

Progetto di Ricerca-Azione “Istituto Vladimiro Spallanzani” REPORT SINTETICO gennaio 2021

1. Premesse

a. Due “variabili” impreviste

Il progetto di ricerca, avviato il 1 settembre 2018, si è strutturato nei suoi primi due anni nella forma di una ricerca-azione (R-A) presso le tre scuole facenti capo all’istituto. Gli obiettivi di ricerca si collocavano a diversi livelli, tutti strettamente interconnessi.

Prima di ripercorrere nel dettaglio quanto fatto, è necessario segnalare due variabili di contesto, che inevitabilmente concorrono a modificare il campo di ricerca, e incidono anche sugli aspetti metodologici delle azioni messe in campo dalla scuola.

La prima e più eclatante variabile è costituita dalla situazione pandemica, in virtù della quale la seconda metà del secondo anno (a.s. 2019/20) ha visto il totale spostamento della didattica in modalità online. In altri termini, da un anno ci troviamo in una situazione completamente alterata rispetto alle condizioni di ricerca preventivate e immaginate. Ciò non ridefinisce solamente le condizioni della ricerca stessa, ma anche le condizioni della vita di scuola, dell’azione didattica, dell’applicazione del metodo. In queste condizioni non sempre è semplice o immediato il poter condurre osservazioni pertinenti rispetto all’individuazione del metodo. Ciononostante, il principio di fondo della scuola – e cioè l’attenzione alla persona, come si vedrà oltre – continua a governarne le scelte didattiche e le azioni educative.

La seconda mutata variabile riguarda invece dinamiche interne alla vita delle “Spallanzani”. Quando la ricerca ha preso inizio l’istituto si concepiva ancora nella logica dell’unico dirigente, benché fosse già incamminato verso un “pluralismo dirigenziale”. Questi anni di lavoro hanno quindi coinciso con una fase di transizione nella dirigenza. Ogni transizione contribuisce ovviamente a ridefinire “in tempo reale” gli equilibri del sistema complessivo, e può arrivare a suscitare elementi di criticità.

b. I passi fin qui svolti: il primo anno

I passi svolti nel corso della ricerca corrispondevano alla scansione degli obiettivi per essa fissati. Un primo obiettivo consisteva nella valutazione pedagogica del progetto educativo e didattico della scuola a partire dal “caso” concreto dell’esame delle pratiche scolastiche. Tale valutazione doveva giungere a individuare eventuali principi di metodo caratterizzanti questa scuola in quanto tale, e a delinearne i caratteri. Ciò ha implicato l’esame del PTOF, del curriculum e delle pratiche d’aula, con uno sguardo sia agli aspetti dichiarati che a quelli impliciti; e ha comportato l’osservazione delle prassi didattiche e delle modalità organizzative della scuola. Durante l’anno scolastico 2018/19 ho trascorso molto tempo all’interno della scuola intrecciandomi con la vita d’aula e con il corpo docenti, in un atteggiamento di *osservazione partecipante* che mirava per l’appunto ad osservare “l’ecosistema-scuola” nel suo complesso. Di fatto ho passato intere mattinate a contatto con i docenti, in momenti informali o non strutturati in aula insegnanti, o ancora partecipando a riunioni di progettazione e/o di verifica; sono anche entrata spesso nelle classi. La prassi adottata, inaugurata fin dai primi mesi della mia presenza a scuola, ha previsto che – previo accordo con i docenti e previa progettazione assieme a loro – io mi presentassi in classe per svolgere alcune lezioni, “focus” o approfondimenti. Ciò ha fatto sì che la mia presenza non risultasse nei termini di un “occhio estraneo” verificante: dopo aver così “rotto il ghiaccio” ho potuto entrare con maggiore libertà nelle aule anche senza compiti didattici specifici. In parallelo, ho svolto una serie di interviste semi-strutturate in profondità, rivolte a tutto il personale docente ed educativo della primaria e della secondaria: interviste che si sono via via estese a docenti supplenti e neoassunti.

La cornice sottesa a entrambe le metodologie di indagine (osservazione partecipante e interviste) è riconducibile all’approccio *bottom/up* tipico del paradigma della “ricerca con gli insegnanti”¹.

¹ Cfr. E. Damiano (2006), *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola; F. Tochon (2000), *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, “Revue Française de Pédagogie”, 133, pp. 129-157.

c. I passi fin qui svolti: il secondo anno

Un secondo gruppo di obiettivi atteneva all'attivazione di processi metacognitivi, nei diversi attori della comunità scolastica, in merito al progetto educativo istituzionale, ai punti di forza e alle eventuali criticità delle effettive pratiche d'aula. Questa ulteriore fase era finalizzata alla formalizzazione sul piano pedagogico degli elementi originali e innovativi messi in campo dalla scuola.

A livello operativo, pertanto, il secondo anno di ricerca (a.s. 2019/20) ha visto una prosecuzione dell'attività osservativa, che è stata strutturata però come "osservazione di secondo livello". Ciò ha significato la "messa alla prova" di alcune categorie che andavano emergendo mediante l'elaborazione dei materiali raccolti nel corso del primo anno di lavoro. L'attività di ricerca è stata resa più complessa dal "fattore-sfondo" della pandemia da covid-19, nei termini già sottolineati. Essa non si è comunque interrotta, anche grazie all'attivazione del personale scolastico nel suo complesso in una modalità a distanza.

In questo secondo anno, a partire dal nodo concettuale della *personalizzazione* (che costituiva uno dei "focus" di attenzione espliciti, in quanto espressamente tematizzato dalla scuola nella propria rappresentazione e comunicazione di sé come da P.T.O.F.), è stato possibile risalire al costruito teorico della *comunità di pratica*.

Si impone una precisazione terminologica e concettuale.

Con il termine "comunità di pratica" si fa riferimento, in un primo e più generale senso, al nucleo teorico individuato dalla ricerca psicologica, specialmente nelle sue applicazioni allo studio delle organizzazioni e/o dei processi di insegnamento-apprendimento e di formazione professionale. Nel senso ampio riconosciuto dalla letteratura socio-psicologica, le comunità di pratica sono di fatto tutte le situazioni quotidiane nelle quali ci troviamo in contesti di partecipazione sociale, caratterizzati da una forte ricorsività/reciprocità tra l'apprendimento, l'attuazione di pratiche o lo svolgimento di compiti, il delinearsi dell'identità personale (ad es. la famiglia, i luoghi di lavoro, i gruppi amicali). Questo concetto trova fondamento in una teoria sociale e interattiva dell'apprendimento, che di quest'ultimo enfatizza la natura condivisa e partecipativa e che pone particolare interesse agli apprendimenti che accadono "in situazione", in risposta alle concrete sollecitazioni o sfide che la realtà continuamente propone².

È possibile però interpretare la categoria di "comunità di pratica" anche in un senso più ristretto, che qui ci interessa maggiormente. In questa seconda accezione sono "comunità di pratica" i luoghi nei quali il potenziale formativo intrinseco ai contesti sociali è supportato da una consapevole tensione alla condivisione, allo scambio e alla disseminazione di saperi, al confronto, al lavoro insieme.

Nel caso delle "Spallanzani" ci siamo resi conto che è proprio questo secondo significato ad essere riconoscibile nelle prassi e nel modus operandi dei docenti/educatori, della dirigenza e del "sistema-scuola" nel suo complesso. La logica della comunità di pratica funge da "premessa implicita", capace di sostenere decisamente le pratiche di personalizzazione, e prima ancora di garantirne le concrete condizioni di realizzazione. Si usa l'espressione "premessa implicita" perché il corpo docente non parla mai di "comunità di pratica", ma tutti sembrano alludervi nei fatti, specialmente quando rappresentano la propria azione e quella dei colleghi nei termini di una "possibilità continua di condivisione" o di "lavoro assieme", o ancora di "collegialità". Al tempo stesso, e ricorsivamente, questo "lavoro di squadra" trova cosciente ed esplicita ragion d'essere in una profonda intenzionalità educativa e didattica assieme, che persegue la promozione umana di ogni singolo studente e dei gruppi classe nel loro complesso.

Un simile circolo virtuoso tra lavoro condiviso/comunitario da un lato, e intenzionalità educativa/promozionale dall'altro, è certamente agevolato anche da alcuni fattori-sfondo (ad esempio il numero relativamente contenuto di studenti e di docenti, con la libertà di movimento e la facilità di confronto che ne conseguono). Esso appare comunque stabilmente radicato in una più ampia "visione del mondo" che la scuola stessa propone in modo esplicito fin dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Questa "visione del mondo" integra al proprio interno elementi tipici di una "pedagogia della scuola" ma anche di una teoria della conoscenza, della realtà e della persona.

Tali condizioni giungono quasi a tradursi in una reciproca compartecipazione alla docenza. L'insegnante, cioè, non si rappresenta e non agisce in modo "atomistico" e individualistico. Il fatto di condividere il

² Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), trad. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2006.

lavoro restituisce agli attori la percezione concreta di essere docenti assieme, e corrobora analoga percezione negli studenti. Si condividono progetti e responsabilità, si pensano insieme: questo appare come indubbio un valore aggiunto della scuola.

d. Le pubblicazioni

I materiali empirici così raccolti hanno consentito la redazione di diversi saggi, già inviati in precedenti comunicazioni al Presidente e al Consiglio di Amministrazione della Cooperativa “Don Magnani”, alla Direzione e alle Coordinatrici:

1. G. Pinelli, *Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: analisi di un caso di motivazione alla lettura*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 1, settembre 2019, pp. 15-40.
2. G. Pinelli, *Educare l'espressione artistica tra metodo e creatività: il “caso Spallanzani”*, in M. Caputo (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 243-264.
3. G. Pinelli, *Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. quale pedagogia per i minori?* Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (Siped), Palermo, 24-25 ottobre 2019, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2020, pp. 1492-1503.
4. G. Pinelli, M. Caputo, *Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: una ricerca esplorativa*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 2, ottobre 2020, pp. 728-755.
5. G. Pinelli, M. Caputo, *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione* (in stampa negli Atti del convegno Asduni dedicato a “Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università”, aula virtuale dell'Università di Bari, 24/25 giugno 2020, per la casa editrice FrancoAngeli, Milano 2021).
6. Questi studi costituiscono la parziale ossatura di un più ampio testo monografico, attualmente in lavorazione.

2. La personalizzazione

Tra i punti espressamente tematizzati dalla ricerca figura, come già segnalato, la questione della personalizzazione.

L'istituto “Spallanzani” mostra una consapevolezza esplicita sul tema. Anche le auto-rappresentazioni che la scuola offre di sé (nel P.T.O.F., o nelle comunicazioni con le famiglie e con gli altri soggetti del territorio) sottolineano questa centratura. Tale enfasi sulla personalizzazione appare fondata su una visione della scuola, della sua funzione e dei suoi scopi, assieme a una visione dell'insegnamento e dell'educazione, e a una visione dell'alunno in quanto persona, a sostenere il lavoro concreto di personalizzazione. In altri termini, i docenti della scuola mostrano di avere presente, almeno implicitamente, il “duplice bisogno” espresso dalla situazione didattica in quanto tale. Da un lato quello del discepolo/allievo, di un “tu” che è altro dal docente/adulto e che quest'ultimo deve riconoscere come *bisognoso* e *degn*o di ricevere insegnamenti. Dall'altro lato la cultura come oggetto *degn*o di essere *insegnato*, di essere cioè proposto, mostrato, raccontato e spiegato, fatto esistere e sempre “ri-generato” nelle altre menti³. Questo duplice “servizio” (servizio alla persona e servizio alla verità) è oggetto di consapevole lavoro formativo e auto-formativo presso il personale dell'istituto.

Su questo presupposto teorico più ampio si fondano anche i “gruppetti di apprendimento”, che trovano ragion d'essere e condizioni di fattibilità solo nel quadro di una costante collaborazione/interazione tra le diverse figure a contatto con i ragazzi (insegnante di disciplina, insegnante di sostegno, educatori): sia nella progettazione iniziale di ogni singola tematica che nella predisposizione, correzione e valutazione delle prove di verifica. L'interazione docenti/educatori diviene anche uno strumento di inclusione, per la possibilità che offre di proporre lavori a gruppo, tutoraggio reciproco tra gli allievi, esperienze condivise, in cui si cerca di valorizzare ognuno nel suo “punto di forza”, rendendolo visibile a tutti. La “forza metodologica” della prassi dei gruppetti, dunque, sembra costituita non solo e non tanto dalla possibilità

³ Cfr. M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008; Eadem, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Università, 2013.

di sostenere i processi di apprendimento dei ragazzi più fragili (elemento, questo, che certamente è presente), ma anche e soprattutto dalla compresenza collaborante e proattiva di più figure docenti ed educative sui ragazzi nella quotidianità, e dalla possibilità per loro di lavorare “in tandem”. In questa logica, ognuno funge da “specchio” nei confronti del collega al quale è “abbinato”. A specchiarsi non è solamente la persona dell’insegnante in quanto tale, ma lo sguardo che questi ha sui ragazzi. Si verifica un dinamismo per cui ogni alunno si trova al centro di uno o più “sguardi incrociati” rispetto a una stessa disciplina o a uno stesso compito di apprendimento. Ciò contribuisce a restituire ad ognuno degli adulti della comunità scolastica una immagine di ciascun allievo “a tutto tondo”.

Lo stesso tipo di dinamica si riscontra nella scuola primaria, nella quale la possibilità di lavorare in due o tre su medesimi contenitori tematici o discipline sostiene i numerosi progetti di didattica “globale” e “integrata”, oltre che la prassi ordinaria. Tipico della primaria, in questa logica, è anche un continuo lavoro di interazione con il territorio e con le opportunità didattiche o formative (anche per i docenti) che quest’ultimo offre.

3. La comunità di pratica tra gruppo dei pari e dispositivo formativo

Uno degli elementi di forza della scuola “Spallanzani”, si è detto, è rappresentato dal suo configurarsi come vera e propria “comunità scolastica”. Una comunità, questa, che non coinvolge solamente il personale e gli alunni, ma si allarga ad includere le famiglie dei bambini e dei ragazzi e comprende una nutrita schiera di “amici” della scuola o di esperti, che non mancano di offrire il proprio contributo alle attività didattiche. Il clima di grande familiarità che si respira tra le mura dell’istituto è segno di questa fruttuosa interazione/integrazione tra i diversi soggetti che a vario titolo lo popolano.

La situazione della comunità di pratica presenta tuttavia alcuni rischi intrinseci, che le sono strutturali in qualunque realtà essa si verifichi. Di tali rischi è necessario essere consapevoli, mantenendoli come punti di lavoro e di attenzione sempre aperti.

1. In primo luogo, la comunità di pratica comporta l’ingresso, nell’ambiente lavorativo, di dinamismi tipici dei *gruppi primari* (cioè della famiglia o della compagnia di amici). Ne deriva l’alta probabilità che si costruiscano relazioni, identificazioni e conflitti simili in tutto e per tutto a quelli che possiamo rintracciare anche in altri ambiti di gruppo primario. I rischi sono tanto più significativi quanto più il contesto consente o incoraggia dinamismi a cavallo tra il familiare e l’informale. Lo si vede bene nelle situazioni di conflitto coniugale, o ancora nei gruppi di amici (contrapposizioni, tendenza del soggetto a circondarsi di chi sembra rassicurare o rafforzare il suo ego, rivalità, disunione, etc.). Proprio come nei gruppi primari, vale qui la necessità/opportunità di coltivare uno “spirito del quotidiano” che consenta a ciascun attore di rimettersi sempre in discussione in una logica propositiva. Questo significa un lavoro su sé, dal quale nessuno può ritenersi escluso, che comporta l’apertura positiva all’altro e il suo riconoscimento, l’ascolto delle sue ragioni, se occorre anche il perdono. Proprio come accade in una coppia sposata o in una relazione tra amici, se non si vuole arrivare a separarsi non ci si può sottrarre a un ascolto attivo e cordiale dell’altro, e anche a una continua “rimessa a fuoco” della direzione verso cui si cammina, e di ciò per cui ci si è messi insieme (di quello che potremmo definire il “carisma sorgivo”, in una dialettica permanente tra necessaria continuità e inevitabile rinnovamento).

Questa consapevolezza appare a maggior ragione determinante per le scuole paritarie di ispirazione cattolica, in quanto si collega direttamente all’emergere di una presenza cristiana che non si esaurisce nella relazione con i bambini e le loro famiglie, e nemmeno nella promozione di un certo tipo di cultura, ma passa innanzitutto attraverso le relazioni tra colleghi e il modo in cui si definisce quotidianamente la trama dei rapporti reciproci nell’ambiente di lavoro.

2. In seconda battuta, la situazione della comunità di pratica costituisce il luogo di una continua sollecitazione, e contemporaneamente un ideale regolativo verso il quale tendere, anche per le figure che si trovano in posizioni dirigenziali, di gestione o di coordinamento (posizione che, se guardiamo al caso specifico delle “Spallanzani”, attraversa come già rilevato un momento di transizione a più livelli).

In estrema sintesi, coloro che gestiscono, dirigono o coordinano una realtà scolastica sono essi stessi chiamati a concepirsi come comunità di pratica, o come “rete” di comunità di pratica. Dentro a

ciascuna di queste “sotto” o “micro” comunità deve vigere lo stesso spirito di lealtà, di collaborazione e di reciproca solidarietà e comprensione di cui si è detto sopra. È una comunità di pratica il consiglio di amministrazione di una cooperativa, pur annoverando al proprio interno figure che svolgono diverse mansioni (amministratori in senso stretto, coordinatori e personale docente); è una comunità di pratica il team di dirigenza di una scuola, o il team dei docenti che si occupano di inclusione, etc. La condizione di comunità di pratica di una scuola nel suo complesso dipende in misura determinante dal tentativo cosciente di mantenersi in questa condizione soprattutto da parte di chi esercita una responsabilità a qualunque titolo sull’opera/comunità/scuola nel suo complesso. Le ricerche sul tema tendono ad enfatizzare, talvolta in modo ideologico, una certa “spontaneità anarchica” delle comunità di pratica, che nascerebbero autonomamente e non dovrebbero essere governate in alcun modo⁴. Un elemento possiamo però trarre come certo, anche al netto di interpretazioni ideologiche. Un gruppo di docenti non diventa comunità di pratica per decisione dall’alto, proprio come non lo diventa un gruppo di allievi. Esistono condizioni che favoriscono i processi di formazione delle comunità di pratica. Una di queste è un “clima” complessivo e, contemporaneamente, il richiamo continuo ai motivi dell’agire professionale, agli scopi della realtà in cui si opera, agli ideali che la sorreggono e la fondano, ove essi esistano. Di qui la menzionata responsabilità aggiuntiva e il “surplus di attenzione” richiesto a chi, a vario titolo, dirige la scuola, la coordina, si occupa dei suoi aspetti gestionali. In particolare, nelle situazioni di comunità di pratica il dirigente è sempre chiamato a una particolare attenzione sul proprio agire, e ad una crescente consapevolezza sul modo in cui si autoconcepisce: se si considera “custode” dell’ortodossia/dell’unità, o se si riconosce invece ancora come insegnante, in posizione di alleanza o pariteticità con i docenti.

3. Un ultimo punto di attenzione attiene alle “fonti dell’unità”, e prima ancora alla consapevolezza dell’unità. Nel mondo delle aziende essa è tradotta come l’aver coscienza di essere una unica realtà, anche qualora essa dovesse comprendere sedi diversamente localizzate, succursali, entità diverse con mansioni diverse. Nel caso di una realtà di scuola possiamo pensare analogicamente questa necessità di un’unità, con un valore aggiunto: non si chiede a dirigenti e docenti di unirsi e identificarsi attorno a un brand commerciale, ma attorno a una realtà che nasce come servizio al mondo e alla società, a partire da una radice precisa che esige di essere costantemente rinnovata. Anche in questa prospettiva le figure dirigenziali – esattamente come accade in una realtà aziendale – detengono direttamente la responsabilità di richiamo e “memoria viva” delle ragioni dell’unità nei confronti del corpo docente, la cui composizione interna può variare di anno scolastico in anno scolastico per diversi motivi (supplenze, necessità di nuove assunzioni, etc.).

La sottolineatura dei rischi impliciti nella situazione di ogni comunità di pratica, lo ribadiamo, sembra opportuna poiché le “Spallanzani” si configurano come tali. È proprio in quanto comunità di pratica che la scuola ha mostrato un notevole grado di resilienza nella situazione pandemica: tanto da poter accogliere, nelle due secondarie, cinque tirocinanti del corso universitario di “Teoria e pratica della formazione” in pieno lockdown. Gli studenti da noi inviati hanno riconosciuto l’esperienza come formativa, nonostante le condizioni apparentemente avverse. Tutti e cinque, con termini ed espressioni diverse, hanno anche mostrato di cogliere l’aspetto comunitario dell’istituto e del lavoro che vi si svolge, sentendosi essi stessi coinvolti pienamente nella vita di scuola.

Tutto ciò ci permette di evidenziare un ultimo elemento. Le ricerche di psicologia e sociologia delle organizzazioni attestano che la presenza di una comunità di pratica in atto in un luogo di lavoro si profila anche come efficace dispositivo formativo, capace di introdurre i neofiti nei “segreti del mestiere” e nel vivo dell’azione professionale, qualunque essa sia. Tale carattere ci sembra decisamente presente nell’istituto “Spallanzani”, in forme che talvolta rasentano la proficua dinamica dell’*apprendistato* come forma strutturale dell’educazione⁵. In tale direzione vanno precisamente i feedback offerti dai nostri tirocinanti, ma anche quelli di docenti neoassunti (o assunti in tempi relativamente recenti) incontrati nei primi due anni della ricerca.

⁴ Cfr. il già citato lavoro di Wenger, o ancora G. Alessandrini (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

⁵ M.T. Moscato, *Premesse per una pedagogia del lavoro: l’apprendistato come forma strutturale*, “CQIA Rivista. Formazione Lavoro Persona”, anno VI, n. 16, marzo 2016, pp. 52-76.

4. Acquisizioni metodologiche

Gli elementi fondanti individuati nell'azione didattica delle "Spallanzani" possono essere così sintetizzati:

- a. "visione del mondo" (un riferimento gnoseologico, antropologico, pedagogico condiviso);
- b. preoccupazione per la promozione della persona e sostegno all'Io in crescita del ragazzo;
- c. personalizzazione;
- d. comunità di pratica.

Essi si configurano come principi di metodo.

Accanto ad essi, in una logica di "secondo livello", è opportuno richiamarne altri:

- a. la gestione della programmazione, concepita in termini sempre ricorsivi rispetto alla vita di scuola. La programmazione, stabilita in modo anche dettagliato a inizio anno, è però costantemente verificata alla luce degli eventi quasi in tempo reale, a partire dalle opportunità, dalle provocazioni, dagli spunti e dalle criticità emergenti;
- b. l'approccio interdisciplinare. Tanto in fase progettuale/ideativa, quanto nel momento della concreta realizzazione dei progetti e delle programmazioni, ciascun insegnante si accosta alla propria disciplina di insegnamento in modo interdisciplinare a priori (come ho potuto osservare nel corso di numerosi "tavoli di lavoro", sia nella primaria che nelle secondarie). Come già segnalato, questo elemento di metodo ha a che vedere con la convinzione di una "unitarietà" della realtà. Tale presupposto è il fondamento di scelte didattiche ormai consolidate come il tema dell'anno per l'intero istituto (con la correlata "settimana creativa" delle scuole secondarie), o ancora gli "sfondi integratori" che accompagnano, nella primaria, il percorso di ogni singola classe: per non parlare delle recenti ideazioni della primaria, come la "settimana della lettura", la "notte dei racconti", la "settimana geniale" e la "notte dei giochi".

Il tema comune appare come tratto costitutivo del metodo generale della scuola: può mantenersi tale solo se corroborato da una condivisione e da un'efficacia costanti nel tempo.

Tutto ciò ci permette di avanzare un'ulteriore considerazione relativamente alla questione del "metodo". Una progettazione risulta efficace quando si muove "nel quotidiano", in un costante confronto tra l'accadere della realtà in atto e la pianificazione iniziale. Al tempo stesso, solo in un ambiente di lavoro improntato a una concreta condivisione e a un'unità di intenti esplicita è possibile fare tesoro delle istanze che la realtà presenta per rivedere utilmente progetti e programmi iniziali.

5. Alcune considerazioni di sintesi

L'istituto "Spallanzani" presenta dunque gli elementi positivi già enucleati.

Ci siamo domandati se essi siano specifici, o condivisi con altre scuole. Ipotizziamo che essi, almeno nella loro formulazione più generale/generica, possano essere condivisi, specialmente in scuole di affine ispirazione ideale. Ciò non esclude la presenza di alcune specificità delle "Spallanzani". Esse appaiono in certa misura legate anche ad aspetti carismatici di singole personalità, e non solo metodologici: e del resto questo appare un punto sul quale, in ogni realtà di questo tipo, dirigenza e corpo docente sono sempre chiamati a lavorare. In altri termini, è sempre possibile rintracciare la compresenza di elementi che derivano da un'ispirazione antropologica e metodologica, e altri che dipendono dal personale carisma/sensibilità di alcune figure. Il punto sfidante è precisamente la possibilità, per questo carisma, di mantenersi o di improntare un metodo. Peraltro, il "metodo" non può essere concepito come un progetto ingegneristico. Non esiste elemento procedurale, sistema, metodologia o strumento che prescinda dal soggetto, dalla concreta persona che agisce nella scuola. Si tratta di un principio di fondo, che deve sempre essere tenuto presente per evitare irrigidimenti. Le certezze "coperte" da un metodo sono sempre poche, relative a pochi e basilari aspetti, perché il resto nel frattempo può cambiare: e non è possibile pensare sempre nella stessa forma, o attestarsi a priori su determinati modus operandi.

6. Il terzo anno della ricerca

Il terzo anno della ricerca, attualmente in corso, prevede l'apertura al confronto con altre realtà scolastiche, sia statali che non statali, dislocate in Emilia Romagna (e particolarmente tra le provincie di Reggio Emilia, Modena, Bologna).

Si tratta di un lavoro ampio ed articolato in partenza: questo segmento della ricerca esige una cospicua mole di lavoro. Nonostante la disponibilità di ulteriori risorse (si tratta di giovani cultori della materia, che mi affiancano in alcune delle scuole individuate), ci troviamo ad operare in condizioni oggettivamente difficili, che talvolta ostacolano la stessa realizzabilità delle azioni necessarie.

Ciononostante, la ricerca sta procedendo: sono in corso o in fase di elaborazione le seguenti azioni:

- a) La già citata monografia sulle Spallanzani, che recupererà il lavoro fatto nei due anni precedenti.
- b) Una sezione, dedicata al progetto di ricerca, del sito (in fase di redazione) <https://site.unibo.it/res> ospitato all'interno del portale www.unibo.it. Tale sezione esporrà il logo delle scuole coinvolte nel progetto, con link al sito dell'istituto, e segnalerà le principali e significative attività realizzate.
- c) Convegno pubblico *Dal progetto al metodo: scuole in rete*. C'è un'ispirazione comune che vale la pena approfondire e condividere. Con l'iniziativa convegnistica si intende valorizzare le scuole e il lavoro delle persone. Il convegno, della durata di tre giorni, potrebbe essere calendarizzato per giugno ma la situazione potrebbe richiedere uno slittamento a settembre. Dirigenti e docenti delle scuole coinvolte potranno inviare proposte di contributo, per rendere visibili le proprie realtà e il lavoro che vi si svolge. Al tempo stesso, la presenza di relatori accademici permetterà di far conoscere/riconoscere il lavoro svolto. (quanto raccolto nel convegno potrebbe essere pubblicato in un volume *open access* sul sito dell'Università di Bologna.