazione, per cogliere i loro comportamenti reali ma anche i loro commenti e le loro prime impressioni.

Tali materiali sono stati analizzati e discussi dai ricercatori per realizzare una prima campionatura: quante delle situazioni autentiche, reali, significative descritte fossero veramente tali, generate direttamente dal contesto e non indotte dagli insegnanti e su tale campione, in cosa consistessero gli elementi di significatività e come questi avessero portato all'attivazione dello studente.

²⁸ I. Vinatier, *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, De Boeck, Bruxelles 2013.

La successiva riflessione condivisa con i gruppi di docenti rispetto agli scritti selezionati ha fatto emergere alcuni elementi generativi di successivi approfondimenti:

- 1) in termini di microprogettazione, i docenti tendono a utilizzare e ripetere dei pattern²⁹, degli schemi organizzatori dell'azione che spesso sono impliciti, ma risultano evidenti nel momento in cui descrivono l'azione messa in atto, in quanto presenti a un livello allo stesso tempo intenzionale ma precosciente.
- 2) In termini di situazione inedita e sfidante, derivante direttamente dall'azione, si è osservato che nel periodo della didattica a distanza sono gli spazi ibridi, l'essere tra scuola e casa e l'utilizzare il contesto domestico come contesto didattico a offrire spunti e problemi generativi di un apprendimento attivo.

Tali questioni hanno permesso di ragionare sull'idea di compito in senso trasformativo: esso deve essere un artefatto che guida l'azione e sostituisce l'insegnante anche quando e dove esso non è presente, offrendo all'alunno vincoli e inviti sul piano cognitivo³⁰. Per questo ha bisogno di un design, che sia a un tempo abbastanza libero da generare soluzioni originali, creative, divergenti, e abbastanza strutturato da orientare lo studente, costituire un ponte con le esperienze pregresse e stimolare la metacognizione.

Per questo è stato predisposto un pattern, a partire da quelli osservati nelle narrazioni degli insegnanti, che aiutasse a progettare tenendo conto di tre elementi imprescindibili.

Un avvio, che consenta di prendere in carico la situazione problematica emersa in situazione, situazione significativamente presentata in modo da attivare nello studente il conflitto cognitivo, ovvero quello scarto tra esperienza e rielaborazione personale della stessa in grado di generare nuovo sapere³¹.

Una realizzazione, reificata nella consegna, che preveda una progettazione autonoma da parte degli alunni, i quali possono suggerire soluzioni, negoziare con i pari, risolvere problemi, mettere in atto percorsi diversificati.

Una metacognizione conclusiva, supportata da appositi strumenti (rubriche, domande, schede di riflessione) che aiutino l'alunno a spiegare e motivare le sue scelte e ripercorrere il sapere implicato prendendo coscienza di ciò che ha imparato e ciò che deve ancora imparare³².

Il pattern progettuale è stato di nuovo calato nell'azione, chiedendo ai docenti di utilizzarlo per riprogettare le attività precedentemente descritte e modificarle in modo da rispettare le varie richieste e di valorizzare l'utilizzo dello spazio domestico come ambiente di apprendimento. Gli esempi raccolti, che non possono trovare spazio in questa sede, sono stati oggetto di ulteriore revisione e riflessione congiunta tra insegnanti e ricercatori e rappresentano evidenze rispetto ad una trasformazione delle pratiche orientata a considerare il compito come un terzo spazio di incontro dialogico tra esperienze personali degli alunni e istanze didattiche sviluppate dagli insegnanti.

²⁹ D. Laurillard, *L'insegnamento come scienza della progettazione*, Franco Angeli, Milano 2014.

³⁰ J. Clanet – J. Maurice, *Dimensions organisatrices de pratiques d'enseignement: la tâche proposée aux élèves et l'activité interactive qui la soutient*, in J. Clanet (ed.), *Recherche/formation des enseignants. Quelle articulations?* PUR, Rennes, 2008, pp. 153-163.

³¹ P.G. Rossi – M. Pentucci, *La progettazione come azione simulata*, Franco Angeli, Milano 2021 (in corso di stampa).

³² Il momento metacognitivo è ispirato alla fase ristrutturativa dell'EAS così come viene proposta in P.C. Rivoltella, *Che cos'è un EAS? L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia 2016.

5. Conclusioni

Come già detto il percorso di ricerca-formazione è ancora in atto e ha subito successivi rimaneggiamenti dovuti ai differenti assetti che la didattica nell'emergenza si è trovata ad assumere (non solo a distanza, ma anche blended, sia intervallando periodi a casa e in aula, sia prevedendo parte della classe in aula e parte a casa).

Più che di conclusioni quindi si può parlare di prime riflessioni: il periodo della didattica di emergenza è stato ed è un grande laboratorio didattico ed educativo che ha accelerato, pur nella difficoltà, alcuni processi che dovranno essere valorizzati e mantenuti anche al termine della pandemia. La scuola come era prima non sarà più possibile, poiché docenti e studenti hanno potuto sperimentare innovazioni e trasformazioni significative che meritano di essere portate avanti, studiate, approfondite.

In termini di didattica gli ambienti e gli artefatti mediatori devono essere ripensati in modo da mettere in comunicazione spazi diversi, non solo fisici, attori diversi, non solo istituzionali ed esperienze diverse, formali e informali, personali e collettive.

Nella formazione e nella ricerca sulla professionalizzazione degli insegnanti sarà possibile ritornare in maniera più diffusa e strutturata ragionando sulla costruzione di un terzo spazio formativo che coniughi teoria e pratica senza renderle dipendenti linearmente l'una dall'altra e senza separarle come se appartenessero a due mondi – scuola e università – comunque distinti.

Il potere della teoria del terzo spazio nell'educazione è l'opportunità di tornare al primo e al secondo spazio per implementare i cambiamenti ideati all'interno del terzo spazio riflessivo. [...] Posizionandosi all'interno di questi due spazi e riflettendo su di essi, è possibile andare oltre l'eccessiva semplificazione di ogni spazio ed evitare di contrapporli l'uno all'altro³³.

Maila Pentucci
Università "G. d'Annunzio" Chieti - Pescara

Riferimenti bibliografici

- Anadòn M. (ed.), *Recherche participative: multiples regards*, Presse de l'Université du Québec, Montreal 2007
- Anderson T. – Shattuck J., (2011). *Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?* «Educational Researcher», 41, 1 (2011), p. 23.
- Berthoz A., *Semplicità*, Codice, Torino 2012.
- Blanchard-Laville C., *Au risque d'enseigner*, PUF, Paris 2013.
- Bove M., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco angeli, Milano 2009.
- Cardarello R., «Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione», in G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 42-51.

³³ Flessner, *op. cit.*, p. 12.

- Clanet J. – Maurice J., *Dimensions organisatrices de pratiques d'enseignement: la tâche proposée aux élèves et l'activité interactive qui la soutient*, in J. Clanet (ed.), *Recherche/formation des enseignants. Quelle articulation?* PUR, Rennes, 2008, pp. 153-163
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Desgagné S. – Larouche H., *Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience*, «Recherche en éducation», 1 (2010), pp. 7-18.
- Desgagné S., *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, «Revue des Sciences de l'Éducation» 2 (1997), pp. 371-393.
- Flessner R., *Revisiting reflection: Utilizing third spaces in teacher education*, «The Educational Forum», 78, 3 (2014), pp. 231-247.
- Gomez Zaccarelli F. – Fishman B.J., *Design-Based Implementation Research: Building bridges between practice and research*, in P. De Oliveira Lucas - R. Ferrareto Lourenco (eds.), *Temas e Rumos as Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões Empíricas, Éticas e Práticas*, Pontes Editores, Campinas 2017, pp. 211-228.
- Gould S. – Vrba E., *Exaptation - a Missing Term in the Science of Form*, «Paleobiology», 8, 1 (1982), pp. 4-15.
- Hofstadter D. – Sander E., *Surfaces and Essences. Analogy as the Fuel and Fire of Thinking*, Basic Books, New York 2013.
- Laurillard D., *L'insegnamento come scienza della progettazione*, Franco Angeli, Milano 2014
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.
- Pentucci M., *Centralità del compito nella didattica online. Un dispositivo per la mobilitazione delle competenze e per la realizzazione del feedback tra studente e docente*, «QTimes», 12, 3, pp. 328-340.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Potter J. – McDougall J., *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*, Springer, London 2017.
- Renya J., *Digital Teaching and Learning Ecosystem (DTLE): A Theoretical Approach for Online Learning Environments*. In G. Williams et alii (eds.), *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ASCILITE*, Hobart 2011, pp.1083-1088.
- Rivoltella P.C., *Che cos'è un EAS? L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia 2016.
- Rivoltella P.C., *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia 2014-
- Rossi P.G. – Pentucci M., *La progettazione come azione simulata*, Franco Angeli, Milano 2021 (in corso di stampa).
- Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011
- Santi M. – Zorzi E., *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: Potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, «Itinera», 10 (2015), pp. 350-361.
- Sibilio M., *Simplexité et vicariance en didactique*, in A. Minzoni - É. Mounoud (eds.), *Actes du Colloque "Simplexité et modèles opérationnels"*, CNRS Édition, Paris, 2017, pp. 183-202.
- Sibilio M., *La didattica semplice*, Liguori, Napoli 2014.
- Vinatier I., *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, De Boeck, Bruxelles 2013.
- Vivanet G., *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*, Pensa multimedia, Lecce 2015.
- Wang F. – Hannafin M.J., *Design-based research and technology-enhanced learning environments*, «Educational technology research and development», 53, 4, 2005, pp. 5-23.
- Weick K.E. – Sutcliffe K.M., *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- Yelnik C., *La solitude des enseignants: se sentir seul ou en capacité d'être seul?* «Revue Cliopsy», 16 (2016), pp. 41-54.
- Zollo I. et alii, *Formazione docente e non linearità: prospettive semplice*, «Education Sciences and Society», 2, (2018), pp. 20-38.