

Artigiani dell'educazione, ricercatori grezzi

Emanuela Cocever

monografia

Sommario

L'articolo propone una lettura del testo della studiosa francese G. Tillion, focalizzando l'attenzione sul rapporto fra testimonianza e ricerca in ambito educativo, spiegando, nella prima parte del contributo, le motivazioni alla base del suo interesse per questa tematica. Svolgendo attività di ricerca e di formazione nell'ambito delle scienze dell'educazione, l'autrice appare interessata al collegamento fra fare esperienza e ricavarne conoscenza ed evidenzia la sua convinzione che esistano modalità di racconto che permettono di effettuare questa elaborazione (Ricoeur, 1986; Jedlowski, 1994). Infine il contributo propone un collegamento con la riflessione sviluppata da due filosofi della scienza sul tema dell'oggettività nella ricerca; all'interno di questa riflessione viene collocata in primo piano la riproposta del tema indicato in apertura in termini tanto lontani quanto vicini (Daston e Galison, 2012).

Premessa

Nel ruolo di docente di Pedagogia in una facoltà diversa da quella di Scienze della formazione e responsabile di interventi di formazione permanente rivolti a operatori di servizi sociali, sanitari e educativi, ho rivolto la mia attenzione negli ultimi anni alla pratica e al pensiero dell'Educazione attiva, di quella costellazione di artigiani dell'educazione e dell'insegnamento che hanno saputo affrontare le «emergenze» educative che i tempi ponevano loro di fronte, sapendone fare un laboratorio di conoscenza e innovazione, traendone non azioni speciali e separate, ma qualità dell'offerta educativa per tutti.

Dagli insegnanti delle *Petites Écoles* di Port Royal a Freinet, da M. Montessori a R. Baden Powell, da R. Tagore a J. Korczak..., in un secolo — quello appena trascorso —

che ci ha fatto vedere le molteplici modalità per distruggere uomini e donne, in molti ci hanno insegnato com'è possibile costruirli (Martino, 2004).

La maggior parte degli educatori e delle educatrici della famiglia dell'Educazione attiva comunicano la loro pratica e la loro sistematizzazione teorica in racconti. Nel mio lavoro di ricercatrice e di formatrice, mi trovo costantemente alle prese con la questione relativa al valore di tali testi.

Fatta forse eccezione per M. Montessori, le figure alle quali faccio riferimento sono giudicate meritevoli di avere un posto nella storia dell'educazione e della pedagogia, ma non all'interno di una pratica conoscitiva riconoscibile dalla comunità scientifica.

Senza entrare in questo dibattito epistemologico, propongo alcune considerazioni su cosa succede di positivo quando, per im-

parare, nell'insegnamento e nella ricerca ci si mette all'opera attorno a racconti di vita (professionale), si procede «pensando per casi» (Passeron e Rever, 2005).

Imparare a fare a partire dalle storie

Nel corso di una conferenza, un fisico può fare riferimento ad avvenimenti immediatamente successivi al Big Bang o agli esperimenti realizzati a Stanford la settimana prima: le sue preoccupazioni non sono legate a un momento preciso, spaziale o temporale. Un operatore sociale è interessato al qui e ora.

Dall'ascolto frammentato di una trasmissione radiofonica all'inizio del mese di settembre ho trattenuto una notizia relativa allo scambio avvenuto nei mesi precedenti fra Philip Roth e i responsabili di Wikipedia circa l'informazione contenuta nell'enciclopedia online, relativa al suo romanzo *La voce umana*. Lo scrittore aveva chiesto che venisse corretta l'affermazione che il soggetto reale cui si è ispirato per tratteggiare il protagonista del romanzo era un giornalista americano nominato nella voce, sostituendo il nome presente con quello di un altro giornalista al quale Roth dice — descrivendo le circostanze — di essersi ispirato.

La correzione non è stata accettata (forse solo inizialmente? il mio ascolto è stato lacunoso) perché — ha spiegato l'interlocutore in Wikipedia — nell'enciclopedia non fa fede una sola voce, ma c'è bisogno di una concordanza di diverse informazioni...

Quello che sicuramente ho sentito è che la voce di Wikipedia relativa al romanzo non era un pezzo di critica letteraria, ma un'informazione; di conseguenza ho capito che è su un dato che è ragionevolmente posseduto da chi ha prodotto il testo e non da chi lo legge che il testimone è considerato meno attendibile di chi ha elaborato il prodotto dell'esperienza,

di chi afferma, cioè, di sapere perché ha letto, magari anche studiato.

Un simile modo di procedere mi sembra produrre confusione, cancellare, là dove si stabilisce, pezzi di esperienza e di significato (Muraro, 1981) che mi appaiono profondamente utili a chi è in formazione. Educare e curare sono preoccupazioni e mestieri molto antichi; le donne e gli uomini si sono sempre domandati come accogliere i bambini nel mondo, creando anche le condizioni per permettere loro di trasformare quest'ultimo; perché la motivazione a cambiare e a imparare va costantemente ricercata alla luce dei tempi che cambiano, perché educatrici e educatori del passato non si sono rassegnati a trattare le difficoltà con l'esclusione o la rinuncia e hanno inventato modi nuovi di affrontare i problemi; perché hanno favorito e accompagnato cambiamenti e apprendimenti, senza dimenticare che cambiamento e apprendimento sono fenomeni che non si decretano dall'esterno, ma si realizzano nei soggetti solo grazie alla loro libera iniziativa...

Il valore dell'esempio è insito non nella trasmissione di un contenuto, ma nell'atteggiamento che ha permesso al soggetto di attivare un modo di agire efficace in una specifica situazione (Bertolini, s.i.d.). L'esempio efficace non chiede la ripetizione, ma libera la voglia di innovare.

Cifali illustra il «di più» che una storia porta con sé nella trasmissione dell'esperienza, rispetto alla comunicazione del solo risultato:

Se si pensa che l'azione pedagogica sia costuita, essenzialmente, da un dispositivo, da alcuni manuali e da un contesto istituzionale, si può anche pensare che il trasferimento del dispositivo e del suo materiale — per esempio, un angolo lettura o un libro — permetta il ripetersi del beneficio ricavato dal suo utilizzo. In questo caso scrivere l'esperienza non avrebbe nessun interesse.

Ma la riuscita di un'azione educativa non si spiega solo attraverso la presenza di alcuni mediatori, sarebbe troppo facile. Essa è fatta di mille piccole cose. Facciamo un esempio: qualcuno scrive a proposito del lavoro individuale degli allievi e dice che alcuni di loro tornano a scuola, finito l'orario delle lezioni — anche ragazzi che sono passati ad altri plessi — e vengono aiutati a fare i compiti. Sembra un'iniziativa che funziona: vengono molti bambini e utilizzano la possibilità offerta. Mi domando: «Chi lo fa?» e scopro che all'origine dell'iniziativa sembra esserci un professore di matematica, è lui a essere presente oltre l'orario di lezione. Segnala un buon ambiente di lavoro e sottolinea la buona accoglienza della bidella a qualsiasi ora e la tolleranza della direzione per i *va-e-vieni* dei ragazzi (mentre alcuni hanno finito e se ne vanno, altri arrivano).

Il dispositivo è semplice: una classe, una scuola media, un professore, una disponibilità e degli allievi che vengono...

In che modo questa azione produce il suo effetto? Ci sono le persone che si impegnano perché si sentono coinvolte. Mille piccole cose, quasi dei dettagli, fanno sì che il dispositivo sia abitato e possa arrivare a creare qualcosa.

Un'azione educativa non si riduce a un dispositivo, si realizza nella temporalità, nel corso della quale un progetto si struttura nel possibile, con dei fallimenti, degli aggiustamenti, decisioni, ripensamenti, interrogativi, rischi e intelligenza. Si riflette su quello che succede, si modifica, si inventa, si resta aperti a tutti i fattori in gioco, umani e materiali; si fanno delle scelte, si tiene conto degli altri.

In quel contesto particolare, si è capaci di fare. La riuscita di un'azione parte da un'idea, poi esige invenzione di fronte all'imprevisto. Si desidera creare qualcosa che non esiste ancora, e questo implica rischiare e sapere che si può fallire. Ogni esperienza è legata al tempo, all'intelligenza dell'azione tanto quanto al dispositivo di partenza e al materiale di cui si dispone. Se si confonde l'azione pedagogica con il dispositivo, si cancella la microregolazione all'interno della quale si torna sui propri passi, si cerca di capire perché una cosa funziona e l'altra no, si diventa intelligenti accettando la resistenza. (2010, pp. 55-56)

Costruire conoscenza a partire dalle storie

Antropologi, etnologi e studiosi di ermeneutica testuale condividono l'ipotesi che il racconto sia lo spazio teorico delle pratiche. Questo tipo di scrittura vicino alla letteratura, ben conosciuto da storia ed etnologia, potrebbe essere considerato uno dei modi che rendono intellegibili le situazioni del vivente; M. de Certeau (1990) afferma che una teoria del racconto è indissociabile da una teoria delle pratiche, come sua condizione, ma anche come sua produzione (Cifali, 2010).

In pedagogia, qualche decennio fa ha avuto una forte visibilità una pratica di ricerca nominata Ricerca-Azione. Si tratta di una pratica che ha perso visibilità, ma non aderenza alle intenzioni di chi pratica ricerca in educazione ritenendo di poter realizzare una prospettiva cooperativa anche in questo ambito di attività. Né essa ha perduto in termini di attualità nel momento in cui si discute intensamente di valutazione (quindi di qualità) della ricerca.

La pratica cooperativa, quando si parla di ricerca, è oggetto di sospetto; «cooperazione» sembra sempre sul punto di scivolare in «confusione». È un timore fondato, ma anche un rischio che non si può non correre se non ci si vuole rassegnare alla pratica della ricerca come messa in concorrenza (di soggetti, istituzioni, ricercatori, università, ecc.) quale appare come esito di un'interpretazione della valutazione che spinge alla competizione, irrigidisce posizioni, esacerba inquietudini, anziché favorire scambi, diffondere buone pratiche (Padis, 2012).

La Ricerca-Azione è stata, fra gli anni '80 e '90, la pratica di ricerca che ha proposto una diversa configurazione delle categorie (quantitativo/qualitativo, ermeneutico/positivista, nomotetica/storica, sperimentale/clinica) in base alle quali era repertoriata.

Dove le categorie propongono delle separazioni, la Ricerca-Azione afferma una continuità scandita da considerazioni di senso.

La Ricerca-Azione si rifà a tre momenti della pedagogia e della psicologia:

- il movimento dell'Educazione attiva per quanto, con Dewey, ha sviluppato il concetto di pragmatismo come base della conoscenza;
- l'approccio psicosociologico di Lewin secondo il quale i ricercatori non solo elaborano dati, ma agiscono anche all'interno della situazione che studiano;
- la revisione delle prime ipotesi di pedagogia compensativa negli USA, che ha condotto i ricercatori a cercare cause non solo lineari all'insuccesso scolastico.

Ne derivano tre funzioni legate fra di loro: costruzione della conoscenza assieme alla formazione degli attori coinvolti (ricercatori e attori nel contesto di ricerca) assieme a cambiamento sociale (ottimizzazione delle pratiche indagate). Il paradigma della complessità del reale precede il metodo e l'azione è, per sua natura, non disciplinare; essa non può lasciare indifferente né il ricercatore, né il teorico dell'educazione. La Ricerca-Azione non vuole separare la preoccupazione per la conoscenza da quella per l'etica.

Questo intreccio di preoccupazioni delinea un rapporto in prospettiva cooperativa fra azione e costruzione del sapere:

- la Ricerca-Azione affronta problemi sociali nelle situazioni in cui appaiono, considerando che essi non sono studiabili al di fuori dell'ambito concreto in cui si producono;
- il tema di ricerca viene negoziato fra ricercatori e operatori sul terreno a partire da una situazione problematica per un gruppo di attori e dalla condivisione del passaggio tra fatti di vita quotidiana e dati della ricerca;
- la conoscenza e la soluzione dei problemi, la comprensione della realtà e l'intenzione

di trasformarla avanzano di pari passo. L'aspetto tecnico dei problemi su cui si indaga e l'aspetto sociale non sono separabili.

Uno spunto suggestivo

Lorraine Daston e Peter Galison hanno pubblicato, nel 2012, un testo dal titolo allo stesso tempo semplice e poderoso: *Objectivité*, che ripercorre nel tempo il significato attribuito al concetto di oggettività, basandosi sull'analisi degli atlanti scientifici. Descrive una successione di interpretazioni aggregabili attorno a tre significati principali: verità come copia fedele della natura, verità come oggettività meccanica e verità prodotta da un giudizio esperto.

Gli autori mettono in risalto il fatto che la rappresentazione della realtà e la costruzione della conoscenza sono elementi di un dibattito che accompagna la storia del pensiero, al cui interno le virtù epistemiche non si succedono o sostituiscono come dei regnanti, ma si aggregano reciprocamente in varie forme possibili, fino a formare un repertorio di differenti forme possibili di sapere (Daston e Galison, 2012). E che non è mai stato possibile separare la preoccupazione dell'oggettività dalla preoccupazione dell'etica (e dell'impostazione metafisica); le procedure che uniscono i fatti e le loro rappresentazioni risultano sempre da uno sguardo legato a un progetto.

La storia della ricerca dell'oggettività è un succedersi di pratiche e di rappresentazioni in base alle quali la fedeltà al fenomeno da documentare ha assunto diverse condizioni: la fedeltà alla natura dell'occhio e della mano che riproduce; la precisione affidata alla macchina, poi ancora il discernimento proprio di una mente esperta.

L'ultimo capitolo del libro descrive qualcosa che gli autori concepiscono come apertura

di una nuova frontiera, anche questa, allo stesso tempo, scientifica, etica e metafisica. È quanto sta avvenendo nel campo delle nanoscienze. In queste appare un approccio alla rappresentazione molto diverso dai precedenti: l'immagine non è più il risultato dell'occhio umano, di una macchina o della mente del soggetto, ma è uno strumento che modifica la cosa.

In questa pratica di ricerca non si parla più di rappresentazione, ma si fa riferimento alla presentazione, perché i ricercatori mirano non a rappresentare con esattezza quello che esiste, ma a far vedere come entità (di scala nanometrica) possono essere fabbricate, rifabbricate, incrociate, attivate. Le immagini non sono la rappresentazione (più o meno giusta) di oggetti dati, ma di oggetti che si stanno facendo.

Per raggiungere i loro obiettivi nella fisica delle particelle, gli scienziati non stabiliscono la realtà delle entità mostrandole, ma utilizzandole. «Se potete bombardare qualcosa con dei positroni, per alterarla, come non potete ritenere reali i positroni?» (ibidem, p. 450). A livello di rappresentazione è considerato reale quanto fornisce la migliore spiegazione; a livello di intervento deve essere considerato reale quanto è più efficace.

Gli autori concludono il loro lavoro con un interrogativo: forse l'inquietudine propria di qualsiasi attività di ricerca riflettuta sta cambiando oggetto, sta passando dalla questione relativa alla buona presa sul reale a quella della fabbricazione di un buon reale?

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. (s.i.d.), *Comunicazione verbale*.
 Cifali M. (2010), *Trasmissione dell'esperienza fra parola e scrittura*. In E. Cocever (a cura di), *Scrittura e formazione*, Trento, Erickson.
 Daston L. e Galison P. (2012), *Objectivité*, Bruxelles, Les Presses du Réel.
 de Certeau M. (1990), *L'invention du quotidien*. In M. Cifali (1996), *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*, «Éducation permanente», vol. 127, pp. 183-200.
 Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore.
 Martino B. (2004), *Les enfants de la colline des roses*, Paris, Lattes.
 Muraro L. (1981), *Maglia e uncinetto*, Milano, Feltrinelli.
 Padis M.O. (2012), *Les revues, l'évaluation et l'espace public intellectuel*, «Esprit», n. 386.
 Passeron J.C. e Rever J. (2005), *Penser par cas*, Paris, Éd. EHESS.
 Ricoeur P. (1986), *Du texte à l'action*, Paris, Éd. du Seuil.

Abstract

The article proposes a reading of the text by the French academic G. Tillion, by focusing attention on the relationship between evidence and research in education, and explaining in the first part of the article the reasons for the basis of her interest in this subject. The author appears to be interested in the connection between gaining experience and obtaining knowledge by performing research and training activities in the framework of educational sciences and highlights her firm belief that narrative methods exist which permit this processing to be performed (Ricoeur, 1986; Jedlowski, 1994). Lastly, the article proposes a connection with the consideration developed by two philosophers of science on the subject of objectivity in research; this consideration includes and features a reproposal of the theme indicated at the beginning in terms which are both distant and near (Daston and Galison, 2012).