



**Università degli Studi di Udine**

**Master Universitario di II livello in  
Innovazione Didattica e Orientamento**

**aa. aa. 2002/2003 – 2003/2004**

**Project Work**

**Adattare esperienze  
Un palinsesto per la documentazione di esperienze di ricerca-azione**

**Giorgio Giacometti**

## INDICE

<b>0.1.</b>	<b>Introduzione .....</b>	<b>3</b>
<b>1.</b>	<b>CHE COSA SIGNIFICA DOCUMENTARE .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1.</b>	<b>Dalla biblioteca (scolastica) al centro di documentazione.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2.</b>	<b>La “letteratura grigia” e il suo significato .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.</b>	<b>L’accessibilità dei documenti e l’importanza dell’indicizzazione.....</b>	<b>8</b>
<b>2.</b>	<b>LE VALENZE DELLA DOCUMENTAZIONE IN CAMPO DIDATTICO.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.</b>	<b>Perché documentare la scuola.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2.</b>	<b>Come documentare la scuola .....</b>	<b>14</b>
2.2.1.	Il Piano dell’Offerta Formativa .....	15
2.2.2.	Altre modalità di documentazione dell’attività scolastica .....	18
<b>2.3.</b>	<b>Documentare i singoli percorsi .....</b>	<b>20</b>
2.3.1.	La nozione di “modulo” .....	21
2.3.2.	Gli elementi di un modulo.....	24
2.3.3.	Tratti tipici e occorrenze .....	28
<b>2.4.</b>	<b>La documentazione nella ricerca-azione.....</b>	<b>29</b>
2.4.1.	La ricerca-azione .....	30
2.4.2.	La distinzione tra progetto-tipo e progetto situato .....	33
2.4.3.	La funzione della documentazione nella ricerca-azione .....	34
2.4.4.	Documentazione e professionalità docente .....	35
<b>3.</b>	<b>PROPOSTA OPERATIVA .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1.</b>	<b>Costruzione di un palinsesto o griglia di progettazione a contenuti “mobili”.....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.</b>	<b>Conclusione: il docente artigiano.....</b>	<b>40</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>40</b>

## 0.1. Introduzione

Il presente *project work*<sup>1</sup>, prodotto nell'ambito del Master Universitario in Innovazione Didattica e Orientamento, offerto dall'Università degli Studi di Udine negli aa.aa. 2002/2003 e 2003/2004, a partire da una sintetica panoramica relativa alle diverse "filosofie" della *documentazione*, con particolare riguardo all'ambito *didattico*, intende concentrarsi su uno specifico problema: quello di conciliare l'*irripetibilità* delle esperienze che si vogliono documentare con l'esigenza della loro *replicabilità* in altro contesto; esigenza che conferisce senso allo stesso processo di documentazione sotto il profilo

- sia del miglioramento della *didattica*,
- sia della realizzazione di attività di *ricerca*.

A titolo di esemplificazione di una possibile soluzione di questo problema si costruirà, a titolo di *proposta operativa*, un **palinsesto** o griglia di progettazione, per interventi didattici, a elementi mobili.

La focalizzazione su questo problema, che interessa tanto la didattica quanto la ricerca su di essa, appare tanto più difficile, in quanto, nell'ambito del Master, gli interventi relativi al campo della documentazione hanno toccato i temi più disparati: dall'uso scolastico (e non) di una biblioteca alla gestione delle biblioteche scolastiche; dai procedimenti di catalogazione dei testi a quelli relativi all'indicizzazione della cosiddetta "letteratura grigia"; dagli sviluppi nel senso dell'*e-learning* dei centri istituzionali che si occupano di documentazione pedagogica alla fruizione guidata di un museo.

Anche le non numerose indicazioni bibliografiche fornite non hanno favorito la focalizzazione dell'attenzione su qualche specifica questione, rilevante per la didattica, come ci pare essere quella su cui intendiamo soffermarci.

Questo - precisiamo - sembra essere dipeso non tanto da una cattiva volontà degli esperti convenuti, che, anzi, con molto impegno e competenza, si sono alternati per illustrare, ciascuno dal proprio angolo visuale, le problematiche relative alla documentazione, quanto da un'oggettiva carenza di studi di rilevanza scientifica nello specifico campo della documentazione *didattica*, almeno in lingua italiana, a cui corrispondono anche forti limiti organizzativi che solo da poco si sta cercando di superare<sup>2</sup>.

Data la scarsità della letteratura specifica in materia e il particolare taglio che si è inteso conferire al nostro lavoro, si è ritenuto di accorpare la trattazione (prevista dalle indicazioni relative alla struttura dei *project work*) degli

- *aspetti generali* ("l'analisi della teoria e della letteratura disponibile in materia"), e della successiva
- *discussione* ("analisi critica comparata sugli aspetti teorici"),
- nell'unico capitolo intitolato *Che cosa significa documentare*<sup>3</sup>.
- Il capitolo successivo, intitolato *Le valenze della documentazione in campo didattico*, tratta delle "applicazioni della documentazione a scuola".
- L'ultimo capitolo, infine, espone, come prescritto, la *proposta operativa*.

<sup>1</sup> N. parole, note escluse: 19.789; n. caratteri: 118.110.

<sup>2</sup> Lo stesso Biondi, uno dei massimi esperti del settore, nonché relatore al Master, ha scritto non molto tempo fa che la documentazione "in Italia ancora stenta ad affermarsi. In Italia non esiste nel settore educativo un *sistema di documentazione*" (cfr. Biondi 1998, p. 19).

<sup>3</sup> Osserviamo che la distinzione tra *presentazione degli aspetti teorici* e *discussione* ha senso solo quando si registrano linee teoriche significativamente divergenti tra le quali sia necessario scegliere, *restando a livello teorico*. A noi sembra, invece, che la scelta tra diverse modalità di documentazione, in sé del tutto legittime a seconda degli obiettivi a cui mirano, debba essere dettata prevalentemente dagli scopi che ci si propone in sede di *applicazione* all'ambito scolastico. Pertanto elementi di discussione e di selezione tra diverse possibili soluzioni saranno sviluppati nei due capitoli relativi alle *applicazioni* e alle *proposte operative*.

## 1. CHE COSA SIGNIFICA DOCUMENTARE

Secondo una definizione operativa “la **documentazione** è l’azione mentale che individua le unità informative di un documento e le diffonde con apposite procedure. La documentazione è mediazione tra dati e utenti (destinatari)”<sup>4</sup>.

Analogamente si può dire che “la documentazione è un’attività di raccolta, catalogazione e diffusione di informazioni; consiste nel sapere come e dove trovare informazioni e come fornirle a chi ne ha bisogno; è quella azione mentale che analizza e interpreta il contenuto concettuale del documento al fine di individuare relative unità informative e diffonderle”<sup>5</sup>.

Entrambe le definizioni di *documentazione* rinviano e, in parte, alludono a quella di **documento**: “un documento [può essere considerato il] supporto fisico di un insieme organizzato di informazioni”<sup>6</sup>.

In questa prospettiva la documentazione è soprattutto un’attività, ossia l’atto del documentare, piuttosto che il suo risultato (come quando, invece, si dice, ad esempio, “mi raccomando, mi porti tutta ‘la documentazione’ relativa a un determinato problema”).

Questo atto ha a che fare con la circolazione delle *informazioni*: in ultima analisi è un atto di *comunicazione* che implica un emittente e un destinatario.

Tuttavia, se vogliamo approfondire la questione, potremmo anche cercare di distinguere il documentare dal *comunicare*.

*Documentum* viene da *docere*, insegnare, ma anche informare, far sapere.

- In senso “debole”, dunque, fin dalla sua radice etimologica il *documentare* ha a che fare con le *informazioni* e con la loro *comunicazione*.
- Ma in senso “forte”, esso, sempre etimologicamente, ha a che fare con l’*insegnamento* di qualcosa a qualcuno.

Dal punto di vista *storiografico* i “documenti” sono un tipo di fonte a cui attingere per “sapere come sono andate le cose”.

Possiamo distinguere documenti *intenzionali*, come i testi scritti deliberatamente per lasciare traccia di qualcosa, e documenti *non intenzionali* - che sono la maggior parte - , i quali, in origine, avevano tutt’altra funzione (una lettera d’amore, una cambiale, un ritratto).

In ultima analisi l’atto del documentare, se non sempre è intenzionale, con riguardo alla produzione del documento originario, certamente lo è con riguardo all’atto della diffusione delle “unità informative” in esso contenute; atto che genera un secondo documento, per esempio un *abstract* del primo, pur senza che si sappia in partenza se qualcuno lo leggerà o se ne servirà.

- In quanto chi documenta non sa se qualcuno si servirà della sua opera non si può parlare in senso stretto di *comunicazione*, perché il destinatario è solo *possibile*, non reale.
- In quanto chi documenta lo fa, comunque, *intenzionalmente* non si può parlare di semplice produzione (casuale) di *informazioni*.

Riportando queste considerazioni all’ambito **didattico** *documentare* un’esperienza di insegnamento non può significare

- né semplicemente *comunicarla*, raccontarla a qualcuno di determinato, affinché magari egli la replichi adattandola (in questo caso il destinatario può *interagire* con l’emittente e

<sup>4</sup> Michelutti, nell’incontro dell’8/9/2003, svoltosi nell’ambito del Master.

<sup>5</sup> Serra, nell’incontro del 13/2/2004.

<sup>6</sup> Bianchini, nell’incontro del 21/5/2004.

chiedere in tempo reale tutte quelle informazioni che gli possono servire allo scopo, qualora queste non gli siano state fornite in modo sufficientemente chiaro);

- né semplicemente *realizzarla*, in modo estemporaneo, senza curarsi di lasciarne una traccia adeguata.

In senso lato, i *materiali* prodotti nel corso di un'attività didattica, dal piano di lavoro (progettazione) agli elaborati degli allievi ecc., possono servire per documentare l'attività medesima. Sono *documenti non intenzionali*.

Ma la vera e propria documentazione, come *atto intenzionale*, implica una determinata *rielaborazione* del lavoro svolto che investe il cuore del nostro problema:

“Come deve essere fatta questa rielaborazione per soddisfare una duplice esigenza:

- *riferire* il più fedelmente possibile quanto realizzato;
- permettere una *riproduzione* dell'esperienza altrove *mutatis mutandis*, ossia facendo astrazione del contesto originario?”.

Prima di esplorare le problematiche relative a tale questione, può essere tuttavia opportuno allargare il quadro per disambiguare ulteriormente il significato generale della nozione di *documentazione* e per definire la sua “collocazione” sia spaziale che mentale.

### **1.1. Dalla biblioteca (scolastica) al centro di documentazione**

Dove “sta” la “documentazione”, intesa, ora, come il prodotto dell'omonima attività di raccolta di informazioni?

La documentazione sta in un luogo, reale o virtuale, che possiamo chiamare **centro di documentazione**.

Ma questo che cos'è, in fondo, se non una **biblioteca**?

Senza entrare nel merito della “tenzone” che oppone “documentalisti” a “bibliotecari”, ai nostri fini può essere sufficiente considerare che, etimologicamente, la biblioteca è un luogo che raccoglie “libri”.

Se per **libro** intendiamo “il supporto cartaceo di un *testo*”<sup>7</sup>, mentre sopra abbiamo definito il **documento** “il supporto fisico di un insieme organizzato di *informazioni*”, ne risulta che non tutti i documenti sono libri, mentre tutti i libri sono documenti (questo, ovviamente, se per “testo” intendiamo una distinta e particolare organizzazione di informazioni).

A rigore, quindi, non tutti i centri di documentazione sono biblioteche, mentre tutte le biblioteche sono centri di documentazione.

L'uso didattico di un centro di documentazione, a questo punto, appare più evidente, nella sua duplicità:

- per un verso un centro di documentazione (si pensi a una *biblioteca scolastica*) può avere un uso *diretto*, da parte degli studenti: *documentare* loro certe cose - per esempio che Napoleone morì nel 1821 sull'isola di S. Elena - equivale, in sostanza, a insegnargliele (*docere*);
- per un altro verso, quello che su cui noi ora vogliamo focalizzare la nostra attenzione, un centro di documentazione può avere un uso didattico *indiretto*: documentare a docenti come alcune cose sono state insegnate equivale, in un certo senso, a insegnare loro (informarli di) come essi stessi possono, a loro volta, insegnarle.

---

<sup>7</sup> Bianchini, nell'incontro del 21/5/2004

- Il primo uso didattico di un centro di documentazione, quello *diretto*, in genere, ha per strumenti “testi”, “libri” - per esempio il libro di storia - (anche in forma non cartacea o iconica!) e fa del centro, prevalentemente, una *biblioteca*, in senso etimologico.
- Il secondo uso di un *centro di documentazione*, quello *indiretto*, ha per strumenti certamente anche libri, ma soprattutto materiali afferenti alla cosiddetta “letteratura grigia” (per esempio modelli di programmazione, relazioni, piani di lavoro, griglie, schede ecc., vedi § seg.), che non ha sempre una forma strettamente “testuale”. E’ questo secondo uso quello che qui ci interessa maggiormente.

D’altra parte, in una prospettiva di ricerca in cui la distanza tra il ruolo del docente e quello del discente si riduce sempre più, anche *tutte queste distinzioni sono destinate a sfumare*.

Si pensi al concetto di *modulo*. Un modulo ben fatto<sup>8</sup>, di cui sia documentata in modo analitico la sequenza operativa, corredato dai testi e da quant’altro si ritenga necessario alla sua realizzazione (esercizi, tavole, indicazioni per esperimenti ecc.), costruito da uno o più docenti di un istituto, non ha nulla di invidiare a un percorso, corredato da esercizi, contenuto in un (capitolo di) libro di testo scolastico: entrambi sono “materiale” utile sia per il docente che per lo studente.

La stessa distinzione tra “testo” e “insieme organizzato di informazioni” (dunque, con riguardo ai rispettivi supporti: tra “libro” e “documento” e, quindi, corrispondentemente tra “biblioteca” e “centro di documentazione”) può probabilmente essere lasciata cadere. Come suggerisce un approccio di ordine *ermeneutico*, qualunque insieme organizzato di informazioni, anche se originariamente non concepito come un testo, viene “prodotto” (e, perciò, “riconosciuto”) come tale nel momento in cui ci si sforza di “leggerlo”, di dargli un senso unitario, di comprenderlo.

In questa prospettiva la “biblioteca scolastica” viene “assorbita”, fisicamente e concettualmente, in un più ampio centro di documentazione dalle molteplici valenze e funzioni educative.

Se si pensa, poi, che la tendenza è ormai quella di “virtualizzare” le informazioni, rendendole disponibili su terminali che possono essere collocati ovunque, anche la nozione di “centro” potrà progressivamente venire sostituita da quella di **processo di documentazione**, lasciando al termine “centro” un significato quasi più metaforico (di luogo “ideale”).

“Un centro di documentazione non è solo uno spazio fisico, è anzitutto uno spazio mentale che la scuola deve riservare a se stessa e ai suoi progetti di vita. Non deve avere nulla a che fare con la burocratizzazione e con l’estetizzazione sempre più esasperata della formazione come slogan corrente”<sup>9</sup>.

Infine, tornando alle etimologie e alla definizione di documentazione proposta, appare sempre più evidente anche la necessaria compenetrazione tra “documentare” e “docere”: tra l’atto del raccogliere e diffondere informazioni proprio del *documentalista* e lo stesso atto compiuto dal *docente*.

Così anche lo *studente*, nell’apprendere, “si documenta”, raccoglie a sua volta informazioni per produrne altre (in un elaborato, una prova, un tema ecc.) che, a loro volta, costituiscono nuovi “documenti”.

“La documentazione produce sapere e non è solo strumento di conoscenza”<sup>10</sup>.

“La documentazione non viene dopo l’azione didattica o l’azione educativa. Essa è, in molti casi, *il cuore stesso del processo didattico e formativo*, dell’impegno scolastico ed educativo”<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Cfr. § 2.3.1.

<sup>9</sup> Massa 1998, p. 41.

<sup>10</sup> Massa 1998, p. 36.

<sup>11</sup> Massa 1998, p. 36.

## 1.2. La “letteratura grigia” e il suo significato

Se ci interessa, come ci interessa, documentare *esperienze didattiche* la tipologia di documento a cui dobbiamo pensare (e che dovremmo immaginare di produrre) appartiene all’ampio spettro della cosiddetta **letteratura grigia**<sup>12</sup>.

“Il termine ‘letteratura grigia’ indica, nel gergo di bibliotecari e documentalisti, quella vasta area di ‘documenti non convenzionali’ che non vengono diffusi attraverso i normali canali di pubblicazione commerciale e che quindi sono spesso difficilmente individuabili e accessibili. Il riferimento al colore grigio è nato a metà degli anni Settanta e allude a qualcosa di intermedio fra la normale letteratura ‘bianca’ dei circuiti commerciali e quella ‘nera’, completamente inaccessibile. Questa grande categoria di documenti include fra l’altro *tesi di laurea e di dottorato, rapporti tecnici aziendali, relazioni* presentate a convegni, *saggi* in attesa di accettazione da parte di periodici accademici, *cataloghi* e manuali di prodotti hardware e software, *dispense* universitarie e relative a corsi di formazione”.

Per quanto riguarda la **disponibilità** della “letteratura grigia”, ciò, ovviamente, dipende dalla sua tipologia ed è estremamente variabile: una certa porzione è disponibile sul *web*, in siti dedicati o in modo sparso; altro materiale si trova in precise banche dati, sia in formato *abstract* che *full text*. Un settore della letteratura grigia ampiamente disponibile in rete fin dall’inizio degli anni Novanta è quello dei *preprint* accademici, prevalentemente di ambito scientifico-tecnologico.

“La distribuzione delle prepubblicazioni scientifiche (*preprint*) già da molto tempo svolge un ruolo importante nello sviluppo della fisica e nella realizzazione di nuove scoperte. Questi sono disponibili molto prima della loro apparizione nelle riviste di fisica a causa della lentezza del processo di controllo degli esperti (*referee*) invitati ad esprimere un giudizio sui contenuti scientifici di questi lavori e alla lentezza del processo di pubblicazione (più di 6 mesi). Prima dell’avvento di Internet l’esistenza di un particolare *preprint* scientifico era conosciuta soltanto da un limitato numero di istituzioni scientifiche in quanto esse lo inviavano, su richiesta, a biblioteche selezionate, a dipartimenti universitari, a gruppi di ricerca e di studio. Anche il processo di distribuzione era lento e costoso a causa dei ritardi nella distribuzione postale”<sup>13</sup>.

Grazie a Internet, invece, i *preprint* (che in questo caso sono talvolta definiti “*eprint*”) vengono messi rapidamente a disposizione della comunità scientifica tramite *e-mail* o *web*.

“La letteratura grigia, come si può capire, ha confini sfumati, tanto che qualcuno la estende fino a coprire tutti i documenti che non rientrano nelle tradizionali categorie delle monografie e dei periodici. Con la diffusione di Internet, il concetto stesso di letteratura grigia rischia di essere messo in crisi, vista la facilità con cui ciascuno può mettere a disposizione di chiunque sul proprio *web* ogni genere di documento altrimenti difficilmente distribuibile o recuperabile; d’altra parte, si può dire che l’intero *world wide web*, fuoriuscendo nel suo complesso dai tradizionali canali del commercio e del controllo bibliografico, potrebbe essere compreso in tale categoria. Il *web*, insomma, a seconda dei punti di vista, o è interamente grigio, oppure ha il potere di sbiancare tutto ciò che finora era grigio. In questa sede non si approfondirà la questione, anche perché la grande maggioranza della letteratura grigia finora prodotta esiste solo in formato cartaceo e la possibilità di una sua completa digitalizzazione retrospettiva è molto remota”<sup>14</sup>.

Sebbene sul tema specifico i riferimenti bibliografici disponibili sembrano piuttosto scarsi, anche il **materiale didattico** prodotto in ambito scolastico, sia dai docenti che dagli studenti, se adeguatamente “trattato”, può certamente costituire un ampio settore di letteratura grigia, come del resto è stato suggerito da diversi relatori nell’ambito del Master.

Anche per la diffusione di questo genere di materiale la via del *web* appare quella relativamente più accessibile; a condizione, tuttavia, che il materiale sia soggetto a quella indispensabile *rielaborazione* che lo

<sup>12</sup> Sul tema cfr. Alberani 1992.

<sup>13</sup> Lubiana 1997, p. 30.

<sup>14</sup> Indicazioni *on line* a cura di Fabio Metitieri e Riccardo Ridi reperibili alla pagina [http://www.laterza.it/bibliotecheinrete/Cap10/Cap10\\_10.htm](http://www.laterza.it/bibliotecheinrete/Cap10/Cap10_10.htm).

renda *fruibile* al di fuori del contesto e del momento della sua produzione: in altre parole, a condizione che tale materiale sia filtrato da un lavoro di “documentazione”.

Se la stessa distinzione tra “libro” e “documento” è destinata a sparire (vedi § prec.), così come quella tra percorso progettato da docenti e percorso costruito dagli allievi, anche i prodotti della letteratura grigia tenderanno sempre più a confondersi con i documenti di interesse didattico, in senso lato, e troveranno la loro naturale collocazione altrettanto in rete che nella singola biblioteca scolastica (o, meglio ancora, nella biblioteca scolastica proprio *in quanto* centro di documentazione collegato in rete).

Al fine, dunque, di permettere la più ampia circolazione delle informazioni di interesse didattico (e dei “pacchetti” di informazione, quali che siano: moduli, schede, testi, “libri” ecc.) si tratta di garantirne un relativamente *facile accesso*.

### **1.3. L'accessibilità dei documenti e l'importanza dell'indicizzazione**

Nell'ambito del Master diversi relatori (Biondi, Michelutti, Cuna, Serra, Bianchini, Canali) si sono soffermati sull'importanza, in sede di documentazione, di procedure che permettano una rapida **accessibilità** dei documenti.

Si può partire dalla premessa che l'informazione da raccogliere e diffondere può giovare, tra le altre cose, a:

- *ricerca,*
- *sviluppo,*
- *pianificazione,*
- *processi decisionali,*
- *soluzione di problemi,*
- *processi di apprendimento.*

A seconda della destinazione cambia in tutto o in parte il tipo di trattamento dei dati.

La documentazione, pertanto, implica aspetti, non solo *bibliotecnomici*, ma anche *sociologici* (in relazione ai destinatari), *statistici*, *linguistici*, *informatici*, *gestionali*, di *marketing*.

La documentazione, del resto, da poco si è emancipata dalla biblioteconomia, accentuando proprio il momento dell'accessibilità rispetto a quello della conservazione

Le stesse **nuove tecnologie** incidono sulla documentazione, anche se le procedure di documentazione vera e propria, in linea di massima, *precedono* la digitalizzazione dei dati.

Bisogna poi distinguere se la digitalizzazione riguarda solo le “schede catalogo” o gli stessi documenti. Una “biblioteca digitale in senso stretto fornisce il documento integrale (*full text*), e non solo l'indicazione bibliografica o l'*abstract*.

Al riguardo si può distinguere se si tratta di documentare un prodotto digitale nativo o di scandire un prodotto cartaceo per immetterlo nel circuito.

Possiamo parlare da questo punto di vista di passaggio tendenziale dall'*e-government* all'*e-procurement*.

**Criteri di valutazione della qualità** di un procedimento di documentazione, con riferimento alla condizione dei materiali, sono:

- *completezza,*
- *integrità,*
- *integrazione,*
- *ricercabilità* (indicizzazione).



**Criteri di garanzia** circa il valore della risorsa utilizzata per il fruitore di una documentazione sono:

- *recenziorità* dei dati,
- loro *aggiornamento*,
- *firma*,
- *filigrana* dell'ente.

Una buona documentazione prevede i **servizi**:

- *amministrativo* (risorse),
- *tecnico* (utilizzo di tecnologie),
- *specialistico* (competenze: il gruppo di documentazione).

Possiamo scandire il **processo** di documentazioni in fasi:

- **progetto**: reperimento fonti, analisi dell'utenza, organizzazione (distinguere aspetti primari e secondari);
- **trattamento**: tipologia dei documenti, selezione e classificazione formale, utilizzo di sistema di documentazione (un sistema di documentazione è postordinato quando le categorie sono già definite - codice Dewey -, altrimenti è preordinato.),
- **utilizzo di linguaggi controllati** per l'indicizzazione;
- **diffusione dell'informazione**: tecniche di recupero, profili di ricerca, modalità di diffusione, analisi delle ricerche.

Il **documentalista** gestisce e diffonde l'informazione, ne incoraggia l'utilizzo, pur senza esprimere giudizi di valore nel merito.

Secondo Michelutti<sup>15</sup> va tenuto presente che la documentazione *a posteriori* è più dispendiosa di quella *in itinere*, che però va attentamente pianificata. Richiede il gruppo di documentazione e implica scelte. Chi documenta non può che essere l'esperto, il documentalista.

Dal punto di vista del **fruitore** della documentazione problemi possono scaturire alla *scarsa pertinenza* nella selezione dei criteri di ricerca di un insieme di informazioni. Questa può avere allora un esito insoddisfacente, caratterizzato dai fenomeni antitetici del *silenzio* (nessun risultato) o, sempre più spesso, del *rumore* (troppi risultati)<sup>16</sup>. Il rischio in agguato, infatti, è sempre quello dell'*overload* delle informazioni.

Per una buona riuscita dell'indicizzazione dei documenti da rendere accessibili è fondamentale il ricorso a **linguaggi controllati**, per costruire le schede catalogo; anche se non va sottovalutata l'importanza delle descrizioni sintetiche (*abstract*), espresse in linguaggio naturale, dei contenuti dei documenti stessi<sup>17</sup>.

Il linguaggio controllato va utilizzato oculatamente, ricorrendo a pochi descrittori, inequivoci e pertinenti.

Modello di linguaggio controllato e *standard* di importanza fondamentale per il settore dell'educazione è costituito dall'*European Treasury Browser - Thesaurus*.

Il **Thesaurus**, come è noto, è un vocabolario dinamico di termini semanticamente correlati che copre uno specifico campo di indagine, usato per tradurre un linguaggio naturale in un linguaggio documentario, comune a indicizzatori e ricercatori. Le relazioni tra i termini sono gerarchiche o semantiche. Esso si presenta:

---

<sup>15</sup> Intervento al Master dell'8/9/03.

<sup>16</sup> Cfr. Biondi 1998, p. 21.

<sup>17</sup> Cfr. Biondi 1998, p. 25: "C'è bisogno di organizzazione dell'informazione secondo degli standard".

- in modalità *alfabetica*
- come *elenco permutato* o di rotazione
- come *elenco per faccette* o campi semantici.

La conoscenza del *Thesaurus*, appare fondamentale, per quanto riguarda la documentazione didattica, almeno da due punti di vista strettamente legati alla cosiddetta “operatività”:

- consente di costruire le schede catalogo dei libri (ma anche di materiali afferenti alla “letteratura grigia”) custoditi dalla propria biblioteca scolastica e di “socializzarle” (grazie ad esempio al sistema *Winiride*);
- permette di documentare direttamente le proprie esperienze didattiche (indicizzandole), per esempio sul sito *Gold* dell’Indire<sup>18</sup> (ma anche, poniamo, sul portale europeo *eTwinning*<sup>19</sup>).

---

<sup>18</sup> cfr. <http://gold.indire.it>.

<sup>19</sup> cfr. <http://www.etwinning.net>.

## 2. LE VALENZE DELLA DOCUMENTAZIONE IN CAMPO DIDATTICO

### 2.1. Perché documentare la scuola

In ambito scolastico, “gli apparati didattici e strumentali per l’adozione di un progetto di istituto, i metodi didattici degli insegnanti dovrebbero avere una sorta di omogeneità visibile.... non restare frantumati, ecc.; i risultati conseguiti nelle innovazioni dovrebbero poter lasciare una *traccia evidente*”<sup>20</sup>.

Con implicita allusione alla dottrina del tempo di S. Agostino, Pasciuti tratteggia i significati del “documentare la scuola” in termini di *presente del futuro*, *presente del presente* e *presente del passato*.

- Nella misura in cui la scuola, documentando se stessa, presenta la propria “carta d’identità” progettuale, si direbbe la sua “mission”, e scommette sugli allievi che forma, la documentazione “assume i connotati del *presente del futuro*, dell’attesa dell’ancora inesplorato e del meraviglioso”<sup>21</sup>.
- Nella misura in cui la scuola si confronta col territorio di appartenenza e con la sua domanda esplicita e implicita, dettata dalla urgenze del tempo, e registra le forme di questo dialogo, la relativa “documentazione diventa *presente del presente*, attraverso l’attenzione che presta alla capacità di cogliere il non esplicito e il diverso da noto, di intuire ciò che sta accadendo in ognuno di noi attraverso la valorizzazione del fare e del pensare degli altri”<sup>22</sup>.
- Nella misura in cui la scuola fa memoria di ciò che ha realizzato allo scopo di rilanciare i percorsi successivi, “la documentazione diventa *presente del passato*, perché si fa prezioso strumento di mediazione tra il già noto e ciò che ancora può essere incontrato”<sup>23</sup>.

In realtà, queste tre dimensioni sono correlate e integrate, come si può facilmente ricavare anche solo dalla considerazione dell’ultima: *in tanto posso progettare il futuro in quanto faccio memoria del passato*. Proprio questa correlazione appare ciò che conferisce senso alla pratica della documentazione.

Articolando in forma più analitica le **ragioni** del “documentare la scuola” possiamo dire, con Pasciuti, che si documenta

- *per fare ricerca,*
- *per fare meglio il proprio lavoro,*
- *per raccontare e raccontarsi,*
- *per progettare,*
- *per avere memoria,*
- *per costruire identità,*
- *per osservare,*
- *per valutare,*
- *per autoformarsi,*
- *per fare marketing dell’offerta formativa,*

---

<sup>20</sup> Baldazzi 1998, p. 11.

<sup>21</sup> Pasciuti 2001, p. 9.

<sup>22</sup> Pasciuti 2001, p. 10.

<sup>23</sup> Pasciuti 2001, p. 10.

- *per comunicare.*

“La scuola dell’autonomia [...] è fuor di dubbio prioritariamente un **centro di ricerca** che si pone domande, formula ipotesi, verifica congetture, realizza azioni volte all’ottimizzazione dei risultati, controlla e rende conto del suo operato. Se è vero questo, è necessario che le innovazioni nella scuola possano essere rilette negli anni in modo tale da consentire l’individuazione chiara delle linee di ricerca adottate”<sup>24</sup>.

Di qui, ovviamente, l’importanza di una corretta ed adeguata documentazione delle esperienze a fini di ricerca.

Come vedremo (vedi *ultra* § 2.4), ciò è tanto più vero quanto più si assume come paradigma della ricerca la cosiddetta *ricerca-azione*, di cui anche noi stessi abbiamo tentato di offrire un saggio in sede di progetto di Master.

Anche “*per fare meglio il proprio lavoro*”, da parte del docente, può essere utile fare riferimento a linee guida documentate (per esempio nel Piano dell’Offerta Formativa) o anche alle proprie esperienze pregresse, a condizione di “utilizzare una documentazione che sappia raccogliere e organizzare le informazioni essenziali con un linguaggio sufficientemente omogeneo”. “Si tratta, in altre parole”, in questo caso, “di disboscare la giungla linguistica che accompagna l’**azione didattica**”<sup>25</sup>.

Seguendo una suggestione di Bruner<sup>26</sup> si può anche vedere nella documentazione un **racconto**. Facendo il verso a Lyotard che parla della crisi della “grandi narrazioni” si può vedere, allora, nella documentazione scolastica una “piccola narrazione”: “istituisce una storia, assegna consistenza concreta al proprio sé, al proprio lavoro, alla propria professionalità, al proprio protagonismo”<sup>27</sup>.

Del resto da più parti si suggerisce che uno degli assi portanti e transdisciplinari della nuova scuola, accanto a quello della *complessità*, sia proprio quello della *narratività*<sup>28</sup>.

La crisi dei fondamenti del sapere e le incertezze dello stesso metodo scientifico (incrinato in più punti nelle sue pretese egemoniche in seno alla stessa riflessione epistemologica, si pensi solo a Feyerabend) favorisce la ricerca, nella rendicontazione del proprio fare quotidiano, di un nuovo metro di valutazione del “senso” prima ancora che dei “risultati” della propria attività. In questa prospettiva radicale l’“autobiografia” di una scuola o di una classe si riverbera anche sugli stessi dati culturali (i “contenuti”) che costituiscono l’oggetto privilegiato del gioco dell’insegnamento/apprendimento: questi assumono un significato specifico sulla base sia del modo in cui sono mediati, sia di quello in cui la loro mediazione è documentata.

Sotto il profilo storico-culturale la ragione dell’attuale successo della narrazione nella vita scolastica deriva forse dal fatto che “abbiamo sperimentato così duramente e abbiamo vissuto come così temibile e minaccioso il progetto stesso di una strategia di poter incentrata sull’osservazione e sulla confessione di tipo clinico. Finalmente non dobbiamo più produrre materiali espressivi di cui cercare un senso nascosto. Non devo più confessarmi. Non ci deve più essere qualcuno che cerca la verità su di me, qualcuno che me la interpreti. Così la documentazione assume oggi la forma della piccola narrazione, all’interno di un soggettivismo e di un biografismo minori”<sup>29</sup>.

Il contributo della documentazione alla **progettazione** è legato al fatto che “quando i docenti scelgono contenuti, modalità, tempi di documentazione, compiono automaticamente un’azione di

<sup>24</sup> Pasciuti 2001, p. 11.

<sup>25</sup> Pasciuti 2001, p. 13.

<sup>26</sup> Bruner 1992.

<sup>27</sup> Pasciuti 2001, p. 15.

<sup>28</sup> Cfr. Cambi 2004, p. 20. Cfr. anche Massa 1998, p. 37: “La documentazione storico-educativa” nasce come “grande narrazione. [...] Avviene poi il passaggio epocale all’idea di documentazione in senso proprio”. Ancora a p. 39: “Ovviamente non c’è più nessuna grande narrazione. Ognuno, semplicemente, ha la sua storia da raccontare. I bambini, i genitori, tutti racconteranno la propria storia personale”.

<sup>29</sup> Massa 1998, pp. 38-39.

progettazione perché censiscono, scartano, selezionano, adottano questo anziché quello, questi strumenti anziché quelli”. Al di là del mero fatto empirico, nella misura in cui sui criteri di queste operazioni si produce una riflessione di secondo livello e se ne rende conto, “attraverso la documentazione, la sua scuola [è] chiamata a dare conto delle sue teorie progettuali, delle sue idee di uomo e, al contempo, a ripercorrere queste teorie e idee per ri-leggerle e ri-costruirle alla luce di una riflessione che è parte dell’azione didattica, mentre la guarda svolgersi”<sup>30</sup>.

La documentazione è ovviamente connessa con la *memoria* e con l’*identità* di un’istituzione. “Attraverso la documentazione la scuola mantiene le tracce del proprio, non ne perde il senso e conserva la *memoria* della esperienze; questo è il primo passo di un pensiero che si sforza di non separarsi dall’universo-territorio, ma vuole esserne sempre più parte nella consapevolezza che sarà questo che darà forza alle sue scelte progettuali future perché avere memoria non è solo avere ricordo; ha a che fare con l’*identità*, la costruisce e la rafforza”<sup>31</sup>.

La documentazione è anche *osservazione*, ma all’interno di un paradigma *ermeneutico* e *pluralistico*, per il quale “tutti i frammenti documentari (video, diapo, cartaceo...) e gli schemi di codifica (narrazioni, diari, griglie...) diventano reperti fondamentali per cercare di osservare e interpretare i processi degli alunni e della scuola e i significati che ad essi si attribuiscono. Ciò è possibile solo attraverso una lettura attenta e una interpretazione collegiale dei materiali. Più sono gli interpreti, più probabilità ci sono di rappresentare una rete di possibilità sufficientemente ricca e varia”<sup>32</sup>.

Il rapporto tra documentazione e *valutazione* è a doppio senso: da un lato la valutazione ha per oggetto qualcosa di documentato in corso d’opera, ossia *prodotto* e *processo* didattico; dall’altro lato la stessa valutazione, a corredo di ciò su cui verte, può essere fatta oggetto di documentazione per consentire a terzi un’ulteriore valutazione critica (una meta-valutazione) non solo di quanto realizzato, ma anche dei criteri che, presiedendo alla prima valutazione, ne hanno orientato la realizzazione. “Documentare l’analisi valutativa del progetto e delle azioni della scuola è dunque fondamentale in quanto rende possibile una autocomprensione critico-riflessiva del lavoro scolastico attraverso la rielaborazione delle esperienze”<sup>33</sup>.

Il nesso tra documentazione e valutazione, in particolare, si può inquadrare, come vedremo meglio in seguito (§ 2.4), nell’ambito della *ricerca-azione*, intesa come specifica modalità di progettazione-ricerca ricorsiva su quanto di volta in volta realizzato.

La documentazione svolge un’importante funzione anche per quanto riguarda la formazione e l’*autoformazione* degli insegnanti. “Documentare un’esperienza significa ri-attribuire senso alle cose, rileggerle, rielaborarle, ridefinirle. In questo sta il suo potere di autoformazione. Documentare significa distanziarsi dall’esperienza che si sta facendo per poterla osservare e descrivere: questa operazione si trasforma in strumento dinamico di lavoro e grossa opportunità formativa”<sup>34</sup>.

Non si può sottacere la valenza della documentazione per fare *marketing* dell’offerta formativa. “Esplicitare il servizio che offre: questo [...] è il paradigma culturale col quale la scuola deve fare oggi i conti. Si tratta, in sostanza, di uscire definitivamente dall’autoreferenzialità che l’ha sempre caratterizzata, grazie alla ‘certezza’ dei clienti, e di agire nella direzione della costruzione

---

<sup>30</sup> Pasciuti 2001, p. 17. Sulla memoria nella sua relazione con l’identità, in rapporto alla documentazione, cfr. anche Canevaro 1998, Manferrari 1998, Maselli 1998, Compagnoni 1998.

<sup>31</sup> Pasciuti 2001, p. 19.

<sup>32</sup> Pasciuti 2001, p. 23.

<sup>33</sup> Pasciuti 2001, p. 25.

<sup>34</sup> Pasciuti 2001, p. 27.

dell'*immagine* collegata a sistemi di rendicontazione del servizio offerto all'utenza. Tutto ciò significa saper interpretare e mediare i bisogni dell'utenza alla luce degli obiettivi nazionali dell'istruzione nell'ottica della qualità. [...] Si profila e si rafforza così l'idea di *marketing* della Pubblica Amministrazione, intesa come attività che partendo dai bisogni e dai desideri dei consumatori elabora un bene o un servizio capaci di soddisfarli". Tuttavia, è bene notare che per la funzione pubblica che la scuola svolge, "non si tratta di vendere un prodotto e quindi di convincere i clienti ad acquistarlo, quanto di informare adeguatamente i fruitori di un servizio della qualità del servizio stesso"<sup>35</sup>.

Infine, a mo' di "sintesi e contenitore di tutte le idee sulla documentazione fin qui esposte", la documentazione è essenzialmente *comunicazione*. Questo tratto può essere ricavato dalla stessa definizione, proposta sopra, di documentazione come raccolta e diffusione di *informazioni* (vedi *supra* § 1). Nello specifico del rapporto con l'attività didattica "comunicare significa occupare spazi non solo fisici, ma anche mentali, all'interno, all'esterno, con il territorio, con l'extrascuola. La scuola dell'autonomia ha bisogno di conoscersi e di farsi conoscere"<sup>36</sup>.

## 2.2. Come documentare la scuola

1. Si possono indicare due principali linee di documentazione di quanto realizzato a scuola.
  - In primo luogo si può documentare la scuola stessa, il suo progetto didattico. Sotto questo profilo il "documento" fondamentale di riferimento, come è noto, è il **Piano dell'Offerta Formativa**.
    - Accanto al P.O.F. possiamo ricordare altre modalità di documentazione della complessiva offerta formativa di un istituto: dal *periodico* d'istituto, a cura dei docenti, al *giornalino* scolastico, a cura degli allievi; dal "*libro della scuola*" ai "*diari di bordo*" della classi; dalla *mostra* didattica alle diverse modalità di registrazione e documentazione delle valutazioni degli allievi (con particolare riguardo al *portfolio*)
  - In secondo luogo si possono documentare i segmenti autonomi di insegnamento-apprendimento (**moduli**), idealmente indipendenti dal contesto di attuazione, che, almeno in via di principio, come "progetti tipo", potrebbero (e dovrebbero) circolare tra scuole diverse (magari perché costituiscono la sperimentazione di un progetto di ricerca didattica di rilievo nazionale o, comunque, proposto da enti esterni, come le università, o da reti di scuole ecc.).

Si tratta, come si può vedere, di due dimensioni della documentazione didattica che si possono fecondamente *intersecare*.

Tutte queste varie forme di documentazione didattica, salvo i rari casi di vera e propria pubblicazione a stampa, sembrano destinate, per lo più, a nutrire l'ampio settore della cosiddetta *letteratura grigia*, di cui abbiamo già brevemente parlato<sup>37</sup>.

"In una scuola o in un sistema scolastico integrato che si ponga, nell'orizzonte delle collettività intelligenti o nell'ottica del villaggio globale, come comunità educativa, l'adozione di un linguaggio comunicativo unitario - soggetti, termini, codici - nonché la valorizzazione di una documentazione didattica *grigia* selezionata costituiscono alcuni dei principali indicatori di qualità per un Piano Educativo d'Istituto che si proponga come intenzionalità programmatica dichiarata di far circolare risorse comuni e verificare/migliorare i risultati"<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Pasciuti 2001, p. 29.

<sup>36</sup> Pasciuti 2001, p. 30.

<sup>37</sup> Cfr. § 1.2.

<sup>38</sup> Baldazzi 1998, p. 12.

I criteri di organizzazione e indicizzazione dei materiali via via prodotti dalla scuola, quindi, dovranno essere, nella misura del possibile, coerenti con gli *standard* e le soluzioni avanzate a livello nazionale e internazionale per questo tipo di letteratura<sup>39</sup>.

Durante il Master sono state fornite preziose indicazioni, in questo senso, con particolare riguardo ai cosiddetti “metadata”, ossia quegli indicatori caratterizzanti i materiali didattici da documentare che, indicizzandoli, ne permettono una facile reperibilità<sup>40</sup>.

### 2.2.1. Il Piano dell’Offerta Formativa

Per quanto riguarda la costruzione il Piano dell’Offerta Formativa sembra opportuno distinguere concettualmente due livelli di lavoro, pur se strettamente intrecciati e quasi interdipendenti:

- il lavoro di elaborazione del P.O.F. di un istituto inteso come vera e propria attività di *progettazione*;
- il lavoro di *stesura* materiale e di *pubblicazione e diffusione* del “documento” omonimo (il solo lavoro che, in senso stretto, costituisce attività di *documentazione*).

Per quanto riguarda la costruzione del Piano dal punto di vista della **progettazione** organizzativa e didattica le indicazioni più fruttuose ci paiono quelle di Romei.

In estrema sintesi - non è questa la sede per approfondire la questione della progettazione d’istituto, ma solo quella della sua documentazione - si può dire che il principale rischio da evitare nella progettazione è quello che Romei chiama “*paralysis by analysis*”, con particolare riguardo alla cosiddetta *analisi dei bisogni*<sup>41</sup>.

All’interno di un paradigma di “razionalità assoluta” non sarebbe possibile “partire” con un progetto se prima non si è realizzata un’analisi accurata della *situazione di partenza*. Su questo aspetto, ad esempio, ha particolarmente insistito Batic nell’ambito del Master.

Tuttavia, data la difficoltà di svolgere un’analisi esauriente, condivisa e attendibile, questa condizione rischia di paralizzare l’azione, a meno che l’analisi non venga intesa come necessariamente problematica. La proposta di Romei, in particolare, è quella di partire da un’*ipotesi* relativa ai bisogni per sviluppare a partire da essa una progettualità fondata soprattutto su una forte *intenzionalità* costruttiva.

Si potrebbe dire, in altri termini, che lo stesso progetto, nella sua realizzazione, può costituire la “verifica” dei bisogni così come questi, più che “analizzati”, sono stati “postulati” o “ipotizzati” in partenza.

A tale fase di progettazione a forte tasso di creatività fa seguito, nel modello di Romei, un’azione didattica inserita all’interno di un’*organizzazione “a legami deboli”*, fondata su relazioni anche informali tra gruppi di lavoro autonomi (soprattutto i “dipartimenti” o i gruppi disciplinari, trasversali rispetto ai consigli di classe), molto più elastica - e, si potrebbe aggiungere, praticabile - di un’organizzazione verticistica e burocratica in cui ogni passaggio dovesse essere autorizzato dall’alto e/o giustificato in modo analitico<sup>42</sup>.

Tale *modus operandi* può essere giustificato epistemologicamente, al di là dei riferimenti di Romei alle “scienze dell’organizzazione”, all’interno di un paradigma *fenomenologico*, centrato sulla nozione di *intenzionalità*, calata in ambiente pedagogico. In tale paradigma la principale novità è rappresentata dallo “spostamento del baricentro dei processi educativi dall’io (idealismo tedesco) o dalla cosa (positivismo) verso l’altro (persona o fenomeno fisico) e il suo collocamento nel luogo della relazione. Intenzionalità è in

<sup>39</sup> Cfr. § 1.3.

<sup>40</sup> Cfr. [www.dublincore.org](http://www.dublincore.org), e l’intervento di Michelutti del 08/09/03.

<sup>41</sup> Cfr. Romei 1999, p. 220.

<sup>42</sup> Cfr. Romei 1999, pp. 77 ss.

fenomenologia protendersi all'altro stando e possibilmente sapendo di stare (o rispettando lo stare) ai bordi dell'orizzonte soggettivo, senza autoreferenzialità e senza imperialismi"<sup>43</sup>.

Naturalmente, per garantire l'efficacia di un'organizzazione di questo genere, più "sciolta", bisogna che ciascuno si assuma precise **responsabilità** e siano individuate credibili modalità di valutazione dei risultati conseguiti al termine di ciascun percorso progettuale; e questo, in mancanza di un'analisi approfondita della situazione di partenza, proprio allo scopo di vagliare la possibilità di replicare o meno l'esperienza realizzata, nel medesimo o in altro contesto, secondo i suggerimenti della *ricerca-azione*.

In particolare Romei insiste sui tre caratteri propri di una progettazione di qualità:

- l'*affidabilità* di ciò che viene proposto all'utenza;
- la *rendicontabilità* di quanto realizzato;
- la *responsabilità* dei singoli soggetti incaricati della progettazione e dell'erogazione del servizio<sup>44</sup>.

Sulla base di questi riferimenti sommari alla modalità di una concreta ed efficace progettazione dell'offerta formativa di una scuola è possibile immaginare la forma che dovrebbe assumere la **documentazione**, cartacea o elettronica che sia, di tale complessa attività: in ultima analisi il Piano dell'Offerta Formativa come *carta d'identità* dell'istituto.

Lo stesso Romei propone un ipotetico "indice" per un Piano siffatto.

- ***"I criteri ispiratori di fondo.***
  - E' la premessa culturale ed etico-valoriale, nella quale vengono esplicitati i punti di riferimento condivisi dal personale di una scuola, posti dichiaratamente alla base dell'azione progettuale collegiale e capaci di connotare, in termini generali ma già orientativi, l'identità della scuola stessa.
- ***I profili formativi in uscita.***
  - Esprimono le finalità a cui è progettuale diretta l'azione formativa propria della scuola in termini di modelli di riferimento, in cui gli obiettivi di apprendimento disciplinari e non disciplinari saranno ovviamente declinati e collegati tra di loro, tenendo conto delle aspettative dei vari interlocutori direttamente o indirettamente interessati, e delle intenzioni e delle competenze degli insegnanti.
- ***I "pacchetti" (moduli) di insegnamento disciplinare garantiti.***
  - Contengono i nuclei tematici di ciascuna disciplina selezionati dagli insegnanti della stessa disciplina in base al valore formativo riconosciuto ad essi tramite l'analisi e la riflessione collegiale [svolta nell'ambito dei dipartimenti], e costruiti con una logica modulare. Costituiscono oggetto di impegno concordato di insegnamento da parte di ciascun docente, che ne garantisce il rispetto inserendoli irrinunciabilmente all'interno della propria programmazione didattica individuale.
- ***Le priorità non disciplinari.***
  - I singoli consigli di classe dovranno attrezzarsi per gestire le specificità della singole situazioni di classe, tramite un'osservazione collegiale sistematica. Le priorità indicate nel progetto di offerta formativa della scuola sono altrettanti aspetti critici giudicati meritevoli d'interesse a seguito di un'analisi generale del contesto socioambientale collegialmente condivisa delle problematicità e delle potenzialità che esso presenta. In quanto tali, vengono proposti all'attenzione dei consigli di

---

<sup>43</sup> Melucci 1998, p. 31.

<sup>44</sup> Cfr. Romei 1999, p. 223.



classe e dei singoli docenti per invitarli a riscontrarne la fondatezza nelle situazioni specifiche.

- **Le componenti accessorie del servizio scolastico.**
  - *Stricto sensu*, il servizio offerto dalla scuola è l'insegnamento; in senso più ampio, è tutto ciò che la scuola offre alla fruizione degli studenti. Mensa, bar, trasporti, attività variamente integrative, aperture pomeridiane. Anch'esse contribuiscono a qualificare l'azione formativa della scuola, e vanno dunque esplicitamente indicate nell'offerta formativa, insieme alle modalità di fruizione.
- **Gli interventi prospettati nelle emergenze educative.**
  - Le scuola non può essere il contenitore in cui si "scaricano" tutte le emergenze sociali, generalmente reinterpretate come educative. Ogni scuola deve imparare a selezionare; dichiarando ancora una volta esplicitamente quali problemi sociali considera da un lato prioritari nel proprio contesto socio-ambientale, dall'altro quali possono essere utilmente affrontati con le competenze effettivamente disponibili al proprio interno, o avvalendosi di contributi dall'esterno, nell'ambito di interventi appositamente progettati.
- **Le regole per l'accesso e la fruizione del servizio scolastico.**
  - Sono le regole comportamentali che la scuola si impegna a rispettare per facilitare l'utilizzo da parte dei destinatari delle varie componenti del servizio. Orari, modulistica, tempi di risposta relativi all'attività sia didattica sia tecnico-amministrativa prospettati come modalità esplicitamente garantite, in modo che gli interlocutori possano impostare i propri rapporti con la scuola su basi di significativa certezza.
- **Il calendario dei momenti di controllo.**
  - Sono i momenti in cui chi si è impegnato nella scelte progettuali e chi ne è destinatario interessato si incontrano - in itinere e alla scadenza finale - per fare il punto della situazione, raccontarsi come è andata, cosa ha funzionato e cosa no, quali provvedimenti è il caso di adottare per aggiustare il tiro o per fare tesoro dell'esperienza. Sono momenti fondamentali e irrinunciabili di qualunque azione progettuale intesa in senso metodologicamente corretto: consentono di chiudere il cerchio progettuale, e rendono possibile l'apprendimento sistematico dall'esperienza necessario per muoversi sempre più agevolmente nella complessità scolastica"<sup>45</sup>.

Come **criteri di "controllo" e revisione** del documento prodotto, a riprova dell'inestricabile correlazione tra *documentazione e progettazione*, Romei suggerisce di porsi le seguenti domande.

- "A chi si è pensato, di fatto, elaborando i documenti? sono quelli gli *interlocutori* cui si vuole indirizzare l'offerta? il linguaggio è adeguato?"
- Gli *obiettivi* indicati sono realisticamente perseguibili? quali *priorità* possono essere stabilite tra di essi? quale successione temporale può scandirne la realizzazione?"
- *Chi, quando, come* procederà a fare il punto della situazione, intermedio e finale per tenere sotto controllo l'azione progettuale, così da poter effettuare gli eventuali aggiustamenti *in itinere* e raccogliere *input* per riprogettare?"
- Gli obiettivi indicati sono solo di *apprendimento*? quali sono le caratteristiche del *servizio* offerto dalla scuola e dagli insegnanti per mettere gli studenti in condizioni di raggiungerli? quali *prestazioni* tecnico professionali ci si impegna a fornire? quali *modalità d'azione* tecnico-amministrativa?"

---

<sup>45</sup> Romei 1999, pp. 224-6.

- Di quali *risultati* la scuola è disposta ad assumersi la responsabilità concreta, cioè sanzionabile?<sup>46</sup>.

La prima domanda (“A chi si è pensato, di fatto, elaborando i documenti? sono quelli gli interlocutori cui si vuole indirizzare l’offerta? il linguaggio è adeguato?”) suggerisce che a seconda degli interlocutori che si hanno in mente all’atto della stesura del Piano dell’Offerta Formativa si potranno stendere *altrettanti distinti documenti* mirati, “ritagliati”, per così dire, sullo specifico destinatario.

Questo suggerimento implicito è sviluppato da Pasciuti che riarticola nel modo seguente la proposta di Romei.

“Il P.O.F. è lo strumento principe della scuola e dell’autonomia. Dà conto del servizio che la scuola si impegna ad attivare e a valutare.

- DOCUMENTARE:
  - COSA: l’identità della scuola nel suo complesso.
  - PERCHÉ: per offrire un’informazione corretta, completa, efficace del servizio offerto.
  - PER CHI: è diretto prioritariamente ai genitori, agli enti locali, al territorio nel suo complesso.
  - QUANDO: viene distribuito all’inizio dell’a.s. e valutato al termine. È bene prevedere *modalità e stesure diversificate*, a seconda degli obiettivi della scuola.  
A tal fine può essere utile realizzare:
    - una “versione integrale” (diretta sostanzialmente agli interessati);
    - una versione “sintetica” (per raggiungere il maggior numero possibile di utenti);
    - una versione “essenziale” dell’offerta formativa per informare l’utenza al momento delle iscrizioni e perciò diversi mesi prima dell’inizio dell’a.s.
  - COME: la modalità più efficace è quella di un documento cartaceo snello e sintetico, che possa facilmente raggiungere tutti gli interlocutori. *Possono essere previste anche stesure diverse e modalità informatizzate di diffusione.*
  - CHI LO FA: l’iter per giungere alla stesura è complesso e articolato. La sua realizzazione pratica è bene sia lasciata a uno specifico gruppo di lavoro, coordinato dalla funzione-obiettivo legata alla gestione del piano, sotto la supervisione del dirigente scolastico.
  - CON QUALI COSTI: i costi sono di tipo finanziario e di tipo umano. Poiché rappresenta la carta d’identità della scuola è bene siano curate la sua forma e la sua pubblicazione<sup>47</sup>.

Il P.O.F. può contenere la propria valutazione (riferita ovviamente al Piano dell’anno precedente) oppure questa può essere costituita da un autonomo documento di *rendicontazione dell’azione formativa*<sup>48</sup>.

### 2.2.2. Altre modalità di documentazione dell’attività scolastica

Un’altra interessante soluzione per documentare la scuola “in tempo reale” è quella di pubblicare un *periodico d’istituto*<sup>49</sup>.

---

<sup>46</sup> Romei 1999, p. 224.

<sup>47</sup> Pasciuti 2001, p. 78.

<sup>48</sup> Cfr. Pasciuti 2001, p. 79.

<sup>49</sup> Cfr. Pasciuti 2001, p. 83.

Sebbene Pasciuti non lo preveda, si potrebbe anche pensare (soprattutto per le scuole superiori) a un “giornalino” redatto congiuntamente, pur nella differenza dei rispettivi ruoli (ed eventualmente “spazi”), da docenti e studenti.

In generale il *giornale scolastico*, “al di là dei contenuti che ovviamente faranno riferimento alle esperienze della scuola e saranno realizzati prioritariamente dagli alunni, non rimane tra le pareti della scuola: ha il vantaggio di uscire, di trasferire fuori delle notizie, di fare conoscere una realtà anche ai non addetti ai lavori, oppure a scuole e alunni di altre parti del mondo. E’ uno strumento di comunicazione privilegiato, anche un un’epoca di pagine web”<sup>50</sup>.

Il *libro della scuola*, adatto soprattutto alla scuola primaria, curato dagli alunni preparati e seguiti dai docenti, “da sistemare all’ingresso della scuola o all’interno di una sala di documentazione” potrebbe permettere “agli alunni di raccontare le loro esperienze scolastiche a se stessi, ai compagni di altri gruppi, ai genitori con una modalità di tipo narrativo che rafforza identità, memoria, autonomia, competenze”<sup>51</sup>.

Analoga forma di documentazione è quella che Pasciuti denomina “*percorso di gruppo*”. Si tratta di illustrare, “naturalmente con modalità diverse legate all’età degli alunni, le attività e gli obiettivi che si intendono realizzare, e conseguentemente che si sono realizzati, in un dato periodo di tempo”<sup>52</sup>.

Ancora si può pensare a vere e proprie *pubblicazioni* delle attività realizzate dagli alunni (specie se si tratta della stesura di racconti, poesie o simili)<sup>53</sup>.

Specifiche modalità di documentazione dell’attività scolastica è la *mostra didattica*.

“Realizzare una mostra significa anche mettere a fuoco modalità e criteri di informazione, presentazione, documentazione di un progetto che andranno a incrementare le competenze comunicative degli stessi alunni”. Inoltre “la mostra didattica è un’occasione di coinvolgimento di forze, energie, curiosità [di genitori, enti locali, popolazione] attorno a un evento che coinvolge e caratterizza una realtà”<sup>54</sup>.

Forme ben mirate di documentazione sono quelle che si riferiscono alla *valutazione* dei risultati conseguiti dagli allievi in termini di *conoscenze* e *competenze*. Sotto questo profilo si può fare riferimento alle tradizionali forme di valutazione dei risultati (pagelle, pagelline ecc.), ma soprattutto alla nuova idea del *portfolio*.

Il *portfolio* “si avvale di una raccolta sistematica dei lavori realizzati da uno studente nel corso di una determinata esperienza scolastica. Tale raccolta documenta una serie di prestazioni che permette poi un esame, una interpretazione, una valutazione per inferire il livello raggiunto di competenze. [...] L’obiettivo è quello di trasformare una metodologia valutativa in modo da permettere la considerazione non solo di prestazioni finali, ma anche dei processi e delle strategie messe in atto, dei progressi compiuti, delle circostanze e dei tempi nei quali si sono sviluppati”<sup>55</sup>.

Non bisogna infine trascurare le modalità “autobiografiche” con cui gli stessi docenti possono *raccontare* le proprie esperienze e raccontarsi in esse.

Si tratta di una delle forme più avanzate per documentare la *qualità* dell’offerta formativa. Accanto alle forme che fanno riferimento alla *customer satisfaction* si situa la “qualità della riflessione soggettiva”, fondata sulla considerazione che “anche il proprio essere all’interno di un contesto è fattore di qualità. Sono le persone che determinano i contesti, con i loro pensieri, il loro sapere, il loro emozionarsi”<sup>56</sup>.

---

<sup>50</sup> Pasciuti 2001, p. 122.

<sup>51</sup> Pasciuti 2001, p. 118.

<sup>52</sup> Pasciuti 2001, p. 120.

<sup>53</sup> Cfr. Pasciuti 2001, p. 140.

<sup>54</sup> Pasciuti 2001, p. 136.

<sup>55</sup> Pasciuti 2001, p. 182.

<sup>56</sup> Pasciuti 2001, p. 205.

A queste considerazioni possiamo aggiungere la decisiva osservazione che la disponibilità dei docenti a riflettere sulla propria azione non si limita a *documentarne* gli esiti, ma *riqualifica* direttamente quest'azione stessa, attestando la competenza degli insegnanti come *professionisti riflettenti*.

### 2.3. Documentare i singoli percorsi

E' noto che uno dei limiti maggiori delle famose "sperimentazioni" realizzate nella scuola italiana soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso è stata, anche quando i risultati sono stati lusinghieri, la mancata o **carente documentazione** dei percorsi realizzati, che ne ha reso ardua la *riproducibilità*.

Un patrimonio di "intelligenza" didattica, così, è andato perduto oppure è rimasto affidato alla sola "trasmissione orale".

Paradossalmente, quindi, il massimo sforzo, illuminato da una sincera vocazione "democratica", di soddisfare i nuovi bisogni di una "scuola di massa" ha prodotto prevalentemente una sorta di "tradizione esoterica" tra addetti ai lavori (che, più che "addetti", sarebbe meglio, allora, chiamare "adepti"!).

Si dovrebbe parlare, quindi, per questa fase, in mancanza di un'adeguata documentazione scritta di tutto quanto avvenuto, di una *preistoria* dell'innovazione didattica, in senso stretto; specialmente se, distinguendo la nozione di *innovazione* da quella di *invenzione*, per innovazione intendiamo, in un'accezione mutuata dalle scienze economiche, un cambiamento metodologico capace di attecchire e di fissarsi sul lungo periodo.

La **documentazione** (analitica!) dei percorsi che si realizzano, dunque, in quanto ne consenta la *capitalizzazione*, appare la sola azione indispensabile per uscire dalla *preistoria* ed entrare nella *storia* dell'innovazione didattica.

Come abbiamo detto, oltre alla scuola nel suo complesso, si possono documentare i singoli **segmenti autonomi** di insegnamento-apprendimento, idealmente indipendenti dal contesto di attuazione, che, almeno in via di principio, come "progetti tipo", potrebbero (e dovrebbero) circolare tra scuole diverse (magari perché costituiscono la sperimentazione di un progetto di ricerca didattica di rilievo nazionale o, comunque, proposto da enti esterni, come le università, o da reti di scuole ecc.).

Per questo tipo di "materiali" si propone in modo più forte ed evidente il problema di distinguere il *progetto tipo*, replicabile a piacere anche in istituti diversi, pur realizzando gli opportuni adattamenti, dalle sue singole *occorrenze*, ossia da ciascuno dei percorsi concretamente realizzati entro determinate coordinate spaziotemporali, rivolti a una determinata utenza ecc. .

In realtà anche per quanto riguarda il P.O.F. e le altre forme di documentazione "trasversali" o "globali" dell'attività didattica, di cui si è parlato in precedenza, si pone il problema di distinguere gli elementi (i progetti, le attività, i servizi) "fissi", che si possono riproporre ogni anno, da quelli "variabili", destinati a una revisione annuale o pluriennale.

Tuttavia per queste tipologie di documentazione il problema di distinguere tra "tipo" e "occorrenza" appare meno urgente, poiché si tratta, in generale, di riscrivere anno per anno il documento dell'anno precedente, opportunamente riveduto e corretto: lo stesso gruppo di progetto che ha steso il documento in un certo anno scolastico è, in genere, quello che, anche sulla base della valutazione effettuata al termine dell'attività, si preoccuperà di rivederlo e adattarlo all'anno successivo

Più complesso appare il problema di costruire "prodotti" (moduli, percorsi ecc.) destinati a una "libera circolazione" tra docenti di scuole diverse (come i materiali pubblicati, ad esempio, sul sito *Gold* dell'Indire): questi, pur risultando generalmente dalla documentazione di un'attività concretamente realizzata in una determinata scuola (*esperienza*), devono poter venire, per così dire,

“tipizzati” in modo adeguato da poter essere fatti propri da altri soggetti e riadattati a situazioni anche significativamente differenti.

Per poter focalizzare meglio questo problema appare opportuno isolare i diversi elementi che costituiscono generalmente un “*percorso didattico*” in modo da poter costruire, in sede di proposta operativa, una griglia di progettazione che tenga conto dell’esigenza di distinguere fin dall’inizio gli elementi “fissi” (*tipici*) da quelli “variabili” (*contingenti*, occasionali) di un tale percorso.

Fin qui ci siamo serviti dell’espressione deliberatamente generica di “*percorso didattico*” per indicare un qualunque segmento (itinerario ecc.) di attività didattica o, più precisamente, di dialogo educativo (intendendo comprendere, con questo termine, sia il contributo del docente che quello degli allievi) caratterizzato da una certa unitarietà non meglio definita.

Se, tuttavia, ci preoccupiamo di “documentare” un simile percorso, quasi senza accorgercene siamo costretti a determinarne molto meglio i contorni, a operare scelte di campo, a esplicitare i suoi “ingredienti” in modo molto più preciso (in termini di obiettivi, contenuti, spazi, tempi, metodologia, criteri di valutazione, tipologia di verifica dei risultati ecc.). Ne facciamo, in altri termini, quello che si chiama un “**modulo**”: ossia un unità *capitalizzabile* ed *esportabile*, *componibile* o *estraibile*, a seconda dei casi, nei e dai più vari contesti.

In via teorica, in sede di **programmazione didattica**, come è noto, il “bravo” docente dovrebbe fin dall’inizio costruire *percorsi ben strutturati* (moduli, unità didattiche) da “somministrare” agli allievi, attingendo a una serie di fonti prescrittive quali i programmi nazionali, il Piano dell’Offerta Formativa d’istituto, la programmazione del Consiglio di Classe ecc.

Tuttavia il percorso effettivamente realizzato spesso diverge in più di un aspetto da quello originariamente programmato (sempre che lo si sia effettivamente programmato e non ci si sia affidati all’improvvisazione): anzi, non soltanto tale divergenza è possibile, ma - in un’orizzonte di *ricerca-azione*, di *riflessività* come tratto caratterizzante la professionalità docente, di *serendipity* e di *dialogo* effettivo con gli allievi, costante e non ipocrita - questa variabilità è perfino auspicabile; a condizione, tuttavia, che si individuino gli strumenti più efficaci per *rendere conto* del lavoro comunque realizzato e di *(auto)valutarlo* (in termini di punti di forza e di debolezza, anche e soprattutto con riguardo alle variazioni in corso d’opera), allo scopo fondamentale, di cui si diceva, di *capitalizzare* l’esperienza fatta.

### 2.3.1. La nozione di “modulo”

La *forma* che il percorso deve assumere per poter essere efficacemente documentato e *capitalizzato* (a prescindere, qui, che si tratti di una forma che esso già possedeva, tale e quale, in sede di *programmazione* o che, viceversa, essa sia stata “ricostruita” *ex post*, in sede di *documentazione* e, in tale modo, offerta alla “comunità” per una possibile *replicazione*) appare quella del **modulo**.

Nella prospettiva “classica” di Gaetano Domenici un modulo è caratterizzato dai seguenti tratti:

- “la *variabilità* controllata dell’estensione *del segmento curricolare* o dell’itinerario di insegnamento-apprendimento preso a riferimento;
- la *significatività*, l’*omogeneità* e l’*unitarietà dei contenuti* culturali e/o informativi, disciplinari e interdisciplinari considerati;
- la capacità (del modulo) di far perseguire ben precisi *obiettivi cognitivi* e di promuovere *competenze specifiche* comunque
  - a) *significative* (rispetto a chi apprende e alla struttura dell’ambito disciplinare considerato),

- b) *verificabili* (cioè *controllabili*),
- c) *documentabili* (perciò in linea di massima *certificabili*, ma vedi oltre la proposta di Colombo)
- d) *capitalizzabili* (ovvero *cumulabili*)<sup>57</sup>.

Nella versione più “debole” di Adriano Colombo (che la ripensa soprattutto nella prospettiva delle *discipline linguistico-letterarie*) un **modulo** è “definito come

- un blocco di lavoro *tematicamente omogeneo*,
- definito nel *tempo* (in media e di massima uno o due mesi, o quindici-venti ore di lezione),
- dotato di propri *obiettivi* e di proprie *verifiche* anche sommative,
- e variamente *componibile*: proprio come i ‘moduli’ dell’arredamento di cucina, i moduli didattici possono essere scelti e combinati rispettando alcuni vincoli, in modo da costruire percorsi di apprendimento differenziati ma equivalenti nei risultati educativi”.

Colombo precisa che, in questo senso, l’accezione di modulo è più limitata rispetto a quella di Domenici: “[si tratta] di un fatto interno alla programmazione di uno o più insegnanti, senza ricadute esterne: [è] prevista una valutazione sommativa, elemento della valutazione complessiva di fine quadrimestre o anno, *non una certificazione* spendibile all’esterno. Credo che la padronanza di una programmazione modulare intesa in questo senso resti ancora la base indispensabile per poter affrontare forme di modularità più strutturali”<sup>58</sup>.

Soprattutto in questa accezione “più debole” il modulo si inquadra nel più generale *rinnovamento della didattica* promosso dalle iniziative riformatrici che risalgono agli anni Novanta del secolo scorso.

“Abbandonare le ambizioni enciclopediche non deve significare affidarsi alla casualità e all’improvvisazione: richiede anzi una programmazione più attenta. Lo schema su cui articolarla è offerto dall’ipotesi di un *curricolo modulare*, che negli ultimi tempi si è andata affermando in alcuni settori della pedagogia e dell’amministrazione scolastica. In questa prospettiva, il curricolo di una disciplina non è un percorso lineare e rigido, ma è costituito da una serie di blocchi di conoscenza e di esperienza, ciascuno dotato di una certa autonomia, di coerenza interna, di propri obiettivi e verifiche: essi sono in parte intercambiabili, in quanto equipollenti dal punto di vista formativo, e si combinano in un disegno complessivo coerente ma flessibile.

C’è ancora una certa oscillazione terminologica a proposito di tali unità componibili: [in un primo tempo sono state] chiamate ‘unità didattiche’; alcune proposte più recenti [come quella di Domenici] le denominano ‘moduli’ e riservano il termine ‘unità didattica’ per elementi minori interni al ‘modulo’, con l’avvertenza che, mentre la successione dei moduli è flessibile, la successione di queste unità minori entro il modulo è rigida [...]”<sup>59</sup>.

Seguendo sempre Colombo si può esemplificare l’approccio modulare considerandone l’applicazione proprio a quelle discipline, come sono le *linguistico-letterarie*, che meno sembrano adattarsi a una rigida scomposizione in segmenti indipendenti e separati.

“Nell’ambito della storia letteraria, l’ipotesi modulare viene a coincidere con la prospettiva dei ‘percorsi’ di cui parla il Programma Brocca; costituisce anzi la sola applicazione possibile di quel programma, una volta rimosse le prescrizioni quantitative sul canone degli autori, che sono comunque inapplicabili per ragioni oggettive. Un ‘percorso’ (o ‘unità didattica’ o ‘modulo’) è dunque una sequenza di letture testuali e di operazioni sui testi, articolate intorno a un tema che può essere riferito a un’epoca o dettagliare diacronicamente la storia letteraria. La scelta del tema e dei testi è in funzione di obiettivi (di

---

<sup>57</sup> Domenici 1998, p. 118.

<sup>58</sup> Colombo 2001, p. 38.

<sup>59</sup> Colombo 1996, p. 12.

conoscenza e di abilità) determinati e variati: una delle scelte 'forti' del curriculum modulare è quella di *diversificare gli approcci all'universo letterario*, in modo da dare un'esperienza concreta della sua complessità e di rendere consapevoli gli studenti delle operazioni che di volta in volta si compiono.

La prospettiva modulare ha implicazioni rilevanti sia per gli studenti sia per l'insegnante.

- Agli *studenti* chiede di essere più attivi, impegna in una storia letteraria che non tanto si 'studia' quanto si 'costruisce'; non solo, attraverso la scansione del lavoro in unità definite, può dare loro il senso di una crescita culturale che passa attraverso tappe concluse, al posto di una sequenza di "lezioni" monotona e perciò demotivante.
- All'*insegnante* richiede autonomia progettuale, flessibilità e creatività, esaltando le sue competenze professionali.

Un'altra conseguenza importante riguarda le possibilità di *collaborazione con altre discipline*. Come è noto, la storia letteraria si interseca continuamente con la storia civile, la storia della filosofia, la storia dell'arte, con le letterature straniere e classiche; potrebbe avere contatti interessanti con elementi di storia delle scienze, dell'economia e del diritto. Queste intersezioni possono essere proficue, evitando le duplicazioni e gli sprechi di tempo a cui siamo purtroppo abituati, se la programmazione dei diversi insegnamenti è flessibile nei contenuti e nei tempi: due sequenze lineari ben difficilmente si incontrano, una programmazione a blocchi permette di articolare i tempi e i modi della collaborazione. Già i Programmi Brocca prevedono un'impostazione sostanzialmente modulare per l'insegnamento di filosofia e delle letterature straniere; mantenere vincoli rigidi sulla letteratura italiana vorrebbe dire sprecare un'occasione"<sup>60</sup>.

Sotto il profilo dell'organizzazione dell'attività didattica più complessiva la modularità favorisce, dunque, l'*interdisciplinarietà* in una prospettiva dalle forti valenze cognitive.

"L'apprendimento sistemico, o modulare è quello [...] che si fonda sulle reti concettuali, sulla mappa cognitive, sulla interrelazione dei dati e delle informazioni, la cui visualizzazione non è sequenziale, numerica, ma globale, spaziale. Sono forme più alte di organizzazione del pensiero [...]"

"Così, organizzare un'unità didattica [...] significa costruire una unità di apprendimento di tipo sequenziale. Gli obiettivi, intesi come conoscenze, competenze e capacità da acquisire da parte dell'allievo, si succedono da quello tassonomicamente più semplice a quello più complesso, i contenuti si succedono con il criterio della propedeuticità" [...].

"[Un] adulto può scegliere indifferentemente di imparare prima l'inglese, poi il deltaplano, poi di specializzarsi in geriatria. Ma può anche invertire l'ordine delle scelte. La struttura modulare è a rete [...]. Ciò che conta perché il modulo si attivi, è la scelta individuale".

Ma il modulo dovrà al suo interno essere costruito, *programmato* secondo certe *unità didattiche*, secondo una certa *sequenza*. Tre scuole di inglese offriranno tre diversi moduli, eventualmente tutti e tre con alti obiettivi di padronanza, strutturati al loro interno con diverse sequenze didattiche, ma tra di loro congruenti. Al di là dell'esempio, potremmo dire allora che *un modulo è un'unità compiuta di contenuto, e che, come tale, è indipendente da un altro modulo.*"

"Se poi il *taglio* che diamo al modulo è di tipo *disciplinare*, potremmo anche dire che un'unità compiuta di contenuto per antonomasia è *una intera disciplina*. Viene con sé che si può studiare il latino indipendentemente dal greco, e viceversa, anche se ciò non toglie che, stando proprio all'immagine *sistemica* cui più volte ci siamo richiamati, tra le due discipline/modulo possono trovarsi *tutte le possibili relazioni*.

Ma il *taglio* contenutistico può anche essere *pluridisciplinare* (o *inter-* o *transdisciplinare*, a seconda delle scelte che si possono fare quando si costruisce il modulo), e avere per "oggetto" una realtà concreta, il mare, un fiume, le vacanze, la città. Ed in tal caso, sarebbe soltanto ozioso rimarcare *quante discipline possono convergere*"<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Colombo 1996, p. 13.

<sup>61</sup> Dai corsi di formazione sui nuovi esami di Stato a cura dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione, a cura di M. Tiriticco (a suo tempo reperibili in rete al sito: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione>).

### 2.3.2. Gli elementi di un modulo

Per realizzare concretamente un approccio modulare, con tutte le valenze fin qui suggerite, appare fondamentale *documentare in forma analitica* i moduli concepiti e realizzati, sia per renderli replicabili in momenti diversi, sia per adattarli di volta in volta alla “ragnatela” degli altri moduli all’interno dei quali, in una prospettiva sistemica, essi possono essere organicamente inseriti all’interno di un progetto didattico di istituto.

A questo fine appare opportuno scendere nel dettaglio della costruzione di un modulo, enucleandone gli **elementi portanti**.

Le indicazioni fornite al riguardo dal Ministero della Pubblica Istruzione, al tempo dell’introduzione dei nuovi esami di Stato (in luogo della vecchia “maturità”), ci sembrano tutt’ora valide. Esse suggerivano la seguente articolazione, tra diverse altre possibili reperibili in letteratura:

- **“TITOLO** - indicazione, in due, tre parole, della tematica che si intende affrontare nel modulo: può essere disciplinare, pluridisciplinare, trasversale.
- **SOMMARIO** - esplicitazione e descrizione del titolo, in quattro, cinque righe; indicazione dei contenuti e dei percorsi, degli ambiti disciplinari, dei destinatari, delle unità didattiche di cui il modulo si compone.
- **MOTIVAZIONE – GIUSTIFICAZIONE** - le ragioni del modulo, perché questo e non un altro, dove si colloca nel curriculum, in quale anno scolastico, in quale tri-quadrimestre, a quanti/quali allievi è destinato; ambiti e limiti contenutistici, eventuali raccordi interdisciplinari; indicazioni degli aspetti di esercitazione, applicazione, ricerca, pratica operativa, laboratorio, tirocinio, stage, ecc.
- **FINALITA'** - gli scopi che il modulo si propone, visti dalla parte delle esigenze della istituzione, dell’insegnamento e/o dell’insegnante (esempi: con questo modulo il Consiglio di classe si propone di... introdurre gli allievi a... far conoscere agli allievi... sviluppare negli allievi...presentare agli allievi il problema x.... permettere agli allievi di problematizzare... offrire agli allievi... far lavorare gli allievi su... permettere agli allievi di padroneggiare... rendere gli allievi consapevoli di... ecc.). Ovviamente, più un modulo è rivolto a fasce basse di età, più prevarranno i verbi conoscere, sviluppare, problematizzare, ecc., più è rivolto a fasce alte, più ricorreranno i verbi della padronanza e del saper essere, civico e professionale.
- **OBIETTIVI** - gli scopi che il modulo si propone, ma visti dalla parte del discente, quindi espressi in termini di conoscenze, competenze e capacità. E' sempre sottintesa l'espressione: alla fine dello studio di questo modulo l'allievo dovrà avere acquisito le seguenti conoscenze, abilità, padronanze, competenze, che vanno indicate a livello macro, di generalizzazione; di fatto non daranno più di sei, sette obiettivi. In genere si adotta questa categorizzazione: sapere (area cognitiva), fare (area operativa: padronanze concrete), essere (area della personalità e delle relazioni socio-collaborative; atteggiamenti e valori acquisiti).
- **PREREQUISITI** - le conoscenze, competenze, capacità che l'allievo deve possedere per accedere al modulo. E' sempre sottintesa l'espressione: all'inizio dello studio l'allievo deve... conoscere... aver compreso... usare... applicare... fare... ecc.

**Attenzione!** Non si debbono confondere

- i *prerequisiti*, che sono richiesti comunque e a chiunque per avviare un processo formativo, con
- i *livelli di partenza*, che sono rilevati all'inizio di un'attività formativa per sapere con chi si ha a che fare!

I livelli di partenza sono quelli che sono, sono "posti" dagli allievi; i prerequisiti, invece, sono "posti" dal docente.



Si hanno anche formulazioni diverse: per i prerequisiti, il sottinteso è "l'allievo deve sapere... fare... essere..."; per i livelli di partenza, il sottinteso è "l'allievo sa... fa... è..."

Pertanto, per un MODULO ZERO, di azzeramento iniziale, di ingresso, di accoglienza (primo periodo di scuola con allievi che non si conoscono), dovrà considerarsi la voce "livelli di partenza"; ma, per i MODULI successivi si dovranno "porre" i "prerequisiti". "Porre" i prerequisiti fin dal primo giorno di scuola significherebbe porre, di fatto, le premesse per escludere, selezionare, bocciare. Invece, rilevare nei primi giorni di scuola i reali livelli di partenza, significa iniziare a programmare in modo mirato, orientato in primo luogo al recupero.

**Attenzione!** Non utilizzare mai espressioni al negativo (l'allievo non conosce questo, non sa fare quest'altro, ecc.), ma sempre al positivo indicando concretamente ciò che l'allievo sa, sa fare, ecc. Le rilevazioni al negativo sono spia di un atteggiamento valutativo scorretto, tipico della scuola tradizionale, selettiva, quindi sempre tesa a rilevare le negatività, per bocciare, piuttosto che le positività, per "facilitare" l'apprendimento e per "promuovere".

Vanno anche indicate le attività da svolgere e gli strumenti per rilevare i prerequisiti (o i livelli di partenza per i moduli zero) e vanno indicati i criteri della rilevazione. Se si accerta che gli allievi non posseggono i prerequisiti, occorre predisporre le strategie per il "recupero precoce", prima di "partire" con il modulo!

- **CONTENUTI** - lista nuda e cruda delle "cose concettuali", che si mettono "dentro" il modulo: gli argomenti, i temi, i problemi, i vari "pezzi" mono- e pluridisciplinari, con gli eventuali raccordi pluri-, inter- e transdisciplinari.
- **MEZZI** - nella voce mezzi rientra tutto ciò che è fisico, dalla carta/matita al libro di testo, al libro, alla palestra, alle attrezzature di laboratorio e di officina. Il fatto è che un contenuto concettuale è sempre e comunque veicolato da un supporto, cartaceo e/o non. Ad esempio: per la Prima guerra di indipendenza (contenuto) il supporto sarà... il libro di testo, l'enciclopedia x, il saggio y, il film z; per 'La morte a Venezia' ci sarà il libro di Th. Mann, il film, il saggio x; per il teorema di Euclide un software didattico; per il Maggio francese un ipertesto; e così via!
- **SPAZI** - l'aula della classe e gli eventuali altri spazi nella scuola o fuori di essa. Se si ipotizza uno o più viaggi di istruzione, le indicazioni di dettaglio andranno nelle singole UD.
- **TEMPI** - durata del modulo, con una indicazione complessiva dei tempi min/max in termini di giorni, settimane e delle ore min/max di effettivo lavoro.
- **METODI** - riguardano i rapporti docenti allievi, le strategie che i docenti seguiranno per la realizzazione del modulo. Sono sufficienti indicazioni macro, che saranno esplose in sede di dettaglio nelle singole UD. Riguardano anche le didattiche delle singole discipline.
- **VALUTAZIONE** - indicazione dei criteri e delle tipologie degli strumenti che si intendono adottare per controllare i processi, misurare prove e prestazioni, attribuire ad esse giudizi di valutazione, valutare il processo e il prodotto conseguito<sup>62</sup>.

Questi elementi, suggeriti nella prospettiva di una **progettazione** modulare, possono senz'altro venire ripresi, ovviamente riveduti e corretti alla luce di quanto effettivamente realizzato, anche in sede di **documentazione** del modulo realizzato, con le seguenti avvertenze.

- Oltre all'indicazione degli obiettivi e dei criteri di valutazione andranno indicati i **risultati** concreti, in termini di punti di forza e di debolezza dell'esperienza, con riguardo soprattutto alla **metodologia** adottata.
- Degli strumenti di controllo ("verifiche") e, più in generale, degli **esercizi** e delle **attività** proposti si potranno recare anche **esempi** concreti, non limitandosi a indicarne la

<sup>62</sup> Sempre dai corsi di formazione sui nuovi esami di Stato a cura dell'allora Ministero della Pubblica Istruzione, a cura di M. Tiriticco (a suo tempo reperibili in rete al sito: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione>).

tipologia: ciò potrebbe anche permettere di isolarli come *learning objects* potenzialmente estraibili dal modulo e riproponibili in altro contesto.

- Soprattutto, però, elemento fondamentale, senza il quale un modulo non può venire replicato in altro contesto, occorre fornire la *narrazione analitica* dell'esperienza, in tutte le sue *fasi*, corredata dai *materiali* di volta in volta utilizzati e dall'indicazione delle risposte di volta in volta attese (o fornite) dagli allievi.
- Inoltre occorre fornire tutti quegli elementi che rimangono *impliciti*, perché scontati, all'interno di una progettazione curricolare quali: *autore* o responsabile del modulo (o percorso, o progetto), *destinatario*, e quanto altro favorisca un'efficace *indicizzazione* del percorso (vedi *supra* § 1.3).

Per questi ultimi aspetti sembrano pertinenti le indicazioni per la documentazione delle proprie "esperienze" didattiche fornite dal portale *Gold dell'Indire*, anche se non si riferiscono esplicitamente a un'organizzazione di tipo modulare.

La **scheda catalogo** per l'indicizzazione delle esperienze è articolata nei seguenti punti<sup>63</sup>.

- *Titolo esperienza*
- *Ente promotore e coordinatore*
- *Progetto*
- *Conduttore/Area di appartenenza*
- *Date*
- *Età degli alunni destinatari dell'esperienza*
- *Lingua e Paese*
- *Idea e tema centrale*
- *I tre aspetti più interessanti*
- *Presentazione e diffusione*
- *Note*
- *Indicizzazione per soggetto - I descrittori*
- *Condizioni di trasferibilità*
- *Materiali realizzati*
- *Descrizione dell'esperienza*
- *Oggetto didattico*

In particolare - possiamo osservare - oltre l'indicazione del conduttore e quella dei destinatari, questa scheda richiede l'esplicitazione di alcune parole chiave, da mutuare dal *Thesaurus*, per la caratterizzazione dell'esperienza (*descrittori*), nonché la chiara esplicitazione delle *condizioni di trasferibilità*.

Essa prevede anche la pubblicazione di uno o più *oggetti didattici*, mutuati dalle attività svolte o dalle verifiche conclusive.

Entro la voce *descrizione* possono essere richiamati gli altri elementi che caratterizzano l'esperienza e soprattutto la *narrazione analitica* (la principale condizione di trasferibilità, a nostro giudizio). I responsabili di *Gold* suggeriscono di costruire la descrizione come segue (si notino i punti di coincidenza con gli elementi costitutivi del *modulo* secondo Tirittico).

“La 'Descrizione' conterrà una presentazione articolata dell'esperienza, che dia ragione

- delle motivazioni,
- del contesto,

---

<sup>63</sup> Cfr. <http://gold.bdp.it/nazionale/documentare/manuale/fasi.htm>.

- delle basi teoriche,
- della progettazione ed effettuazione,
- dei metodi e strategie,
- dei risultati e
- degli strumenti di valutazione,
- delle ricadute sull'attività didattica nel suo complesso.

Occorre essere *esaurienti* (la descrizione non è la scheda catalogo! evitare di descrivere l'esperienza per punti: *a,b,c...*), ma allo stesso tempo *sintetici*. E' opportuno valutare il testo dal punto di vista di un potenziale lettore che vuol capire in un tempo ragionevolmente contenuto quali sono i *punti qualificanti* e gli *aspetti originali* dell'esperienza. Buona regola sarebbe far prendere visione della propria 'Descrizione dell'esperienza' ad un estraneo al progetto, in modo da avere il punto di vista del lettore.

Si tenga presente il fatto che in questa sede una presentazione del '*perché*', del '*come*' e delle *riflessioni* che hanno accompagnato il percorso è più importante della descrizione dei punti di arrivo, dei materiali elaborati come prodotti di ricerche e attività degli alunni. Ad esempio, non ci si dilunghi nella descrizione della mostra o della rappresentazione teatrale, o del viaggio di studio e della serie dei poster che hanno rappresentato l'evento finale di un'esperienza; si mostri piuttosto *come si è arrivati a produrre quegli eventi e con quali ricadute sul processo di apprendimento degli alunni*'<sup>64</sup>.

Rispetto a queste ultime indicazioni ci permettiamo di osservare criticamente che, se le **indicazioni metodologiche** sono senza dubbio importanti per la trasferibilità di un'esperienza, quanto più **materiale** prodotto ed elaborato dagli alunni o dallo stesso docente si può produrre (a patto di indicizzarlo adeguatamente e di renderlo facilmente consultabile ed esportabile), tanto più facilmente l'esperienza potrà essere trasferita.

Si consideri l'aspetto che presentano i cosiddetti *moduli* all'interno di un libro di testo scolastico di recente edizione (o del CD-ROM che sempre più spesso lo accompagna): si tratta spesso, come è noto, dei vecchi "capitoli" rimodernati con un nuovo "apparato didattico" che indica obiettivi, aggiunge esercizi, propone verifiche ecc.

Il limite di questi prodotti editoriali, come si sa, è rappresentato proprio dalla loro fin troppo facile e universale (apparente) applicabilità. I "veri" moduli vanno sempre di nuovo ricostruiti sulla base della considerazione del contesto di applicazione (soprattutto la situazione di partenza dei destinatari, gli alunni) e, soprattutto, dalla formazione culturale e dallo stile professionale del docente.

Sarebbe, tuttavia, difficile negare che questi prodotti editoriali, proprio in quanto preconfezionati, siano immediatamente "trasferibili" in qualsiasi contesto scolastico, proprio perché contengono insieme *materiale didattico* e "*istruzioni per l'uso*".

L'esempio suggerisce che quanto più si riesce a documentare un'esperienza didattica in tutta la sua ricchezza, corredandola di tutti i materiali utilizzati (esercizi, testi, immagini, o almeno le relative indicazioni bibliografiche e filmografiche ecc.), tanto più questa assumerà quella **configurazione testuale** che ne permetterà una reale trasferibilità.

Se poi la narrazione dell'esperienza e gli stessi materiali fossero disponibili in rete in un coerente formato elettronico, fatti salvi gli eventuali diritti d'autore, la loro rielaborazione a cura del docente (che vi attinge in funzione del contesto di applicazione) sarebbe perfino più facile e produttiva di quanto non sia quella di analoghi materiali pubblicati in formato cartaceo, alimentando un *secondo circuito di scambi di esperienze*.

---

<sup>64</sup> da <http://gold.bdp.it/nazionale/documentare/manuale/descrizione.htm>.

### 2.3.3. Tratti tipici e occorrenze

Indicati alcuni possibili elementi che dovrebbero essere propri di una corretta ed esauriente documentazione delle proprie *esperienze didattiche* (le quali, proprio in quanto vengono documentate in questo modo, “assurgono”, per così dire, “a *moduli*” se già prima non erano state concepite come tali) si tratta ora di esaminare più da vicino il problema su cui abbiamo deciso di focalizzare la nostra trattazione: ossia quello di conciliare l’*irripetibilità* delle esperienze che si vogliono documentare con l’esigenza della loro *replicabilità* in altro contesto (e che ne fa, appunto, necessariamente “moduli”); esigenza che conferisce senso (almeno uno dei possibili sensi, se non il principale) allo stesso processo di documentazione.

Per poterci avvicinare a una delle possibili soluzioni di questo problema, quella che costituirà la nostra proposta operativa, appare utile osservare che all’interno di un’ipotetica “griglia” di documentazione di un’esperienza vanno discriminati gli indicatori che si riferiscono ai **tratti fissi**, ossia replicabili agevolmente in altro contesto, dagli indicatori che si riferiscono ai **dati contestuali**, ossia contingenti e, come tali, irripetibili.

Il *titolo* del modulo, trasferito altrove, ad esempio, non potrà variare, pena la perdita di *identità* del modulo stesso (*identità di tipo*, per esprimersi in termini filosofici).

Viceversa i *destinatari* dovranno giocoforza essere diversi, soprattutto per quanto riguarda la loro identità personale.

Più problematica, invece, la questione dei destinatari in termini di fascia d’età o di tipologia di istituto scolastico di appartenenza. Per alcuni moduli si potrà immaginare un trasferimento in istituti e per classi d’età anche molto diversi da quelli dell’esperienza originaria, mentre per altri (fortemente connotati in termini disciplinari e di contenuti trattati) non ci si potrà allontanare troppo dai dati di partenza.

Analogamente altri elementi dell’esperienza originaria potranno essere considerati, a seconda dei casi, replicabili o meno:

i *materiali* utilizzati, per esempio, potrebbero essere riproposti pari pari oppure sostituiti da altri giudicati equipollenti;

in via di principio perfino la *disciplina* interessata potrebbe essere modificata: un percorso giudicato efficace sul testo poetico proposto inizialmente per l’insegnamento di inglese potrebbe essere replicato, *mutatis mutandis*, nell’ambito dell’insegnamento di italiano o viceversa.

La questione che si tratta di mettere a fuoco è contenuta proprio nella locuzione: *mutatis mutandis*. Che cosa è legittimo o possibile *mutare* di un modulo senza “snaturarlo”, senza cambiarne l’identità?

Ciò ovviamente varia da caso a caso. In parte è un dato che si può ricavare soprattutto dalla descrizione sintetica introduttiva e dalla motivazione di un determinato modulo.

Un altro problema è quello di stabilire chi sia legittimato a decidere in merito: l’autore del modulo o chi intende trasferirlo in altro contesto?

Infine, collegato con questo, c’è il problema (che tuttavia non intendiamo discutere in questa sede) di un possibile *diritto d’autore*. La scarsa chiarezza in merito favorisce spesso forme di assurda *gelosia* tra colleghi, autori di altrettanti “prodotti didattici”, secretati (neanche si trattasse di brevetti per ordigni nucleari), che sarebbe, viceversa, utile per tutti che fossero socializzati.

Si noti che

- **documentare un’esperienza** concepita come *singolare* e
  - **proporre un modulo** quale *progetto-tipo* virtualmente replicabile indefinitamente,
- anche se spesso, nella pratica, sono due atti quasi indistinguibili, concettualmente sono **azioni molto diverse**.

Si pensi solo all’uso del verbo:

- al *passato*, nel caso che si tratti di rendere conto di un’esperienza svolta;

- al *presente* o perfino al *futuro* (come nelle ricette di cucina), nel caso che si tratti di proporre un'attività (sia pure sulla base di un'esperienza già realizzata dello stesso tipo).

Nel primo caso si potrà scrivere ad esempio:

- “Il lavoro di traduzione è stato proposto a 7 gruppi di allievi: ciascun gruppo non era formato da meno di tre allievi e da più di cinque”.

Nel secondo caso si potrà scrivere invece:

- “Il lavoro di traduzione si potrà proporre a gruppi di allievi [non avrebbe senso, in questo caso, precisare il numero esatto]: ciascun gruppo non dovrebbe essere formato da meno di tre allievi e da più di cinque [naturalmente si farà questa precisazione solo se si riterrà che questi limiti abbiano un significato didattico e non siano stati invece puramente casuali nell'esperienza realizzata]”.

Come si può notare, anche da questo banale esempio, il cambio di tempo del verbo non ha un valore puramente grammaticale, ma implica uno “sguardo” (un'intenzionalità) profondamente diverso

- Nel primo caso ci si limita a *referire un'esperienza* lasciando al lettore il compito di decidere se e come trasferirla, di quali elementi tener conto, quali lasciar cadere ecc.
- Nel secondo caso è lo stesso autore dell'esperienza che ne *ricava un “modulo” replicabile* e lo propone sfrondandolo degli elementi che egli stesso giudica contingenti, occasionali, contestuali.

In questa seconda ipotesi - cioè che si documenti soprattutto per suggerire nuove soluzioni e non semplicemente per consegnare agli archivi memoria di quanto realizzato - si insisterà maggiormente sui *punti di forza* dell'esperienza, mentre si metterà in guardia dal cadere negli *errori* in cui si è incorsi.

La narrazione, quindi, se ricostruita in forma di “*ricetta per l'avvenire*”, dovrà e potrà spingersi anche a suggerire soluzioni diverse da quelle realizzate concretamente qualora, ad esempio, queste si siano rivelate fallimentari.

## 2.4. **La documentazione nella ricerca-azione**

In una scuola dell'autonomia, tra le cui funzioni essenziali e riconosciute vi è quella della **ricerca**<sup>65</sup>, la documentazione di quanto viene prodotto riveste un ruolo primario. Ma non solo: se “la documentazione in un istituto di ricerca è funzione primaria, essa deve essere aggiornata e prospettica, *integrata*”, collegata anche agli sviluppi conseguiti nel corso della storia. I metodi documentari adottati dall'équipe lavorativa non possono essere concepiti come paralleli o giustapposti ai metodi del lavoro intellettuale in atto nell'istituzione”<sup>66</sup>. Tra documentazione e ricerca deve, cioè, esistere una *circolarità* essenziale, una compenetrazione: l'una deve alimentare e orientare l'altra.

Ma non tutte le strategie di ricerca si combinano con la stessa fecondità con i processi di documentazione; vi riescono soprattutto quelle strategie nelle quali attori sono tutti i soggetti coinvolti, che fanno *ricerca* eminentemente *riflettendo* sul proprio *agire*; in una parola: le forme di **ricerca-azione**.

E' solo in questa prospettiva, infatti, che si potrà affermare: “La documentazione assolve a due principali finalità interne: di *autoricognizione* e di *autovalutazione*. Gli operatori scolastici si trovano *riflessi* nella documentazione nel senso che si attiva un processo di consapevolezza dello svolgersi della propria identità nel contesto scolastico”<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> La scuola, sulla base del DPR 275/99, come ha ricordato a più riprese Di Castri nel corso del Master, possiede “autonomia di *ricerca*, sperimentazione e sviluppo”.

<sup>66</sup> Baldazzi 1998, pp. 8-9.

<sup>67</sup> Melucci 1998, p. 35.

### 2.4.1. La ricerca-azione

Per **ricerca-azione** si intende un'attività di ricerca che vede "l'impegno attivo del ricercatore, in vista di valori e obiettivi definiti, con implicazioni filosofiche, sociali, pedagogiche, politiche chiaramente orientate ed esplicitate sul terreno della pratica. Al 'ricercatore attivo' si attribuisce un ruolo essenziale sul piano dell'organizzazione e della messa in atto della *valutazione dei risultati della ricerca stessa*, perché egli partecipa ad ogni fase dell'evoluzione del progetto, *allo stesso titolo che i soggetti della ricerca*, cioè gli attori. In altre parole, la ricerca-azione costituisce un progetto sociale, *rivestito da un progetto scientifico*"<sup>68</sup>.

Tratti propri della ricerca-azione, nella versione di Pourtois, sono i seguenti:

- la *connessione coi problemi socioeducativi* (la ricerca nasce da un problema socioeducativo avvertito come rilevante);
- il *circolo analisi-azione* (il passaggio dall'azione alla riflessione sull'azione è continuo, reciproco, effettuato in linea di massima da tutti i soggetti coinvolti);
- l'*elaborazione delle transizioni* (il "cambiamento" è l'obiettivo della ricerca e coinvolge anche il contesto sociale e politico in cui essa si attua);
- l'*emancipazione degli attori* (tutti i soggetti coinvolti sono protagonisti a vario titolo della ricerca la cui direzione viene continuamente rinegoziata);
- il *coinvolgimento esistenziale degli attori*;
- la *riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario*;
- la *centralità dell'efficacia*, rispetto a obiettivi di tipo conoscitivo.

Il coinvolgimento di tutti gli attori della ricerca-azione si inquadra all'interno di una concezione *ermeneutica*, piuttosto che neopositivistica, della ricerca didattica.

"Secondo Pourtois, è attraverso una pratica interagita che si configura come una *interrogazione sistematica all'interno del gruppo* circa la validità, nelle sue diverse dimensioni, delle interpretazioni avanzate che si attua il passaggio dai semplici dati di esperienza ai dati scientifici proprio della ricerca azione; nella ricerca azione lo statuto di 'dato scientifico' viene attribuito agli enunciati le cui pretese di validità siano state supportate da argomentazioni che hanno soddisfatto adeguatamente i criteri di validità. In altri termini: *nella ricerca azione vengono considerati scientifici gli enunciati che il gruppo è arrivato consensualmente a riconoscere come comprensibili, veritieri, giustificati e sinceri*"<sup>69</sup>.

Il concetto di "*ermeneutica riflessiva*"<sup>70</sup>, applicato all'ambito della valutazione delle ricerche di questo tipo, richiama la nozione di *conversazione riflessiva con la situazione* elaborato da Schön:

"L'attività di verifica delle ipotesi non è né una profezia che si autorealizza, che assicura contro il timore di dati confutativi, né la verifica neutrale delle ipotesi propria del metodo della sperimentazione controllata, che richiede che chi conduce l'indagine eviti di influenzare l'oggetto di studio e di comprendere dati confutativi. La situazione tipica della pratica non è né argilla da modellare a piacere né un oggetto di studio indipendente, autosufficiente, dal quale il ricercatore prenda le distanze. Il rapporto fra chi conduce l'indagine e questa situazione è *transazionale*. Questi modella la situazione, ma *in conversazione con essa*, cosicché i propri modelli e apprezzamenti sono anch'essi foggiate dalla situazione. I fenomeni che egli cerca di capire sono in parte sue elaborazioni; egli è *nella* situazione che cerca di comprendere"<sup>71</sup>.

Essendo fondata su *enunciati riconosciuti consensualmente come comprensibili* la *ricerca-azione* privilegia, nell'analisi dei "dati", *metodi qualitativi* piuttosto che quantitativi, anche se non

<sup>68</sup> J. P. Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi e Vertecchi 1992, p.134.

<sup>69</sup> Baldacci 2001, p. 148.

<sup>70</sup> Cfr. F. Batini in Fabbri e Rossi 2001, p. 150.

<sup>71</sup> Schön 1991, p. 169.

disdegna forme di *triangolazione* tra diversi metodi di indagine per corroborare le ipotesi da cui prende le mosse<sup>72</sup>.

In particolare per la ricerca-azione vale quanto si può dire, in generale, della differenza che oppone metodi quantitativi a metodi qualitativi: se i primi misurano, per lo più, *comportamenti*, in quanto essi *sembrano* oggettivamente osservabili (occultando spesso, in questo modo, si potrebbe rilevare, la questione della loro “interpretazione”), i secondi hanno esplicitamente di mira i *significati* che gli attori in campo conferiscono, esplicitamente o implicitamente, alla loro azione, al fine di “documentare il mondo *dal punto di vista delle persone studiate*”<sup>73</sup>.

Bisogna sottolineare che nella ricerca-azione l’analisi qualitativa dei dati non costituisce né un’*alternativa* secca al ricorso ad elementi di tipo quantitativo, né una semplice fase introduttiva (*esplorativa*) di definizione delle categorie. Data la circolarità tra teoria e pratica, l’analisi “qualitativa”, come continua riflessione e, quindi, *ridefinizione* delle categorie e della variabili, non può che accompagnare dall’inizio alla fine la ricerca stessa<sup>74</sup>.

Non bisogna, in ogni caso, sottacere i **rischi** di questo paradigma ermeneutico-riflessivo.

Si potrebbe pensare che questo *coinvolgimento* del ricercatore con gli altri soggetti possa “inquinare” i risultati, condizionandoli.

In particolare, l’atteggiamento *militante* del ricercatore appare violare il classico criterio weberiano dell’avalutatività nelle scienze sociali.

A tali critiche si può rispondere come segue.

In ogni ricerca fatta da soggetti su altri soggetti, in quanto tali, il condizionamento reciproco è inevitabile e, quando non è riconosciuto, è spesso semplicemente occultato, con effetti di distorsione ancora più gravi.

Anche un ricercatore che si muova in modo apparentemente invisibile, assumendo un comportamento “asettico”, nascondendo i suoi obiettivi ecc., non può che incidere sul comportamento dei soggetti studiati, che si sentiranno comunque osservati e condizionati.

Per quanto riguarda la questione complessa dell’*avalutatività* occorre ricordare che lo stesso Weber ammetteva che i valori del ricercatore potessero *orientare* la ricerca (ad esempio la scelta dell’argomento e la formulazione dell’ipotesi), anche se non condizionarne i risultati.

Per evitare il cosiddetto “*effetto Pigmalione*” o della “profezia autoavverantesi”, ossia quello di “innamorarsi” eccessivamente delle proprie ipotesi e di vederle confermate anche quando non lo sono, e, più in generale, il rischio dell’inquinamento della ricerca, non c’è che l’esercizio continuo ed esplicito della messa in discussione dei propri assunti, condotto *con* e non contro gli altri soggetti coinvolti nella ricerca, che hanno tutto l’interesse affinché i risultati siano *veri*.

<sup>72</sup> Su rischi e limiti dell’adozione di tecniche multiple, quali la triangolazione, cfr. Silvermann 2002, p. 91: “Il desiderio di utilizzare le tecniche multiple sorge spesso in seguito alla volontà di cogliere i diversi aspetti di un fenomeno [...] Rappresentare un insieme di dati e compararlo con un altro insieme [raccolto mediante un’altra tecnica] è un compito più o meno difficile a seconda del vostro schema teorico. In particolare, se pensate che la realtà sociale sia costruita in modi diversi a seconda dei diversi contesti, non potete riferirvi a un *unico fenomeno* chiaramente rappresentato da tutti i vostri dati”. Questa avvertenza, tuttavia, non fa che confermare - ci pare - la necessità di adottare un *paradigma ermeneutico*, in base al quale sia i dati raccolti sia le tecniche di raccolta siano fatti sempre di nuovo oggetto di discussione e negoziazione riguardo al loro *significato*.

<sup>73</sup> Hammersley 1992, p. 165.

<sup>74</sup> Anche tra coloro che generosamente si dimostrano disposti a rivalutare il *momento qualitativo* nella ricerca empirica vi è chi si limita a sottolinearne l’importanza come “*tutto ciò che può precedere e preparare* la fase vera e propria della ricerca condotta con *metodologia scientificamente controllata*” (L. Lumbelli, in Becchi e Vertecchi 1992, p. 114). In questo senso la ricerca “qualitativa” esaurirebbe la sua funzione nella fase cosiddetta “esplorativa”, svolgendo la funzione di definire (o “negoziare”) il significato della “categorie” di analisi che si intendono adottare. Nel paradigma della ricerca-azione, invece, la circolarità teoria-pratica è “interminabile”: in un certo senso la ricerca conserva sempre un carattere “esplorativo” perché la stessa teoria che la illumina è sempre di nuovo messa in questione dai “dati” che via via emergono (in quello che Pourtois chiama “dispositivo di raffinamento”): il *momento qualitativo*, pertanto, non può che essere inestricabilmente connesso con quello cosiddetto *quantitativo*.

Pourtois, a questo riguardo, osserva che “la ricerca-azione è fomite di *contraddizioni*, ed è questo uno dei criteri che la differenziano dalla ricerca operativa e da quella nomotetica. In altri termini, lo studio degli *effetti non voluti* e delle contraddizioni costituisce una caratteristica peculiare della ricerca-azione”<sup>75</sup>.

Un rischio più tecnico è legato all’*attendibilità* dei risultati, intesa come il “grado di coerenza con cui i casi sono assegnati alla stessa categoria da osservatori diversi e dallo stesso osservatore in occasioni diverse”<sup>76</sup>.

Forme inadeguate di trascrizione e di codificazione dei “testi” prodotti dagli attori coinvolti nella ricerca possono ovviamente mettere a rischio l’attendibilità dell’analisi di tali prodotti.

A questo problema si può, però, facilmente ovviare attraverso tecniche accurate di registrazione.

Ma, in generale, appare chiaro che in una ricerca di ordine qualitativo sussisterà sempre un margine irriducibile di *discrezionalità* interpretativa, dovuta alle diverse soggettività in campo.

D’altra parte anche in una ricerca quantitativa, potrebbe non sussistere un’interpretazione univoca della categorie adottate<sup>77</sup>.

In tutti casi il metodo della *caparbia negoziazione dei significati* delle categorie impiegate, tra i soggetti coinvolti, esperti e non, appare la sola via per ammortizzare, attraverso l’intesa intersoggettiva, i rischi di arbitrarietà nella valutazione dei risultati della ricerca.

Altri rischi attengono alla *validità* della ricerca, intesa come la “verità, interpretata come il grado di accuratezza con cui un resoconto rappresenta i fenomeni sociali cui si riferisce”<sup>78</sup>.

Un rischio può essere quello dell’*aneddotismo*.

Il fatto di citare pochi esempi *emblematici* di un certo atteggiamento, opportunamente “selezionati”, dal ricercatore stesso, pur se questi sono letti correttamente, “mette in questione la *validità* di molta ricerca qualitativa”<sup>79</sup>.

Una delle strategie migliori per ovviare a tutti questi problemi sembra essere quella che consiste nell’allargare il campo di osservazione attraverso la *tecnica della comparazione continua* che può implicare un *trattamento globale dei dati*, con particolare riguardo ai *casi devianti*<sup>80</sup>.

In sintesi: i dati via via raccolti vanno non tanto correlati a gruppi sulla base di ipotesi precostituite, quanto messi in continuo rapporto “tutti con tutti”, incrociandoli in più modi allo scopo di “farli parlare”,

<sup>75</sup> J. P. Pourtois, in Becchi e Vertecchi 1992, p. 136-7.

<sup>76</sup> Hammersley 1992, p. 67. Similmente Domenici 1993, p. 49: “Una rilevazione è *attendibile* quando è talmente accurata sul piano metrologico da risultare costante, la stessa, *chiunque sia il soggetto* che la rileva e quando l’esito di *successive misurazioni* compiute da una stessa persona risulti fedelmente riprodotto”. Si noti la particolare insistenza di Domenici sull’aspetto quantitativo della rilevazione che si vuole *attendibile*.

<sup>77</sup> Come è stato osservato “a seconda che si adotti uno o l’altro indirizzo psicologico o sociologico saranno diverse le *categorie* con cui ci si appresta a segmentare gli eventi da studiare o gli aspetti che ci si appresta ad astrarre in un determinato brano di realtà [...] Se ci troviamo, ad esempio, di fronte al problema di stimolare a partecipare al lavoro scolastico un ragazzo che dimostri una sostanziale apatia nei suoi riguardi e decidiamo di affrontarlo sul piano dell’intervento verbale dell’insegnante nei suoi confronti, avremo già operato una scelta determinante qualora avremo deciso di chiamare tale intervento con i termini di *rafforzatore sociale*, di *rispecchiamento*, di *conferma* o di *feedback*” (L. Lumbelli, in Becchi e Vertecchi 1992, p. 116). Di fronte al proliferare dei “modelli” psico-sociologici e anche pedagogici per categorizzare l’esperienza (tutti discutibili, per la natura stessa delle discipline in gioco) una soluzione può ben essere rappresentata da un ritorno consapevole al “sapere di non sapere” filosofico: una forma di ingenuità “colta” che ci permetta di leggere l’esperienza riducendo al minimo le sovrastrutture categoriali per cercare di restituire *all’esperienza stessa* la parola.

<sup>78</sup> Hammersley 1992, p. 57. Analogamente, Domenici 1993, p. 49: “La *validità* esprime il *grado di corrispondenza* tra una rilevazione, una misura, un giudizio, e l’*oggetto* specifico cui questi si riferiscono”.

<sup>79</sup> Silvermann 2002 p. 51.

<sup>80</sup> Cfr. Silvermann 2002, p. 253 ss.



discutendo i casi devianti sulla base dei possibili fattori, emergenti dall'indagine medesima, esplicativi della loro devianza.

“L'uso accorto di correlazioni, di analisi multivariate, la ricerca di differenze significative, il tentativo di isolare fonti di variazione nei risultati, ecc., possono aiutare a metter in relazione i tre quadri (partenza, ipotesi, risultati) e le loro parti, anche se complessi, ricchi di particolari di varia natura”<sup>81</sup>.

Alla luce di tutte queste problematiche e rischi, appare chiaro come un'efficace *ricerca-azione* possa essere condotta solo a condizione di **documentare analiticamente processo e prodotto didattico**.

#### 2.4.2. La distinzione tra progetto-tipo e progetto situato

Il fatto che la *ricerca-azione* obbedisca a un paradigma fondamentalmente *ermeneutico* non esclude che le si possano applicare criteri di validazione mutuati dalla **ricerca** cosiddetta **sperimentale**, come nel modello del problematicismo pedagogico di Baldacci.

In questo modello, riveduto e corretto alla luce della nostra esperienza, possiamo distinguere almeno tre livelli di progettazione:

- a livello epistemico occorre precisare il **modello** di innovazione didattica che si intende saggiare:
  - indicare, cioè, quale nuova didattica della filosofia sarebbe resa possibile o, comunque, favorita, in ipotesi, dal ricorso a determinati strumenti infotelematici;
- a livello ideativo, per la “verifica” dell'ipotesi implicita nel modello, occorre costruire un **progetto-tipo**, basato sul modello epistemico, ma non riferito a un particolare contesto scolastico:
  - si tratta della matrice di tutti i possibili progetti situati, da calare nei diversi contesti, con i necessari aggiustamenti, a scopo di corroborare i risultati del primo progetto realizzato;
- a livello realizzativo occorre implementare il progetto tipo nel particolare contesto scolastico di attuazione, trasformandolo in **progetto situato** (una particolare *occorrenza*, riveduta e corretta, del progetto-tipo):
  - questo tiene necessariamente conto della specifica domanda dei soggetti coinvolti e delle problematiche locali, modificando conseguentemente, in modo opportunamente argomentato, il progetto-tipo.

Dal punto di vista pratico, tuttavia, il secondo livello di progettazione, consistente nell'elaborazione del “progetto tipo”, da proporre in altri contesti scolastici, può venire perfezionato solo *dopo* avere realizzato il *primo* progetto situato, che, nei termini della ricerca pedagogica, svolge la funzione di una *ricerca esplorativa*.

Sulla base di questo modello Baldacci suggerisce in sostanza la seguente **procedura di controllo**.

Se una successiva applicazione di una ricerca-azione, ossia un nuovo “progetto situato”, costruito a partire da un “progetto-tipo” già sperimentato in situazione una prima volta, sembra smentire in tutto o in parte l'ipotesi didattica sulla base della quale è stato costruito il “progetto-tipo”, prima di considerare confutata l'ipotesi di base, si deve cercare di capire, dimostrando ciascuna delle seguenti “ipotesi ausiliarie” sulla base di dati empirici, se l'apparente insuccesso non sia dovuto:

<sup>81</sup> M. Gattullo, in Becchi e Vertecchi 1992, p. 83.

- in prima istanza, a qualche errore negli *strumenti di verifica* e nelle procedure di valutazione;
- in seconda istanza, a qualche fattore legato al *contesto dell'applicazione*;
- in terza istanza, a qualche incongruenza tra struttura del *progetto situato* e progetto tipo;
- in quarta istanza, a qualche incongruenza tra *progetto tipo* e ipotesi da verificare.

Solo come *extrema ratio*, metodologicamente, avrebbe senso mettere in discussione l'ipotesi stessa, in quanto si suppone che essa sia espressione di qualche modello pedagogico o teoria didattica consolidata<sup>82</sup>.

Il *principio di confutazione*, operante in questa apparentemente complessa metodologia di controllo dei risultati di una ricerca qualitativa, può costituire, come è stato osservato, un valido rimedio ai rischi di *aneddotismo* a cui essa può andare incontro per la scarsità di dati su cui generalmente pretende di fondare le proprie generalizzazioni<sup>83</sup>.

Si è già visto come lo stesso Pourtois suggerisca la ricerca della *contraddizione* come qualificante la ricerca-azione.

### 2.4.3. La funzione della documentazione nella ricerca-azione

Tutte queste strategie, tuttavia, non escludono il rischio dell'errore e dell'arbitrarietà, soprattutto se il ricercatore, come avviene spesso, è costretto a lavorare da solo, almeno in una prima fase.

Ora, proprio per ovviare a questo rischio di fondo, quali che siano le strategie adottate per ridurlo al minimo, appare fondamentale *documentare* analiticamente il proprio lavoro, *rendendo fruibili a tutti i materiali su cui la ricerca si è esercitata; consentendo, quindi, a terzi la discussione ogni diversa possibile interpretazione di tali materiali*.

“Documentare è offrire un testo non alla registrazione ma all'*interpretazione* altrui<sup>84</sup>”.

La *documentazione* delle esperienze di ricerca-azione, ai fini della “generalizzabilità” (provvisoria) dei suoi risultati, appare particolarmente importante proprio perché, mancando programmaticamente la possibilità di pervenire a una valutazione definitiva, oggettiva e universale, sulla base del *prodotto* finale della ricerca, si richiede un continuo confronto dialettico e interpretativo con quanto emerge dal *processo* della ricerca medesima (nelle sue diverse *occorrenze*), ai fini della sua

- *valutazione provvisoria*,
- *trasferibilità* in altro contesto,
- inserimento in una *casistica* che permetta di corroborare o inficiare la prima valutazione.

L'importanza, a questi fini, della documentazione riposa sul fatto che la provvisorietà della valutazione della prima esperienza (e di quelle successive) non riguarda solo il risultato, ma anche l'interpretazione della relazione tra il risultato, positivo o negativo che sia, e tutti i dati e i fattori coinvolti nel processo formativo.

Se, per esempio, dopo una o più altre esperienze dello stesso tipo o di tipo affine, sorgesse il sospetto che certi esiti positivi (per esempio un miglioramento degli apprendimenti) fossero dovuti non tanto a un certo fattore (per esempio all'introduzione di nuove tecnologie), come si credeva prima, ma ad un altro

<sup>82</sup> Per tutta questa complessa problematica, qui opportunamente semplificata, cfr. Baldacci 2001, pp. 162-184. Sul rapporto tra *teorie, modelli, ipotesi* nella ricerca sociale cfr. anche Silvermann 2002, pp. 121 ss. Silvermann adotta una prospettiva simile a quella di Baldacci, precisando che l'ipotesi da confermare o smentire sulla base del *feedback* fornito dalla ricerca empirica ha sempre un carattere circoscritto: mentre la teoria e il modello di riferimento teorico come tali, in ambito sociale, non si prestano, in genere, a validazione empirica.

<sup>83</sup> Cfr. Silvermann 2002, pp. 252-3.

<sup>84</sup> Melucci 1998, p. 35.

fattore (per esempio alla motivazione dei docenti coinvolti nella sperimentazione), sarebbe necessario ritornare *ricorsivamente* su *tutti i materiali* prodotti dalla prima esperienza o, almeno, su quelli giudicati pertinenti (quindi, per esempio, non solo sulle valutazioni date dai docenti, ma anche sugli elaborati degli allievi a cui esse si riferiscono), per mettere alla prova la nuova ipotesi.

Solo una *documentazione analitica*, infatti, permette una corretta **trasferibilità** dei risultati di una ricerca-azione.

“In linea di massima, si può asserire che il genere di inferenza appropriato per questo tipo di ricerca non è la *generalizzazione*, ma il *trasferimento*.”

Un’inferenza rappresenta una ‘generalizzazione’ quando compie un passaggio induttivo dal *campione indagato alla popolazione* da cui tale campione è stato estratto, enunciando una legge generale, valida per tutta la popolazione [come nel caso della *ricerca sperimentale*];

un’inferenza rappresenta un ‘trasferimento’ quando attua un passaggio *da un caso a un altro caso*, ipotizzando che tra i due casi esistano analogie tali da far sì che quanto è stato compreso circa il primo di essi possa permettere di gettare luce sul secondo e consentire così una sua migliore comprensione. [...]

Una volta che esse siano state individuate, l’analisi del nuovo caso risulta più focalizzata, mirando a cercare di capire fino a che punto i due casi siano *simili* e quali elementi *differenzino* il secondo dal precedente.

Pertanto, di principio, anche in sede idiografica [cioè, di ricerca-azione, in quanto indirizzata a casi particolari e non a leggi generali] si cerca di estendere il valore dei risultati al di là del contesto specifico in cui sono ottenuti, non nel senso della loro *generalizzabilità*, ma in quello della loro *trasferibilità*.

In linea con ciò, la ricerca idiografica [di cui un esempio è la ricerca-azione] non mira a formulare leggi generali, ma, per rendere praticabile la trasferibilità dei risultati, a costruire una *casistica*: deve cioè presentare una raccolta esemplificativa, in qualche modo ‘ragionata’, di casi particolari, aperta a un arricchimento cumulativo.

Tale *repertorio di casi* ha essenzialmente una funzione euristica, orienta la ricerca di somiglianze in un nuovo caso rispetto ad altri precedenti e potenzialmente suggerisce analogie nelle linee di intervento. In altri termini: una casistica idiografica non fornisce regole, ma una base d’appoggio per il giudizio del ricercatore<sup>85</sup>.

E’ del tutto evidente l’importanza di una corretta documentazione, organizzata sulla base di efficienti criteri di indicizzazione, per la realizzazione di un tale repertorio di **casi**.

#### 2.4.4. Documentazione e professionalità docente

Una corretta documentazione didattica “costruisce” anche una **professionalità** docente adeguata, se è vero tra i diversi modelli di docente ricercatore, alla luce di quanto emerso circa la fecondità della ricerca-azione, come strategia *riflessiva* ed ermeneutica di ricerca didattica, va privilegiato senz’altro quello - peraltro centrale nella letteratura sulla professionalità docente - del docente come *professionista riflessivo*.

“La formazione [dei docenti] può essere intesa come un processo di *attribuzione di senso* alle proprie pratiche: senso che, dalla condizione di oggetto prevalentemente ‘agito’, chiede di acquisire anche lo status di oggetto ‘narrato’, messo in parola, riconosciuto e, in ultima analisi, ‘teorizzato’. In questo modo la *pratica* acquisisce la consapevolezza di essere, nel bene e nel male, anche una *teoria* [...] Questo paradigma formativo ha consentito di riscoprire a posteriori le nostre competenze, i saperi professionali operanti nella nostra realtà; ricostruendo le azioni quotidiane, abbiamo potuto far emergere la conoscenza nascosta prodotta dalle azioni, abbiamo potuto *validarla* e organizzarla in micro teorie, capaci di interpretare il nostro agire e di metterci, quindi, nella condizione di riprogettarlo”<sup>86</sup>.

“L’alto livello di *complessità e variabilità* che connota ogni situazione e *pratica* formativa chiede la valutazione critica di logiche programmatiche di tipo lineare-sequenziale mirate a elaborare una pianificazione a priori delle azioni caratterizzata da una ‘spirale’ debole e la considerazione attenta di un approccio metodologico di tipo costruttivista connotato da una ‘spirale’ forte in grado di consentire, sulla base di una riflessione sull’azione effettuata nel corso del processo, una razionalizzazione a posteriori e una

<sup>85</sup> Baldacci 2001, p. 60.

<sup>86</sup> Fabbri e Rossi., 2001, p. 23

*ristrutturazione* non soltanto dell'impianto attuativo del progetto ma anche *dell'idea generale* che lo ha disegnato e che lo governa. E' appena necessario avvertire l'impossibilità per una teoria della formazione di appiattirsi su paradigmi e modelli desunti dalle scienze fisico-naturali<sup>87</sup>.

In quest'ottica, come precisa Loretta Fabbri, "la costruzione del significato dell'agire si sposta verso il *soggetto* professionale e ogni progetto rimanda a una *costruzione interpersonale e sociale* piuttosto che a una *processo tecnico*. Non possiamo più identificare progetti in modo univoco perché essi appartengono a un campo *simbolico* percorso da tensioni la cui riuscita rimanda al senso profondo di un confronto tra le teorie implicite degli insegnanti e le teorie esplicite dei teorici di professione [...] L'esigenza di fondo è che il professionista che lavora nella scuola sia messo nella condizione di interpretare ogni esperienza o proposta come tale, sua o di altri, attraverso un ritorno alle fonti da cui ha avuto origine. In questo modo il modello, il progetto riacquistano la loro dimensione di *problema, quindi di ricerca*"<sup>88</sup>.

E' chiaro che questa "costruzione sociale del senso" della propria attività è resa possibile solo da un'adeguata *documentazione* di tutte le fasi in cui essa si articola.

---

<sup>87</sup> B. Rossi in Fabbri e Rossi 2001, p. 46.

<sup>88</sup> L. Fabbri in Fabbri e Rossi 2001, p. 79.

### 3. PROPOSTA OPERATIVA

#### 3.1. *Costruzione di un palinsesto o griglia di progettazione a contenuti “mobili”*

Sulla base dei ragionamenti finora condotti abbiamo provato a ipotizzare una griglia di progettazione per distinguere, in un progetto, i **tratti fissi** e i **dati variabili** in funzione del contesto. E questo sia ai fini del supporto alla *didattica*, che a fini di *ricerca* (-azione).

L'idea guida di tale “palinsesto” è la seguente.

Alcuni elementi di un progetto didattico devono restare *identici* in tutte le occorrenze, quale che sia il contesto di attuazione, pena la perdita di identità del progetto stesso. Essi, quindi, sono solidali col *progetto-tipo*.

Si tratta, a nostro giudizio, necessariamente degli elementi seguenti:

- *il titolo del progetto,*
- *gli autori,*
- *l'ente promotore,*
- *l'idea centrale,*
- *la motivazione,*
- *le finalità,*
- *gli obiettivi generali,*
- *la metodologia di base,*
- *i criteri di valutazione,*
- *i descrittori,*
- *l'articolazione in fasi,*
- *le indicazioni operative (ossia la descrizione analitica di che cosa fare e quando farlo),*
- *le condizioni di trasferibilità.*

Se anche uno solo di questi elementi del progetto dovesse essere modificato, in un suo trasferimento in un nuovo contesto, si porrebbe il problema dell'*identità* del progetto.

Ciò che verrebbe trasferito in altro contesto sarebbe difficilmente confrontabile col progetto iniziale, ponendo seri problemi di valutazione e di analisi dei risultati, pur in un ambito “aperto” ed elastico come quello della *ricerca-azione*.

Alcuni altri elementi del progetto non possono altresì in alcun modo rimanere identici ad ogni occorrenza, perché sono strettamente dipendenti dal *contesto di attuazione*.

Con ogni evidenza si tratta degli elementi seguenti:

- *i conduttori (e responsabili) della specifica occorrenza del progetto-tipo,*
- *il periodo di realizzazione di una concreta esperienza,*
- *i destinatari effettivi (le singole persone o le classi a cui è rivolta un certa occorrenza),*
- *gli eventuali obiettivi specifici (suggeriti dal contesto),*
- *la concreta situazione di partenza in cui si trovano i destinatari,*
- *i risultati (in rapporto agli obiettivi) conseguiti.*

Alcuni elementi del progetto, infine, possono o meno variare a seconda

- del **tipo di progetto** (alcuni progetti richiedono che essi non varino; per esempio: l'ambito disciplinare nei progetti strettamente disciplinari, laddove altri tipi di progetto possono essere calati in discipline differenti);
- del **tipo di ricerca** (alcuni elementi, tenuti "fissi" in una prima fase di sperimentazione, possono venire "liberalizzati" in un fase successiva, a scopo di espansione della ricerca, senza "snaturare" l'identità del progetto).

Elementi di questo genere ci sembrano essere:

- *il periodo (dell'anno) di ideale realizzazione e la durata* (per certi progetti può trattarsi di un vincolo, per altri si può trattare di un dato indifferente),
- *la tipologia dei destinatari* (per esempio la fascia d'età, il grado di scolarità ecc., non sempre dati significativi),
- *la lingua di comunicazione* (alcuni progetti, legati fortemente a un determinato contesto scolastico-culturale, richiedono che si adoperi una determinata lingua, quella del luogo, mentre per altri si può immaginare un'esportabilità in contesti linguistici diversi),
- *la disciplina* (certi progetti di educazione linguistica possono essere validi, ad esempio, sia per la lingua madre che per la lingua seconda),
- *i prerequisiti* (a seconda che si riferiscano agli obiettivi generali o anche quelli specifico-contestuali),
- *i contenuti* (in alcuni progetti ciò che rileva è la metodologia: i contenuti possono essere variati a seconda dei bisogni specifici; ma non per tutti i progetti vale questa regola),
- *gli strumenti* (possono essere o meno adattati ai contesti, a parità di metodologia),
- *gli spazi* (si può trattare, programmaticamente, dello stesso istituto o edificio, della stessa aula, per tutte le occorrenze, o di aule e scuole diverse),
- *le tipologie delle prove* di monitoraggio e di verifica (valgono le stesse considerazioni degli strumenti; anche se può essere sempre utile che alcune prove siano comuni a tutte le occorrenze di uno stesso progetto per agevolare le comparazioni: per esempio i questionari sul gradimento),
- *il commento critico* (questo può riguardare il progetto tipo e le indicazioni operative, essendo, quindi, ispirato a considerazioni di tipo epistemologico; oppure essere riferito alla singola occorrenza e ai problemi legati al contesto di attuazione).

Se ora, sulla base di queste considerazioni, vogliamo costruire una **griglia di progettazione** disponendo i diversi elementi in un ordine abbastanza convenzionale (sviluppato contaminando le indicazioni ministeriali per la stesura di un modulo con la griglia di indicizzazione del portale *Gold* dell'Indire, vedi *supra* § 2.3.2), otteniamo il seguente *palinsesto* [accanto a ciascun elemento segnaliamo se si tratta di elementi necessariamente *sempre fissi* (F | F) o *sempre variabili* (V | V) oppure variabili o fissi a seconda del *tipo di progetto/ricerca* (V | F)]:

titolo del progetto-tipo	F	F
autori del progetto	F	F
conduttori della singola esperienza	V	V
numero dell'occorrenza	V	V
ente promotore (scuola, università ecc.)	F	F
date di realizzazione dell'esperienza	V	V
periodo, durata ideale	V	F
destinatari originari	V	V
tipologia dei destinatari	V	F
lingua	V	F
disciplina	V	F
idea centrale	F	F
motivazione	F	F
finalità	F	F
obiettivi generali	F	F
obiettivi specifici	V	V
situazione di partenza	V	V
prerequisiti	V	F
contenuti	V	F
metodologia	F	F
strumenti	V	F
spazi, luoghi	V	F
criteri di valutazione	F	F
tipologie di prove di monitoraggio e di verifica	V	F
risultati	V	V
descrittori	F	F
articolazione (fasi)	F	F
indicazioni operative	F	F
narrazione dell'esperienza	V	V
commento critico	V	F
materiali prodotti	V	V
oggetti didattici	V	V
condizioni di trasferibilità	F	F

L'uso di questo palinsesto, per la documentazione di una *ricerca-azione*, dovrebbe essere il seguente.

Gli autori della prima esperienza (*ricerca esplorativa*), alla luce della loro sperimentazione, riempiono (*a posteriori*<sup>89</sup>) tutti i "campi" di un ipotetica "maschera" di programmazione costruita sulla base del palinsesto.

Essi, inoltre, *decidono* anche quali elementi devono rimanere fissi e quali possono variare nelle sperimentazioni successive ("*switchando*", si direbbe, il relativo indicatore nelle due colonne di destra).

<sup>89</sup> La *progettazione* della prima esperienza, dato il suo carattere esplorativo, potrebbe essere molto diversa dalla sua *documentazione*, a consuntivo, che rappresenterà la "base" del progetto-tipo. Bisogna, infatti, tener conto del fatto che nella *ricerca-azione* si realizza una revisione continua di tutti gli elementi in gioco (per esempio: obiettivi, procedure ecc.) in base all'interazione tra tutti i soggetti coinvolti nel processo.

I conduttori delle esperienze successive, al termine delle stesse, possono riempire solo i “campi” loro assegnati (quelli variabili).

Essi possono anche “generare” un sotto-progetto vincolando (rendendo fissi) alcuni elementi che gli autori del progetto tipo avevano lasciato variabili.

Ad esempio: in un progetto di educazione teatrale realizzabile in diverse lingue europee i conduttori della prima esperienza in lingua italiana potrebbero “generare” un sotto-progetto in lingua italiana replicabile a piacere, ma caratterizzato da un vincolo linguistico aggiuntivo, assente nel progetto-tipo originario.

Il “database” mediante cui queste “maschere” sarebbero generate dovrebbe tener conto sia del progetto-tipo che dei sotto-progetti, nonché delle singole esperienze (e dei relativi risultati), rendendo consultabili agevolmente tutti questi materiali (possibilmente *on line*).

In questo modo il docente-ricercatore potrebbe attingere liberamente al progetto-tipo, lasciandosi ispirare da questa o quella sua realizzazione empirica e, insieme, contribuire con l’analisi critica dei propri risultati, alla *valutazione* del progetto complessivo.

Il *centro di documentazione* che raccogliesse tutti questi “materiali” (grigi) assomiglierebbe più a un *centro di ricerca* che a una semplice collezione di esperienze episodiche, favorendo l’imitazione e la riproduzione dei progetti più riusciti (in una parola l’“attecchimento” dell’*innovazione*), piuttosto che la continua *invenzione*, *ex novo*, di nuove esperienze.

La documentazione articolata dei progetti, sia nelle loro componenti *tipiche* che in quelle *variabili* nei diversi contesti, favorita dal ricorso eventuale allo strumento informatico e a quello telematico, dovrebbe favorire simultaneamente

- la *circolazione* delle esperienze e
- la *ricerca* su di esse,
  - intesa come riflessione (auto)critica degli stessi soggetti coinvolti nella loro realizzazione, secondo il paradigma ermeneutico che presiede alla *ricerca-azione*.

### **3.2. Conclusione: il docente artigiano**

E’ noto che dal dopoguerra ad oggi lo sforzo di chi si è occupato di didattica è stato quello di sfatare l’immagine “gentiliana” dell’insegnante come “**artista**”, fondata sul principio secondo cui

➤ *chi sa, sa anche insegnare*

indipendentemente da qualsiasi *metodo*, sulla base del suo solo *genio*.

A quest’immagine si è tentato di sostituire quella del docente come “**tecnico**” della scienza didattica, fedele esecutore di istruzioni dettate da questa o quella scuola pedagogica, applicatore di *metodi* predeterminati.

Si sa qual è stato l’esito prevalente di questo tentativo: la diffusione del *didattichese*: non un *vero* nuovo metodo didattico, non una *reale* capacità di esercitare tecniche di controllo in senso “scientifico” sulle strategie di insegnamento, ma una patina, fatta quasi solo di parole (il lessico della programmazione), a ricoprire usi e costumi scolastici inveterati.

E, sotto sotto, un retropensiero, espresso da una feroce battuta, malignamente allusiva ai “maestri” di questa generazione di docenti (mutuata dalla scuola inglese, “rotta” da più tempo a simili tecniche di *formazione* dei docenti):

➤ *Chi sa, fa; chi non sa, insegna; chi non sa insegnare, forma insegnanti.*

Quale l’equivoco della pretesa di rendere scientifica la didattica? Quello di credere che le “variabili” rappresentate dalla personalità del docente e da quelle degli allievi possano essere considerate trascurabili, indifferenti, anche solo in via di principio.



Quale l'immagine che merita invece, oggi, il docente come *professionista riflessivo*, esperto di un sapere didattico non riducibile a mera tecnica, nutrito soprattutto di esperienza e di buon senso?

L'immagine è quella del docente, non più artista, ma neppure esecutore, bensì **artigiano**.

Tale immagine corrisponde perfettamente allo stile di documentazione che abbiamo fin qui proposto, capace di rendere conto tanto degli elementi *replicabili*, quanto di quelli *irripetibili*, di ciascuna esperienza didattica

L'artigiano, a differenza dell'artista, non rifiuta l'idea di seguire regole e modelli codificati, che semplificano di molto la sua opera.

Ma l'artigiano, a differenza del mero applicatore di metodi, si concede, ad ogni nuova richiesta del mercato, di migliorare il proprio manufatto, sulla base dell'intuito, dell'esperienza, del "ritorno" (altri direbbe *feedback*) rappresentato dal giudizio del committente.

Nessun manufatto artigianale è fatto in serie, eppure tutti si somigliano, derivano da un tipo, un'idea, un *eidòs*. L'artigiano, come l'artista di età classica, non si crede, romanticamente, un *genio*, un *creatore*. Ma non è neppure un mero *esecutore*, un *operaio*, o, peggio, un *schiaivo*.

L'artigiano è un *imitatore*. Proprio in quanto imita *varia*, ma proprio in quanto *varia* segue un *modello*, che gli preesiste (per il docente: il *modulo*, il *progetto tipo*).

Il docente del terzo millennio non può più sinceramente intendere la propria *libertà d'insegnamento* come la facoltà di reinventare continuamente la propria professione (la quale, allora, non sarebbe più tale, una *professione*). Egli può crescere professionalmente solo se riesce a *migliorare* quanto già realizzato da lui stesso, o da altri di cui condivide l'impostazione: in altri termini, se non comincia da zero, ma, per così dire, da "tre", cioè da qualcosa che è *già stato fatto* ed è, però, adeguatamente *documentato*.

Egli deve, tuttavia, sfuggire all'*alienazione* a cui lo costringerebbe chi volesse ancora consegnarlo a una funzione di *mera esecuzione* di tecniche concepite altrove (si chiamino *cooperative learning* o *didattica breve*, *metodo Feuerstein* o *tecniche di misurazione degli stili cognitivi*).

E vi può riuscire se, sulla base di quanto documentato, capitalizzato, acquisito, sa, in quanto *esperto*, modificare, arricchire, umanizzare, *adattare al contesto* le diverse strategie sperimentate (*motivando e documentando* a propria volta le sue scelte), rendendo unica e irripetibile la sua azione; in altre parole, se lascia sempre intravedere, dietro il disegno di un percorso in qualche modo codificato, quale "marchio di bottega" la sua *cifra* personale.

Di questo tipo di docente, capace di rendere *concreta* la sua disciplina, senza dimenticare la teoria, ma rendendola *vera* attraverso la pratica, si dovrebbe, allora, poter dire, rovesciando il motto gentiliano, non già che egli "sa insegnare perché sa", ma, provocatoriamente, che egli solo, probabilmente, tra tanti "teorici", anche della didattica, veramente le cose

➤ le *sa perché* le *sa insegnare*.

## BIBLIOGRAFIA

- Agazzi E., *Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane*, in V. Possenti (a cura di), *Epistemologia e scienze umane*, Massimo, Milano 1979.
- Agnoli A., *Biblioteca per ragazzi*, Associazione italiana biblioteche, Roma 1999.
- Alberani V., *La letteratura grigia*, La Nuova Italia Scientifica, Milano 1992.
- Baldazzi A., *I modelli standard del documentare: la bibliografia, il dossier e l'abstract e... la città in rete*, in *Documentare tra memoria e desiderio*, Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 6-18.
- Ballanti G., *La ricerca pedagogica sull'interazione verbale nella classe scolastica*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 156-171.
- Balsamo L., *La Bibliografia. Storia di una tradizione*, Sansoni, Firenze 1995<sup>3</sup>.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: a social-cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986.
- Becchi e Vertecchi, *Introduzione*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 11-33.
- Bentley D., Watts D. M. Watts, *Learning and teaching in school science: practical alternatives*, Open University Press, Milton Keynes 1989.
- Biblioteche per bambini e ragazzi: costruzione, gestione e promozione delle raccolte*, Associazione italiana biblioteche, Roma 2000.
- Biondi G., *Documentare il far scuola*, *Documentare tra memoria e desiderio*, Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 19-27.
- Bordallo I. e Ginestet J.P., *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Milano 1999.
- Boselli B., *Postprogrammazione*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Bottani N., *Insegnanti al timone?*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Bottani N., *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna 1994.
- Bruner J., *Il significato dell'educazione*, Astrolabio, Roma 1973.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, tr. Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1971.
- Calonghi L., *I disegni sperimentali nella ricerca scolastica*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 70-87.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Canevaro A., *Sulla memoria*, *Documentare tra...memoria e desiderio ?* Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 43-48.
- Cavalli A., *Incontro con la sociologia*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Cavallo G. e Chartier R. (a cura di), *Storia della lettura*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Colombo A. (a cura di), *Le letterature per unità didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Colombo A., *Modularità: mettiamo un po' d'ordine*, in "Progettare la scuola", a. 2 n. 1, gennaio 2001, pp. 38-43.
- Compagnoni E., *Memoria, identità e formazione dal punto di vista della documentazione*, *Documentare tra memoria e desiderio*, Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 61-65.
- Corbetta, P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino 1999.
- Cresson, *Libro Bianco*, Tecnodid, Napoli 1997.
- Cristini A. e Guiotto N., *Non solo fiction: la biblioteca nella scuola dell'infanzia è anche un luogo dove soddisfare bisogni di conoscenza*, «Sfogliolibro», apr. 2000, p. 40-43
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
- De Bartolomeis F., *Valutazione e orientamento*, Loescher, Torino 1974.
- De Grada E., Bonaiuto M., *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*. Bari, Laterza 2002.
- De Landsheere G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Del Bono G., *La bibliografia*, Carocci, Roma 2001.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto UNESCO, Armando, Roma 1997
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore (auto)biografo*, Unicopli, Milano 1999.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Denzin, N. K., Lincoln, *Strategies of qualitative inquiry*, Sage, London 1998.
- Denzin, N. K., Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London 2000.
- Denzin, N. K. *The research act*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall 1989<sup>3</sup>.
- Denzin, N. K., *Symbolic Interactionism and Cultural Studies*. Oxford, Blackwell 1992.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1951.

- Di Francesco G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Isfol, Milano, Franco Angeli 1997.
- Di Pasquale G., *Il significato del documentare: documentare con..., Documentare tra...memoria e desiderio ?* Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 66-70.
- Diozzi F., *Documentazione*, Associazione italiana biblioteche, Roma 1998.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Domenici G., *Lo sperimentalismo in Italia nella scuola secondaria superiore*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 340-375.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Elliot J., Giordano A., Scurati C., *La ricerca-azione*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- Eric Havelock, *Dall'A alla Z. Le origini della scrittura in Occidente*, Genova 1987.
- Fabbri L., *Insegnanti allo specchio*, Armando, Roma 1998.
- Fabbri L., *La formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999.
- Fabbri L., Rossi B., *La formazione del sé professionale. Un progetto per l'organizzazione scolastica*, Guerini e Associati, Milano 2001.
- Fielding N., Fielding J., *Linking Data*, Sage, London 1986.
- Flick U., Kardorff E., Steinke I., *Qualitative Research – A Handbook*, Sage, London 2002.
- Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Foskett A.C., *Il soggetto*, tr. it. Editrice Bibliografica, Milano 2001.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 1967.
- Gaskell G., Bauer, M. (2000) (eds) *Qualitative Researching with text, Image and Sound – A Handbook*, Sage, London 2000.
- Gattullo M., *Sperimentare e decidere*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 49-69.
- Genette G., *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*. Einaudi, Milano 1997.
- Giacometti G., *Il laboratorio filosofico. Per un impiego "normale" del computer nella didattica della filosofia*, in "Insegnare filosofia", n. 2, anno V, feb. 2001, pp. 10-14.
- Giovannini M.L. (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli, Bologna 1988.
- Goffman E., *Asylums*, Einaudi, Torino 1967.
- Grimaldi A., Porcelli R. (a cura di), *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Guasti L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996.
- Hammersley, M., Atkinson P., *Ethnography, Principles in Practice*, Tavistock, London 1983.
- Hammersley, M., Atkinson P., *What's Wrong with Ethnography: Methodologica Explorations*, Routledge, London 1992.
- Harrè R., *La mente discorsiva*, trad. it. Milano, Cortina 1996.
- Jensen K. B., Jankowski N.W., *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research*, London, Routledge 1991.
- Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Levy P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei contesti formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995.
- Lombello D., *La formazione del bibliotecario scolastico: presupposti metodologici e obiettivi didattici del Corso di perfezionamento presso l'Università di Padova*, «Sfogliolibro», apr. 2000, pp. 13-19.
- Longo G. P., *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Losito, G., *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli 2002.
- Lubiana L., *Informazione scientifica in tempo reale. Gli archivi elettronici di preprint in fisica*, "Biblioteche oggi", n. 15, 1997, n. 7, pp. 30-33
- Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 101-133.
- Manferrari M., *Il possibile sommerso: le opportunità latenti della documentazione*, *Documentare tra memoria e desiderio*, Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 49-53.
- Mantonvani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Maragliano R., *Lo sperimentalismo tra sacro e profano*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 88-98.
- Marini F., *Attribuzioni causali e motivazione scolastica*, in Sempio O.L., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.
- Marquardt L., *Contare le biblioteche scolastiche perché continuo?*, "Bolletino AIB", marzo 1994, vol. 34 n. 1, pp. 61-64.
- Maselli M., *Sulla documentazione*, *Documentare tra memoria e desiderio*, Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 54-60.

- Massa R., *La documentazione come strategia pedagogica e come tattica educativa, Documentare tra memoria e desiderio*, Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 34-42.
- Maturana H.R., Varela F.J., *La conoscenza inespresa* (1966), tr. it. Armando, Roma 1979.
- Mecacci, L., *Psicologia moderna e postmoderna*, Roma, Laterza 1999.
- Melucci A., *Memorie dell'avvenire. La documentazione nei contesti istituzionali, Documentare tra memoria e desiderio*, Atti del Convegno di Modena "Documentare il fare scuola", a cura di A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, Nuovagrafica, Modena 1998, pp. 28-34.
- Melucci, A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Bologna, Il Mulino 1998.
- Messeri A., *Reti e comunicazione istituzionale per l'autonomie e l'orientamento*, in "Magellano", I, giugno 2000.
- Michellini M., Strassoldo M. (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario in una struttura territoriale di orientamento*, Forum, Udine 1999.
- Mininni, G., *Diatesti. Per una psicosemiotica del discorso sociale*, Liguori Editore, Napoli 1992.
- Mininni, G., *Discorsiva mente*, ESI, Napoli 1995.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Nancy, Jean-Luc, *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino 2001.
- Pasciuti M., *Documentare l'offerta formativa. Scuola dell'infanzia e scuola di base: la documentazione dell'offerta formativa nel contesto dell'autonomia*, Tecnodid, Napoli 2001.
- Pombeni M.L., *Differenziare le azioni e specificare le professionalità*, in A. Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*, Milano, Angeli 2002.
- Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1990.
- Pontecorvo C., *La formazione di insegnanti/ricercatori*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 376-385.
- Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 134-155.
- Rogers C.R. e Klinget M., *Psicoterapia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino 1970.
- Romei P., *Guarire dal mal di scuola. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Ruffaldi E., *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Russo L., *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Scandella O., Bellamio D., Ciccirelli E., Vimercati M., *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, La Nuova Italia, Milano 2002.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. Dedalo, Bari 1993.
- Scurati C., G. Zaniello (a cura di), *La ricerca azione*, Tecnodid, Napoli 1993.
- Serrai A., *Biblioteche e bibliografia. Vedemecum disciplinare e professionale*, a cura di Marco Menato. Roma, Bulzoni, 1994.
- Silverman, D., *Come fare ricerca qualitativa*. tr. it. Carocci, Roma 2002.
- Simone R., *La terza fase*, Laterza, Bari 2000.
- Smorti A. (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione di storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze 1997.
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma 1977.
- Tarantello L., *Fantasia e classificazione: uno strumento di accesso e di orientamento alla letteratura per ragazzi*, Associazione italiana biblioteche, Roma 1993.
- Telmon V., Balduzzi G., *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna 1990.
- Tessaro F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997.
- Tiriticco M., *La progettazione modulare nella scuola dell'autonomia*, Tecnodid, Napoli 2000.
- Tornatore L., *Sperimentalismo educativo e conoscenza scientifica*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 37-48.
- Tosquelles F., *Le rééducation des débiles mentaux*, Privat, Toulouse 1975, tr. it. *L'educazione dei deboli mentali*, Dehoniane, Bologna 1979.
- Trombetta C. (a cura di), *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione*, Armando, Roma 1988.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma 1984.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.
- W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Ziglio C. (a cura di), *Etnografia delle professioni*, Armando, Roma 2000.