

Metodo e qualità dell'esperienza scolastica

Sintesi del rapporto di ricerca

Il disegno della ricerca

La ricerca ha inteso mettere al centro una domanda sulla questione del metodo considerato come la risultante di tutte le scelte e le competenze dei docenti, le condizioni concrete, le pratiche, gli stili, le strategie, le tecniche, le relazioni che quotidianamente definiscono il lavoro scolastico e gli danno forma. La domanda di ricerca non riguarda perciò il metodo come modello codificato, dichiarato, ideale, ma qualcosa che è più vicino al modo di fare scuola e ai modi in cui avviene l'esperienza scolastica. L'indagine ha voluto gettare uno sguardo dentro la trama di relazioni, apprendimenti, insegnamenti, discorsi, gesti, spazi, tempi, posizioni che animano la scena scolastica, e ha voluto provare a scorgere anche l'intreccio di pensieri, visioni, rappresentazioni, modelli, valori, desideri, emozioni che vi sono sottesi. Si è scelto di esplorare il metodo, così inteso, nell'esperienza concreta, quotidiana, 'normale', dei docenti e degli studenti, e attraverso il loro modo di narrare, testimoniare, vivere la propria esperienza. Si è voluto interrogare l'esperienza quotidiana del lavoro scolastico rispetto alle sue dimensioni fondamentali presenti nelle pratiche di insegnamento, di apprendimento e di cura educativa e indagare ciò che rende efficace o inefficace l'azione didattica dalla prospettiva dei protagonisti della vita scolastica. Il campo di indagine scelto è quello della scuola secondaria superiore, nei suoi diversi indirizzi.

L'obiettivo è di far emergere e quindi valorizzare il patrimonio e il repertorio di saperi e di pratiche che stanno dentro al lavoro scolastico e che spesso sono sommersi e difficili da documentare perché, come è tipico del lavoro educativo e formativo, spesso il "fare" eccede la possibilità di dire e quindi di documentare, condividere e pensare quello che si fa.

Riteniamo che questa proposta di ricerca possa avere uno specifico valore formativo perché può dare un contributo importante alla consapevolezza professionale dei docenti, alla riflessione sull'esperienza formativa negli studenti, alla documentazione e condivisione delle strategie formative presenti nella scuola. In questo senso la ricerca vorrebbe contribuire alla costruzione di un discorso sulla scuola che vada oltre le generiche affermazioni circa l'efficacia o l'inefficacia, verso un riconoscimento e una trattazione pedagogica del dispositivo scolastico.

L'indagine si colloca in un approccio clinico alla ricerca pedagogica, privilegiando quindi l'intensività, l'approfondimento, l'ascolto e l'analisi dell'esperienza concreta e specifica dei protagonisti della ricerca, l'attenzione agli aspetti espliciti e alle dimensioni implicite, l'interpretazione pedagogica del materiale emergente dall'indagine. Strumenti dell'indagine sono stati: percorsi di ricerca-formazione di gruppo, focus-group, interviste individuali.

In particolare si sono svolti: due percorsi di quattro incontri con gruppi di 8 docenti; due focus-group con 8 studenti; un focus-group con 5 docenti; 10 interviste individuali.

L'indagine ha riguardato Istituti tecnici commerciali, Istituti tecnici industriali, Licei classici, Licei scientifici, Liceo artistico, Istituto d'arte, e ha coinvolto docenti di differenti discipline. Gli studenti appartenevano al quarto e al quinto anno di scuola superiore.¹

In considerazione dell'**impostazione clinica** del lavoro di ricerca, degli strumenti adottati, dei relativi oggetti che hanno guidato i percorsi realizzati nei diversi contesti, ci sembra di poter partire dalla presenza/assenza di alcuni elementi che possono essere assunti come **organizzatori di significato**.

1. L'oscillazione di fondo

Se, in via preliminare, si interroga in modo incrociato l'esperienza di metodo di insegnanti e studenti si presenta con evidenza una oscillazione di fondo: tra quei docenti e studenti che definiscono il metodo come l'armamentario tecnico e strumentale necessario ad insegnare la "materia", e altri docenti e studenti che allargano la definizione di metodo all'emergenza di un evento generato dalla "personalità" del docente (quasi a far corrispondere l'idea di metodo con l'idea di modello di insegnante).

- a) **Una rappresentazione più "strumentale e pragmatica" di metodo inteso come tecnologia di strumenti, strategie, obiettivi, modalità finalizzata alla trasmissione di contenuti, di conoscenze, di competenze, di abilità**, che impone nella riflessione sul metodo la centralità della **dimensione di valutazione**; con una **evidente disgiunzione tra "ragione e sentimento"** che pure lungo tutta la ricerca sono riconosciute come componenti imprescindibili dell'esperienza scolastica.
- b) **Una rappresentazione più "relazionale" di metodo inteso come "modo di insegnare", che porta con sé temi quali la passione, la fiducia, il valore del fare, i modelli educativi personali**; da cui discende l'idea di metodo come modello di insegnamento, ma anche come modello di insegnante. Tant'è che secondo la visione degli studenti, ciò che è determinante ai fini del successo nell'esperienza scolastica è un **rapporto di reciproca fiducia**; Il metodo, in questa rappresentazione, è dunque considerato necessario, sempre presente, ma è come trasceso e incorporato in qualcosa di sovraordinato, che nasce dall'essere in situazione, dal leggere la situazione, **dall'accadere dell'evento, dall'intreccio di persone, contenuti, strategie, domande e risposte**, comunicazioni e mosse.

¹ Nella ricerca sono stati coinvolti i seguenti istituti: Istituto Tecnico Commerciale Giovanni Falcone di Corsico, Liceo Scientifico Giambattista Vico di Corsico, Istituto Tecnico Industriale Augusto Righi di Corsico, Liceo Classico Giovanni Berchet di Milano, Istituto di Istruzione Superiore "Amedeo Modigliani" - Liceo Artistico e Istituto d'Arte di Giussano, Istituto di Istruzione Superiore Altiero Spinelli di Sesto San Giovanni, Istituto Tecnico Commerciale Primo Levi di Bollate, Liceo Scientifico Piero Bottoni di Milano.

2. Immagini/metafore emergenti dall'esperienza di metodo

A. Quattro figure

Un ulteriore attraversamento è costituito dai significati dell'esperienza di metodo emergenti in rapporto alle immagini e alle metafore. Nello specifico, ci sembra di poter indicare la presenza di alcuni *tipi* che sono stati tradizionalmente rilevati nelle ricerche sui modelli della formazione e ne costituiscono gli elementi già conosciuti, a fianco di altri che evidenziano alcune interessanti trasformazioni nella direzione di un'apertura a modelli culturali relativamente nuovi.

- a) Una prima configurazione è quella del ***fare emergere da ciascuno le proprie qualità, del valorizzare le potenzialità, le risorse, attraverso un processo di riconoscimento che si estende lungo l'asse temporale della relazione di insegnamento.*** Il *modello maieutico* costituisce senz'altro un "tipo pedagogico" per eccellenza, ampiamente rintracciabile nelle formazioni discorsive e nei principi metodologici degli insegnanti incontrati.
- b) Una seconda configurazione riconoscibile riguarda il *processo di cura* che dovrebbe caratterizzare l'esperienza scolastica. È come se, **sullo sfondo delle pratiche nelle quali ci si riconosce in quanto insegnanti o in quanto studenti, si dichiarasse il bisogno reciproco di vivere l'esperienza scolastica come processo di *accudimento* e di *nutrimento* sia cognitivo che affettivo.**
- c) Una terza configurazione emergente, ci sembra riconducibile ai temi dell'esplorazione, della ricerca della via, del **viaggio** con immagini e metafore esplicitamente evocanti lo scenario "avventuroso" del *percorso*. "L'esploratore che prima osserva la realtà e poi la codifica" è una metafora con una **doppia referenzialità**: è riferibile all'insegnante che, come un ricercatore, delinea la mappatura del "campo" di conoscenza e lo rende comprensibile agli studenti, come pure allo studente che si rapporta a quel "campo" con un atteggiamento di ricerca e di esplorazione.
- d) È in una quarta configurazione, riferibile ad un insieme di immagini, metafore e titoli che riprendono l'immaginario pedagogico dell'**artigianalità** del lavoro formativo, che emerge la struttura specifica dell'esperienza del metodo intesa come dimensione materiale, vitale e concreta.

Si tratta di un **modello laboratoriale** attraverso cui l'esperienza scolastica delinea la propria specificità formativa, fatta di attrezzi, di strumenti, di abilità e di processi che possono essere utili alla formazione dei soggetti proprio in virtù di un "fare" che si trasforma gradualmente in un "saper fare" e addirittura in un "essere per fare".

In gioco non vi è "solamente" lo sviluppo di competenze e abilità teoriche e/o pragmatiche, ma la definizione di uno spazio protetto di transazione e di transizione, di mediazione e di iniziazione.

B. Metodo come artigianalità: tra concretezza e fiducia

Il passaggio alla concretezza e alla "materialità" è fondamentale per accedere ad un livello di coinvolgimento (di interesse) e di ottimizzazione dei risultati "più alto", più raffinato, "un secondo livello". Il passaggio alla concretezza è il contrario della banalizzazione dei contenuti, permette altresì di ottenere un **rilancio della motivazione sia degli studenti che degli insegnanti** e consente di chiedere di più e in più direzioni, anche rispetto ai vincoli istituzionali nei quali si muove, magari con difficoltà speculari, sia il corpo docente che il corpo discente.

L'elemento della concretezza è anche il ponte – essenziale soprattutto per gli studenti – tra le discipline e la realtà esterna alla scuola.

Questo movimento di apparente abbassamento della richiesta di elaborazione dei contenuti e di conseguente rilancio, sia della motivazione che del raffinamento del proprio rapporto con i contenuti, viene “innescato” subito, quasi epidermicamente, da un primo momento di studio della posizione reciproca di insegnanti e studenti.

Rispetto al metodo: “il problema sono le prime volte [viene qui sottolineato dalle parole degli insegnanti il valore iniziatico del metodo], poi dipende da come te la giochi. Quando tu incontri questi ragazzi. Uno arriva e dice: adesso le regole sono a, b, c e d, c'è anche questo certo, però ci sono delle *regole non scritte che si costituiscono nella relazione*”.

Questo “studio reciproco iniziale” riguarda una posizione metodologica e non caratteriale che descrive la qualità professionale della relazione studente-insegnante.

Ciò che lo studente cerca di interpretare primariamente non è solo la competenza e il livello culturale del professore, piuttosto ciò che fa la differenza e definisce implicitamente il metodo (non solo di quel professore in particolare) deriva da quanto questi fattori vengono integrati in un atteggiamento che non “disprezza” la posizione dello studente, ma che costruisce un sistema di “fiducia” reciproca che riguarda i contenuti e non è solo giocato sulla relazione personale. Questa fiducia di base che gli insegnanti traducono con “rispetto”, riguarda nella percezione degli studenti l'apertura di uno spazio di crescita e di maturazione che investe direttamente il metodo, non tanto come “modo di fare”, ma come accessibilità ad **un campo di esperienza condivisa dove la qualità dei gesti è più importante della quantità dei risultati.**

Come scriveva Riccardo Massa in *Cambiare la scuola*, la questione pedagogica evocata dal metodo è “in cosa consiste, ma soprattutto su cosa insiste il gesto specifico dell'insegnare? In che senso intendere la dimensione relazionale come contesto complessivo in cui avviene un processo di apprendimento?”.

3. Le dimensioni affettive

La componente affettiva è un aspetto che qualifica in modo determinante la qualità dell'esperienza scolastica.

Appare interessante che **il riferimento alle implicazioni affettive relative al metodo si giochi sempre o per lo più in relazione al piano dei contenuti.** I sentimenti che più frequentemente vengono citati (**curiosità, soddisfazione, passione**) definiscono una posizione rispetto ai contenuti, alle discipline insegnate, alla sfera relativa agli apprendimenti e che rimandano a un'esperienza piacevole ma che trae la propria piacevolezza proprio dalla possibilità di entrare in relazione con un oggetto specifico (che sono le materie insegnate/apprese). La valutazione della componente emotiva si rivela poi necessaria nella misura in cui si voglia indagare in contropunto le immagini che i soggetti in gioco danno dell'esperienza scolastica ideale, il modello di esperienza-buona che latentemente emerge dagli episodi e sul cui confronto si gioca spesso la soddisfazione e l'insoddisfazione dei soggetti.

Seppur messa al servizio del compito di garantire un apprendimento (sia esso relativo alla materia stessa, sia esso relativo a un modello di comportamento), è la presenza di questo elemento, inteso nei termini di una **“presenza” viva e interessata, di una “tensione” e un “coinvolgimento”** rispetto a ciò che viene proposto che garantisce la buona riuscita dell'esperienza stessa. Una esperienza scolastica è di successo non se si raggiunge la sufficienza ma se c'è rispetto, stima e valorizzazione delle esigenze delle “persone coinvolte”.

Ulteriore elemento interessante è che il riferimento alle emozioni emerge oltre che come elemento dell'esperienza educativa presente e auspicato, anche nella duplice veste di mezzo e fine dell'esperienza scolastica.

La **passione**, ad esempio, compare come mezzo (*appassionare per*) e talvolta come fine (*per appassionare*).

La passione dell'insegnante e specularmente dello studente non si gioca solo sul piano relazionale, sembra anche indicare una dimensione affettiva complementare, quella del disagio e del senso di inadeguatezza che molto spesso accompagna la routine delle pratiche quando non riescono a riattivare il nucleo formativo silente ma agente in ogni situazione educativa.

Essere appassionati non sempre significa essere appassionanti. Sul piano del metodo è qui che si gioca il rovesciamento di ciò che spesso viene fatto scivolare tutto a carico del coinvolgimento relazionale. Questa passione, per gli studenti non genera un metodo efficace se non mostra che il professore fa dono di qualcosa che per lui conta e soprattutto questo qualcosa deve riguardare più i contenuti che gli effetti “personali” della disciplina. Questo dono deve superare in un certo senso “i muri della scuola” e restituire il significato di un’esperienza che ha fatto e fa senso per l’altro, per il docente e quindi può avere “effetti” anche sullo studente; e che può addirittura determinare in quest’ultimo una riconfigurazione della sua esperienza scolastica.

Questo aspetto del **dono** è fortemente identificato dagli studenti con ciò che fa la differenza proprio rispetto al metodo.

Questo fattore inoltre scalza il vizio di ogni insegnante che lamenta uno scarso confronto con i suoi colleghi – e anzi è più disposto a mettersi in discussione con gli studenti paradossalmente – ma, d’altra parte, in cuor suo sente che ognuno ha il suo metodo e che ogni insegnante “vive in una bolla”. **Si è più gelosi del (proprio) metodo se non si cerca un reale confronto rispetto ad esso.**

4. Le latenze pedagogiche

Dentro la ricchezza discorsiva dei materiali di ricerca è possibile gettare luce sulle molteplici latenze pedagogiche che sottendono le pratiche formative. Qui di seguito se ne presentano le densità tematiche fondamentali.

Un Contratto formativo preliminare: Il lavoro scolastico sembra doversi fondare su una rete di condizioni preliminari che costruiscono e garantiscono i ruoli rispettivi di docente e studente e che permettono di “dare senso e significato” a quello che si fa. Come già detto la prima è ‘l’abilitazione’ di studenti, ma anche del docente, a giocare il suo ruolo. Significa riconoscere allo studente i prerequisiti per partecipare al discorso, il “considerarlo persona”, il “catturarlo” dentro al discorso o alle pratiche, il contrastare le resistenze e gli attacchi al lavoro scolastico. Ciò avviene principalmente attraverso la tenuta di ruolo del docente: tenere in mano il governo della classe, proporsi come guida, superare sfide e provocazioni dando la risposta giusta alle domande che sono spesso domande che provano e interrogano la persona del docente, la sua professionalità, le intenzioni relazionali, addirittura il rapporto tra vita e professione.

Da questa posizione preliminare si possono evidenziare alcune dimensioni latenti dell’esperienza pedagogica relative al metodo in modo specifico:

a) **Il recepire la domanda degli studenti o della situazione**, che non vuole dire necessariamente corrisponderle o soddisfarla ma accorgersi che c’è, che ci interroga e che entra nel produrre ciò che accade a scuola; l’accettare la domanda anche quando ha il carattere di una *provocazione*, che non deve essere sanzionata e repressa ma addirittura sfruttata (“usata e abusata”) come innesco di una possibilità didattica, come mezzo per ricollocarsi, ridefinire posizioni, legittimarsi come docenti, creare premesse di una relazione “sana” ed efficace.

b) **Lo spiazzamento, la sorpresa, l’imprevisto** con valore forte di rottura della routine, di uscita dagli schemi, sembra corrispondere a due essenziali funzioni: il risvegliare attenzione, curiosità, motivazione, coinvolgimento, partecipazione, e il ‘muovere’ i ruoli, la proposta, il creare un evento visibile, sensibile, che costringa a mettersi in relazione, a uscire dagli automatismi del ruolo studente, a reagire e coinvolgersi. Lo spiazzamento e lo stupore ricorrono come elementi della situazione, e sono attribuiti continuamente e agli studenti e ai docenti. Questo sembra un elemento di straordinaria congruenza con il voler pensare la scuola come esperienza, come “il fare esperienza di” piuttosto che come applicazione di metodi, svolgimento di programmi, raggiungimento di obiettivi eccetera; da qui veniva anche la forzatura nel titolo “metodo e qualità dell’esperienza scolastica”, e non della vita scolastica o della scuola). L’inatteso, l’imprevisto, il contingente, l’attenzione a quello che accade nella concreta situazione sembrano anche un modo di uscire

dalla separatezza e dall'autoreferenzialità del sistema scuola, un reimmettere vita nella scuola, un cercare interpretazioni possibili della situazione piuttosto che sovrapporvi schemi predeterminati.

c) **La cattura:** i cambiamenti più rilevanti intervenuti nel contratto formativo riguardano il non poter più dare per scontata l'adesione degli studenti al progetto, il riconoscimento di autorevolezza al docente, l'attenzione e la partecipazione alle attività, il sostegno delle altre agenzie formative, il senso della scuola. Occorre perciò una azione di cattura, di implicazione nel discorso, di contrasto alle resistenze e all'estraneità, di persuasione che ciò che si fa a scuola può riguardarli, può servire, può essere interessante se non appassionante per loro. Occorre sfidare alcuni caratteri che appaiono diffusi negli studenti: ridotti tempi di attenzione, impazienza, difficoltà di concentrazione, scarso investimento su imprese a lungo termine. L'alternativa sembra essere il modello tradizionale – io insegno, spiego, tu devi imparare, capire, rispondere – che si affaccia sempre come impalcatura del lavoro scolastico, o la costruzione – reale? auspicata? risposta a situazioni di impasse in cui il modello tradizionale mostra inequivocabilmente di non funzionare? espressione migliore dell'esperienza scolastica? – di qualcosa che assomiglia a una comunità di pratica, a una bottega, a un laboratorio.

d) **“si usa tutto”, “nulla è sprecato”**, un indizio di nuovo metodo sta nella ricorrente affermazione che tutto quello che accade in classe, tutte le occasioni, tutti gli spunti occasionali, ma soprattutto tutto ciò che viene detto, tutte le espressioni della classe possano e debbano divenire oggetto di pensiero, occasione didattica, debbano entrare nel lavoro, essere accolte, interpretate, richiedano ascolto, risposte, e spesso si trasformino in mezzo di motivazione, di implicazione, di partecipazione. La forza di ciò sta nel suo opporsi a una visione tradizionale in cui campeggia il programma, la lezione, il copione prestabilito, e tutto il resto è interferenza, disturbo, qualcosa che non dovrebbe esserci.

5. La valutazione come *chance metodologica*

a) La valutazione, insieme ai programmi e agli esami finali, rappresenta per lo più un'ombra, una interferenza, una minaccia, a volte **un elemento di contrasto al metodo** didattico (“si lavora solo per il voto”, “o c'è la valutazione o c'è il senso di quello che si fa” “tutto è finalizzato all'interrogazione e alla valutazione”, “ spiegazione, interrogazione, valutazione e si ricomincia”)

b) è diffusamente considerata il “momento peggiore” del lavoro scolastico, in contrasto con i momenti di condivisione, di autentica motivazione, di rapporto “sano” tra docente e studente

c) c'è anche però il volto buono e utile della valutazione, concentrato soprattutto sulla scoperta del **valore didattico dell'errore** come occasione di comprensione delle strategie mentali e operative, come stimolo ad apprendere altre risposte, come addirittura tema di dialogo costruttivo docente/studente

L'incrocio tra **valutazione della performance e valutazione della persona** è il nucleo di drammaticità testimoniato: i docenti temono la valutazione perché: li mette nel ruolo di “censori e guardiani”, “è sempre una verifica di loro e di te stesso”, espone alla delusione, su studenti ma anche su di te, e alla presa d'atto del fallimento di ciò che hai fatto, delude docenti e studenti, ti mette in discussione, genera sempre incomprensioni e distanze, inquina il lavoro della scuola, le motivazioni, il senso di ciò che si fa.

Quando è così la valutazione risulta essere qualcosa che “sta fuori dal metodo”, che non c'entra con la didattica, che è dolorosamente espunta dal discorso sul metodo, probabilmente perché non si riesce a integrare un discorso sulla valutazione con il metodo praticato o desiderato, o perché non si riesce ad attribuirle un senso positivo e soprattutto a praticare una valutazione di senso, anche se in realtà la valutazione è presentissima e dominante in tutti i racconti sul metodo (forse è proprio questa presenza di base, non solo come prassi esplicita, ma come dimensione che innerva e informa costantemente tutto il lavoro scolastico a produrre questa estromissione ed esorcizzazione della valutazione).

6. Il rovescio della domanda: un'interrogazione della propria pratica quotidiana

“Il metodo è riconoscere il valore di quello che sto facendo” (insegnante)

“Il metodo è efficace quando si capisce il significato di quello che si sta facendo” (studente)

Un aspetto essenziale del metodo sembra coincidere con la doppia risonanza di questa domanda: “qualunque cosa tu debba fare, da cosa prende le mosse il tuo fare?”. La questione evocata non è riducibile alla motivazione e alla rimotivazione degli studenti che sono disorientati dalla vita scolastica. La domanda su “da cosa prende le mosse il fare” a scuola gli studenti la rivolgono implicitamente ai professori per interrogare l'efficacia e la “consistenza” del loro metodo, la qualità della “presenza” dell'insegnante. È proprio la risposta a questa domanda che genera quel sistema di fiducia reciproca, solido o fragile, che sembra essere l'atto di istituzione preliminare di ogni metodo efficace o inefficace. **Questa stessa domanda ne evoca un'altra latente che descrive il rapporto che c'è fra il desiderio di chi insegna e quello di chi impara.**

7. Andare oltre il modo di fare scuola

Ciò che eccede il metodo, così inteso, viene indicato come “la cura della gestione”, l'uscire dalla routine, l'andare “oltre”, l'intreccio di strategie, la “tensione” costante di tutti i protagonisti intorno all'evento.

Ci riferiamo all'insistenza che, in tutti i contesti della ricerca, i testimoni hanno mostrato riguardo all'importanza che, nel *modo di fare scuola*, assumono gli aspetti del “clima relazionale”, della “disposizione personale”, dello “spazio comunicativo”, della “possibilità di svariare rispetto alla routinarietà”, della “prevalenza della consapevolezza critica sul contenuto”. Assumendo queste prese di posizione molto esplicite sul senso dell'esperienza scolastica sembrerebbe che docenti e studenti “remino” nella stessa direzione: **il valore e la qualità di questa esperienza è inscritta nella corretta “tensione relazionale” che si dovrebbe determinare nel contesto scolastico.**

L'accento tutto rivolto alla dimensione relazionale, intesa come qualità specifica della disposizione personale dei soggetti protagonisti della scena educativa, rappresenta a nostro avviso l'ingombro visivo che propriamente mette in ombra la specificità del metodo: da intendersi ora come *un effetto formativo specifico dell'esperienza scolastica* e non tanto come *una dimensione metodologica che presiede quella stessa esperienza.*

8. Il metodo tra modi di fare scuola e qualità dell'accadere formativo

La ricerca evidenzia che sono poco influenti rispetto al metodo sia le teorie pedagogiche e didattiche che un confronto stretto con il metodo dei colleghi. Piuttosto – e questo è un dato interessante – sono le altre attività afferenti alla vita scolastica e agli impegni organizzativi e progettuali che ogni singolo insegnante si assume nel suo istituto che influiscono in modo incisivo sul proprio metodo.

Capire la complessità delle dimensioni che agiscono nella scuola, organizzative, di relazione con i genitori e con le realtà extrascolastiche influiscono sulla qualità del ‘contatto’ relazionale con gli studenti. Ciò testimonia che **il metodo oltre a diventare uno dei fattori essenziali della qualità dell'esperienza non corrisponde solo – e forse non in modo prioritario – alla dimensione metodologica della scuola.** Con questa dimensione possiamo intendere un intreccio di procedure, di tecniche, di strumenti e di mezzi secondo una trama unitaria e progrediente, che però rimanda sempre alla complessità del dispositivo educativo e formativo proprio dell'esperienza scolastica, che non è riducibile a singole finalità e a singole procedure e genera una strutturazione che non è una semplice somma o giustapposizione delle dimensioni e dei fattori che “fanno” la scuola.

In questa prospettiva potremmo affermare che **il metodo** così come è stato messo in chiaro da questa ricerca si presenta non tanto come una dimensione del dispositivo scolastico, ma **come un effetto** – forse quello più importante per insegnanti e studenti – **del dispositivo educativo che genera la “forma della scuola”.**