

La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di

*Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis, Marco Milella
Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti, Agnese Rosati
Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli*

Sessioni parallele





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-280-6

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI FEBBRAIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Ripensare gli spazi per cambiare il modo di abitare e fare la scuola. Dalla ricerca condivisa all'analisi dei risultati¹

Andrea Zini

Ricercatore

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

andrea.zini@unimore.it

Beate Weyland

Professore Associato

Libera Università di Bolzano

beate.weyland@unibz.it

1. Ripensare gli spazi

Negli ultimi anni sono diverse le proposte all'intersezione tra pedagogia, architettura e design (Weyland et al., 2019; Weyland, Prey, 2020; Weyland, Leone, 2020) che evidenziano un progressivo passaggio da una concezione della scuola come luogo predefinito e quasi standardizzato, costruito secondo stereotipi dati da una cultura della frontalità e dell'inculturazione, a quella di un ambiente da abitare, uno spazio domestico da rendere il più possibile aderente a un nuovo modo di concepire la relazione educativa e formativa. La scuola diventa la casa della cultura nel senso più ampio, un ambiente in cui coltivare la ricerca, l'esplorazione e l'elaborazione del patrimonio culturale, dove aprire nuovi orizzonti per dare senso al mondo.

Dal 2019 diverse scuole hanno aderito a percorsi di ricerca-azione con il gruppo di ricerca interdisciplinare che converge oggi sul laboratorio EDENLAB (EDucational ENviroments with Nature - edenlab.unibz.it) con l'obiettivo di creare ambienti più confortevoli, capaci di supportare una didattica aperta, centrata sull'esplorazione e sulla cooperazione. Con il 2022, alla ripresa dopo la Pandemia, le scuole in ricerca con EDENLAB hanno esplorato anche una forma di micro-rapporto più ravvicinato con la natura, in cui le piante diventano mediatrici nell'esplorazione di spazi e didattiche (Weyland, 2022).

L'interazione tra scuola e università è innovativa, in quanto sono le scuole stesse che tramite convenzione e "contributo alla ricerca" si vanno promotrici e committenti di una ricerca specificamente ritagliata sui bisogni e i sogni che questa porta in grembo. Le comunità scolastiche, sempre più sensibili alle tematiche degli "ambienti di apprendimento" (Biondi et al., 2016, Castoldi, 2020, Biancato, 2024) partendo da richieste di consulenza e supporto in tale senso, accettano di

1 Beate Weyland è autrice dei paragrafi 1, 2; Andrea Zini è autore dei paragrafi 3, 4, 5, 6, 7.

investire energie e risorse per lavorare in ricerca su nuovi modi di fare scuola e di svolgere un percorso sperimentale e esplorativo.

In prima battuta i percorsi di ricerca-formazione e ricerca-azione sono stati centrati sulla focalizzazione delle questioni per nulla scontate della definizione chiara di dove e come si vuole educare, come e dove si pensa che i bambini debbano imparare, se, dove e soprattutto quando i bambini è importante che giochino, che parlino, che leggano, che esplorino (Weyland, Galletti, 2018).

Le attività si sono quindi concentrate sullo sviluppo dell'identità pedagogica delle scuole, sulla maturazione di competenza nel riconoscere in modo puntuale le qualità degli spazi architettonici fino ad arrivare a vere e proprie esperienze di appropriazione dello spazio educativo e didattico.

In questo processo si è notato che le piante da interno possono essere valide alleate sia per l'esplorazione e appropriazione dello spazio, sia per raggiungere gli obiettivi di trasformazione della didattica.

2. La variabile della natura indoor

Le collaborazioni con le scuole, soprattutto negli ultimi due anni manifestano un dato molto interessante: prendersi cura di una pianta ogni giorno, sceglierla, farla crescere, osservarla, addirittura giocare e imparare da lei e con lei, diventano gesti educativi straordinari che scombinano l'assetto tradizionale del "fare scuola" a favore non solo di un benessere dovuto alla presenza del verde in un ambiente chiuso e povero, ma di tempi e modi che contribuiscono alla maturazione di un curriculum di competenze più orientate alla domanda e alla ricerca, alle attività su progetto, agli impegni in ambito green.

In particolare, la presenza e interazione con i vegetali negli spazi scolastici (interni e esterni) sembra generare un cambio di paradigma e aprire alla scoperta dello spazio architettonico: dove mettiamo le piante? quanto spazio occupano? quando le curiamo? quanto possono contribuire alla creazione di un ambiente efficace per imparare, ma anche dinamico e cooperativo e al contempo riservato e di relax?

Allo stesso tempo impegnano nello scardinamento delle priorità didattiche, lasciando spazio al tempo della cura, dell'esplorazione e della ricerca con i bambini.

I lavori di formazione e ricerca-azione poggiano su una serie di studi ormai molto noti tra cui in particolare la ricerca "Clever Classroom" (Barrett et al., 2015), che dimostra come le condizioni di comfort progettuali che emulano le condizioni naturali (qualità dell'aria, illuminazione, temperatura, materiali) e che sono stimolanti e personalizzabili, influenzano chiaramente la qualità dell'apprendimento. Questo fatto è potenziato se nell'ambiente si trovano piante, questo è già noto ai contesti delle scienze naturali che rilevano i vantaggi della presenza dei vegetali in spazi interni per garantire l'umidificazione e il ricambio dell'aria negli ambienti, ma anche perché favorisce l'attenzione e la concentrazione, oltre a un diffuso senso di benessere percepito (Han et al., 2017; Mancuso, 2017; Kuo, 2015).

La dialettica tra il costruire e l'abitare proposta dall'antropologo Tim Ingold (2001) e il nuovo paradigma della scuola come ambiente da dimorare veicolato dai vegetali e dai gesti di cura di insegnanti e bambini spostano così l'attenzione del mondo della scuola sulla dimensione materiale, fisica e sensoriale degli spazi e finalmente, il messaggio di Loris Malaguzzi (1995) "lo spazio è il terzo educatore" comincia a essere compreso. Lo spazio architettonico diventa spazio vissuto e abitato in questi progetti. Racconta e descrive chiaramente scelte e atteggiamenti impliciti o espliciti e diventa dunque un formidabile dispositivo pedagogico per generare benessere.

3. Ricerca, azione e formazione

I tratti comuni ai progetti che EDENLAB realizza con le comunità scolastiche (per quanto essi possano differenziarsi secondo il focus specifico, il disegno di ricerca e le caratteristiche dei contesti), permettono di collocare l'approccio di *ricerca condivisa* del laboratorio nello spettro della ricerca partecipativa. Nei percorsi si adotta un approccio che integra, in rapporto variabile, le componenti di ricerca, azione e formazione. Gli enti scolastici sono i committenti della ricerca, mentre gli insegnanti assumono il ruolo di co-ricercatori sul campo. Questo richiede, in primo luogo, che si presti un'attenzione particolare alla formazione degli insegnanti e allo sviluppo di quella che Mortari definisce come la "postura dell'insegnante ricercatore, che [...], mediante una costante riflessione sistematica sul suo agire e sui suoi pensieri, diventa produttore attivo del proprio sapere pratico" (Mortari et al., 2020, p. 101). La funzione che in alcuni percorsi è realizzata dalla valutazione condivisa dei contesti, intesa come attività di ricerca con valenza formativa e come fondamento per lo sviluppo di progetti di miglioramento presenta alcune affinità con l'approccio della ricerca valutativa come "promozione dall'interno" (Bondioli, Savio, 2018). Ogni fase del processo è partecipata e situata nei contesti e questi vengono osservati e attivati assumendo una prospettiva ecologica e sistemica che coinvolge, a vari livelli, le diverse componenti della comunità scolastica; di conseguenza, il cambiamento auspicato non si limita al piano individuale ma si può definire come apprendimento organizzativo (Schratz, Steiner Löffler, 1999/2001; Mignosi, 2012). Infine, nei percorsi attivati dal laboratorio vi è una chiara distinzione fra il ruolo attivo e riflessivo dei "pratici" all'interno del contesto e quello dei ricercatori esterni, che, come accade negli approcci di tipo partecipativo, è duplice: facilitano il percorso di riflessione e formazione degli insegnanti, e conducono una ricerca volta a produrre nuova conoscenza sia sui temi che sono oggetto di ricerca condivisa all'interno dei percorsi, sia sulle proprie strategie formative (Losito, 2018, p. 67). Questa duplicità di ruoli e di piani di ricerca assume un particolare rilievo quando si tratta di definire ciò che vale come risultato della ricerca stessa.

4. La valutazione degli esiti di progetti di ricerca condivisa

Nel piano di sviluppo del laboratorio EDEN (Weyland, Zini, 2023) vi è l'obiettivo di mettere a punto modelli, metodi e dispositivi per studiare e portare a sintesi gli esiti generati dai diversi percorsi, sia nei termini di un apprendimento che “non si limiti alla innovazione realizzata, ma comporti una trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori” (Cardarello, 2018, p. 61), sia sul secondo piano della ricerca, dove il ricercatore è direttamente interessato a studiare l'efficacia del proprio operato in qualità di facilitatore-formatore e a produrre su questo conoscenze che siano corroborate da documentazione empirica e potenzialmente capitalizzabili. In primo luogo, sono state prese in esame alcune questioni metodologiche connesse alla valutazione dei risultati nella ricerca partecipativa e il modo in cui sono state affrontate nel campo della ricerca-formazione, che vanta nel nostro paese un'importante tradizione. Sotto questo riguardo, ci si limita in questa sede a citare due punti di riferimento privilegiati. All'interno della linea di ricerca che dalla metà degli anni Novanta ha condotto all'approccio di valutazione formativa dei contesti come “promozione dall'interno” (Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, Savio, 2018), la questione è stata affrontata rivolgendo uno specifico interesse alla meta-valutazione, cioè alla “valutazione della valutazione” come parte integrante di un percorso di ricerca valutativa condotta a scopo formativo da ricercatori e insegnanti (Bondioli, Savio, 2014), che serve sia alla verifica e al perfezionamento del modello di ricerca-formazione, sia alla facilitazione del bilancio finale del gruppo di lavoro. L'applicazione di strumenti di meta-valutazione comuni consente di trarre conclusioni sull'efficacia del processo realizzato, sia sul piano della formazione attraverso la ricerca, sia sul piano della “tenuta” del modello proposto, nonché di comparare i dati raccolti da percorsi realizzati in diversi contesti tenendo conto dei loro tratti specifici. Riveste inoltre un particolare interesse il percorso intrapreso dal Centro CRESPI per sviluppare un modello operativo per “valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento” (Agrusti, Dodman, 2021, p. 75). La valutazione dell'impatto, definito come “l'insieme di processi, prodotti e consapevolezze che emergono come esiti” a breve e medio termine di esperienze di ricerca-formazione (ivi, p. 78), si fonda sulla rilevazione delle testimonianze dei partecipanti tramite un protocollo di intervista di gruppo e sul loro esame secondo diverse prospettive di analisi dei dati (qualitativa, ecologica, pragmatica, discorsiva). Sono state inoltre considerate le potenzialità e i limiti degli approcci valutativi fondati su indicatori (secondo la tipologia proposta da Reed et al., 2021) organizzati in categorie o in modelli logici che forniscono un quadro in cui i risultati della ricerca possono essere classificati agevolando la comparazione fra più casi; si è tenuto conto, in particolare, del modello messo a punto nello studio valutativo del progetto “Fare Scuola” di Fondazione Reggio Children e ENEL Cuore ONLUS (Zini, 2021).

Nel seguito vengono esposti, in forma provvisoria, alcuni dei risultati raccolti nel percorso di definizione delle possibili dimensioni comuni degli esiti apprezzabili nella molteplicità dei progetti e nella specificità dei contesti in cui EDENLAB interviene con le comunità scolastiche.

5. Un modello per la classificazione dei risultati

La struttura del modello per la classificazione dei risultati (Figura 1) è ispirata a quella proposta da Spencer et al. (2008) nel campo dell'educazione alla salute. Nel modello – qui tratteggiato e più estesamente descritto in Zini (in press) – si assume che i percorsi siano accomunati da un obiettivo generale che per brevità si compendia nel “realizzare paesaggi educativi che sostengano il benessere e la qualità della relazione didattica” (edenlab.unibz.it). L'esito ultimo auspicato, che dovrebbe essere co-generato dai percorsi entro un orizzonte temporale che eccede la loro durata, dipende da più fattori, definiti come “Ambiente fisico”, “Risorse personali” e “Ambiente sociale”. La valutazione degli esiti dei percorsi richiede che sia stimata la variazione dei fattori sulla base di elementi rilevabili che su di essi possono incidere e che rappresentano i risultati delle azioni realizzate durante i percorsi.



Figura 1. Modello per la classificazione dei risultati

6. Categorie di risultati e tracce per l'individuazione di indicatori

Il modello elenca sedici categorie di risultati, di cui si fornisce qui una sintesi parziale, e prevede la possibilità che si verifichino relazioni tra categorie associate a fattori diversi, nonché retroazioni tra elementi di rango diverso.

Sono associati all'*ambiente fisico* i risultati che riguardano la qualità negoziale degli interventi sugli spazi (ovvero la corrispondenza tra le attese e le soluzioni costruttive o di allestimento adottate), la qualità estetica e l'accessibilità, la qualità

percettiva e simbolica degli spazi (definite in termini di benessere fisico e affettivo, comfort, gradevolezza, senso di appartenenza, che può manifestarsi in forma di cura, attaccamento), la qualità educativa degli spazi per l'apprendimento e per l'insegnamento, l'accesso e la fruizione effettiva degli spazi per attività curricolari o extracurricolari.

Sono associati alle *risorse personali* i risultati relativi allo sviluppo professionale degli insegnanti (arricchimento del repertorio delle strategie didattiche, riflessione sul contesto e sui processi di apprendimento, determinazione degli obiettivi) e all'innovazione nelle pratiche quotidiane di osservazione e di insegnamento.

Sono associati all'*ambiente sociale* i risultati che attengono: la moltiplicazione di azioni coerenti con quelle realizzate nel percorso; il trasferimento interpersonale e l'allargamento della base degli interessati; la realizzazione di attività formative o di progettazione condivisa suggerite dall'esperienza del percorso EDEN, oppure legate agli spazi coinvolti nel percorso o al loro utilizzo; l'introduzione di cambiamenti nell'organizzazione, nel curriculum, nel Piano dell'Offerta Formativa; lo scambio di esperienze e progetti tematici tra gli insegnanti e tra le scuole dell'istituto, o la costruzione di reti formative e di scambio di esperienze con insegnanti e scuole di altri istituti; l'informazione rivolta alla comunità locale sul percorso EDEN, l'uso degli spazi per attività promosse o partecipate da enti o associazioni del territorio, l'attivazione della comunità locale a supporto delle attività del percorso EDEN; l'informazione dei genitori riguardo il percorso, il loro accesso agli spazi per attività programmate o in momenti ordinari della giornata scolastica, la loro attivazione a supporto delle attività; l'informazione e il coinvolgimento del personale tecnico nelle attività, la sua attivazione per la cura e per la gestione degli spazi coinvolti nel percorso EDEN.

7. Conclusioni

Un primo strumento di raccolta dei dati è stato predisposto per mettere alla prova il modello e la possibilità di definire indicatori adatti a misurare i risultati nella forma provvisoria di un questionario individuale somministrato alle insegnanti nella fase conclusiva di uno dei recenti percorsi EDEN, prima dell'incontro finale in cui condurre un'analisi congiunta dei dati raccolti e ricavarne indicazioni per la sostenibilità del processo. Le prime applicazioni di questo strumento suggeriscono che la presenza di domande aperte sia da ritenere indispensabile, sia per convalidare l'interpretazione di alcuni quesiti strutturati, sia per raccogliere ulteriori informazioni riguardo eventuali risultati inattesi (positivi o negativi), ostacoli o fattori che hanno agevolato il percorso.

In conclusione, il modello proposto sembra offrire un quadro adeguato sia per dare ragione degli esiti dei singoli interventi a diversi livelli (micro - cambiamento individuale, meso - cambiamento nelle organizzazioni, macro - cambiamento nelle comunità), sia per fare convergere i dati raccolti dalle diverse esperienze in un piano di ricerca *sulla ricerca condivisa* che il laboratorio realizza con le scuole.

Bibliografia

- Agrusti G., Dodman M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.
- Barrett P. S., Zhang Y., Davies F., Barrett L. C. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford.
- Bondioli A., Ferrari M. (eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 49-68.
- Bondioli A., Savio D. (2018). «Promuovere dall'interno»: la ricerca come formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 75-83). Milano: FrancoAngeli.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento: ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Kuo M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. *Frontiers in Psychology*, 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01093.
- Losito B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In Asquini, G. (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 65-76). Milano: FrancoAngeli.
- Mancuso S. (2017). *Rivoluzione vegetale*. Milano: Giunti.
- Mignosi E. (2012). L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola. *Studi sulla Formazione*, 15(1), 53-67.
- Mortari L., Silva R., Zanolli A. (2020). Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" Resolving Robots. *RicercaAzione*, 12(1), 83-105.
- Reed M. S., Ferré M., Martin-Ortega, J., Blanche R., Lawford-Rolfe R., Dallimer M., Holden J. (2021). Evaluating impact from research: A methodological framework. *Research Policy*, 50(4). DOI: 10.1016/j.respol.2020.104147.
- Schratz M., Steiner-Löffler U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz-Verlag (trad. it. *La Scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*, La Scuola, Brescia, 2001).
- Weyland B., Galletti A. (2018), *Lo spazio che educa*, Bergamo: Junior.
- Weyland B., Stadler-Altmann U., Galletti A., Prey, K. (2019). *Scuole in movimento tra pedagogia, architettura e design*. Milano: Franco Angeli.
- Weyland B., Prey K. (2020), *Ridisegnare la scuola tra didattica architettura e design*. Milano: Guerini e Associati.
- Weyland B., Leone T. (2020). *Laboratori attivi di democrazia tra spazi e didattiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Weyland B., Zini A. (2023). Fare ricerca e azione con gli insegnanti: scuola e università come comunità in ricerca. In Fabbri M., Malavasi P., Rosa, A., Vannini I. (eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 1282-1285). Lecce: Pensa Multimedia.

- Zini A. (2021). *Progetto Fare Scuola. Rapporto di valutazione*. [Rapporto di ricerca valutativa affidata da Reggio Children Foundation – Centro Loris Malaguzzi]. Unpublished manuscript.
- Zini A. (in press). Accompagnare e apprezzare lo sviluppo della scuola e dei suoi spazi: ricerca, azione e formazione. In Weyland B., Boaretto G. (eds.), *Terzo paesaggio educante. Intrecci generativi tra natura e cultura*. “Spazi Vivi”, Bergamo: Junior.