

L'importanza della definizione di assi di progressione per una ricerca in didattica disciplinare

Marco Lupatini

Dipartimento formazione e apprendimento, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
marco.lupatini@supsi.ch

Abstract

Le osservazioni dirette di attività didattiche svolte nelle classi, nell'ottica di una ricerca in didattica disciplinare sono fortemente dipendenti dalle circostanze in cui sono svolte. La stessa attività con la stessa classe in un altro momento della settimana può dare risultati ben diversi. La ricerca in educazione è di conseguenza sottoposta a condizioni di aleatorietà che, se non considerate correttamente, possono minare la solidità dei risultati ottenuti. Per rafforzare la scientificità delle osservazioni e delle analisi svolte può essere utile riflettere sulle attività proposte alle classi durante le unità didattiche oggetto di osservazione, al fine di definire degli assi di progressione fra queste attività.

Questo contributo mira a contribuire alla riflessione sulla solidità dei risultati nella ricerca in educazione sulla base di esempi concreti presi da una ricerca dottorale in didattica della geografia sostenuta all'università di Fribourg nel settembre 2020. Questo, in particolare, mostrando l'efficacia di una riflessione sugli assi di progressione per una spiegazione più approfondita dei risultati di analisi di materiali raccolti tramite osservazioni dirette e passive in classi liceali della Svizzera romanda.

Keywords

Asse di progressione; ricerca in educazione; conoscenza; apprendimento; questioni socialmente vive.

Introduzione

Una ricerca in educazione basata sull'osservazione diretta di momenti di insegnamento apprendimento è posta di fronte al problema del confronto e del paragone fra i dati raccolti in circostanze differenti fra loro. L'osservazione diretta effettuata in una classe in un momento preciso è influenzata da contingenze che difficilmente possono essere riprodotte tali e quali altrove e che la rendono unica. Questo non significa, di per sé, l'impossibilità a comparare i risultati di analisi di dati raccolti durante osservazioni dirette in aula, implica però un trattamento cauto dei risultati ottenuti dalla loro analisi, evitando una loro eccessiva generalizzazione.

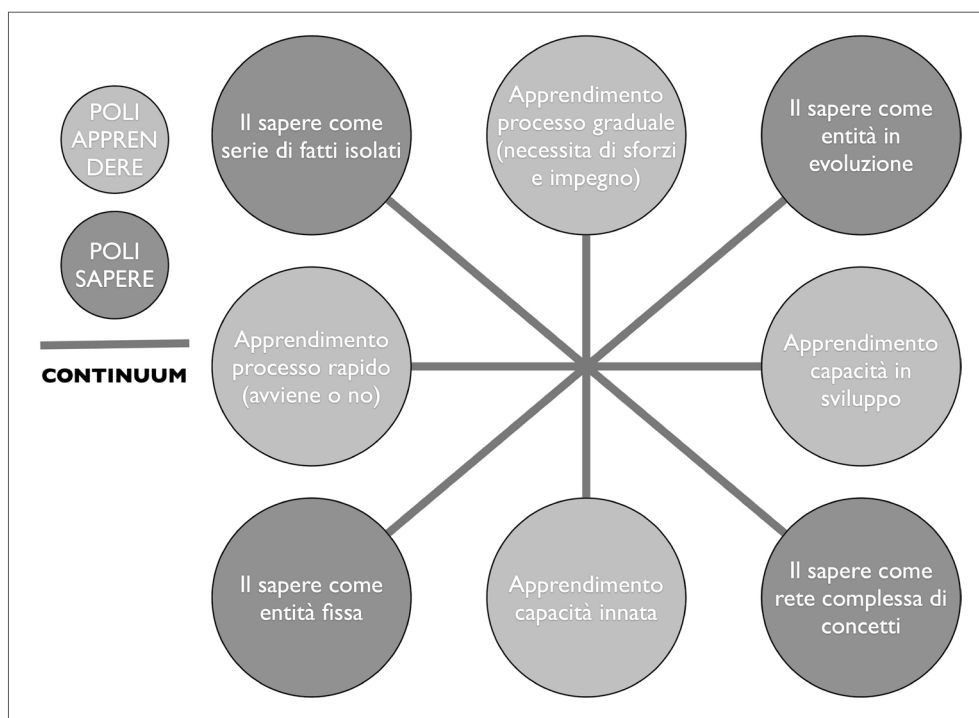
Questo testo è basato su una tesi dottorale in didattica della geografia sostenuta all'università di Fribourg il mese di settembre 2020 e, con un focus sugli assi di progressione, si prefigge di contribuire alla riflessione sull'attendibilità di una ricerca in educazione condotta sulla base di osservazioni dirette nelle aule.

La natura del sapere e dell'apprendimento e la loro progressione

Le considerazioni precedenti sull'unicità delle osservazioni svolte nelle aule e sulla loro comparabilità trovano il loro fondamento in riflessioni epistemologiche sulla natura del sapere e dell'apprendimento presenti in Gagnon (2011: 131-133) e in Nonnon (2010, p. 5- 17). Come illustrato dalla figura 1, secondo Gagnon, sia la natura del sapere, sia quella dell'apprendimento si giocano ognuna all'intero di due spazi di continuità distinti e generati dalla presenza di due poli opposti che ne rilevano delle concezioni antagoniste. Secondo lui, il sapere può essere visto sia come entità fissa o in evoluzione; sia come serie di fatti isolati o rete complessa di concetti. L'apprendimento è allora visto sia come capacità innata o da acquisire; sia come processo rapido o graduale.

Nonnon si focalizza sulla progressione didattica. Questa nozione è direttamente connessa con la pianificazione di attività didattiche e implica una riflessione sui programmi e sull'organizzazione di nozioni e concetti, con l'obiettivo di distribuire su un cammino, un asse, di progressione non solo i contenuti, ma pure le abilità, le capacità e le competenze mobilizzate. I psicolinguistici precisano che la progressione non può limitarsi a mostrare l'assenza o la presenza d'un elemento, di una forma, ma si gioca piuttosto "en terme d'élargissement, de diversification des contextes d'emploi, et en termes de changement de fonctions." (Nonnon, 2010: 16). Lei sottolinea che la progressione è piuttosto costruita in una logica a spirale che lineare, l'apprendimento degli studenti avviene solo parzialmente lungo gli assi di progressione pensati dall'insegnante, allieve e allievi ricorrono ad altre fonti per costruire il proprio sapere, usano diversi metodi di apprendimento, mettono in gioco più forme di intelligenza. Per valutare gli effetti di una certa pratica pedagogica sulla progressione di allieve e allievi si dovrebbe essere capaci di dissociare le conseguenze dei diversi tipi di apprendimento di ognuno di loro (Nonnon, 2010: 17).

Figura 1. Rappresentazione del sapere e dell'apprendere (elaborazione personale dell'autore basata su Gagnon, 2011: 131-133)



La figura illustra da un lato nei cerchi grigio scuro le due coppie di poli della concezione del sapere e in quelli grigio chiaro le due di poli della concezione dell'apprendere.

Alla luce di quanto rilevato da Gagnon e Nonnon e sulla base di una concezione del sapere come entità in evoluzione e rete complessa di concetti, dell'apprendimento come abilità da acquisire in un processo graduale e della progressione come logica a spirale si è portati a considerare il processo di acquisizione di conoscenza su un tema come strettamente dipendente dalle circostanze nelle quali avviene. Di conseguenza, in una ricerca in didattica disciplinare svolta nelle classi, è utile interrogarsi sulla presenza di assi di progressione all'interno delle attività di insegnamento/apprendimento proposte nelle situazioni osservate, andando oltre quella concezione della ricerca in educazione basata su osservazioni prima e dopo l'introduzione di un certo dispositivo didattico di cui si intendono misurare gli effetti. Questi effetti si associano a una miriade di altri fattori, in una rete complessa di concetti e di strumenti che portano a un apprendimento progressivo soprattutto quando si parla di competenze. In riferimento a Perrenoud, Nonnon (2010: 19) collega la pretesa di misurare la progressione di una classe tramite un'analisi

di osservazioni svolte prima e dopo l'introduzione di un dato dispositivo didattico alla concezione dell'insegnamento come catena di montaggio, "si les ingénieurs ont bien conçu la succession des tâches, chaque ouvrier contribue à faire progresser le produit vers son état final sans avoir besoin de prendre des décisions stratégiques". Invece lei (Nonnon, 2010: 19), in riferimento a Tardiff afferma: "ce modèle ne peut convenir car tout enseignement doit être stratégique".

Una ricerca in didattica della geografia

Contesto della ricerca

Un esempio, tratto dalla ricerca dottorale menzionata in precedenza, contribuisce a capire in cosa consiste una riflessione sugli assi di progressione in una ricerca in didattica disciplinare. Alla base della ricerca in questione, vi è l'interrogativo sugli effetti dell'introduzione, tramite controversie, di questioni socialmente vive in sequenze didattiche di geografia, per la mobilitazione, da parte di allieve e allievi, delle competenze del pensiero critico e del pensiero spaziale. Ossia: "quale contributo apporta alla mobilitazione degli strumenti del pensiero critico e del pensiero spaziale l'introduzione di questioni socialmente vive nell'insegnamento della geografia?" A tal fine sono state svolte delle osservazioni dirette, con registrazioni video, di tre unità didattiche in tre classi di tre licei della Svizzera romanda. In ognuna delle tre unità didattiche osservate le classi erano chiamate a trattare una controversia tramite un dibattito in classe, un gioco di simulazione o un gioco di ruolo. I dati raccolti tramite le osservazioni video, come pure le prese di posizione scritte da ogni allieva e da ogni allievo delle classi implicate sulla controversia trattata, sono stati oggetto di un'analisi finalizzata a rispondere all'interrogativo precedentemente posto.

Metodologia d'analisi dei dati raccolti

L'analisi del pensiero critico è basata sulla definizione delle sue capacità operata da Facione e Gittens (2013: 314-316), sui tipi di interventi usati per la sua messa in gioco, definiti da Gagnon et al. (2018: 61) e sui livelli di sviluppo cognitivo definiti da Moon (2008: 203-204), che riprende i quattro stadi del pensiero descritti da Meyers (1986: 96-97). L'analisi del pensiero spaziale porta innanzitutto sul potenziale spaziale delle controversie considerate. La misura di questo potenziale è basata sulla tassonomia definita da Jo e al. (2010: 51-52). Inoltre, si rileva la capacità di allieve e allievi a identificare gli operatori spaziali (Lussault, 2007) in gioco nella controversia scelta e ad auto identificarsi in quanto tali.

Controversie scelte

Nella prima classe, la docente partner ha proposto un dibattito sull'uscita dal nucleare, all'interno di una sequenza didattica dedicata ai rischi naturali in Svizzera. Nella seconda classe, si è dibattuto del progetto dell'edificazione di un centro commerciale in uno dei comuni del comprensorio di provenienza delle allieve e degli allievi della classe stessa, il tutto all'interno di una sequenza didattica sulla pianificazione territoriale in Svizzera. Nella terza classe si è lavorato sul concetto di rifugiato climatico, partendo dal caso di un abitante delle isole Kiribati che si era vista respinta dalla Nuova Zelanda la sua domanda d'asilo motivata dalla minaccia rappresentata dall'innalzamento delle acque oceaniche e dalla conseguente inondazione del suo spazio di vita. Il trattamento di questa controversia si situava a cavallo fra una sequenza didattica sulle migrazioni e un'altra sul clima.

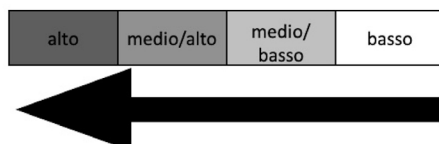
Lettura critica dei risultati ottenuti

La figura 2 mostra una sintesi dei risultati ottenuti dall'analisi dei dati raccolti. Per una spiegazione approfondita della sua costruzione rinvio a Lupatini (2021). Nella figura l'uso di diverse tonalità di grigio evidenzia il grado di mobilitazione della categoria indicata. A prima vista si direbbe che nella classe 3 la mobilitazione del pensiero critico e del pensiero spaziale risulta meno efficace rispetto alle altre due classi. In effetti, si nota, per esempio, che ricorre maggiormente rispetto alle altre due classi a interventi giustificati, cioè basati su un'affermazione e una sola ragione a sostegno, che approfonditi, cioè basati su più ragioni. Il loro lavoro rileva piuttosto

di un livello transitorio nello sviluppo cognitivo, mentre nelle altre classi è più presente il livello indipendente. Infine, la frequenza nell'identificazione di operatori spaziali e l'auto identificazioni di sé stessi come attori spaziali è medio/bassa in questa classe, mentre nelle altre è maggiore. Queste constatazioni non prendono però in considerazione i tre assi di progressione presenti nelle tre controversie considerate.

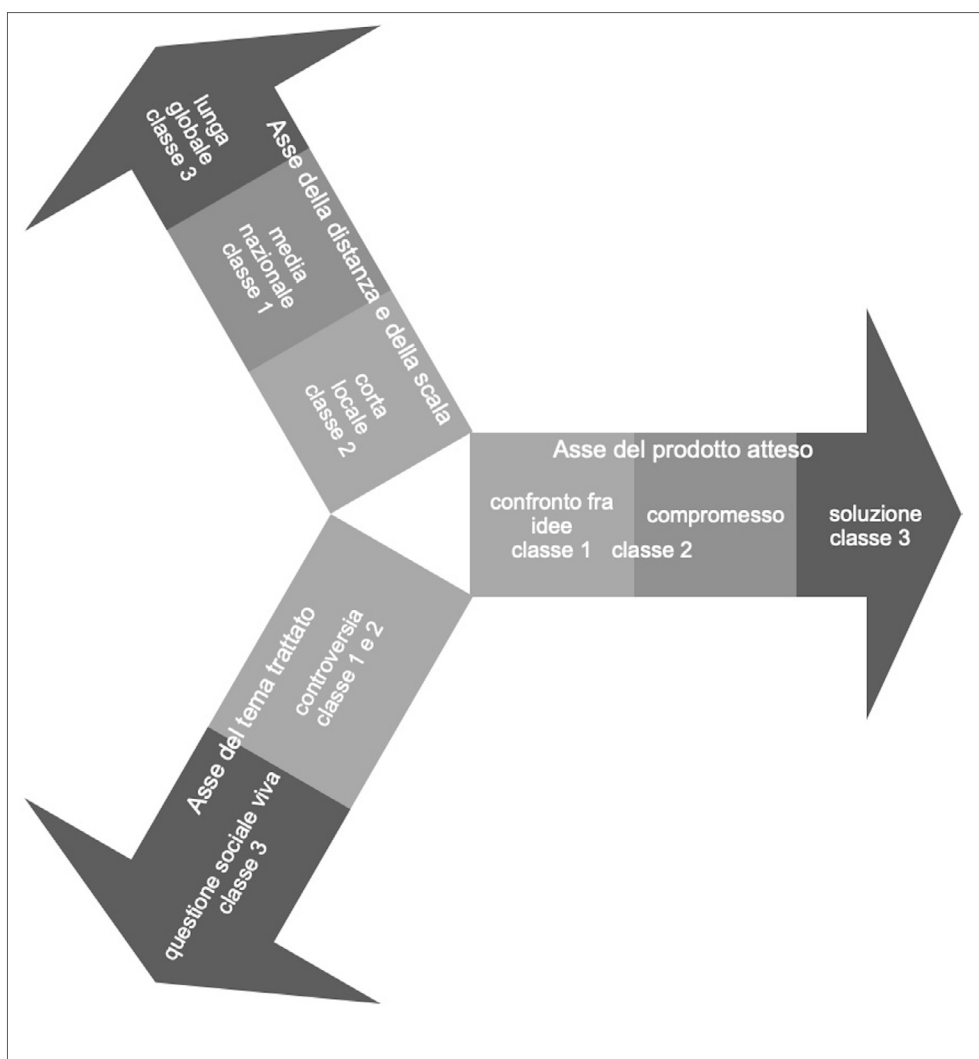
Figura 2. Sintesi dei risultati dell'analisi (elaborazione personale dell'autore)

Capacità del pensiero critico	CL 1	CL 2	CL 3	Tipi di intervento	CL 1	CL 2	CL 3
Analisi				Non giustificato			
Interpretazione				Giustificato			
Deduzione				Approfondito			
Valutazione				Etico			
Spiegazione				Contestuale			
Auto regolazione				Valutativo			
Livelli dello sviluppo cognitivo	CL 1	CL 2	CL 3	Epistemico			
Assoluto				Auto regolatore			
Transitorio				Pensiero spaziale	CL 1	CL 2	CL 3
Indipendente				Della controversia			
Contestuale				Identificazione			
				Autoidentificazione			



La figura 3 mostra i tre assi di progressione considerati presenti nel lavoro richiesto alle classi sulle controversie considerate. La progressione si costruisce andando dal più chiaro verso il più scuro e seguendo il senso indicato dalla freccia.

Figura 3. Assi di progressione presenti nelle controversie trattate (elaborazione personale dell'autore)



Il primo asse è quello di una progressione costruita in funzione dello spazio. Questo asse è legato sia alla distanza chilometrica della controversia rispetto allo spazio quotidiano degli allievi, sia alla scala. Le controversie scelte presentano diversi gradi di prossimità rispetto allo spazio quotidiano delle classi coinvolte e si giocano a scale diverse. La distanza è corta nel caso scelto dall'insegnante 2, media per l'insegnante 1 e lunga per l'insegnante 3. Questo implica una distinzione sulla scala della controversia trattata, nel secondo caso si lavora a scala locale, nel primo a scala nazionale e nel terzo a scala globale.

Non si tratta unicamente di una contingenza spaziale. Questa differenza contribuisce in parte a spiegare le differenze dei risultati ottenuti. Le allieve e gli allievi della classe 2 riescono meglio degli altri a identificare gli operatori spaziali in gioco nella controversia dibattuta. Questo può essere spiegato anche grazie a una conoscenza più approfondita del soggetto, dovuta alla sua vicinanza con il loro spazio quotidiano. D'altro lato le difficoltà più marcate incontrate dalla classe 3 possono essere pure in parte spiegate ricorrendo alla distanza rispetto allo spazio della loro controversia. È evidente che il bagaglio di conoscenze sul contesto di una controversia è di più semplice acquisizione per le prime due classi rispetto alla terza. Si delinea così una prima distinzione fra le tre classi lungo un asse di progressione spaziale che può essere preso in considerazione per chiarire le differenze dei risultati e che vede la classe 3 confrontata con una situazione posta in posizione più avanzata lungo questo asse.

Il secondo asse di progressione da considerare si costruisce sulla differenza fra controversia e questione socialmente viva. Come indicato da Sgard (2015: 117-118), una controversia implica

la presenza di attrici e di attori spaziali, una questione sociale viva ingloba la controversia e ha una portata maggiore. La realizzazione di una pista ciclabile può essere oggetto di una controversia, questa si inserisce nella questione socialmente viva della mobilità, e in particolare di quella dolce e sostenibile, nelle nostre società. Sulla base di questa distinzione emergono due categorie per i casi trattati dalle tre classi. Tutte sono partite da casi reali legati a controversie concrete. Nei primi due casi la vicinanza della controversia porta le classi a lavorare sulle situazioni proposte. Nella terza classe, per la lontananza del caso proposto e per la minore conoscenza della situazione, il dibattito si è orientato fin dall'inizio verso principi più generali, come quello dello statuto di rifugiato climatico, e si è orientato verso tematiche globali come quella del cambiamento climatico e quella dell'accoglienza dei rifugiati. Il dibattito si è di fatti allontanato dal caso concreto proposto. Questo non si è prodotto in modo così marcato nelle altre due classi. Certamente nei dibattiti tenuti in queste classi sono presenti rimandi a questioni più generali, per esempio quella dello sviluppo regionale e delle sue conseguenze o quella legata alla presenza di grandi centri commerciali nelle periferie delle città e alla concorrenza per commerci locali o ancora quella dell'approvvigionamento energetico nelle nostre società e del suo impatto ambientale. Queste questioni generali non diventano però il punto centrale del lavoro che torna sempre alla controversia proposta. In breve, si può affermare che il dibattito nelle due prime classi è rimasto al livello della controversia proposta, nella terza si è presto orientato sulla questione sociale socialmente viva che la ingloba. Ora, dibattere su una controversia o su una questione socialmente viva non è lo stesso. Si vede come un'altra volta, pure su questo asse di progressione, sia la classe 3 quella ad aver dovuto affrontare una situazione didattica situata in una posizione più avanzata lungo l'asse di progressione considerato. Questo potrebbe pure concorrere a spiegare una parte dei risultati ottenuti, giustamente la difficoltà maggiore delle allieve e degli allievi della terza classe a identificare gli operatori spaziali in gioco.

I due assi di progressione messi in evidenza fino a questo momento sono legati fra loro. Il passaggio a questioni socialmente vive nella classe 3 si spiega in parte con la grande distanza dalla controversia proposta e con la quantità minore di informazioni sulla situazione concreta a disposizione. Queste due circostanze hanno contribuito a spingere le allieve e gli allievi a interessarsi alla questione socialmente viva, piuttosto che al caso concreto.

Un terzo asse di progressione può essere costruito in funzione del prodotto finale atteso dal lavoro in classe. Un dibattito può portare al confronto di posizioni divergenti in vista di una migliore presa di coscienza dei diversi punti di vista in gioco e della complessità della controversia trattata. Può sfociare in una presa di posizione comune, frutto di un compromesso. Può concludersi con la proposta della soluzione a un problema dato, o ancora della realizzazione di scenari concreti, quali la sistemazione di uno spazio pubblico. Un asse di progressione potrebbe essere allora costruito partendo dal primo dei prodotti attesi per arrivare all'ultimo. Questo perché per poter realizzare uno scenario di pianificazione di uno spazio pubblico bisogna innanzitutto integrare la complessità soggiacente al progetto in questione e alla controversia che solleva, trovare una posizione comune, al fine di formulare una soluzione da concretizzare nel progetto. Una differenza fra i prodotti finali richiesti è presente anche per le tre classi considerate in questo studio. Nella prima classe, il dibattito ha permesso alla classe di confrontare le posizioni in favore o contrarie all'uscita del nucleare e di prendere conoscenza dei punti di vista in gioco. La loro insegnante non aveva chiesto né di decidere sull'uscita dal nucleare, né di accordarsi su una posizione comune. Il gioco di simulazione nella classe 2 si è svolto in modo simile, anche se in questo caso la classe ha votato pro o contro la costruzione del centro commerciale. Gli allievi della terza classe, oltre a interrogarsi sulla opportunità o meno di concedere lo statuto di rifugiato climatico, avevano il compito di proporre una soluzione per le persone in fuga dalle isole Kiribati. Ancora una volta, gli allievi della terza classe avevano un compito situato in una posizione da considerare più avanzata sull'asse di progressione in questione rispetto alle altre classi.

Come illustrato dalla figura 3 la classe 3 si trova sui tre assi di progressione individuati sempre nella posizione più avanzata. Alla luce di queste considerazioni le differenze fra le tre classi risultano meno facilmente spiegabili con una maggiore o minore capacità a mobilitare gli strumenti del pensiero critico e del pensiero spaziale. I tre assi di progressione considerati mostrano come

la classe che si è mostrata maggiormente in difficoltà a mobilitare questi strumenti sia quella che si è trovata a lavorare con una situazione che nei tre casi considerati è situata sempre in posizione più avanzata sull'asse di progressione.

Conclusioni

La presa in considerazione di assi di progressione per distinguere le attività proposte nelle classi coinvolte nella ricerca ha permesso una lettura diversa dei risultati ottenuti dall'analisi dei dati raccolti. Questa non si riduce più unicamente a un confronto dei livelli di mobilitazione degli strumenti del pensiero critico e di quelli del pensiero spaziale, ma permette di approfondirne, cercando di chiarirle, le ragioni. Il ricorso a questo strumento permette una lettura più approfondita dei risultati ottenuti, e mostra come quanto osservato a prima vista risulta superficiale.

Riferimenti

Facione, P. A., et Gittens, C. (2013). *Think Critically*. Pearson.

Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 34(1), 128-178.

Gagnon, M., Marie, S., et Bouchard, É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire? In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et F. Audigier (Eds.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 53-68). De Boeck.

Jo, I., Bednarz, S., et Metoyer, S. (2010). Selecting and Designing Questions to Facilitate Spatial Thinking. *The Geography Teacher*, 7(2), 49-55.

Lupatini, M. (2021). Questions socialement vives dans l'enseignement d'une géographie à visée citoyenne et mobilisation de la pensée critique et de la pensée spatiale. *BSSLg*, 77, 143-157.

Lussault, M. (2007). *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Ed. du Seuil.

Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically. A Guide for Faculty in All Disciplines*. Jossey-Bass Publishers.

Moon, J. A. (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. Routledge.

Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.

Sgard, A. (2015). La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture. In F. Audigier, A. Sgard, et N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (pp. 113-124). De Boeck.