

Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 1/2 – 2023



Scuola
Adleriana di
Psicoterapia del
CRIFU



Direzione Scientifica: Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo / Direttore IELIT – International Educational Literacy Institute), Alessandro Bolognini (Università eCampus), Daniela Bosetto (Università eCampus / Direttrice Centro di Ricerca in Psicologia Applicata eCampus / Direttrice Scuola di Specializzazione in Psicoterapia del CRIFU)

Comitato Scientifico: Silvio Bolognini (Università eCampus / Direttore CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi), Henry Chero-Valdivieso (Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, Perú), Claudio De Luca (Università della Basilicata), María Concepción Domínguez Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Adria Velia González Beltrones (Universidad de Sonora, México), María Cristina Guzmán Juárez (UOC – España), Barbara A. Juárez Reynoso (Universidad de Guadalajara – Mexico), Marco Marinacci (Università eCampus), Thomas P. Mackey (State University of New York Empire State College, USA), Eloy Martos Nuñez (Universidad de Extremadura, RIUL, España), Eufrasio Pérez Navío (Universidad de Jaén – España), Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Roberto Montanari (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli), Miguel Angel Moreno S.J. (University of North America), Maria Verónica Nava Avilés (Escuela Normal Superior de México), Silvia Ester Orrú (Universidad de Brasilia, Brasil), Michele Petrocelli (CE.DI.S. – Università eCampus), Patricia Rosas Chávez (Universidad de Guadalajara, México), Roberto Giacinto Rosso (Accademia di Brera – Milano), Elias Said Hung (UNIR – España), Giuseppe Sartori (Università di Padova), Marina Simeone (Università eCampus), Martha Vergara Fregoso (CUCSH-Universidad de Guadalajara, México)

Comitato Tecnico-editoriale: Attilio Cristiano Vaccaro Belluscio, Roberta Simeone, Luca Siniscalco

Segreteria di redazione: Anna Cattaneo

Per l'invio dei contributi originali, non inviati ad altre riviste (il testo, corredato di un *abstract* in inglese e nella lingua di stesura del saggio, ciascuno di non più di 500 caratteri, spazi inclusi, e di 5 *key words*, deve essere privo di indicazioni relative all'autore; in un *file* a parte va spedita un documento con nome/cognome, titolo, istituzione di appartenenza, email; vanno seguite le norme redazionali disponibili online al seguente *link*: <https://www.educationandlearningstyles.it/normativa-editing>), inviare una mail a: in.educationlearning@libero.it

I contributi destinati alla pubblicazione nelle sezioni “Autori e Idee” e “Tendenze e dibattiti” vengono preventivamente sottoposti a procedura di *double-blinded peer review* (revisione a “doppio cieco”). Il Comitato tecnico-editoriale e scientifico si avvale di esperti esterni nel processo di revisione tra pari. La Direzione editoriale può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l’articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

Il Codice Etico di *Education & Learning Styles* è consultabile al seguente *link*:
<https://www.educationandlearningstyles.it/codice-etico>

Proprietà: CRIFU – Centro Ricerche Istruzione e Formazione UNITRE
Via Ariberto 11 – 20123 Milano (MI)
www.unitremilano.education.it

Editore: Armando Editore
Via Leon Pancaldo 26 – 00147 Roma
www.armandoeditore.it

Sito della rivista: www.educationandlearningstyles.it
www.unitreedu.com/pubblicazioni/9-riviste/53-education-learning-styles

Direttore responsabile: Silvio Bognini

ISSN: 2724-492X

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	4
AUTORI E IDEE	6
Desafíos de la educación inmersiva en el metaverso di <i>Simone Saccomani</i>	8
Lo psicologo, una risorsa preziosa per il mondo dell'istruzione. Apporti per l'analisi dello stile di vita di <i>Davide Maria Giarratana e Camilla Mariani</i>	26
I minori circensi e il diritto allo studio di <i>Lorella De Meis</i>	44
Tra dentro e fuori di <i>Pamela Bove</i>	61
TENDENZE E DIBATTITI	84
Il paradigma ecologico e la sua cultura di ricerca: i presupposti metodologici per una ricerca sulla gamification in ambito scolastico di <i>Andrea Brambilla</i>	86
Le radici di Matelica: un viaggio fra tradizione didattica e innovazione tecnologica di <i>Chiara Francesca Longo, Giuseppe Romano Luzzi e Andrea Albrisi</i>	100
Carducci esponente del Decadentismo di <i>Giorgio Luppino</i>	116

Il paradigma ecologico e la sua cultura di ricerca: i presupposti metodologici per una ricerca sulla gamification in ambito scolastico

di *Andrea Brambilla**

ABSTRACT (ITA)

È nelle intenzioni di questo lavoro operare una sintesi filosofico-metodologica che funga da fondamento per una ricerca che si sta conducendo sull'utilizzo della gamification in ambito scolastico, nella quale viene data particolare importanza alla piattaforma *Classcraft* nella scuola media. A partire dall'impianto teorico di Mortari e Ghirotto (2019), sono stati utilizzati i cinque presupposti (ontologici, gnoseologici, epistemologici, etici, politici) necessari per la definizione del paradigma di riferimento, cioè quello ecologico, e gli elementi utili per la comprensione della cultura di ricerca a esso relativa (epistemologie, filosofia, metodo, strategie, tecniche). Ciò ha consentito di far emergere contenuti e procedure della ricerca in atto.

Parole chiave: metodologia, paradigma ecologico, cultura di ricerca, gamification, Classcraft

The ecological paradigm and its research culture: methodological assumptions for research on gamification in the school field

by *Andrea Brambilla*

ABSTRACT (ENG)

The work aims to provide a philosophical-methodological framework to serve as a foundation for ongoing research on the use of gamification in the school environment, with particular emphasis on the Classcraft platform in middle schools. Drawing from Mortari and Ghirotto's theoretical scheme (2019), five essential assumptions (ontological, gnoseological, epistemological, ethical, and political) were employed to define the reference paradigm, that is the ecological one, and to elucidate elements of its associated research culture (epistemologies, philosophy, method, strategies, and techniques). This framework allows for the emergence of relevant content and procedures in the ongoing research.

Keywords: methodology, ecological paradigm, research culture, gamification, Classcraft

* Università degli Studi di Milano-Bicocca

1. Introduzione

Il progetto di ricerca di cui si andrà a parlare si muove lungo due direttrici: l'innovazione didattica e la gamification nella scuola secondaria. La domanda che lo guida è la seguente: in che modo i diversi elementi di gioco introdotti nella didattica possono influenzare l'esperienza degli studenti nella scuola secondaria di primo grado italiana?

In esso ha un ruolo particolare *Classcraft*, una piattaforma di gamification che ha lo scopo di trasformare l'esperienza didattica in un gioco. All'inizio delle attività a ciascun alunno viene assegnato un avatar (Guardiano, Guaritore, Mago) e la classe viene divisa in squadre. Attraverso la collaborazione con i propri compagni si affrontano le *quest* per guadagnare punti esperienza, salire di livello e acquisire poteri che possono avere un effetto concreto sulla vita in aula (Brambilla, Antonacci & Moore, 2023).

Con il presente articolo si mira a operare una sintesi filosofico-metodologica che funga da fondamento per le fasi di ricerca finora svolte e per quelle che seguiranno; inoltre, attraverso una rassegna di termini afferenti all'ambito metodologico, che spesso risultano essere equivoci persino all'interno del mondo accademico, si faranno emergere in filigrana i contenuti e le procedure della ricerca. Il paradigma di riferimento, che delinea i limiti e i confini del lavoro in essere, vuole andare oltre il positivismo tanto caro alla modernità. Pur riconoscendo “gli apporti che il paradigma precedente ha dato alla ricerca scientifica” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 30), questo non appare più adeguato a rappresentare la complessità del reale nel mondo contemporaneo. L'autore si colloca nel computo del paradigma ecologico, riconoscendo in esso, contestualmente, la capacità di incarnare meglio il proprio pensiero e il sentimento del tempo, in quanto conglomerata in sé e un valido sguardo per il ricercatore, e un nuovo approccio verso l'intera vita umana.¹ Non si tratta in questo di sostituire semplicemente un paradigma, quello positivista, che aveva il desiderio (a tratti forse la pretesa) di dominare la realtà, con un altro, quello ecologico, che ha in sé il rischio di rigettarla, in quanto troppo frammentaria e inconoscibile, o addirittura che “fa dell'uomo il creatore di se stesso” e “manifesta una volontà di ricreare il mondo contro la sua verità” (Benedetto XVI, 2023, p. 35); è un'evoluzione verso nuovi modi di intendere la ricerca (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 30), un cambio di paradigma, appunto. Secondo Mortari e Ghirotto (2019), per essere definito in modo puntuale, un paradigma necessita di cinque tipi di presupposti, ovvero assunzioni a priori che enucleano il pensiero filosofico del ricercatore e rappresentano la cornice entro cui egli si muove. Seguendo l'impalcatura teorica proposta da questi due autori, pur in un ordine leggermente diverso, perché maggiormente funzionale alla stesura dell'articolo, i prossimi paragrafi serviranno dapprima a discutere i

¹ Vedi il concetto di “ecologia integrale” proposto da Papa Francesco (2015).

presupposti del paradigma ecologico condivisi dall'autore: presupposti ontologici, presupposti gnoseologici, presupposti etici e politici, presupposti epistemologici. All'interno poi del quadro di riferimento delineato, anch'essa interrelata al mondo della ricerca del passato, del presente e del futuro, si inserisce la cultura di ricerca, ovvero le prassi che si decidono di agire nella fattispecie della ricerca che si sta compiendo. Appartengono alla cultura di ricerca le epistemologie, le filosofie, il metodo, le strategie di ricerca e le tecniche di indagine. Anche in questo caso si seguirà in gran parte la struttura di Mortari e Ghirotto (2019), inserendovi gli elementi più strettamente relati alle pratiche di ricerca operate sul campo e al Manifesto *Una scuola* (Antonacci & Guerra, 2018). In questi ultimi paragrafi emerge in modo ancor più pronunciato come il progetto di ricerca e la cornice teorico-metodologica non possano essere separati: la seconda consente di dedurre logicamente il primo.

2. Presupposti ontologici

Gli assunti ontologici indicano la visione della realtà che guida il pensiero del ricercatore nel suo lavoro. La realtà appare come evolutiva, soggetta a leggi immanenti e provvisorie, destinate a mutare a seconda del tempo e dello spazio. A ciò possiamo addurre tre motivazioni relative all'essere e alla condizione dell'uomo: relazionalità, provvisorietà e libertà.

La prima è una caratteristica che accomuna tutti gli elementi della realtà, viventi e non viventi, uomo incluso. Essa è relazionalità, ovvero “composta di enti la cui identità è definita dalle relazioni di cui ciascun ente è strutturato” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 32). Pertanto, l'essenza di ciascun singolo ente non preesiste alle sue relazioni, ma coesiste con esse; è compartecipe della formazione degli altri enti con cui è in relazione e, al contempo, ne è co-emergente. Ciò risulta evidente per quanto riguarda la condizione umana, definita da Heidegger un “con-esserci” (1986). D'altronde, una delle possibili traduzioni letterali dal latino della parola “per-sona”, che deriverebbe dall'unione della preposizione “per” e dal verbo “sono”, è ciò che risuona attraverso (gli altri), come a dire che una componente costitutiva e imprescindibile del nostro essere è proprio ciò che c'è di noi stessi negli altri; per ridurre ai minimi termini, siamo le relazioni che abbiamo. Se ne conclude, dunque, che non sia possibile estraniare un ente dal suo contesto relazionale, in quanto, dando voce al pensiero olistico, la somma è maggiore dei singoli elementi. In questo senso, la metafora più calzante per rappresentare questa rete di relazioni quale sistema vivente è l'organismo.

La seconda motivazione è la provvisorietà, caratteristica che accomuna l'essere umano ad altre parti della realtà; non è dunque esclusiva dell'essere umano, ma in lui è facile da osservare. L'intera realtà ci sembra provvisoria, in quanto noi stessi, in qualità di esseri umani, siamo

provvisori, finiti, limitati in termini di tempo, spazio, possibilità. Tutto ciò che riguarda l'uomo si evolve, proprio come un organismo. Si pensi ad esempio al latino: questo è nato (non da se stesso, ma da lingue preesistenti), si è evoluto e diffuso in lungo e in largo durante il millenario Impero romano, si è riprodotto generando le lingue romanze, e infine è morto. A titolo esemplificativo del medesimo processo è possibile citare le forme di governo o le leggi umane, originatesi, cresciute ed esauritesi nel tempo.² Ciò è riscontrabile persino nelle religioni: “Le religioni sono in movimento a livello storico, così come sono in movimento i popoli e le culture” (Benedetto XVI, 2023, p. 11). L'uomo è in cammino e cambia continuamente le proprie strutture, le relazioni e il modo di viverle in base al proprio popolo e al luogo di nascita, alla cultura di cui è rivestito, e molto altro. Quanti concetti creduti veri e immutabili dall'uomo sono stati messi in discussione, rivisti o smantellati nel corso della sua storia?

Ci troviamo a vivere altresì un'epoca che si pone a suo modo in discontinuità con il passato; basti pensare ai mutamenti avvenuti con l'avvento di Internet dal 1996 ad oggi, con la Rivoluzione digitale e la diffusione degli smartphone; oppure alla rottura dell'idea di famiglia tradizionale e alla *gender theory*, che sta modificando in modo irreversibile il pensiero nei confronti del sesso, dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale. In questa direzione, il cambio, l'evoluzione di paradigma, da quello positivista a quello ecologico, è particolarmente emblematico.

L'ultima caratteristica, individuata tra le cause qui elencate e precipua dell'essere umano, è la libertà. Non è questa la sede per un dibattito sulla definizione di tale termine mitopoietico. Ci si limiterà ad affermare che l'uomo è libero di interpretare la realtà, l'essere, a partire dal suo linguaggio, e, soprattutto, è libero di sbagliare in questa interpretazione. Non si studia infatti Storia con l'intento o la fallace pretesa di prevedere il futuro, quanto piuttosto (tra gli altri scopi) per essere pronti e sapersi muovere meglio in situazioni affini, fermo restando che, in quanto uomini e in quanto liberi, potremo sbagliare nuovamente, magari proprio a causa di un'interpretazione errata.³

Sebbene queste tre concause contribuiscano in modo determinante alla nostra percezione evolutiva dell'essere e rendano difficoltoso riconoscere categorie universali, una realtà oltre l'uomo esiste. È ragionevole pensare a una verità ulteriore non soggetta al *panta rei*, che l'essere umano fatica a cogliere. Non si sta qui separando in modo netto il mondo fenomenico degli uomini da uno ipostatico, noumenico o trascendente, ma si afferma l'esistenza di leggi universali (metafisiche) nella realtà in cui viviamo, di cui vediamo soltanto le vestigia, perché ancorati alle

² “Le vostre cose tutte hanno lor morte, / sì come voi; ma celasi in alcuna / che dura molto; e le vite son corte” (Alighieri, 2018, p. 471).

³ Si coglie l'occasione, a questo punto, per introdurre un tema che verrà poi approfondito nel paragrafo successivo, attraverso il pensiero di Pring (2000), ovvero che una teoria locale può anche essere applicata in situazioni distinte ma analoghe.

limitazioni di cui si parlava pocanzi. Vi è in questa direzione una consapevolezza intima nell'uomo, che ne percepisce la presenza attraverso la ragione e, sin dalle origini, ha provato in ogni modo a dare senso al reale. Se tali leggi immutabili non esistessero, vana sarebbe tale ricerca di senso, la realtà non sarebbe (pienamente) conoscibile e noi, considerando la Storia in modo lineare, non saremmo riusciti a migliorare le nostre condizioni di vita. Sul problema del conoscere si discuterà nel prossimo paragrafo.

3. Presupposti gnoseologici

L'ipotesi gnoseologica di riferimento, che racchiude sia la via per pensare, sia le forme e i limiti della conoscenza, è il costruttivismo. Esso sostiene che “la conoscenza non è mai isomorfa al reale poiché condizionata dalla postazione d'indagine” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 35) dal linguaggio, dalla mediazione dell'uomo, il quale è caratterizzato da provvisorietà e libertà. A causa poi della relazionalità del reale, il soggetto condiziona l'oggetto quando si rapporta con lui, assimilandolo alle sue forme mentali, ma nello stesso tempo è influenzato dalle forme proprie dell'oggetto (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 31). Il ricercatore, pur cercando con tutte le forze di fare *epochè*, in termini fenomenologico-husserliani, ed essere oggettivo, non potrà mai riuscirci del tutto. La conoscenza è dunque co-costruita (costruzionismo), cioè avviene come frutto dell'accordo tra persone (ricercatori) in un determinato contesto spazio-temporale.

Lo scopo di questi presupposti gnoseologici non è quello di costruire una verità fallace e provvisoria valida per pochi, quanto piuttosto di predisporre il ricercatore alla dinamica dell'osservazione, dell'ascolto, del dialogo e della tolleranza verso l'essere umano (provvisorio, mutevole, in cammino), abbandonando la pretesa totalitaria di avere sempre ragione. I concetti di verità e tolleranza non sono tra loro inconciliabili; e nemmeno si vuole col costruttivismo ricostruire il mondo a nostra immagine o piacimento, contro la sua verità (Benedetto XVI, 2023): sforzarsi di capire meglio le singole parti della realtà, necessariamente diverse tra loro, non serve per annullarle né per trovare una sintesi che le equipari indebitamente, quanto piuttosto perché ciascuna ne emerga più illuminata.⁴

Il rischio degenerativo del costruttivismo si realizza quanto tale orientamento si perde nella fallacia argomentativa del dualismo, che contrappone leggi immutabili e in conoscibili alla realtà percepita dagli esseri umani. Si potrebbe infatti, lungo questa direzione teoretica, arrivare ad affermare che non si può avere nessuna conoscenza certa poiché, anche ammettendo la possibilità di comprendere l'origine della nostra conoscenza attraverso l'esperienza, risulta inestricabile scoprire

⁴ “Lei non sostiene infatti un dialogo nel quale noi cerchiamo di convincerci reciprocamente, bensì un dialogo nel quale cercare di capirsi [reciprocamente] meglio” (Benedetto XVI, 2023, p. 79).

come la nostra esperienza possa connettersi con ciò che precede la nostra stessa esperienza (von Glasersfeld, 1995). Sarebbe anche possibile incappare in un costruttivismo eccessivamente situato, secondo cui la conoscenza non sarebbe mai assimilabile ad altra conoscenza, né generalizzabile a nessun livello. Ciò porterebbe inevitabilmente a scadere in un relativismo radicale, in un mondo della ricerca che vivrebbe una sorta di onanismo connaturato.

È impossibile per l'uomo conoscere tutto, perché è impossibile ascendere da questa Terra e slegarsi dalle motivazioni descritte al paragrafo precedente; tuttavia, una conoscenza, pur diversa da quella di stampo positivista, è possibile. Occorre rigettare la tentazione di andare sempre nella direzione di una conoscenza basata sul principio causa-effetto, che induca all'errore del *post hoc ergo propter hoc* o della generalizzazione indebita.⁵

Seguendo ancora il pensiero di von Glasersfeld (1995), possiamo affermare come in questa prospettiva a cambiare, rispetto al vecchio paradigma, sia in primo luogo la tipologia di conoscenza possibile:

Affermare l'impossibilità di una conoscenza del mondo isomorfa rispetto alle sue strutture, sulla base del presupposto che esso non ci è accessibile come è ma solo attraverso i filtri dei nostri modi di vedere, non significa negare la realtà (deriva nichilista) del mondo, ma solo la possibilità di un [diverso] tipo di conoscenza (Mortari & Ghirrotto, 2019, p. 41).

Una conoscenza è possibile in quanto esiste una verità. È possibile raggiungere la conoscenza arrivando ad avere delle procedure funzionali (Piaget, 1973). Condurre una buona ricerca ci avvicina a questa conoscenza. Di come stabilire la bontà di un lavoro di ricerca si tratterà nel paragrafo successivo.

4. Presupposti etici e politici

I presupposti etici e politici riguardano rispettivamente la responsabilità del ricercatore e la scelta della ricerca che è “bene” perseguire. Al ricercatore compete l'intero processo di ricerca, finanche la conoscenza co-costruita, in quanto ogni singola fase implica delle scelte (Mortari & Ghirrotto, 2019). La ricerca non deve essere mai fine a se stessa, non è una conoscenza per la conoscenza, ma intende essere trasformativa e migliorare la qualità di vita delle persone, co-costruendo prassi adeguate al contesto. L'ipotesi politica assume che la buona ricerca è quella che “consente di comprendere in profondità il reale e di averne cura” (Mortari & Ghirrotto, 2019, p. 55). Ciò implica che per poter arrivare comunque a conoscere in profondità l'essere, cioè l'ontologia del

⁵ “Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali” (Scuola di Barbiana, 1996, p. 55).

reale, la conoscenza deve essere perseguita non soltanto in modo superficiale. Inoltre, è bene fare ricerca che abbia “significatività sociale”, cioè che vada a indagare il senso del reale e che alimenti la saggezza (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 32).

5. Presupposti epistemologici ed epistemologie

Il presente paragrafo ingloba gli ultimi dei cinque presupposti necessari per la definizione di un paradigma e le epistemologie, che appartengono alla cultura di ricerca. I presupposti epistemologici rappresentano il paniere di tutti i modi possibili per andare alla ricerca della conoscenza vera, mentre le epistemologie sono i criteri effettivamente mutuati a riferimento dal ricercatore per impostare l'indagine e giungere a una conoscenza attendibile (Mortari & Ghirotto, 2019). Queste due formulazioni non verranno scisse, ma presentate in modo coeso, omettendo elementi già affrontati nei paragrafi precedenti. Opereremo un mutamento di approccio nella scrittura, passando da uno stile più teorico-filosofico a uno orientato in senso più pratico, al fine di disvelare le componenti essenziali della ricerca sulla gamification e, al contempo, di fungere da *trait d'union* tra paradigma e cultura di ricerca. Non ci si propone di essere esaustivi, ma di fornire alcuni elementi essenziali alla comprensione di tale rapporto.

Considerata la complessità del reale descritto in precedenza, sono necessari differenti approcci epistemici, tra i quali figura in modo determinante l'epistemologia naturalistica. Essa suggerisce che l'indagine debba essere condotta negli ambienti e nei modi in cui il fenomeno si manifesta comunemente, poiché è proprio il contesto che contribuisce in modo decisivo a stabilirne il significato (Lincoln & Guba, 1985).

Questo è in linea con la maggior parte della ricerca svolta in ambito educativo e scolastico, e si concretizza nel progetto che si vuole descrivere. In esso sono coinvolte, oltre al ricercatore stesso, 10 classi in 9 diversi Istituti del territorio nazionale, durante le ore di lezione ordinarie degli insegnanti coinvolti, che hanno deciso di utilizzare *Classcraft*.

Fondamentale in questo approccio epistemico è mantenere aperto lo sguardo sul fenomeno, restando in ascolto delle domande sorte in corso d'opera.

Per comprendere appieno come le caratteristiche della piattaforma influenzino gli studenti, il ricercatore ha individuato quattro variabili di riferimento (valutazioni, coinvolgimento, inclusione e *flow*) e diversi aspetti propri della gamification e di *Classcraft* in particolare (tra gli altri le squadre, i *random events*, gli avatar, i poteri, i comportamenti positivi e negativi, l'utilizzo dei pezzi d'oro) da osservare con particolare attenzione, non per limitare lo sguardo, ma per orientarsi meglio.

Per rendere possibile questa apertura mentale, occorre saper mediare tra il rischio di impostare in maniera troppo precisa e puntuale l'impianto metodologico, annullando tuttavia la possibilità di

far emergere le peculiarità di ciascuna singola classe, e dare spazio a tutti gli elementi, senza però lasciarsi dominare eccessivamente dagli eventi. In tal senso, il ricercatore ha ideato una fase preliminare della ricerca, chiamata beta-test, compiuta in una delle classi in cui era insegnante, allo scopo di identificare delle procedure funzionali, ma modificabili e adattabili a ciascun contesto, per gli insegnanti che sarebbero poi stati coinvolti in seguito. Un ultimo aspetto tipico della postura naturalista è l’“immediatezza processuale”, ovvero la “possibilità di formulare ipotesi sul momento (e metterle alla prova) o sottoporle all’analisi dei partecipanti” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 74). A ciò consegue che ciascun insegnante, che è al contempo co-ricercatore, può valutare *in itinere* l’efficacia delle proprie scelte sulla piattaforma, relative ad esempio all’assegnazione dei punteggi o all’effetto dei poteri sugli alunni o sulle squadre, e modificarle, motivando il proprio intento nei confronti della classe.

Il paradigma ecologico predilige i metodi qualitativi, pur non disdegnando all’occorrenza la potenza retorica del numero. Allo stesso modo, nel progetto in analisi si farà ricorso ad alcuni dati numerici raccolti attraverso le tecniche di indagine di cui si parlerà in seguito, ma ad essi si ritiene indispensabile accompagnare un processo di interpretazione dei ricercatori. Ciò che interessa di più è l’azione degli alunni e degli insegnanti nei contesti individuati e il significato che viene da loro attribuito a quei numeri. Esistono, in tale direzione, alcuni informatori più significativi di altri: casi estremi o devianti; casi tipici; soggetti che rispetto al problema d’indagine rappresentano la massima variazione possibile; casi critici; soggetti politicamente significativi o casi sensibili (Patton, 1990).

Per soddisfare i criteri di rigore scientifico nella ricerca qualitativa è importante giustificare ogni singola decisione presa dal ricercatore, rendere pubblici i risultati, le conclusioni e i dati derivanti dalla ricerca e sottoporre le proprie pratiche epistemiche al confronto con i colleghi del mondo della scuola e di quelli nell’università, attraverso continui scambi di opinioni, *peer review* e *debriefing* (Mortari, 2010; Mortari & Ghirotto, 2019, p. 70).⁶ Chiaramente di questo processo non è possibile rendere conto in maniera puntuale all’interno di questo articolo.

La ricerca induttiva, che figura tra le epistemologie di riferimento, suggerisce l’individuazione di unità significative nel corso dell’analisi dei dati, che portino a una categorizzazione, rivedibile in un secondo momento, utile all’inclusione e all’esclusione di elementi successivi (Mortari &

⁶ Rilevanti, a tal proposito, sono anche i quattro criteri che, nella prospettiva di Lincoln e Guba (1985), la conoscenza deve soddisfare: “-*credibilità*, una teoria può essere soltanto convincente rispetto alla procedura seguita per costruirla (non criteri oggettivi), i risultati devono essere condivisi dai partecipanti alla ricerca; -*trasferibilità*, produrre elementi che possano aiutare a illuminare qualche aspetto di fenomeni analoghi; -*affidabilità*, elementi che al massimo funzionano per la comprensione del tipo di fenomeno (non conoscenza certa); -*confermatività*, emersa da un’adequata negoziazione sulla base delle evidenze raccolte per l’indagine” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 67).

Ghirotto, 2019, p. 68). È ciò che si prospetta di fare con i dati raccolti; dei metodi di raccolta dati si tratterà nei paragrafi successivi.

6. Filosofia di ricerca

La filosofia di ricerca indica “la direzione di senso del lavoro di ricerca, che viene enunciata in una formulazione generale soggetta poi ad un’analisi concettuale approfondita per consentire le ricadute operative” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 59). Pur prediligendo aspetti più teorici, la trattazione rimanderà ad altri più pratici, anche se non vi è in questo articolo lo spazio per sviscerarli integralmente.

A tal proposito, anche se non si tratta propriamente di una filosofia, è fondamentale riportare a questo punto il Manifesto *Una scuola*, un testo redatto da Francesca Antonacci e Monica Guerra nel 2014 e successivamente aggiornato (2018). Esso si propone come una lente attraverso la quale monitorare lo stato di avanzamento del sistema scolastico, dall’asilo alla terza media, con uno sguardo rivolto al domani. Le sue stesse autrici lo hanno definito in modi differenti: “dispositivo di analisi della forma scuola”, “framework pedagogico” (Antonacci & Guerra, 2022, pp. 162 ss.), “*a theoretical, non-neutral, declaration, that we made public with those who work permanently in schools as its target audience*” (Antonacci & Guerra, 2020, p. 39).

Il Manifesto *Una scuola* ha notevoli punti di contatto con diversi stili euristici “soggetti a continue contaminazioni” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 77), in particolare il fenomenologico-ermeneutico e il partecipativo. Van Manen (1990) spiega il primo come il processo di creazione di resoconti scientifici noti come “descrizioni interpretative”, modellati in base alla prospettiva soggettiva dell’individuo. La filosofia partecipativa vuole rendere i soggetti coinvolti parte attiva nel progetto di ricerca, dalla “fase di pensiero creativo in cui si elabora”, fino a intervenire poi “nel processo di progettazione, implementazione e validazione della ricerca” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 137). Un esempio calzante, oltre ai docenti coinvolti nello studio su *Classcraft* anche in qualità di co-ricercatori, è la partecipazione alla scrittura delle regole del gioco da parte degli alunni in alcuni dei contesti in cui la sperimentazione sta avvenendo (Sanchez, Young & Jouneau-Sion, 2017).

L’obiettivo intrinseco del Manifesto *Una scuola* non è un’innovazione sterile, fine a se stessa, ma è recuperare strutture e relazioni significative dal passato e, al contempo, suggerire un modello a cui ispirarsi già nel presente (Antonacci & Guerra, 2020, 2022).⁷ Esso si compone di cinque assi: Incontri, Contesti, Stili, Possibilità, Linguaggi. Incontri mira alla creazione di una comunità attorno alla scuola, coinvolgendo dapprima gli attori principali (studenti, insegnanti, personale),

⁷ Per ulteriori confronti, vedi anche il Manifesto di Avanguardie Educative in <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>.

poi coloro che varcano la soglia (famiglie, specialisti), infine le diverse realtà territoriali che stanno all'esterno; Contesti si concentra sul ripensamento dei tempi e degli spazi in cui avviene la didattica; Stili rimarca la necessità di un superamento dei metodi di insegnamento di tipo trasmissivo, basati su una visione della realtà di stampo positivista, per giungere a metodologie più vicine al paradigma ecologico; Possibilità rivede contenuti, valutazione e compiti, alla luce di un sapere profondamente soggetto alla relazionalità, che corre il rischio di non essere colto nella sua bellezza per la tendenza a un'eccessiva parcellizzazione e per la componente prestazionale che la scuola talvolta esaspera; Linguaggi vuole dare lustro a quei linguaggi, appunto, che solitamente trovano poco spazio a scuola, e si occupa anche delle nuove tecnologie, come ad esempio piattaforme di gamification quali *Classcraft*.

7. Metodo e strategia di ricerca

A partire dal già citato schema di Ghirotto e Mortari (2019), metodo e strategia di ricerca risultano essere molto simili, con una leggera differenza: la strategia fornisce indicazioni più precise, rispetto al metodo, alla raccolta e all'analisi dei dati (p. 59). "Metodo" rimane un termine molto equivoco nella letteratura, specie in quella legata all'analisi qualitativa; per questo si è pensato di non modificare, né di reinterpretare ulteriormente la sua definizione. Il metodo acquisito dal progetto è la "*narrative inquiry*", che ha come obiettivo quello di comprendere il significato della ricerca attraverso la narrazione (Mortari & Ghirotto, 2019, pp. 177-178).⁸

La strategia di ricerca individuata è lo studio di caso, ovvero la "descrizione e [...] analisi intensiva di un'unità fenomenica che ha le caratteristiche di un sistema circoscritto, in un ambiente naturale", del quale interessano le relazioni tra gli elementi e il processo di indagine, ancor più dei risultati (Mortari & Ghirotto, 2019, pp. 203-204). L'osservazione di un fenomeno per un periodo prolungato è tipica per la valutazione di programmi formativi in ambito scolastico (Merriam, 2001). All'interno della ricerca che si va descrivendo non è *Classcraft* in sé a interessare (né la si vuole presentare come la panacea di tutti i mali del sistema scolastico), ma è il fenomeno della gamification a scuola l'oggetto del vero interesse. Ciò è avvalorato dal fatto che una parte del progetto complessivo sarà svolta presso l'Università di Tampere con un'altra piattaforma di gamification chiamata *Eagle-edu*. Tale prassi si allinea con la definizione di Stake (1994) di "*instrumental case study*". Ciascuna delle dieci classi che ha preso parte alla sperimentazione rappresenta un diverso caso studio, al quale è dedicata un'attenzione particolare, dal momento che ognuna di queste ha un suo co-ricercatore. Tra di essi sarà svolta un'analisi comparativa (o *cross-case analysis*), grazie all'aiuto degli insegnanti stessi; secondo la definizione di *collective case study*,

⁸ Per la definizione di *interpretative case study* vedi anche Mortari & Ghirotto, 2019, p. 207.

infatti, si sono individuati nove casi studio simili rispetto a certe caratteristiche (l'uso di *Classcraft* nella scuola media in Italia), o dissimili (l'uso di *Classcraft* in un contesto di scuola superiore particolare, dove non si utilizzano le valutazioni numeriche, e di *Eagle-edu* con un campione di studenti dell'Università di Tampere). L'obiettivo finale per questo tipo di strategia è l'elaborazione di “una teoria che fornisca canoni per l'interpretazione di casi simili”, ovvero “dotata di una certa capacità predittiva, pur in senso debole”, laddove offra “gli strumenti per identificare una situazione in cui possiamo verificare fenomeni simili a quello individuato”. Si tratta di ciò che Bassey (1999) definisce come “generalizzazione probabilistica” (Hammersley, 2001). In conclusione, senza avere la pretesa di creare un'ulteriore definizione che metta insieme tutte le caratteristiche *ad hoc* qui delineate, ci si limiterà a chiamare la strategia di ricerca “studio di caso”.

8. Tecniche di indagine

Per tecniche di indagine Mortari e Ghirotto (2019) intendono gli strumenti, altresì detti dispositivi, per la raccolta dati. Le premesse generali per questo paragrafo riguardano altre buone prassi della ricerca qualitativa, quali l’“osservazione continuata” del fenomeno e la “triangolazione” (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 70). Dal momento che l'uso di diverse tecniche di indagine è da preferire, in quanto consente una interpretazione più accurata del fenomeno, è opportuno avere a disposizione un gruppo di ricercatori con differenti *back-ground* formativi (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 210). Ciò si è verificato sia nella scelta dei co-ricercatori dispiegati all'interno dei nove istituti scolastici coinvolti, tra i quali figurano docenti di Lettere, delle discipline STEM e di Inglese; sia nei collaboratori a livello universitario che hanno dato e continuano a dare il loro contributo a questo progetto in virtù della loro competenza, tra cui convivono specializzazioni in ambito qualitativo e quantitativo, pedagogico, antropologico, letterario, sui *game studies*, sulla gamification.

Gli strumenti sono stati definiti *in itinere*, sulla base delle procedure del beta-test e dell'interazione con i diversi contesti e livelli che sono stati coinvolti: scuole, università, Fondazione Dalmine, cioè l'ente che ha finanziato le licenze premium di *Classcraft*. Considerati i risultati emersi dalla ricognizione della letteratura, i dati raccolti attraverso i docenti sono più significativi in termini di affidabilità e rilevanza (Brambilla, 2023; Mustafa, 2018). Per questa ragione, e per le altre illustrate nei paragrafi precedenti, i due strumenti primari sono l'osservazione e il diario di ricerca, entrambi di competenza specifica degli insegnanti co-ricercatori. Il secondo rappresenta la sede in cui in forma narrativa scrivere “eventi specifici, descrizioni analitiche, argomentazioni di vario tipo: formulazioni di ipotesi, teorie, annotazioni critiche” che nascono proprio dall'osservazione del fenomeno (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 210). Per gli studenti sono stati predisposti dei

questionari pre e post-test, per poter confrontare alcuni dati prima e dopo la sperimentazione di *Classcraft*, ulteriori all’osservazione degli insegnanti. Il primo consta di 18 *items* a risposta multipla, tra i quali figurano anche informazioni personali relative, ad esempio, al genere; 10 sono posti sotto forma di scala Likert a 6 livelli, per obbligare lo studente a prendere posizione. Gli *items* sono basati su strumenti già esistenti in letteratura (Mustafa, 2018; Watson, 2018) e sottoposti a un processo di *peer review* di due collaboratori. Il questionario post-test ripropone tutti i 18 *items* già menzionati e aggiunge alcune domande aperte riguardanti la percezione dell’esperienza di *Classcraft* e le dinamiche createsi nel gruppo classe. Alcuni studenti, considerati “significativi” a partire dai dettami esposti al paragrafo relativo all’epistemologia, sono stati sottoposti a delle brevi interviste, della durata massima di cinque minuti, che sono state registrate. Il motivo è quello di porre domande non presenti nel questionario post-test, mentre l’esperienza è ancora in corso, dopo un tempo sufficiente per conoscere la piattaforma (Brambilla, Antonacci & Moore, 2023, pp. 591-592).

Altre tecniche preziose previste per la raccolta dati sono il questionario iniziale con il quale i docenti descrivono al meglio il contesto del loro caso studio, la tabella delle valutazioni aggregate prima e dopo l’esperienza e il questionario di fine esperienza. Entrambi i questionari citati contengono principalmente domande aperte. Ma il dispositivo forse più importante tra tutti sono i due focus group con i docenti coinvolti, tenuti al termine di tutte le operazioni delineate in precedenza. Il primo in presenza con i docenti ubicati in Lombardia e l’altro da remoto per i co-ricercatori più lontani (Piemonte, Campania e Puglia). Le ragioni di questa scelta sono diverse: la modalità *blended* avrebbe costretto a dare meno spazio a chi segue da remoto; farne uno solo a distanza avrebbe privato chi avesse potuto di un confronto più serrato; gli insegnanti più lontani rappresentano proprio un campione diverso e interessante a suo modo da valorizzare; questa soluzione ha ridotto anche il problema di trovare una data che mettesse tutti d’accordo; come poi è accaduto, qualora qualcuno dei docenti lombardi non avesse potuto presenziare al primo, avrebbe potuto accodarsi al secondo, dando origine anche a un confronto tra i due campioni; per il primo focus group è stato necessario più tempo rispetto al secondo e la modalità lo ha consentito. Il senso di questi due focus group è di creare un momento di confronto per fare sintesi sull’esperienza di tutti i colleghi e di co-costruirne il significato dell’esperienza a partire dai dati raccolti in precedenza.

Bibliografia

- Alighieri, D. (2018). *La Divina Commedia*. Hoepli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (2018). *Una scuola possibile: Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (2020). Community engaged research: A school innovation project. In B. Merrill, C. Vieira, A. Galimberti & A. Nizinska (a cura di), *Adult education as a resource for resistance and transformation: voices, learning experiences, identities of student and adult educators* (pp. 35-44). FPCEUC - CEAD - ESREA.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (2022). Ripensare la formazione degli insegnanti della scuola secondaria: potenzialità di un framework pedagogico. *Nuova Secondaria*, a. XXXIX, n. 6, 162-169.
- Brambilla, A. (2023). *Gamification e game-based learning nella scuola media. Considerazioni interessanti emerse dalla review. Convegno Nazionale SIPED*.
- Brambilla, A., Antonacci, F. & Moore, S.E. (2023). *Game for didactic innovation. Classcraft in Italian secondary school. Education and New Developments*, n. 1, 588-592.
- Hammersley, M. (2001). On Michael Bassey's Concept of the Fuzzy Generalisation. *Oxford Review of Education*, a. XXVII, n. 2, 219-225.
- Heidegger, M. (1986). *Essere e tempo* (P. Chiodi, a cura di). UTET.
- Lincoln, Y.S. & Guba E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, a. I, n. 1, 143-156.
- Mortari, L. & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Mustafa, H. (2018). *Can Gamification or Game-Based Learning Via BYOD Increase Active Engagement in Learning Activities for Student's Age 8 - 11 Years?*. University of Roehampton. <https://files.classcraft.com/classcraft-assets/research/hm-research-project-aug-2018.pdf>
- Papa Benedetto XVI (2023). *Che cos'è il cristianesimo. Quasi un testamento spirituale*. Mondadori.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/-francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Piaget, J. (1973). *La Nascita Dell'intelligenza Nel Bambino* (G. Gorla, a cura di; A. Mennillo, trad.). La Nuova Italia.
- Pring, R. (2000). The 'false dualism' of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, a. XXXIV, n. 2, 247-260.

- Sanchez, E., Young, S. & Jouneau-Sion, C. (2017). Classcraft: from Gamification to Ludicization of Classroom Management. *Education and Information Technologies*, n. 22, 497-513.
- Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Stake, R.E. (1994) Case Studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*. Routledge.
- Watson, S. (2018). *Motivating Computer Science Students Beyond Classwork with Games and Gamification*. University of North Carolina.

Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 1/2 – 2023



Scopo della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* adotta una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere.



Con contributi di: *Andrea Albrisi* (Accademia di Belle Arti di Brera), *Pamela Bove* (UniTreEdu), *Andrea Brambilla* (Università degli Studi di Milano-Bicocca), *Lorella De Meis* (UniTreEdu), *Davide Maria Giarratana* (Scuola di Psicoterapia del CRIFU), *Chiara Francesca Longo* (Accademia di Belle Arti di Brera), *Giorgio Luppino* (UniTreEdu), *Giuseppe Romano Luzzi* (Accademia di Belle Arti di Brera), *Camilla Mariani* (Scuola di Psicoterapia del CRIFU), *Simone Saccomani* (Università della Svizzera Italiana)