

RICERCA - FORMAZIONE

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

REF

FrancoAngeli 

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da
Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.

Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti

Un'alleanza tra scuola
e territorio

A cura di
Elisabetta Nigris
e Luisa Zecca

FrancoAngeli 

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn digitale: 9788835150664

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione	Pag.	7
---------------------	------	---

Parte prima

Il curriculum transnazionale e la Ricerca-Formazione

1 Verso un curriculum europeo comune per l'educazione alla cittadinanza attiva , di <i>Ariane Richard-Bossez, Michel Floro, Alain Legardez, Jean-Luc Fauguet</i>	»	17
---	---	----

2 Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione , di <i>Luisa Zecca, Elisabetta Nigris</i>	»	36
---	---	----

3 Formare cittadini. Sfide metodologiche: l'analisi degli studi di caso , di <i>Elisa Navarro-Medina, Nicolás de-Alba-Fernández, Francisco F. García Pérez</i>	»	57
---	---	----

Parte seconda

Gli studi di caso e il toolkit

4 Conoscere e abitare la comunità locale. Studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola dell'infanzia , di <i>Barbara Balconi</i>	»	83
--	---	----

5 Costruire una comunità accogliente. Studio di caso dell'Università di Milano-Bicocca nella scuola primaria , di <i>Claudia Fredella, Cristina De Michele</i>	»	103
---	---	-----

6 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nella scuola dell'infanzia , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	122
7 Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nella scuola primaria , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	141
8 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nella scuola dell'infanzia , di <i>Fátima Rodríguez Marín, María Puig Gutiérrez, Alicia Guerrero, Fernández, José Antonio Pineda Alfonso</i>	»	161
9 Imparare a essere cittadini lavorando su problemi sociali e ambientali. Studi di caso dell'Università di Siviglia nella scuola primaria , di <i>Mario Ferreras Listán, Olga Moreno Fernández</i>	»	177
10 Studi di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola dell'infanzia , di <i>Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez, Ariane Richard-Bossez</i>	»	195
11 Studi di caso dell'Inspé di Aix-Marseille nella scuola primaria , di <i>Jean-Luc Fauguet, Michel Floro, Alain Legardez, Ariane Richard-Bossez</i>	»	205
12 L'applicazione del curriculum transnazionale in Canton Ticino attraverso i paesaggi sonori , di <i>Lorena Rocca e Alberto Crescentini</i>	»	219
13 Il toolkit: uno strumento didattico formativo , di <i>Beatrice Borghi, Mirella D'Ascenzo, Michela Schenetti</i>	»	257
Allegato. Disseminazione del progetto STEP	»	275

2 Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione

di *Luisa Zecca, Elisabetta Nigris*

1 Una professionalità in evoluzione? Temi e questioni aperte

Questo capitolo affronta il tema della formazione degli insegnanti all'educazione alla cittadinanza globale, ispirata a valori democratici, da due prospettive: la prima si focalizza sulla formazione nella logica *long and wide learning*, dunque sullo sviluppo professionale dei docenti in servizio e sul rapporto di continuità tra la formazione iniziale, i processi di *induction* e la formazione permanente in servizio; la seconda descrive modelli di formazione che confinano, contaminandosi, con modelli di ricerca empirica tipici delle scienze pedagogiche, in particolare le strategie di ricerca che hanno al centro la collaborazione tra ricercatori accademici e "pratici" nella forma della ricerca-azione partecipativa. Il discorso sulla formazione degli insegnanti lungo le traiettorie dello sviluppo professionale assume qui una connotazione specifica poiché relativa all'educazione alla cittadinanza e al curriculum transnazionale (cap.1) che segue tre ambiti dell'esperienza e del sapere: la convivenza tra esseri umani, lo sviluppo durevole e sostenibile e l'educazione al patrimonio culturale.

Un'indagine importante sul punto di vista degli insegnanti sulla loro motivazione, sulle competenze e sulle opportunità di insegnamento dell'educazione allo sviluppo ecosostenibile e alla cittadinanza globale è stata di recente pubblicata sul sito dell'UNESCO (2021). L'indagine condotta con 58.000 insegnanti mostra che, sebbene molti insegnanti siano motivati, un quarto di loro non si sente ancora pronto a insegnare i temi legati all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD) e all'Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE). Più in particolare gli insegnanti non si sentono sufficientemente competenti nell'insegnare il consumo e la produzione sostenibili, che sono essenziali per il cambiamento degli stili di vita e dei comportamenti dei singoli, oltre che delle comunità. Meno del 40% degli insegnanti intervistati si valuta pienamente in grado di insegnare le cause e gli effetti del cambiamento climatico,

anche se il 95% ritiene che sia importante o molto importante farlo. Inoltre, nonostante la recente attenzione globale sulla necessità di affrontare le discriminazioni etniche e i razzismi, il 15% degli insegnanti pensa di non essere in grado di spiegare questi temi ai propri studenti. Uno su quattro non si sente preparato a insegnare i diritti umani e l'uguaglianza di genere. Nonostante le difficoltà percepite oltre il 90% degli intervistati ritiene che i temi della cittadinanza globale e dello sviluppo durevole e sostenibile siano importanti e che oltre l'80% voglia continuare a formarsi su di essi.

I cambiamenti politici, della vita sociale e le continue riforme nelle politiche scolastiche segnate dall'ambivalenza e non esenti dalle contraddizioni (Zecca, 2020; Baldacci, 2019) hanno influenzato il senso di professionalità degli insegnanti, la dimensione affettiva dell'insegnamento e le sue finalità intrinsecamente etico-politiche. L'ultimo report di Eurydice (Davydovskaia et al., 2021) ne evidenzia i fattori macroscopici: la precarietà del lavoro in ingresso, la bassa remunerazione, il poco riconoscimento sociale, l'aumento del tempo dedicato alla gestione burocratica. Sul paradosso e le tensioni dell'insegnamento invece Ben-Peretz e Flores (2018) riflettono su risultati di ricerche che evidenziano le cause di uno spaesamento che investe la professionalità docente, tanto da rendere poco "attraente" la professione. In particolare, l'incremento del carico di lavoro e il cambiamento delle aspettative verso i professionisti della scuola sembra stia modificando la percezione del proprio ruolo. Le questioni legate alla discrezionalità di giudizio degli insegnanti, così come la loro funzione sociale, considerati come dimensioni della loro professionalità sono state attaccate dalle politiche nazionali (Day, Flores & Viana, 2007). Lo stesso studio ha anche mostrato l'influenza contrastante della leadership scolastica sulla motivazione, l'impegno e la qualità del lavoro. Analogamente, uno studio sull'impatto delle politiche educative nazionali e dei cambiamenti politici sul lavoro e sullo sviluppo professionale degli insegnanti in Inghilterra e in Francia rileva le preoccupazioni in merito a ciò che è stato percepito come la richiesta di "prestazioni" (Osborn, 2006). Molti insegnanti sostengono che le preoccupazioni più educative dell'insegnamento (la motivazione e l'investimento su se stessi) sono minate da una forma di pressione per il rendimento. I cambiamenti nelle politiche educative, che si traducono in un eccesso di lavoro burocratico, hanno portato a un crescente senso di vulnerabilità e a una perdita di significato per valori importanti, come parte del processo educativo con particolare riferimento alla democratizzazione della scuola, alla cittadinanza e alla salute della società per una forma di ossessione per l'efficienza e l'efficacia, per gli standard e i test, per le procedure di responsabilità generale e persino per i confronti tra scuole (Kelchtermans, 2004).

Se queste premesse indicano una direzione verso cui porre attenzione segnalando elementi di criticità, in che modo ripensare la professionalità insegnante? Quali dispositivi formativi e di supporto sono sostenibili?

Con il costrutto di professionalità si intende un dominio di rappresentazioni, formulate dai docenti e dalla società, inerenti al bagaglio di competenze che un insegnante dovrebbe maturare e possedere in un percorso formativo, assumendo un atteggiamento di riflessività e accrescimento di competenze sull'azione costante all'interno di reti di relazioni e contesti istituzionali. Da un punto di vista pedagogico, la professionalità docente permette di favorire nell'insegnante la capacità di leggere le coordinate dei fenomeni incerti del quotidiano, un'azione che precede la pratica e la guida, restituendo il senso etimologico del termine (professionalità, *pro-femi*, "parlare davanti"). Magnoler (2012) delinea un profilo di competenze che il professionista dell'insegnamento dovrebbe maturare nel processo formativo e trasformativo, premettendo che si tratti di un artefatto in grado di raccogliere delle indicazioni aperte che orientino il comportamento senza determinarlo a priori. Secondo l'autrice un insegnante si delinerebbe come figura professionale in grado di:

- formulare delle competenze costitutive per la pratica, riferendole a situazioni o soggetti con cui si relaziona;
- ripensare la connessione fra prescrizioni teoriche e possibilità pratiche, tenendo conto del particolare sistema di applicazione;
- riportare l'attenzione sul legame interdipendente che intercorre fra esperienza, sapere maturato dal soggetto e crescita personale.

Se la specificità dell'essere professionista esperto per un insegnante consiste nella formulazione di un giudizio su casi specifici, tale giudizio pratico e ben informato consente le connessioni tra teorie e prassi.

Si differenzia da quello del senso comune perché è fondato su una base di informazioni più avanzate e circostanziate, e su una riflessione più attenta e scrupolosa. Si tratta però di un giudizio che rimane nell'ambito della ragionevolezza, della ragione pratica. Qualora si voglia darne un metodo, questo non può essere espresso da un algoritmo formale, ma consiste semplicemente in un promemoria di massime da seguire nel compiere la valutazione. (Baldacci, 2022, p. 184)

Lo sviluppo professionale viene anche definito come l'insieme di opportunità formali o informali, volontarie o obbligate, individuali o collaborative, formulate per accrescere competenza professionale specifica dei docenti (Desimone, 2009; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Merchie et al., 2018) e rappresenterebbe una chiave per ottenere un impatto sulle loro pratiche didattiche, le attitudini e le credenze (Gatt, 2009) attraverso

l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità (Guskey, 1986; Sparks, 1988). Lo sviluppo professionale, inoltre, non può prescindere dall'azione di accompagnamento che viene offerta da coloro che si occupano di elevare in termini di qualità la professionalità dei docenti, aumentando il loro potenziale di competenze (Patton, Parker & Tannehill, 2015). Tale definizione illumina non solo i professionisti dell'educazione, ma anche quelli della formazione di secondo livello, i quali esercitano un lavoro di strutturazione ponderata delle proposte formative con uno sforzo sistematico, intenzionale e continuo (Guskey, 2000). OECD, al fine di poter misurare l'indice di professionalità dei docenti dei paesi inclusi nell'indagine TALIS ha dovuto elaborare degli indici legati a tre principali elementi di qualificazione, assunti dalla letteratura. In particolare, è stata scelta la prospettiva tridimensionale promossa da Wang, Lai e Lo (2014): conoscenza, autonomia e reti di collaborazione con i pari. La conoscenza sarebbe data da qualifiche e percorsi di studio specifici inerenti ai saperi e alle tecniche didattico-disciplinari; per autonomia si intenderebbe l'abilità dei docenti di prendere decisioni nel loro lavoro e infine la collaborazione con i pari implica che i docenti siano responsabili dello sviluppo degli allievi e del loro lavoro in relazione a un gruppo di colleghi che condivide una direzione educativa comune. L'Italia si presenta al secondo posto nella classifica dei paesi rispetto all'autonomia concessa ai docenti, mentre i punteggi per quanto riguarda il livello di conoscenza e di rete fra pari sono piuttosto bassi (OECD, 2014, p. 156).

I dati interrogano il tema dei modelli di formazione iniziale e continua e le strategie coerenti con un framework teorico complesso e speculare all'eterogeneità dei sistemi educativi, su questo punto rifletteremo nel terzo paragrafo.

2 La ricerca sulla formazione degli insegnanti alla cittadinanza globale: evidenze da una literature review

La crescente importanza della GCE (Global Citizenship Education) a livello internazionale, correlata ai cambiamenti economici, sociali e politici della globalizzazione, amplia e diversifica la concezione di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza.

Nonostante la pleora di indicazioni e guide riformatrici, gli studi sulla formazione degli insegnanti sono segnati da un *mainstream* rischioso, che mette a fuoco le virtù del paradigma più che la conoscenza delle rappresentazioni e delle condizioni di possibilità delle prassi educative e delle teorie sottese (Estellés & Fischman, 2021). Oltre alle narrazioni “neoromantiche” che vedono nell'educazione all'essere cittadini mondiali un potere salvifico

dei conflitti e delle tensioni paradossali della democrazia (Benhabib, 2008), la letteratura mostra i rischi di una semplificazione che vede nei singoli docenti ispiratori (o imprenditori) il potere di incidere sulle sorti politiche e sociali, come se il contesto macro, la società, le sue norme e il discorso mediatico, non avessero un ruolo determinante nella formazione di saperi, cognizioni, attitudini e valori dei cittadini, sin da quando sono bambini.

La formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti in servizio nell'ambito del GCE rimangono a ogni modo poco esaminate.

Ad oggi nel campo della GCE è stata condotta una sola revisione sistematica completa (Goren & Yemini, 2017) che ha evidenziato come la formazione degli insegnanti e lo sviluppo professionale siano imperativi per la diffusione e l'"applicazione" dei temi e delle politiche legate alla GCE all'interno delle classi. La revisione sistematica a metodo misto di Yemini et al. (2019) analizza la letteratura sul GCE e la formazione degli insegnanti tra il 2006 e il 2017 e ha lo scopo di conoscere in che modo e quali teorizzazioni emergano nei programmi di formazione degli insegnanti rispondendo principalmente a tre domande: quali sono gli argomenti più importanti nella ricerca sul GCE nell'ambito della formazione degli insegnanti? Come si relazionano tra loro questi argomenti? Quali tendenze si possono individuare nel tempo? L'analisi quantitativa di 90 articoli ha rivelato quattro gruppi tematici: (1) Concetti di educazione; (2) Globalizzazione e cultura; (3) Educazione alla sostenibilità ambientale; e (4) Apprendimento delle lingue.

Il cluster "Concetti educativi" è molto più ampio e interconnesso degli altri cluster ed è spesso legato alla professionalità e allo sviluppo professionale, alla politica, alla pedagogia critica e all'educazione democratica. I cambiamenti di questo cluster nel corso del tempo rivelano che è diventato sempre più complesso, come dimostra l'aumento del numero di articoli che trattano gli argomenti del cluster. Tali risultati non sono sorprendenti, dato che il GCE è un'espressione piuttosto nuova e che si è evoluto costantemente nel tempo. Ma la crescente complessità potrebbe essere vista anche sotto una luce più critica: l'interesse crescente per la GCE potrebbe rendere tale espressione semplicemente uno slogan o una parola d'ordine; quando viene inserito in un documento politico o in un lavoro accademico, e con tanti significati diversi, la GCE diventa priva di sostanza.

Questo gruppo comprende anche argomenti relativi all'inclusione e all'educazione multiculturale, in quanto temi trattati come un approccio piuttosto che come materia separata insegnata nelle scuole.

La formazione relativa ai GCE è stata inserita come materia elettiva (21%) o come componente di una materia centrale o obbligatoria (17%), o altrimenti integrata come tema trasversale a una o più aree curriculari (9%). Solo un programma ha presentato la GCE come materia centrale.

Coerentemente con i risultati quantitativi, la pedagogia critica è emersa come l'approccio dominante (presente nel 36% degli studi), con il pensiero critico e l'analisi critica identificati come parte di questo approccio. Solo il 15% degli studi ha fatto riferimento all'apprendimento attivo o basato sull'esperienza. Questo risultato è coerente con la letteratura sull'educazione civica, che vede gli insegnanti molto più propensi a dare priorità alle competenze analitiche piuttosto che a un curriculum basato sulle attività esperienziali e orientato all'azione. Una pedagogia emergente per il GCE è presente nella coorte di articoli più recente come "tecnologia educativa" e riguarda l'uso della tecnologia (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Per quanto riguarda il cluster "Globalizzazione e cultura", la globalizzazione è generalmente percepita come il principale catalizzatore della GCE (Gaudelli, 2016). La globalizzazione avrebbe portato allo sviluppo di una varietà di culture all'interno degli stessi spazi nazionali e la conseguente necessità di far progredire le capacità e le competenze associate alla coesistenza in una società diversificata. L'Analisi cronologica degli articoli mostra che in passato la cultura e l'interculturalità erano solo termini periferici nella letteratura, percepiti come concetti generali associati al GCE, ma non centrali per il suo significato. La divisione tra globalizzazione e cultura nella seconda parte della linea del tempo indica che questi argomenti non sono stati menzionati insieme abbastanza spesso da costituire un unico cluster. Solo nell'ultima coorte temporale questi termini si sono fusi indicando che gli studiosi hanno riconosciuto l'effetto della globalizzazione sulla cultura come un processo di primo piano e che l'educazione multiculturale e il GCE sono collegati a entrambi i temi.

Il cluster "Educazione alla sostenibilità ambientale" rimanda a un approccio che rientra nell'attuale ricerca GCE e storicamente negli obiettivi educativi posti dall'UNESCO e da altre organizzazioni intergovernative globali e della società civile. La comparsa di questo filone suggerisce che i programmi di formazione e sviluppo professionale degli insegnanti hanno risposto alle richieste di queste organizzazioni nell'affrontare tali temi e che la ricerca riflette queste pratiche. Questo cluster è probabilmente quello che si è evoluto di più nel corso dell'arco temporale, mostra un collegamento tra il GCE e non solo le materie curriculari specifiche (in particolare le scienze come la biologia), ma anche questioni globali più ampie, come lo sviluppo sostenibile e l'educazione allo sviluppo, infatti, il 40% degli articoli discute di educazione ambientale. Questo dato rafforza quanto siano consolidati i temi dell'ESD all'interno della letteratura GCE.

Il cluster "Apprendimento della lingua" è il cluster più piccolo e comprende solo tre argomenti: educazione bilingue, inglese come seconda lingua (ESL) e acquisizione della seconda lingua. Sebbene l'educazione linguistica

costituisca un campo di studi a sé il suo rapporto con il GCE è stato studiato soprattutto attraverso la lente del multiculturalismo. Seppur l'acquisizione della lingua, come la competenza multiculturale sia un'abilità pratica richiesta in una società diversificata e globalizzata, sia l'associazione dell'ESL con il GCE (Cha & Ham, 2011; Parmenter, 2011), sia l'ipotesi di fondo che la conoscenza dell'inglese sia un prerequisito per essere cittadini globali (Goren & Yemini, 2017) sono stati criticati in quanto guidati da un pregiudizio occidentale.

Infine, quali approcci pedagogici emergono dalla revisione di Yemini e colleghi? Si tratta principalmente di un approccio cosmopolita basato su valori morali:

- l'impegno a sostenere l'idea che esistono diritti umani fondamentali e che questi includono l'uguaglianza sociale ed economica e le libertà di base;
- l'impegno per il valore della diversità culturale e l'importanza della comprensione e della tolleranza interculturale.

3 I modelli di formazione degli insegnanti e la Ricerca-Formazione: riflessioni sul processo metodologico

Le esperienze maturate in ambito nazionale e internazionale mettono in evidenza la necessità di interrogarsi sulle forme e sui modelli di formazione perché i percorsi offerti agli insegnanti negli ultimi 20 anni non sono risultati capaci di modificare comportamenti acquisiti e consolidati nel tempo e pratiche professionali tradizionali che costituiscono un ostacolo alla costruzione delle competenze chiave di cittadinanza desiderate negli insegnanti e negli studenti. Inoltre, un radicale ripensamento dei modelli formativi rivolti agli insegnanti è dovuto anche al basso impatto che la ricerca pedagogica e didattica ha avuto in precedenza nella cultura diffusa della scuola.

Più di vent'anni fa l'*Educational Research* pubblicava un importante articolo di Korthagen e Kessels (1999), "Linking Theory and Practice: changing Pedagogy on Teaching Education", in cui gli autori affrontavano il tema del rapporto tra teoria e pratica nella formazione professionale degli insegnanti, passando in rassegna la letteratura sui programmi di formazione più diffusi in ambito anglosassone, di cui evidenziavano alcune criticità nel passaggio dalla formazione universitaria alla realtà delle classi. Per Korthagen e Kessel la *Teacher Education* non è volta diretta solo a fornire strumenti e indicazioni prescrittive sulla gestione di situazioni scolastiche, ma dovrebbe integrare all'interno dei curricula i saperi sull'educazione con i saperi che nascono dall'esperienza personale dei futuri insegnanti. La domanda chiave è dunque: qual è la natura della conoscenza rilevante per la pratica? La

letteratura anglofona sulla professionalizzazione degli insegnanti negli ultimi decenni ha visto un'estensiva formazione teorica in funzione della preparazione alla pratica, una formazione che viene trasmessa ai futuri insegnanti da esperti che hanno il compito di stimolarne il transfer in vista della pratica scolastica o del tirocinio. Questo genere di formazione tradizionale è definito *teacher training*, un allenamento all'uso, immediatamente spendibile, di saperi e tecniche da sperimentare in classe. Il paradigma della riflessività critica si contrappone a tale prospettiva, che definisce il modello della razionalità tecnica, in cui i saperi accademici si presentano in modo frammentato e in cui le teorie sono "date" e non problematizzate. In *Formare il professionista riflessivo*, Schön (2006) introduce il tema della formazione di professionisti legandolo alle richieste della pratica e denuncia i limiti della razionalità tecnica nella soluzione di problemi pratici. L'approccio tecnico-razionale avrebbe quindi la finalità di far conoscere ai futuri insegnanti le teorie delle scienze in vista della loro applicazione. Si parla in questo caso di "theory to practice approach". L'Università fornisce teorie, metodi e abilità/competenze, la Scuola il setting in cui l'insegnante prova ad applicare modelli codificati. Si tratterebbe quindi di un apprendistato in cui l'attività professionale si esplica nella risoluzione di problemi attraverso l'uso tecnico delle conoscenze e la conoscenza è data, non problematizzata.

Questo modello formativo sottende un ruolo esecutivo dell'insegnante che utilizza in classe teorie e tecniche definite "esperte" non elaborate personalmente in gruppi di co-ricerca con ricercatori esperti e altri insegnanti. Questa idea di insegnante è ben diversa dal più recente ruolo professionale in cui sono dominanti l'autonomia e la responsabilità intersoggettiva e la capacità di prendere decisioni coerenti e flessibili in relazione all'analisi dei contesti specifici in cui l'apprendimento degli studenti ha luogo (Nigris, 2004; García-Pérez, 2006).

Il paradigma applicazionista trova quindi un contraltare nel paradigma della riflessività, che implica invece la formazione di un sapere insegnante attraverso uno sviluppo costante e progressivo, integrato tra la pratica di esperienze in situazioni d'insegnamento-apprendimento e la riflessione sotto la guida di un esperto, per arrivare a sviluppare *insight* e scoperte personali nel confronto in gruppo e con le teorie stesse.

Per l'insegnante in formazione, infatti, giocano un ruolo determinante le preconcezioni e le credenze sul processo di insegnamento-apprendimento maturate durante la propria storia di formazione ed esperienza professionale e le culture professionali di specifiche comunità scolastiche. Nell'agire è incorporata una conoscenza tacita che origina una prassi in cui schemi operativi d'azione si reiterano nel tempo adattandosi in modo funzionale al sistema di relazioni interno del contesto. Molti studi hanno messo in rilievo come

una volta sul campo, le concezioni e le teorie più accreditate non emergono nelle pratiche, ma vengono “washed up”. Già gli studi degli anni '70 di Lortie (1975) avevano mostrato il ruolo dominante della pratica nel dare forma allo sviluppo dell'insegnante. Secondo Damiano (2013) per riuscire a cogliere l'azione didattica in quanto tale occorre dismettere lo sguardo illuminista che si fonda su un'idea lineare dell'agire didattico e lo svuota di affettività e della intensità delle relazioni. La prospettiva delineata ribalta l'approccio positivista e normativo sull'insegnamento, volto a orientare e definire criteri generalizzabili a ogni situazione didattica, come a lungo la psicologia costruttivista o costruzionista ha lasciato in eredità, traducendo e trasponendo in modo diretto le teorie sull'apprendimento dei bambini in teorie formative. Sembrano più adeguate chiavi interpretative che vedono nell'insegnante un esperto competente, un bricoleur creativo, un artigiano flessibile. Come “teoria dell'azione”, l'insegnamento si serve secondo Damiano della *metis*, l'astuzia dell'agire, come caratteristica fondante. La *metis* è qualità precipua dell'intelligenza pratica, cogliere la *metis* significa cogliere le rappresentazioni del mondo, le visioni, meglio rispecchiate da metafore che guidano l'agire piuttosto che da modelli causalistici. La difficoltà nella formazione degli insegnanti consisterebbe dunque in quello che Schön chiama *reframing*, ossia ristrutturazione di teorie soggettive. La proposta di Korthagen ha come conseguenza una revisione di paradigma nella formazione insegnante perché induce a lavorare non tanto sui livelli teorici, ma sul livello locale e situato, sulle Gestalt attraverso l'uso di dispositivi che gradualmente accompagnino gli studenti insegnanti a focalizzare l'attenzione sui dettagli delle interazioni con gli studenti, per promuovere consapevolezza; una guida teorica centrata sulla *phronesis* più che sull'*episteme*. L'assunto di base è che nessuna forma di episteme può essere costruita se non la si connette alla *phronesis*; tale connessione può produrre cambiamento nelle pratiche. La teoria nella mente dell'insegnante dovrebbe dunque divenire prima Gestalt, intesa come unità dinamica e interconnessa di comportamenti in certi tipi di situazione, che gradualmente portano al riconoscimento di schemi d'azione. In Italia Damiano (2007) propose una riflessione sul rapporto fra ricerca e formazione con l'obiettivo di promuovere spirito di ricerca nell'insegnante sulla propria pratica didattica.

Questa idea trovava del resto la sua prima elaborazione nel pensiero di Dewey le cui riflessioni hanno precorso nei tempi le critiche più recenti all'idea riduttiva dell'esperienza educativa come campo di mera applicazione di teorie elaborate in campo sperimentale dalla psicologia o dalla pedagogia.

L'*Inquiry approach* che Dewey teorizzò diede un forte impulso allo sviluppo di questo modello di ricerca, nel quale la logica dell'indagine diventa

al contempo una strategia didattica e una prassi educativa, e che pone al centro l'alternanza tra pratica e teoria nella ricerca educativa. La tensione alla sperimentazione accomuna il bambino che impara, il ricercatore che indaga e l'educatore che insegna, così come un'attitudine all'uso critico della ragione, che sottolinea l'importanza della comunicazione, della creatività e dell'antidogmatismo. Gli studi di Dewey e i successivi studi sul curricolo contribuirono a promuovere l'idea di insegnante ricercatore, soprattutto in ambito anglosassone (Stenhouse, 1975), e allo sviluppo in un nuovo modello di ricerca che chiede agli operatori di partecipare alle attività di indagine sia per rendere più significativa la ricerca, sia per promuovere il cambiamento degli insegnanti.

L'espressione Ricerca Partecipativa fu coniata durante il Toronto-Council for Adult education, del 1977. La ricerca partecipativa pone il ricercatore in una posizione non neutrale, ma lo vuole coinvolto nei processi di trasformazione della realtà sociale in cui si colloca la ricerca, trasformazione che viene individuata tra le finalità primarie della ricerca stessa. Nella ricerca partecipativa il ricercatore diventa un facilitatore del cambiamento in quel determinato contesto, in stretta collaborazione e in un continuo confronto con i soggetti che in quel contesto operano quotidianamente.

Diversi sono i modelli della ricerca partecipativa a partire dalla ricerca-azione (R-A) (Nigris, 1998), messa a punto da Kurt Lewin negli anni '50 del secolo scorso, che mette al centro l'esame del contesto e la considerazione delle dinamiche del gruppo e delle forze sociali.

Aspetti fondamentali, comuni ai diversi tipi di ricerca partecipativa, sono:

- la compartecipazione dei soggetti della comunità educante (insegnanti e educatori);
- il fatto di porre il cambiamento o trasformazione come finalità della ricerca;
- l'indagine su un tema rilevante, che deve necessariamente emergere dal contesto nel quale si intende operare.

Con la ricerca-azione gli insegnanti vengono chiamati a maneggiare gli strumenti del ricercatore, come diari, osservazioni, video osservazioni, interviste, focus group. I "pratici" partecipano in prima persona allo sviluppo sul campo della ricerca, collaborano a tutte le fasi, dalla individuazione dell'oggetto di ricerca (che deve partire da un loro bisogno), alla raccolta dei dati, alla loro lettura e interpretazione. Anche il processo di strutturazione della ricerca nelle sue diverse fasi è condiviso e decidono dunque assieme al ricercatore le procedure e le tempistiche.

Nel progetto STEP abbiamo adottato un modello che implica una triplice finalità:

1. produrre conoscenza sul processo di educazione alla cittadinanza attiva secondo le linee guida messe a punto nel documento Curricolo Transnazionale Linee guida;
2. generare cambiamento sviluppando competenze chiave di cittadinanza nei bambini;
3. generare apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) negli insegnanti-ricercatori per un loro sviluppo professionale.

In particolare, è stato scelto un dispositivo di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) ancorato all'esperienza con una prospettiva partecipativa in cui professionisti e ricercatori collaborano alla soluzione di problemi relativi allo sviluppo della pratica didattica su questioni relative alla cittadinanza. L'azione è l'elemento centrale, la riflessione a posteriori e la progettazione anticipatoria consentono la co-costruzione di conoscenze e la formalizzazione di saperi e il ricercatore ha il ruolo di formatore/facilitatore. La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria è stata indagata allo scopo di conoscere a quali condizioni tale metodologia formi competenze di cittadinanza negli studenti, provochi sviluppo professionale e in quali direzioni. Molteplici sono, dunque, i punti di forza e di coerenza questa metodologia di ricerca con l'ambito dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale. In primo luogo, partendo dai bisogni del contesto si promuovono ricerche su temi rilevanti nella società, ovvero su quelle che la scuola francese definisce "Questioni Socialmente Vive" (Legardez, 2006); in secondo luogo attivando le risorse interne allo stesso contesto educativo si sancisce la necessità di collaborazione fra Scuola e Università (il rapporto tra teoria e pratica) e infine si promuove la professionalità degli insegnanti in un processo di assunzione di consapevolezza sui temi della cittadinanza che in letteratura appaiono sfumati e non oggetto di analisi e progettazione didattica intenzionale (Borghi, 2014). Tuttavia, la Ricerca-Formazione presenta anche criticità connesse al contesto istituzionale della formazione insegnante nei quattro Paesi coinvolti e al contratto tra ricercatori e insegnanti. Da considerare con attenzione è la stretta relazione ricercatori e insegnanti che impone problematiche di mediazione fra i bisogni e gli obiettivi della ricerca individuati dagli uni e dagli altri. Gli obiettivi degli insegnanti in termini di educazione alla cittadinanza europea non corrispondono necessariamente alle iniziali domande del ricercatore il cui sapere non è necessariamente condiviso con gli insegnanti. Dunque, la prima fase di sperimentazione è costituita da un processo di negoziazione per approdare a un progetto condiviso.

Il ruolo del ricercatore è inoltre complesso poiché nel processo di co-costruzione del sapere non dovrà fornire risposte certe, sicurezze o ricette pronte, e allo stesso tempo, è difficile per l'insegnante accettare di non

riceverne. C'è inoltre la difficoltà di formare gli insegnanti all'uso degli strumenti di ricerca e infine quella di valutare gli effetti della ricerca con strumenti quantitativi e qualitativi tradizionali.

Tutti i partners del progetto, infatti, sono accomunati dall'idea che fare formazione e fare ricerca nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza richieda modelli fortemente partecipativi che coinvolgano gli insegnanti, aiutandoli a riflettere non solo sulle loro pratiche ma, ancor prima, sulla loro idea di cittadinanza in una logica di ricerca e cercando forme di sintonia e di dialogo con la comunità in cui operano (bambini, famiglie, territorio).

La Ricerca-Formazione, come è stato già evidenziato infatti:

- coinvolge i soggetti e li rende protagonisti del processo;
- mette al centro della ricerca e della formazione la comunità operante come terreno in cui possono nascere nuovi comportamenti e valori;
- studia e promuove processi di cambiamento e non si focalizza sui prodotti e le prestazioni;
- utilizza strumenti di valutazione qualitativa per il monitoraggio dei processi di co-costruzione di saperi e competenze di cittadinanza attiva capaci di agire sulle credenze e sui comportamenti profondi dei soggetti coinvolti.

Le Unità di ricerca di STEP, pur essendo accomunate da questa forte convinzione e da questa logica condivisa, presentano al loro interno una grande varietà di esperienze e approcci metodologici maturate negli anni:

- il Dipartimento Didáctica e Investigación Escolar (DIE) dell'Università di Siviglia è da anni impegnato sul tema dell'educazione alla Cittadinanza e del rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti. In particolare, con i progetti "Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado. Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana" 2006-2009 e "Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana" ha contribuito al dibattito internazionale e ha collaborato a progetti internazionali ad esempio nel Carrefours de l'Éducation, dedicato al tema Participation et éducation à la citoyenneté;
- l'équipe dell'INSPE lavora da quindici anni sulle questioni di cittadinanza in collegamento con l'educazione e il territorio. Ha creato due Osservatori che si occupano direttamente di cittadinanza e di formazione degli insegnanti: dal 1997 l'Observatoire de l'Ecole rurale, diventato oggi l'Observatoire Education et Territoire (<http://observatoire-educationterritoires.com>) e l'Observatoire des Quartiers Sud de Marseille nel 2008;
- SUPSI (Dipartimenti DFA e DEASS) contribuisce con un apporto metodologico e scientifico su due versanti: l'approfondimento del concetto di sostenibilità ambientale in chiave educativa e l'educazione alla cittadinanza attiva;

- l'Università di Bologna, con i suoi centri di ricerca CRESPI e DiPaSt (www.dipast.scedu.unibo.it), svolge un ruolo essenziale nella costruzione di un continuum formativo tra la preparazione iniziale degli insegnanti, a loro specializzazione, il loro costante aggiornamento sui temi dell'educazione alla cittadinanza, ambientale e al patrimonio storico culturale. Da decenni è impegnata nel favorire interscambi tra le varie università partecipanti, al fine di individuare un modello di buone pratiche sperimentando strategie;
- i ricercatori dell'Università Bicocca sono membri del CRESPI e del gruppo "Didattica tra Scuola e Società" nato all'interno del Corso in Scienze della Formazione Primaria per sviluppare ricerche, in accordo con le direttive Nazionali e Europee, sulla formazione di competenze di cittadinanza, sull'educazione agro-alimentare, allo sviluppo e al patrimonio ambientale e culturale tramite convenzioni con scuole e agenzie del territorio, autorità locali e regionali.

L'adesione a modelli diversi di Ricerca-Formazione nella formazione degli insegnanti (che ha come riferimento sistemi di formazione nazionali differenti) è anche dovuta al fatto che la R-F è un tipo di ricerca giovane rispetto alla ricerca sperimentale e ai modelli classici di ricerca qualitativa (etnografico, osservativa, quasi sperimentale...) e questo comporta un più difficile posizionamento del ricercatore nei diversi approcci e un forte impegno nell'esplicitare il proprio modello di ricerca, nel mettere a confronto modelli differenti, nel trovare mediazioni coerenti con l'obiettivo posto.

Quindi, un tempo considerevole è stato dedicato alla discussione sui modelli di ricerca per arrivare a una mediazione che valorizzasse le differenze e al tempo stesso permettesse di confrontare le esperienze e i materiali raccolti; in questo compito l'unità milanese ha coordinato la discussione con lo scopo di mantenere la traiettoria sul modello di Ricerca-Formazione sopra descritto.

L'unità spagnola e quella bolognese hanno fatto confluire nel progetto l'esperienza maturata negli anni di analisi curricolare individuando un modello per livelli che ha permesso di confrontare documenti molto diversi tra loro e di individuare categorie trasversali a tutti. Inoltre, in particolare l'unità spagnola ha sviluppato una tipologia di ricerca che coinvolge la scuola e co-costruisce con gli insegnanti la progettazione didattica. Allo stesso tempo l'unità bolognese ha messo a disposizione la propria esperienza di ricerca sul territorio e sull'educazione ambientale e al patrimonio in collaborazione con le istituzioni, tracciando un possibile percorso per la costituzione di patti per l'educazione alla cittadinanza a livello comunale e regionale.

L'importante apporto della Francia, da anni impegnato nello studio sullo sviluppo durevole e sull'intelligenza territoriale, ha centrato la prospettiva sul ruolo della comunità nella ricerca sociale e sul tema delle rappresentazioni sociali; a questo scopo, l'équipe francese ha messo a punto strumenti di rilevazione ad hoc, in particolare i questionari per gli insegnanti, i futuri insegnanti, le famiglie. In tutti i gruppi di ricerca, seppur con modalità differenziate, si è conclusa nel mese di maggio del 2017 la fase di sperimentazione delle attività didattiche per l'educazione alla cittadinanza che avevano come obiettivo la sperimentazione del curriculum transnazionale realizzato nella fase precedente (si veda il cap. 1).

La sperimentazione delle azioni didattiche ha seguito un modello di Ricerca-Formazione con alcune differenze metodologiche tra i vari Paesi partners. All'interno di ogni gruppo di ricerca, infatti, i partecipanti (insegnanti-ricercatori, *student teachers*, tutor coordinatori, dirigenti, collaboratori) hanno condiviso obiettivi e oggetti di lavoro specifici strettamente connessi ai contesti territoriali, scolastici e di classe e in relazione a "questioni socialmente vive" (Legardez, 2006).

L'impianto metodologico complessivo è però accomunato da un principio fondamentale: quello della prospettiva partecipativa, in cui professionisti e ricercatori collaborano in modo attivo alla soluzione di problemi. Secondo questa prospettiva, il sapere dell'insegnante si sviluppa e si costruisce a partire da un costante dialogo tra ricercatori e insegnanti durante la fase di progettazione e la fase di analisi della pratica di situazioni di insegnamento e apprendimento. In questa direzione la formazione degli insegnanti sembrerebbe funzionale alla promozione di una postura di ricerca sulla propria pratica didattica (Damiano, 2007) a partire dalla quale sia possibile dare avvio a processi di revisione e di trasformazione dell'agire quotidiano quando gli insegnanti ne ravvisino la necessità.

Contemporaneamente al lavoro di riflessione sulle azioni didattiche, obiettivo che interessa gli insegnanti, si sviluppa una conoscenza sulle condizioni di efficacia della ricerca-azione in classe come dispositivo per la formazione in servizio degli insegnanti sul tema dell'educazione alla cittadinanza. In questo senso, tutte le sperimentazioni sono state caratterizzate da un continuo interrogarsi, sia da parte degli insegnanti che dei ricercatori, sulle condizioni che consentono di realizzare una didattica che promuova educazione alla cittadinanza in una continua e costante relazione con il territorio entro cui la scuola è inserita, prestando particolare attenzione alle rappresentazioni di cittadinanza. È stata inoltre prestata una particolare attenzione al processo di trasposizione didattica e al tipo di progettazione e di valutazione che lo caratterizzano.

Sulla base degli assunti teorici della Ricerca-Formazione, le attività progettate sono state sperimentate secondo questi obiettivi:

1. produrre conoscenza sul processo di educazione alla cittadinanza attiva in accordo con le linee guida messe a punto nel Curricolo Transazionale;
2. generare cambiamento, sviluppando competenze chiave di cittadinanza nei bambini;
3. generare apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) negli insegnanti-ricercatori per un loro sviluppo professionale.

4 Le sperimentazioni didattiche nei gruppi di lavoro nazionali: somiglianze e differenze

Da un'analisi delle sperimentazioni didattiche di caso di ciascun Paese è stato possibile enucleare almeno tre grandi temi che consentono una prima comparazione tra le differenti declinazioni che la RF ha assunto nei differenti gruppi di lavoro nazionali e che risulta funzionale all'elaborazione di un curriculum transazionale:

1. il contratto tra insegnanti e ricercatori;
2. l'utilizzo degli strumenti;
3. il rapporto tra scuola e territorio.

Rispetto al primo punto è necessario distinguere due tipi di contratto:

- il contratto tra insegnanti e ricercatori determinato dal tipo di organizzazione istituzionale entro cui la RF ha luogo;
- il contratto tra insegnanti e ricercatori definito dal significato che all'interno del gruppo di lavoro viene attribuito al ruolo di entrambi.

Nel caso dell'Italia nel 1998 il MIUR (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca) ha riorganizzato la formazione degli insegnanti attraverso la fondazione dei corsi di Scienze della Formazione Primaria, all'interno dei quali ha assunto notevole importanza l'acquisizione di competenze di ricerca, ossia la capacità di riflettere sull'esperienza e di saper leggere i dati della ricerca pedagogico-didattica nella prospettiva di un'evoluzione continua della propria professionalità. Inoltre, nella sezione V del Piano Nazionale per la Formazione sancito dalla legge 107/2015 viene ribadita la necessità che il MIUR «promuova un sistema di formazione del personale docente attraverso la valorizzazione delle risorse accademiche e professionali attive nel territorio, anche mediante la stipula di specifici accordi finalizzati a facilitare e ottimizzare l'incontro di domanda e offerta qualificata di formazione». In un'ottica di collaborazione tra scuola e università, il contributo della ricerca risulta fondamentale per la costruzione di un efficace sistema di sviluppo

professionale su più livelli. Secondo la definizione elaborata all'interno del Centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) di Bologna, la RF oltre a porsi esplicitamente come un settore di studio interdisciplinare, dai molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante. In entrambe le realtà italiane coinvolte nel progetto vi è inoltre una forte tradizione di collaborazione tra Università e scuole grazie all'intervento dell'USR (Ufficio Scolastico Regionale) e questo certamente agevola una formazione orientata alla ricerca e un approccio di ricerca che integra il processo formativo.

Di natura simile è l'organizzazione dell'impianto formativo in Francia dove, a partire dal 1991 con l'istituzione degli IUFM (Instituts de Formation des Maîtres) e la successiva loro collaborazione con l'università, l'acquisizione di competenze di ricerca è diventata parte integrante della formazione. Il passaggio dagli IUFM all'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat ed de l'Éducation) ha sancito l'importanza delle competenze di ricerca degli insegnanti che devono acquisire «una postura scientifica e adattare le loro pratiche all'evoluzione incessante che caratterizza non solo la disciplina da loro insegnata ma le scienze dell'educazione stesse» (Menard, 2016, p. 32). Nell'INSPE i futuri insegnanti, terminati i tre anni di formazione iniziale, hanno inoltre la possibilità di frequentare un master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), durante il quale sperimentano ulteriormente la relazione tra formazione e ricerca.

In Spagna nell'ambito del progetto IRES (Investigación y Renovación Escolar) la Ricerca-Formazione è finalizzata allo sviluppo professionale degli insegnanti in riferimento alle loro pratiche didattiche e all'insegnamento delle diverse discipline. Tale modello formativo, per le caratteristiche che assume, viene definito “práctico-críticos”, e costituisce un'alternativa agli altri modelli di formazione più tradizionali, che attribuiscono maggior importanza a un sapere di tipo accademico o tecnologico o che sono finalizzati esclusivamente a un sapere pratico. Il tipo di Ricerca-Formazione promosso all'interno del progetto IRES viene definito come Ámbitos de Investigación Profesional, e forma gli insegnanti alla conoscenza del significato della disciplina che insegnano, alla metodologia di insegnamento e di valutazione, alla progettualità didattica e alla definizione progressiva di un modello di insegnamento.

Nel territorio elvetico a partire dal 1999 il regolamento per il riconoscimento reciproco dei titoli di studio erogati dalle Alte Scuole Pedagogiche sancisce in modo sempre più chiaro la necessità che la ricerca sia parte

integrante delle attività di insegnamento e se ne riconosce la funzione di aggiornamento continuo e di sostegno alla motivazione degli insegnanti. Nonostante ciò, si riscontrano ancora difficoltà a creare contesti organizzativi che garantiscano una partecipazione reale alle attività di ricerca da parte degli insegnanti.

Come si può vedere, all'interno di ciascun Paese, pur con qualche differenza, le istituzioni che formano i futuri insegnanti o che si occupano della formazione in itinere predispongono piani di insegnamento e di studio che sviluppano negli insegnanti una forma mentis favorevole all'assunzione di una postura di ricerca e all'utilizzo di metodologie didattiche innovative. In questo senso, l'importanza attribuita ai progetti di Ricerca-Formazione costituisce terreno fertile perché si avvii un proficuo processo di collaborazione tra ricercatori e insegnanti, all'interno del quale sia possibile lasciare spazio alla conoscenza e all'esperienza di entrambi.

Nonostante tutti i gruppi di lavoro condividano quanto appena affermato, non è sempre facile trovare un punto di equilibrio all'interno del rapporto tra ricercatori e insegnanti, essendo sempre in agguato il pericolo che l'ago della bilancia penda a favore dell'uno o dell'altro.

Quali punti di forza e quali problematicità emergono dal rapporto tra i ricercatori e gli insegnanti?

In che termini e a quali condizioni tale collaborazione consente di sviluppare processi di autentico cambiamento nelle modalità di insegnamento-apprendimento delle competenze di cittadinanza?

All'interno di tutti i gruppi di lavoro coinvolti nel progetto, il tipo di collaborazione che si instaura tra insegnanti e ricercatori dipende dal grado di coinvolgimento e di condivisione degli insegnanti nel percorso di Ricerca-Formazione che si concretizza in primis nella valorizzazione e nel rispetto dei loro interessi e delle loro proposte didattiche. Solo a questa condizione è possibile realizzare un processo di formazione autentica e di sviluppo professionale incisivo a partire dalle strategie e dalle pratiche didattiche già in essere o da realizzare.

In questa prospettiva, il coinvolgimento attivo degli insegnanti nel processo di progettazione didattica implica un continuo interrogarsi insieme ai ricercatori sul senso delle attività proposte ai bambini in relazione al tema della cittadinanza e più nello specifico alle questioni sociali che interessano il territorio entro cui la scuola è inserita. Non sempre questo è avvenuto senza difficoltà, e in alcuni contesti si è evidenziata una certa difficoltà a orientare le attività secondo degli obiettivi che avessero un senso rispetto a quelli previsti dal Curricolo transazionale di STEP.

Una delle strategie utilizzate per facilitare il lavoro di collaborazione tra insegnanti e ricercatori è stata quella di sostenere negli insegnanti un

atteggiamento di riflessione sulle pratiche didattiche e sulle routine inerenti l'acquisizione di competenze di cittadinanza attiva. Il ricercatore-formatore assume in questo caso il ruolo di facilitatore nel processo di riflessione degli insegnanti sull'azione didattica e di supporto nell'esplicitazione del senso dell'azione stessa stando ben attento a non erigersi a guida del gruppo ma a far emergere le proposte e le soluzioni in seno al gruppo stesso. Nel gruppo francese si sottolinea l'importanza che gli insegnanti riflettano in primo luogo sul significato di Ricerca-Formazione perché solo attraverso questo tipo di riflessione è possibile educare alle competenze di cittadinanza attiva a scuola. Oltre a facilitare la riflessione, il ricercatore-formatore può assumere, se necessario, il ruolo di consulente offrendo suggestioni che provengono sia dalla sua esperienza sul campo e sia dal suo sapere accademico.

La collaborazione tra insegnanti e ricercatori è dunque possibile solo e se nel corso della progettazione delle attività le esperienze pregresse di entrambi vengono utilizzate per svilupparne di nuove.

In questa relazione formatori-insegnanti si possono utilizzare/ipotizzare diversi "ruoli professionali": il coaching, il tutoring, il mentoring, il counseling, ecc. (Piano di Formazione Nazionale, cap. VIII). Nel gruppo spagnolo si specifica inoltre l'importanza che il ricercatore monitori costantemente il lavoro degli insegnanti attraverso una "continua revisione" delle proposte didattiche e della loro attuazione.

Anche la metodologia didattica utilizzata in classe dagli insegnanti può giocare un ruolo significativo nella costruzione di un processo di collaborazione tra pratici e ricercatori. Nel caso di Milano, ad esempio, vi sono due insegnanti che propongono una didattica laboratoriale e per competenze e utilizzano sistemi di valutazione alternativa. Essi sono già esperti nella metodologia della Ricerca-Formazione e dunque più avvezzi a intraprendere percorsi innovativi all'interno dei quali tutte le figure coinvolte (insegnanti, ricercatori, tirocinanti, tutor) apportano il loro contributo al fine di migliorare le pratiche didattiche e di educazione alla cittadinanza. Al contrario, vi sono altri due insegnanti che utilizzano approcci didattici più tradizionali e che per la prima volta sperimentano questo tipo di percorso di RF. In questo caso il rischio di ripercorrere strade conosciute per giungere a trattare i temi di educazione alla cittadinanza è certamente più elevato dal momento che la metodologia tradizionale spesso rende difficile all'insegnante ascoltare le suggestioni dei bambini e modificare in itinere le proposte didattiche.

Le sperimentazioni didattiche delle scuole coinvolte nel progetto hanno privilegiato in generale una metodologia attiva volta a coinvolgere i bambini nel processo di co-costruzione di conoscenza relativa alle questioni socialmente vive. La co-costruzione di conoscenza richiede di per sé lo sviluppo di competenze di cittadinanza che si concretizzano nell'ascolto e nel rispetto

dell'opinione altrui, nonché nell'osservanza delle regole decise dal gruppo. In questo senso risulta fondamentale il passaggio dal sapere al saper essere che si traduce in un atteggiamento responsabile nel rapporto con gli altri e con il mondo circostante a partire dallo sviluppo del pensiero critico in ciascun allievo, come specificato nel Curricolo Transnazionale. Sapere, saper essere e saper fare acquisiscono nelle varie sperimentazioni una dimensione trasversale e transdisciplinare.

Il piano della ricerca prevede che in ciascuna fase si utilizzino alcuni strumenti con finalità specifiche (si veda il cap. 3) quali quella di rilevazione dei dati, di riflessione e analisi delle pratiche didattiche messe in atto e infine di approfondimento delle idee e delle rappresentazioni di educazione alla cittadinanza degli insegnanti (in servizio e in formazione) e dei ricercatori.

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.
- Ben-Peretz, M. & Flores, M.A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213.
- Benhabib, S. (2008). *Cittadini globali: Cosmopolitismo e democrazia*. il Mulino.
- Borgi, B. (2014). Educare alla cittadinanza attiva: una sfida per la scuola dell'infanzia, tra formazione e buone pratiche. *Infanzia*, 4/5, 253-259.
- Cha, Y.K. & Ham, S.H. (2011). Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies. *American Journal of Education*, 117(2), 183-209.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare*. FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 92(6), 81-92.
- Davydovskaia, O., De Coster, I., Birch, P., Vasiliou, N., & Motiejunaite-Schulmeister, A. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Day, C., Flores, M.A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.

- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Estellés, M. & Fischman, G.E. (2021). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236.
- García Pérez, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In J.M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 269-310). Octaedro.
- Gatt, I. (2009). Changing perceptions, practice and pedagogy: Challenges for and ways into teacher change. *Journal of Transformative Education*, 7(2), 164-184.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education*. Taylor & Francis.
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Guskey, T.R. (1986). Development teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T.R. (2020). Flip the script on change: Experience shapes teachers' attitudes and beliefs. *The Learning Professional*, 41(2), 18-22.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives; quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simonneaux (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (pp. 19-31). ESF.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Open University Press.
- Korthagen, F.A. & Kessels, J.P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa MultiMedia.
- Ménard, M. (2016). *Rapport d'information sur la formation des enseignants: Enseignant, un métier qui s'apprend tout au long de la vie*. Assemblée nationale, 5/10/2016.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-203). Bruno Mondadori.
- Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Carocci.

- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing.
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International journal of educational research*, 45(4-5), 242-253.
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, societies and education*, 9(3-4), 367-380.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Sparks, G.M. (1988). Teachers' Attitudes Toward Change and Subsequent Improvements in Classroom Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 111-117.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- UNESCO, (2021). *Teachers have their say. Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. Report of global teacher survey conducted by Education International and UNESCO.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 77-89.
- Wang, L., Lai, M., & Lo, L.N.K. (2014). Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China. *Prospects*, 44(3), 429-443.
- Zecca, L. (2020). Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 940-949). Pensa MultiMedia.