

Ricerca e formazione alle professioni educative e formative

Maria Grazia Riva

1. *Rapporto tra ricerca e formazione alle professioni*

Una questione a mio parere centrale nel dibattito pedagogico riguarda il rapporto tra formazione, universitaria e non, alle professioni educative e formative e ricerca educativa. Durante un recente seminario di formazione per educatori impegnati nell'ambito del disagio e della emarginazione, mentre si stava svolgendo una riflessione in gruppo, a partire da esperienze professionali concrete, sulla questione del potere di cui dispone l'educatore, è avvenuto che un educatore abbia narrato di una situazione in cui egli seguiva un ragazzo a rischio molto problematico. Nello stesso tempo, conduceva il suo lavoro educativo anche sul versante della famiglia del ragazzo, dando consigli e indicazioni su come comportarsi. Alla fine è avvenuta una grave tragedia familiare con violenza agita tra membri della famiglia. L'educatore si interrogava sul fatto di aver contribuito a scompensare con i suoi consigli degli equilibri familiari consolidati, aprendo così la strada al manifestarsi della violenza e dell'aggressività più elevate. Questo racconto mi ha fatto molto pensare, in quanto risultava evidente che l'educatore aveva effettuato una certa lettura della realtà, formulando una «diagnosi pedagogica» e decidendo di intervenire in modo conseguente. Tuttavia era come se, del tutto in buona fede, non si fosse preso il tempo – forse non fisico ma mentale – per effettuare una ricerca approfondita sui vari elementi che componevano quel sistema, sulle dinamiche complesse che reggevano quel sistema familiare e sociale. Solo ora, a posteriori e dopo qualche anno, spinto da qualche forma di angoscia e di colpa, l'educatore, che evidentemente non aveva ancora rielaborato quel che era successo, faceva riaffiorare dubbi, interrogativi, ponendosi dunque nella «postura» del ricercatore che riflette, problematizza i dati che ha raccolto, interrogandosi se la facciata da essi presentata può essere considerata un «dato» certo, ponendosi il senso del proprio intervento, del perché di certe scelte di azione, dunque ragionando sull'etica implicita o esplicita del tipo di lavoro dell'educatore. Non che l'educatore fosse consapevole di tutti questi livelli e dimensioni in gioco ma questi si potevano ricavare, a un occhio avvertito della complessità.

Dunque la questione in gioco è relativa a quanto e come la dimensione, la teoria e la pratica della ricerca vengano a far parte costitutiva della formazione alla professione di educatore, così come di formatore, insegnante,

pedagogista. Come viene concepita la filosofia della formazione alle professioni educative e formative e come viene tradotta in didattica e, in particolare, in didattica universitaria? Quanto si imposta la formazione sulla base della trasmissione e acquisizione di un insieme di saperi suddivisi e impacchettati, portatori di concezioni tutto sommato ancora molto ingabbiate nei reciproci recinti, ancora molto pronti a difendere i propri territori e per niente preparati a discutere dialetticamente con le altre prospettive? È assolutamente ancora difficilissimo aprirsi a un «métissage»¹, per quanto entrati nel ventunesimo secolo e continuamente pressati dalle sfide all'apertura dei propri steccati disciplinari, dei propri mondi chiusi, da parte sia del fenomeno sempre più dirompente dell'immigrazione sia delle trasformazioni delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione – tra cui spicca ovviamente l'ormai quasi irrinunciabile mondo di Internet –. Probabilmente è vero che proprio queste pressioni inarrestabili all'apertura, per contrasto, spingono a marcare il territorio, a rimanere aggrappati alle proprie categorie, per timore che, aprendosi a nuove dimensioni che possono costringere a nuove concettualizzazioni o a riconfigurare e ristrutturare i modi in cui si è sempre pensato e insegnato, si possano perdere le proprie fondamenta, i propri punti di riferimento. Si rimarrebbe disorientati, magari proprio quando, dopo una vita passata a conquistare duramente posizioni e prestigio, si pensava di poter un pò riposare sugli allori, utilizzando il proprio sapere in modo retorico e ripetitivo. Invece la dimensione della ricerca educativa deve, più che mai, entrare a far parte costitutiva del modo in cui si fa formazione e si insegna, dei modelli di professione che vengono presentati ai giovani futuri educatori e formatori.

La ricerca allora deve essere collocata nella didattica disciplinare stessa, di ogni disciplina, proprio nel modo stesso in cui si affrontano i contenuti, di qualunque tipo essi siano; deve passare attraverso un certo stile di insegnamento che individua nella «postura» alla ricerca, nella tensione a non far passare come esaustivo e chiuso il sapere che si insegna dei punti qualificanti. Occorre porgere le discipline identificando chiaramente qual è lo stato di quel certo sapere in quel certo momento storico, sociale, culturale, esplicitando che il livello attuale del sapere è il prodotto storico dell'insieme delle riflessioni e delle esperienze educative degli uomini, di quelli venuti prima di noi e di noi stessi e dunque non è necessariamente vero in assoluto. Rispetto al sapere, infatti, ci si pone – si pensi ad esempio a come vengono insegnati ancora in molti casi i saperi nelle scuole – con una sorta di alone reverenziale, come se il sapere e le discipline godessero ancora di quell'aura sapienziale e mistica che faceva derivare in qualche modo il sapere da qualche ente superiore. I cosiddetti «programmi» poi

¹ Vds. relazioni di Cambi F. e Mortari L. al Seminario di Pedagogia teorica, Gruppo lavoro SIPED, Università Firenze, 27 febbraio 2009. «Métissage significa integrare, far dialogare, connettere anche dialetticamente. Sempre con lo scopo di salvaguardare la ricchezza/complessità/varietà dei fenomeni educativi e di tener fermo un atteggiamento anti-riduzionistico, non semplificatore, non univoco/dogmatico» (Cambi, cit.)

rappresentano la consacrazione dei saperi nella loro staticità, anche se magari non nelle intenzioni dei loro estensori, o almeno di quelli più illuminati; per non parlare dell'idolatria degli insegnanti nel portare a termine il programma, costi quel che costi, senza delle deviazioni o, appunto, dei «fuori-programma». Diverso è se si espone un insieme di categorie concettuali, di approcci o di modelli, e ci si permette di problematizzarli, di metterli in discussione, di sottoporre il sapere a uno scavo dei suoi impliciti, delle sue contraddizioni; come quella tipicamente spiritualista – tanto per citarne una – che fa coincidere libertà e autorità in un ossimoro incomprensibile e arzigogolato, continuamente ribadito con le stesse argomentazioni tautologiche che costringono l'interlocutore, specie se giovane e in soggezione di fronte all'autorità del docente, a far finta di avere capito. Intanto dentro di sé continua a non capire la logica di quel discorso, dei suoi effettivi collegamenti con le applicazioni pratiche nelle esperienze educative. In questo senso ancora, ad esempio, veramente non si capisce che cosa significa affermare continuamente che l'educazione deve portare alla costruzione di un soggetto dotato di spirito critico se poi non ci sono mai effettivamente i luoghi, i contesti, la predisposizione di *setting* adeguati perché si possa effettuare un esercizio critico; se quando tale criticità produce i propri effetti di pensiero autonomo e indipendente poi non si accettano la messa in discussione e, a volte, anche il rifiuto, pur possibile, di certi modelli o teorie proposte. È come se si volesse costruire un pensiero critico che però si deve esprimere dentro perimetri dati e che poi si deve fermare a un certo punto, penalizzando gli ingegni e la vitalità dei giovani.

Se l'educatore citato avesse ricevuto una formazione concepita come integrazione di trasmissione di saperi e di ricerca sui saperi stessi – secondo una idea di «ricerca educativa intesa come costruzione di sapere empirico e riflessivo a un tempo»² – forse si sarebbe posto per tempo il problema di quali effetti avrebbe prodotto il suo intervento educativo in un certo sistema familiare e sociale. La ricerca deve acquisire uno spazio costitutivo, nella formazione alle professioni e nella didattica universitaria, anche proprio per dare concretezza esperienziale a molti degli interrogativi sulla natura teorica del sapere pedagogico: ad esempio rispetto alla definizione condivisa ampiamente circa la sua natura pratica e teorica a un tempo, rispetto alla dimensione applicativa del sapere pedagogico, rispetto alla riflessività (Schön) del professionista, che deve ricostruire la dimensione teorica implicita nelle sue pratiche a partire dalla riflessione sulle proprie esperienze. La ricerca, cioè, non deve essere intesa come qualcosa da praticare a parte, in un'altra regione teorica e pratica, necessariamente specializzata, tecnicizzata e modellizzata creando così nuove gabbie da cui si esce con fatica, pena il doversi sentire mal giudicati perché non si segue alla lettera quella certa procedura della *grounded theory* o dell'analisi della conversazione e così via. Il lavoro scientifico non può consistere in uno «stare sottoposti a regole», quanto nell'impegnarsi «in un lavoro di radicale

² Vds. Cambi, cit.

riflessione critica»³. Il metodo non è un formulario rigido da seguire quanto un insieme di «linee-guida da intendere in modo flessibile», continuamente ripensandolo e riaggiustandolo, per «rendere le mosse euristiche il più adeguate possibile al profilo emergente del fenomeno»⁴.

Ad esempio occorre, in situazioni formative, condurre i giovani a «girare intorno» alla questione della pedagogia come sapere teorico ed empirico al tempo stesso, interrogandosi insieme su come si possa riempire di significato e di spessore questa definizione; portando sulla scena didattica alcuni casi e situazioni, in modo da potersi insieme interrogare – secondo una modalità discorsiva di tipo riflessivo – su dove e come si possano individuare effettivamente le connessioni tra teoria e pratica. In questo senso va pienamente rivalutato il sapere di casi⁵, proprio in quanto è ora di ricomporre quanto da sempre disgiunto, cioè il nominare il sapere pedagogico come sapere teorico-pratico e poi il ritenere di profilo non equivalente ragionare intorno alla pratica. A quel punto, credo che il dibattito intorno al sapere pedagogico sarebbe costretto a fare un salto epistemologico e qualitativo molto forte, in quanto occorrerebbe entrare veramente nel merito di come e in che modo i concetti descrivono l'esperienza⁶, come e in che modo si «applicano» a essa; secondo quali vie, quali passaggi rimasti sempre impliciti essi aiutano a interpretare i processi educativi e formativi. Inoltre, in tale situazione sarebbe necessario utilizzare, anche come strumenti metodologici utili a percorrere nuove vie, quei saperi e quelle metodologie, come quelle ad esempio decostruzioniste (Mariani) e cliniche-ermeneutiche (Massa) o della pedagogia critica (Cambi), in grado di poter recuperare quel tratto implicito del percorso che lega le categorie all'esperienza. Il contributo di Schön⁷ sospinge, per altro verso, a tenere in considerazione il ruolo che svolgono, nelle pratiche, i saperi che si creano proprio nella e dalla pratica, mentre gli approcci narrativi, autobiografici (Demetrio) e clinici (Massa) richiamano all'apporto dei saperi personali, composti da insiemi di spezzoni di teorie, ricordi familiari, esperienze vissute, valori sociali o familiari interiorizzati acriticamente e in modo naturalizzato, modelli pedagogici e stili educativi subiti e riproiettati all'esterno una volta che ci si trovi a svolgere professioni educative.

Non dobbiamo poi dimenticare che il sapere pedagogico è sottoposto a un enorme processo di idealizzazione, tale per cui esso deve sempre essere

³ Vds. Mortari, cit.

⁴ Ibid.

⁵ Vds. Cambi e Mortari, cit.; vds. anche Riva M.G., *La scrittura dei «casi pedagogici» come pratica della ricerca formativa*, in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, 2007, pp. 409-423.

⁶ Si ricordi quanto, a tal proposito, scrive Jaques E., *Lavoro creatività e giustizia sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990

⁷ Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Angeli, Milano, 2006; Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993

orientato a cose buone, costruttive, moralmente adeguate ai modelli circolanti in una certa cultura. L'educatore del caso riportato all'inizio, ad esempio, per certo non era stato in grado di compiere una lettura profonda del sistema-famiglia in cui è poi intervenuto come un elefante in un negozio di cristalli; sembra essere partito sia dalla messa in atto di un sapere pedagogico inteso in modo dogmatico e unilaterale, senza prendersi il tempo per compiere una ricerca, sia dall'assunto morale che certi comportamenti⁸ erano sbagliati secondo la morale comune in Italia, e dunque andavano rimossi e censurati. Assistiamo all'altro fenomeno sconvolgente tale per cui veramente si continua a credere, sia nel senso comune sia da parte di certi approcci teorici e filosofici – come, tra gli altri, una certa pedagogia spiritualistica e il comportamentismo, ma anche certo cognitivismo e la didattica tradizionale –, che veramente basta spiegare a qualcuno che qualcosa non va bene perché questo comportamento cambi. Questa posizione, che è appunto la posizione della pedagogia tradizionale più ovvia e diffusa, non si rende conto che, in tal modo, semplifica e riduce in modo estremo la complessità dei fenomeni, non li esplora nelle loro origini, ramificazioni, intrecci e possibili effetti, proprio perché non intende tenerne conto. A volte si sente dire che non si è esplorato tali dimensioni perché questo tipo di conoscenza riguarderebbe altri saperi e altre professioni, come ad esempio la psicologia. Recentemente un mio studente della Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche alla fine del secondo anno di corso, peraltro brillante e intelligente, con grande risolutezza e anche un pò di aggressività, mi ha detto che i pedagogisti non si devono occupare delle cause degli eventi e dei fenomeni, perché è cosa che spetta agli psicologi.

In tal modo, proprio perché i pedagogisti spesso si autocensurano – forse anche per sensi di inferiorità verso la psicologia che nel corso del novecento ha veramente affinato se stessa, le sue teorie, le sue metodologie e i suoi strumenti –, si autoaccecano come Edipo, si fatica a uscire da interventi guidati spesso, sotto sotto, da saperi (proprio così li voglio chiamare) morali se non moralistici e comunque disperatamente general-generici. Gli interventi educativi sono perciò orientati spesso dall'idea di che cosa è buono o cattivo, cosa è giusto o sbagliato, cosa è adeguato socialmente e cosa non lo è, piuttosto che da una disamina profonda delle componenti dei problemi in gioco. Il nostro educatore iniziale avrebbe dovuto fermarsi, interrogarsi su quali erano le storie di vita dei vari membri della famiglia e poi, anche con l'aiuto della psicologia, su quali erano le dinamiche affettive profonde che sostenevano i forti legami familiari in quel sistema, ragionare sui possibili effetti dell'introduzione di un terzo in quel gruppo dai legami di natura evidentemente simbiotica, chiedersi su dove sarebbe andata a finire l'aggressività se veniva orientata diversamente da come si era incanalata fino a quel momento, procedere molto cautamente continuamente verificando le emozioni, i retropensieri, i sommovimenti che i legami familiari andavano subendo. Invece ancora una volta, come da sem-

⁸ Per questioni di legge sulla *privacy* non specifico più di tanto le dinamiche effettive del caso.

pre nella pedagogia più tradizionale, si è deciso di «andare a dire a qualcun altro», che viveva in un altro contesto, con un'altra storia di vita, che cosa doveva fare e non solo sul piano per così dire metodologico ma anche proprio contenutistico. Si coglie bene quanto la preparazione di questo educatore non fosse adeguata e del tutto non in grado nemmeno di accedere alla pensabilità di questi interrogativi.

Nei giorni scorsi ho assistito all'ennesima scenetta educativa, in cui una mamma quarantacinquenne si sgolava a ripetere alla sua bambina di dieci anni che ha problemi di socializzazione a scuola che doveva far finta di niente quando i suoi compagni la prendevano in giro, doveva controllarsi nei comportamenti ancora per due anni fino alla fine della scuola. Inutile dire che queste cose vengono ripetute alla bambina da diversi anni senza sortire nessun effetto, finché sono intervenuti la scuola e i servizi sociali, a quel punto medicalizzando⁹ la vicenda e ricorrendo alla neuropsichiatra infantile e alla psicomotricista – dunque a saperi altri – per poter trovare un qualche canale di comunicazione profonda con questa bambina. Il che ci dovrebbe far molto riflettere, su quanta responsabilità abbiano proprio la struttura e la natura attuali del sapere pedagogico – sia quello degli studiosi sia quello del senso comune – nell'incapacità di agganciare veramente le persone rispetto alle possibilità di cambiamento. Ciò a fronte del fatto, invece, che i modi di fare e di essere in relazione dei genitori verso i figli si incidono moltissimo nel mondo interno delle persone, sedimentandosi in profondità nella personalità, al punto poi da non riuscire più a liberarsi di queste voci interne, se non dopo avere a lungo sofferto per distaccarsene interiormente. È come se l'intervento educativo spesso agganciasse il soggetto implicitamente, non sul livello cui si vuole condurlo e, a volte, dirigerlo secondo un'intenzionalità educativa esplicita. Fin che il sapere pedagogico rimarrà moralisticamente e idealisticamente orientato, non disporrà di strumenti per leggere in profondità i problemi che si presentano, perché parte a considerarli da oltre la metà del loro darsi. Ben diverso è naturalmente aprire il sapere pedagogico alla dimensione interrogante e problematizzante dell'etica, intesa come «postura etica che non si guadagna stando sottoposti a regole, ma dedicandosi a pensare, a quel pensare che – come afferma Heidegger – interroga le questioni considerevoli»¹⁰.

2. *Una comunità accademica di pratiche pedagogiche*

La questione di uscire da un modo di pensare, e di presentarsi pubblicamente, general-generico diventa anche un vero problema quando si voglia riguadagnare un vasto consenso pubblico per la pedagogia e la sua comunità di operatori e professori. D'altra parte, nella società diffusa rispetto alla peda-

⁹ Vds. Palmieri C., *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Angeli, Milano, 2005.

¹⁰ Vds. Mortari, cit.

gogia c'è una grande ambiguità perché per un verso la si tratta con disprezzo¹¹ – ad esempio sostenendo che un certo comportamento non è adeguato o spontaneo o analitico perché è «pedagogico», intendendo che è moralisticheggiante oppure, sull'altro versante, didattico, nel senso di «ti spiego io come si deve fare» o ancora precettistico: «ti dico io cosa devi fare» –; per l'altro verso, specie quando accadono incidenti critici per situazioni di bullismo, di cattivi comportamenti a scuola o nella società in genere o anche in famiglia, si accusa la pedagogia di non essere stata in grado di costruire persone «beneducate». Per certo, l'opinione sociale non considera la pedagogia una scienza al pari delle altre, in grado, con un proprio linguaggio e delle proprie categorie, di analizzare i problemi. I pedagogisti, specie anzitutto la comunità accademica dei pedagogisti, che per prima porta avanti i discorsi teorici e di ricerca in ambito educativo, dovrebbe veramente individuare nuove forme di lavoro comune, in cui confrontarsi in modo diverso sugli assunti fondamentali del sapere pedagogico stesso. Occorrono delle vere e proprie «comunità di pratiche» pedagogiche anche accademiche, che si ritrovino a discutere e sviscerare, fuor di ogni retorica o, forse meglio, a partire dall'interrogare la consueta retorica pedagogica proprio riconoscendola come l'attuale pratica pedagogica più diffusa, per decostruirla¹², metterne in luce gli assunti sia impliciti rispetto alle concezioni educative latentemente in gioco sia di fatica a spostarsi da recinti rigidi e connessi a corporativismi pervicaci. Questi vanno sottoposti a un'analisi di pedagogia critica e a una lettura di materialità educativa, considerandoli come parte della struttura del sapere pedagogico e non liquidandoli come un pettegolezzo accademico o un malcostume ormai dato per scontato. Costituirebbe un'operazione al tempo stesso coraggiosa ma in grado di garantire alla pedagogia un futuro di maggiore riconoscimento scientifico e pubblico, da non ritenersi dunque una rivendicazione controideologica. Sarebbe importante che la comunità accademica si trovasse a dibattere assieme, a partire dalle molteplici competenze individuali, dei problemi concreti della ricerca e della formazione, non solo in termini di assegnazione di crediti formativi o di distribuzione di risorse rispettose degli equilibri consolidati o che si vogliono affermare.

Si potrebbe incontrarsi a discutere, ad esempio, partendo da una ricerca concreta da effettuarsi o già effettuata, destrutturandola nelle sue componenti e decostruendone assieme le implicazioni, i sistemi di premesse, i significati surrettizi e indebiti che si infilano nel modo in cui si raccolgono i dati, in cui si considera qualcosa come un «dato», nell'interrogarsi – proprio a partire da oggetti specifici, da temi vivi e incarnati – sul significato stesso del termine

¹¹ Basti pensare alle recenti dichiarazioni pubbliche in occasione del nuovo decreto sulla formazione degli insegnanti, da parte di più esponenti accademici di varie discipline – come il prof. Israel – e di politici.

¹² Vds. Massa R., *Educare o istruire*, Unicopli, Milano, 1987; Massa R., *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari, 1997; Massa R., *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988; Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Armando, Roma, 2008; Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

«dato» e sulle sue implicazioni, smascherandone le inevitabili tentazioni positivistiche e assolutistiche, ragionando sulla logica seguita per costruire le ipotesi, per decidere dove cercare i dati, chi devono essere i destinatari, quale linea di azione viene deciso di intraprendere, quali implicazioni giacciono sotto i metodi, le tecniche e gli strumenti utilizzati. Di grande utilità, proprio per contribuire a un salto epistemologico effettivo del sapere pedagogico sarebbe poi discutere su come «far parlare i dati», sui problemi concreti dell'interpretazione dei dati, entrando nel vivo della dialettica del «conflitto delle interpretazioni», toccando con mano sulla nostra pelle di studiosi di educazione e formazione cosa significa sentirsi spaesati davanti alla grande massa di informazioni, resistere alle tentazioni riduzionistiche di orientare univocamente le attribuzioni di significato, scontrarsi con la sensazione di avere in mano molto materiale ma che anche molto ci sfugga, confrontandosi con le prospettive individuali che fanno scaturire ipotesi esplicative differenziate. In tal modo, si possono mettere alla prova i vari metodi, modelli, approcci all'educazione e alla formazione e, da quel punto, costruire un nuovo linguaggio della ricerca educativa e pedagogica, questa volta nato dall'interno della comunità dei pedagogisti che si interroga entrando nel merito concreto dei processi e degli eventi, scontrandosi con i necessari riaggiustamenti teorici che l'impatto con la resistenza e l'opacità dell'esperienza, e dei suoi scarti rispetto alla dimensione teorica, introduce.

Se si riuscisse veramente a utilizzare come risorse questi spostamenti teorici sull'onda degli scarti costitutivi dati dall'esperienza si potrebbe giungere, più che a dei riaggiustamenti, a una ristrutturazione per così dire gestaltica della pedagogia. Ci si riferisce qui alla «necessità di esercitare una riflessività meta-metodologica, necessaria per salvaguardare la specificità sì degli eventi educativi ma anche del sapere pedagogico», una meta-riflessione che rilegge le diverse «frontiere metodologiche», «le affianca, le separa e gerarchizza, anche le dispone secondo un iter circolare»¹³, ne individua i rapporti ecologici e di *métissage*, dunque sia di integrazione equilibrata sia di connessione e mescolamento dialettico. Si tratterebbe dunque di trovarsi tra docenti accademici a parlare di ricerca decostruendo e ricostruendo insieme i vari passaggi della ricerca, dando vita a quelle stesse «pratiche discorsive di natura riflessiva» che, seguendo e precedendo quelle agite, «rappresentano il dispositivo metodologico fondamentale di progettazione e valutazione della ricerca-azione»¹⁴. Sarebbe un modo per incarnare la filosofia della prassi, che «fa proprio il punto di vista di un «attore» impegnato a far fronte ai problemi educativi, e non quello di uno «spettatore» che contempla in modo disinteressato l'esperienza formativa».

¹³ Vds. Cambi, relazione al Seminario di Pedagogia teorica, Gruppo lavoro SIPED, Università Firenze, 27 febbraio 2009.

¹⁴ Vds. Baldacci M., relazione al Seminario di Pedagogia teorica, Gruppo lavoro SIPED, Università Firenze, 27 febbraio 2009.

3. *Teoria della ricerca e «casi pedagogici»*

Cambi e Mortari hanno sottolineato l'importanza, senza negare il valore delle ricerche quantitative, dei metodi qualitativi nell'ambito della ricerca educativa che studia i processi educativi e formativi, per definizione complessi e sfuggenti a incasellamenti statici e riduttivi. In ambito educativo è inevitabile rivolgersi ad approcci idiografici, descrittivi, narrativi e clinici in grado di cogliere le sfumature della qualità, la dinamicità degli eventi, la dialetticità delle prospettive in campo. Un metodo interessante e da privilegiare in ambito educativo è senz'altro lo studio di caso, che «si fissa sulla singolarità e ne segue le processualità specifiche, educativo-formative, uniche e irripetibili ma che proprio per questo sono preziose come metodo: esigono un metodologico valorizzare il caso e attrezzarsi per farlo parlare»¹⁵. Si tratta dunque di un congegno particolare che si serve di una tecnica di «narrazione particolare» e al tempo stesso «generalizzante». Mortari parla della necessità di disporre di un sapere utile all'azione, come ad esempio quello costituito dai «casi paradigmatici», sotto forma di una «buona teoria di casi, di casi esemplari», che consentono di rimanere fedeli alla complessità dei casi concreti, laddove normalmente una teoria generale esclude i casi particolari, parziali, che però nella loro «parzialità costituiscono pezzi significativi della realtà».

Penso che sia fondamentale individuare un modo pedagogico per scrivere «casi pedagogici»¹⁶, in analogia se vogliamo ai più famosi casi clinici di Freud e della psicoanalisi più in generale¹⁷, che tanto catturano l'interesse del lettore, accogliendo ma anche andando oltre le tradizionali definizioni, metodologie e procedure dello «studio di caso»¹⁸. Sicuramente è importante individuare con chiarezza l'ambito oggetto d'indagine, definirne il contesto, la collocazione storico-sociale-culturale così come materiale-economica, descrivere le concatenazioni dello svolgimento del processo, procedere a interviste, osservazioni più o meno partecipanti, raccogliere prove, documenti, filmati, analizzare le conclusioni rapportandole con le linee-guida iniziali, discuterne in gruppi. Tuttavia penso che si possa trovare anche una specificità del «caso pedagogico» costruita a partire da una teoria dell'azione educativa, che fonda le proprie radici nella riflessione pedagogica intorno all'oggetto centrale della formazione del soggetto nella società e nella storia. È proprio a partire dalle riflessioni intorno a come si snodano le dinamiche dei processi formativi soggettivi e dei contesti, delle organizzazioni che possiamo disporre di una visione d'insieme e di categorie che ci aiutano a fondare un modo di scrivere casi di tipo pedagogico, una narrazione educativa e pedagogica. Si tratta dunque di andare oltre le

¹⁵ vds. Cambi, cit.

¹⁶ vds. Riva, cit.

¹⁷ Barbieri G.L., *La struttura del caso clinico*, Cortina, Milano, 2005

¹⁸ vds. Stake R., *The art of Case Study Research*, Sage, London, 1995; Bassey M., *Case study in educational settings*, Open University Press, Philadelphia, 2000; Yin R., *Case Study Research: design and methods*, Newbury Park, Sage, 1994.

classiche citazioni o stralci tratti da interviste all'interno di ricerche sul campo, per arrivare alla delineazione di un quadro, di una cornice che delimiti il campo in quanto ciò che verrà narrato viene inteso specificamente come un problema formativo, al cui interno tracciare le vicende delle dinamiche educative e formative particolari di quella certa situazione. In fondo i casi clinici freudiani attirano tanto perché sono costruiti un po' come piccoli racconti o capitoli di un romanzo, in cui c'è sufficiente spazio perché si dispieghi la descrizione di un processo, perché c'è la mente dell'autore che sembra essere in grado di attribuire un senso alle dinamiche di tale processo, perché parlano di situazioni, comportamenti, paure, preoccupazioni, manie che in fondo riguardano tutti noi, in cui ci possiamo rispecchiare, perché sono carichi di «umanità», per quanto a volte tenuta un po' a distanza da un certo stile narrativo distaccato.

La generalizzazione, nell'esempio dei casi clinici, in fondo è data dal rimando che l'interpretazione attua alle categorie concettuali del *corpus* dottrinale della psicoanalisi, a concetti portanti e sufficientemente condivisi quali quelli di *transfert*, *controtransfert*, complesso edipico, inconscio, proiezione, coazione a ripetere. In tal modo, unendo la tecnica narrativa del racconto/romanzo, che si dedica a un soggetto o a una situazione, con la generalizzazione categoriale che guida l'interpretazione del caso – spesso parte costitutiva del racconto o in punti a se stante del racconto o filtrante dal modo stesso in cui si effettua la descrizione – si dà vita a quell'amalgama affascinante che è il cosiddetto «caso clinico», divenuto ormai abituale e riconosciuto strumento di ricerca nell'ambito della psicologia clinica e dinamica, della psicoanalisi e della psicoterapia in generale. Anche la pedagogia potrebbe individuare un congegno di questo tipo. In fondo se si pensa ai racconti pedagogici di Rousseau, Locke, Pestalozzi, Makarenko, Don Milani, Mario Lodi e tanti altri ci accorgiamo di avere nel patrimonio storico della pedagogia molti precedenti altrettanto affascinanti. Si tratta forse di sottrarli alla sola dimensione di fonti della storia della pedagogia e di riattualizzarli utilizzandoli come veri e propri strumenti di ricerca. La pratica della scrittura di «casi pedagogici», che non coincide con l'autobiografia o la biografia, va piuttosto pensata come lo sforzo di racchiudere in un universo di senso, per quanto provvisorio e sotto forma di ipotesi, la descrizione narrativo-interpretativa degli eventi pedagogici e dei processi educativi e formativi. A ciò va aggiunto il particolare ruolo euristico assegnato alle emozioni e agli aspetti affettivi, superando il punto di vista dello «spettatore», «per porsi in quello di un attore che deve far fronte al mondo, invece di limitarsi a contemplarlo in modo disinteressato». Come sostiene Pourtois¹⁹, il coinvolgimento esistenziale e affettivo degli attori è inevitabile e anche positivo proprio perché la riflessione sui vissuti affettivi e sulle dinamiche relazionali viene «ritenuta una fonte di conoscenza importante»²⁰. L'at-

¹⁹ Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Angeli, Milano, 1986

²⁰ vds. Baldacci, cit.

tenzione prestata alle vicende affettive ed emotive, presenti nella processualità educativa e formativa – Massa parlerebbe della centralità della «latenza affettiva» –, nel corso della narrazione diventa così una componente essenziale del percorso seguito dalla interpretazione del pedagogo narrante, alla ricerca di una comprensione profonda dell'accadere educativo e formativo.