

Educatori e ricerca.
Come lavorare tra teoria e prassi

*Social Pedagogues and Research.
What is the relationship between theory and practice?*

Silvio Premoli

Ricamatore di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

abstract

The rethinking of the practitioners' education at the center of the international debate also involves the world of education and care.

It is increasingly important to build education able to develop reflective practitioners, acting as researchers in their educational work, thinking about their own practice, experimenting day by day and, in this way, learning to spread their competences.

Keywords: *reflectivity, social care, social educators*

Il ripensamento della formazione dei professionisti al centro del dibattito internazionale coinvolge anche il mondo dell'educazione. Appare sempre più importante costruire dispositivi capaci di formare professionisti riflessivi, che sappiano porsi nella propria azione educativa come ricercatori, dedicando pensiero a ciò che fanno, sperimentando quotidianamente e, così facendo, apprendendo a sviluppare nuove competenze.

Parole chiave: riflessività, lavoro socio-educativo, formazione degli educatori

Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi

1. Professioni educative tra pensiero e azione

Il rapporto tra teoria e prassi è da alcuni decenni un tema cruciale nel dibattito sulle professioni, sulla formazione dei professionisti e sull'apprendimento delle competenze necessarie all'esercizio delle professioni (Schön, 2006).

La questione appare assolutamente rilevante anche nell'ambito delle professioni educative, riconducibili nell'alveo di quelle che Glazer (1974) ha definito "professioni minori"; pur non condividendo l'aggettivazione proposta, mi pare che le professioni educative corrispondano pienamente alle caratteristiche che l'autore ha individuato per definire le "professioni minori": finalità mutevoli e non definibili una volta per tutte, poiché afferti alla complessità umana e relazionale; carenza di modelli tecnologici e procedure standardizzate, validate scientificamente; contesti istituzionali spesso dotati di stabilità relativa.

L'analisi proposta da Schön (2006) in merito alla crisi di fiducia nella formazione professionale, che evidenzia come i contesti universitari cui è demandato l'insegnamento delle professioni non riescano ad insegnare in modo soddisfacente a svolgere un certo lavoro, è valida anche per i corsi di laurea per educatori. Come per le altre professioni, anche il curriculum formativo delle professioni educative è fondato sull'idea che "la competenza pratica diventa professionale quando la risoluzione strumentale dei problemi poggia le fondamenta su una conoscenza sistematica meglio se scientifica" (ivi, p. 38); inoltre, poiché si ritiene che "il conseguente status delle diverse professioni è ampiamente correlato al modo in cui esse sono capaci di presentarsi come espressione rigorosa di una conoscenza professionale scientificamente fondata" (ivi, p. 40), la formazione degli educatori si orienta certamente in questa direzione al fine di accrescere il riconoscimento della professione. Da qui deriva una gerarchizzazione dei contenuti curriculari che prevede al vertice le conoscenze scientifiche disciplinari di base, seguite dalle conoscenze applicate e, da ultime, da abilità tecniche della pratica quotidiana.

Il quadro si completa aggiungendo che, anche nell'ambito delle scienze dell'educazione, si corre il rischio di sviluppare una ricerca autoreferenziale, separata dalla pratica professionale, incapace di formare le effettive competenze necessarie sul campo.

Il punto di svolta può essere rappresentato dallo stesso «capovolgimento» suggerito da Schön:

dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogarci su ciò che noi possiamo apprendere da un'attenta analisi dell'"abilità artistica", cioè, sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica (Schön, 2006, p. 43).

Un simile passaggio è oggi possibile grazie all'affermazione di letture fenomenologiche e costruttiviste relative ai processi di produzione della conoscenza che ha permesso un profondo cambiamento epistemologico: in particolare, si è legittimata la pratica come ambito e processo in grado di produrre conoscenza. Secondo Fabbri (2007, p. 20), si stanno facendo strada "un orientamento situazionale e costruttivista della conoscenza" e "un concetto di pratica come contesto generatore di saperi situati, localmente costruiti".

Si tratta di una conoscenza locale (Munari, 1993), strettamente connessa al contesto, alle relazioni e alle azioni in cui si realizza, e tacita (Polanyi, 1979), cioè non posseduta in termini espliciti e discorsivi. È proprio il carattere inconscio o quantomeno non totalmente consapevole di questo tipo di conoscenza che richiede lo sviluppo di competenze riflessive, per favorire la riflessione critica sull'azione e la riflessione nel corso dell'azione. La concretezza dei contesti pratici propone situazioni connotate da complessità, indeterminatezza, conflitti valoriali, imprevisti, che possono essere gestiti dal professionista solo grazie al proprio patrimonio di competenze esperienziali. È la propensione alla riflessività che sostiene una epistemologia della pratica, concepita come attività culturale creativa dove non è riscontrabile separazione tra pensiero e azione. Tale propensione appare assolutamente adeguata a realizzare pienamente la logica euristica della pedagogia, che si caratterizza per la circolarità tra prassi e teoresi (Striano, 2004) e che alimenta un processo generativo di arricchimento reciproco tra la pratica educativa e la teorizzazione pedagogica, dando vita ad un rapporto a spirale (Bertolini, 1988).

I molteplici studi sulla riflessività (Argyris, Schön, 1974; Fook, 1996; 2002) evidenziano il profondo divario spesso esistente tra le teorie che i professionisti apprendono in formazione e pensano di adottare e il modo

in cui effettivamente lavorano o insegnano sul campo. Si è così avviato un ripensamento della relazione tra teoria e pratica, che sta legittimando anche modi di produzione della conoscenza soggettivi, intuitivi e interpretativi (Morley, 2004).

Per usare le parole di Jan Fook, la riflessività è

il processo che rende possibile la riflessione sui modi in cui i propri assunti e le proprie azioni influenzano una situazione e in cui cambiano le pratiche come risultato diretto di questo processo riflessivo. In questo modo di pensare, la riflessività si configura come un metodo di ricerca che consente al professionista di fare ricerca sulla propria pratica (o su quella di altri) al fine di cambiarla o migliorarla (Jan Fook, 1999, p.11).

2. Educatori come ricercatori

Educatori ed educatrici non sono meri esecutori di teorie apprese in formazione, ma sono dei veri costruttori di teorie locali (cfr. Munari, 1993) e di conoscenze pratiche insostituibili, che possono dare un contributo significativo anche alla ricerca (cfr. Formenti, 2010). Tale contributo ha valore sia per la ricerca accademica, perché propone riflessioni basate sulla pratica altrimenti non fruibili dalla comunità scientifica, sia per la ricerca professionale, perché consente un miglioramento della qualità dei servizi (cfr. Viganò, 1995).

La pratica professionale dell'educatore è certamente connessa alla capacità di fare ricerca (Premoli, 2015), che concretamente si declina nelle capacità di:

- tentare di comprendere con curiosità la storia e la visione del mondo dell'utente che accompagna, bambino o adulto che sia;
- individuare le migliori strategie per risolvere le problematiche e le difficoltà con cui questi si trova a convivere;
- valutare la situazione (*assessment*), facendo scelte e assumendosene il rischio "pedagogico";
- interrogarsi continuamente sulle proprie azioni, sulle modalità dei propri interventi e sulle conseguenze delle proprie decisioni;
- valutare e verificare i risultati di quanto ha fatto e sta facendo e degli esiti del proprio lavoro (*evaluation*);
- esplorare l'ecosistema e tessere connessioni e relazioni.

Il professionista dell'educazione è un soggetto in costante ricerca, poiché è questo l'unico modo di fare il proprio lavoro in modo professionale ed efficace. Si ritiene la riflessività uno dei principali strumenti di questa irrinunciabile epistemologia professionale.

Si tratta evidentemente di una propensione alla ricerca sostenuta da una sollecitudine per la vita (Nanni, 1990) e per tutte le «questioni vitali per l'anima» (Mortari, 2006).

Il 2 maggio 1943 Romano Guardini (1983, p.19) scriveva: «la verità del pensare sta nello svolgere un pensiero in tutta la sua profondità, altezza e larghezza, senza ritrarsi davanti a nessuna conseguenza. La verità dell'azione è diversa. Sta nel cercare il posto angusto della possibilità e nel moderare la propria forza nella giusta misura, ben sapendo che l'impostazione data viene portata avanti nella logica interna della vita stessa». Il pensiero e l'azione, la teoria e la prassi. Questa riflessione illumina i temi che stiamo esplorando. In particolare, mi pare assolutamente interessante quella ricerca del «posto angusto della possibilità», così vicino, di nuovo, alle «zone indeterminate della pratica». Si conferma che anche nell'azione la ricerca è fondamentale, soprattutto quando in gioco c'è la vita delle persone. Inoltre, la pratica dell'educatore è davvero un quotidiano – e a volte frustrante – confronto con una serie di ostacoli e di possibilità limitate, alla ricerca di varchi verso il futuro e opportunità inedite da offrire alle persone che accompagna in direzione di una umanizzazione piena (Freire, 2002).

Nelle diverse fattispecie di ricerca nella pratica che abbiamo attraversato acquisisce certo un ruolo cruciale non tanto l'illuminazione, il colpo di genio, quanto piuttosto il lento e continuo “ruminare” gli eventi, lasciandoli sedimentare; l'interrogare la realtà, gli incontri, le relazioni, “cercando fili di luce” che rischiarino l'esperienza (Mortari, 2006, p.132).

Emerge, allora, un'immagine di educatore che nella dialettica tra teoria e prassi diviene centro di sintesi perché nella realtà pensiero e azione sono una cosa sola: penso per agire; agisco pensando; penso a quanto ho agito; penso e agisco; agisco e penso.

A partire da questi presupposti acquisisce un'importanza notevole la valorizzazione della voce dei professionisti (Fook, 1993). È, quindi, necessario costruire cultura, competenze, contesti, condizioni, percorsi di formazione, ambienti di apprendimento che consentano di far emergere le voci e i percorsi plurali e situati di professionisti competenti che spesso non vengono ascoltati e che, invece, possono offrire contributi preziosi e determinanti nell'arricchire e rinnovare la cultura socio-educativa e pedagogica.

La promozione di contesti formativi centrati sull'esercizio della riflessività può rappresentare una pratica di ricerca che incide positivamente sullo sviluppo della professionalità e sulla qualità degli interventi socio-educativi e di cura; di qui possono emergere contributi preziosi non solo alla dimensione locale in cui sono stati prodotti, ma anche trasferibili ad altri contesti analoghi (Guba, Lincoln, 1985).

3. La formazione degli educatori

Quella «abilità artistica», di cui parla Schön (2006, p. 43), nella professione educativa è certamente connessa con la vita delle persone, le loro relazioni, la loro esperienza; e “l'esperienza è a partire da un essere, questo che è l'uomo, questo che sono, che vado essendo io in virtù di ciò che vedo e patisco e non di ciò che ragiono e penso” (Zambrano, 1992, p. 30). In questo senso una formazione sbilanciata sul versante tecnico-razionale-cognitivo rischia davvero di non preparare a gestire gli aspetti concreti della pratica, in cui le dimensioni del corpo, del sentire, delle emozioni sono preponderanti. Invece,

c'è la tendenza della nostra cultura a disconoscere il valore del sentire e a rivolgere l'attenzione solo alla parte razionale dell'anima [...]. Ma questa celebrazione del razionale fa cadere nell'errore di screditare l'evidenza della situazione emotiva, falsificandola come fenomeno irrazionale (Mortari, 2006, p. 18).

È, invece, necessario individuare un'opzione formativa che consenta di rendere giustizia alla natura “pratico-poietica” della pedagogia (Casotti, 1954). Non è più sufficiente nella formazione degli educatori confidare nelle attività di didattica integrativa di tipo esperienziale (il tirocinio, in particolare). Il problema vero è rappresentato dalla compartimentazione, dalla separazione, dalla scissione tra contributi teorici e attività esperienziali. Il tirocinio è

un *setting* progettato allo scopo di apprendere una pratica. In un contesto che si avvicina molto al mondo della pratica, gli studenti apprendono attraverso il fare, sebbene il loro fare abbia una piccola ricaduta sul lavoro del mondo reale. Essi apprendono per mezzo di progetti prestabiliti che simulano e semplificano la pratica; oppure prendono parte a progetti del mondo reale, ma sotto una stretta supervisione. Il tirocinio è un mondo virtuale, relativamente libero da pressioni, distrazioni e rischi rispetto al mondo reale, nonostante si

riferisca ad esso. Si colloca nello spazio intermedio tra il mondo della pratica, il “profano” mondo della vita ordinaria e il mondo specialistico del sapere accademico (Schön, 2006, p. 73).

Si tratta, quindi, di un’attività formativa complessa, che prevede la contemporaneità dell’esperienza di conoscenza diretta, sul campo, di un contesto educativo/formativo e l’affiancamento di un professionista competente (cfr. Traverso, Modugno, 2015). Risulta fondamentale dotare gli studenti di uno sguardo bifocale capace di immergersi nella concretezza della pratica e di sperimentare (parzialmente) la relazione educativa e contemporaneamente capace di porsi in ascolto e in osservazione, dall’interno e da vicino, dell’azione competente di un professionista alle prese con la complessità dell’intervento quotidiano.

Certamente l’introduzione del tirocinio agli albori del corso di laurea quadriennale in Scienze dell’Educazione ha innovato una secolare ed esausta visione preparatoria; il tirocinio è divenuto una componente curricolare organica e costitutiva dei piani di studio per la preparazione degli educatori (esercitando una “coraggiosa e preziosa funzione di avanscoperta esercitata dal Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione”); ha cercato di offrire un percorso formativo adeguato “rispetto alle reali esigenze di un sentiero di professionalizzazione iniziale meritevole di questo nome” (Scurati, 2006, pp. 8-9).

Scurati ha sottolineato che il tirocinio offre concretezza, preparazione e orientamento personale; standard formativi adeguati alle responsabilità professionali richieste; possibilità di interazione fra i mondi delle professioni sul campo e le istituzioni universitarie; opportunità di sintonizzare la teoria con la pratica; opportunità di comprendere la delicatezza e la complessità delle situazioni educative e formative reali; apprendere dalle e nelle situazioni.

Confermando la bontà del tirocinio nella formazione degli educatori, occorre compiere oggi un’ulteriore passo avanti (che potrà essere una nuova funzione di avanscoperta nel mondo accademico?).

Si tratta, a mio avviso, di promuovere innovazione intesa come continua ricerca di “adeguatezza”, di miglioramento continuo, attraverso le azioni che seguono:

- potenziare l’investimento in ricerche centrate sulla pratica, con lo scopo di creare una relazione riflessiva tra le pratiche professionali situate, esperite in differenti contesti, e le teorie delle scienze dell’educazione (Julkunen, 2011);
- creare connessioni e coerenza crescenti tra attività didattiche integrati-

- ve esperienziali, riflessive e laboratoriali, da una parte, e i corsi, dall'altra; si auspica che emergano proposte formative certamente non omologate, ma riconducibili ad una logica progettuale riconoscibile, dotata di elementi trasversali, ricorrenti, condivisi nelle attività che hanno denominazioni e finalità comuni;
- implementare un dialogo con professionisti e agenzie che operano nei territori, rafforzando il flusso comunicativo tra elaborazione del sapere e contesti pratici;
 - concentrare maggiormente gli sforzi della ricerca pedagogica sulle forme di apprendimento delle competenze professionali degli educatori.

In estrema sintesi, i futuri educatori ed educatrici vanno accompagnati a divenire soggetti della propria formazione (non semplicemente destinatari passivi), capaci di armonizzare pensiero e azione, valorizzando in modo circolare le teorie pedagogiche per rileggere la realtà e le riflessioni sulle proprie pratiche per formulare teorie locali.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D. (1976). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Casotti M. (1954). *Esiste la pedagogia?*. Brescia: La Scuola.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci: Roma.
- Fook J. (1993). *Radical casework: A theory of practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Fook J. (1999). Reflexivity as Method. *Health Sociology Review*, 9(1), pp. 11-20.
- Fook J. (2002). *Social Work: Critical Theory and Practice*. London: Sage.
- Fook J. (ed.) (1996). *The reflective researcher: social workers' theories of practice research*. Sydney: Allen & Unwin.
- Formenti L. (2010). L'importanza di scrivere l'esperienza educativa. In Cooperativa sociale La Grande Casa – Spazio Adolescenti Il Ponte, *Abitare la Patagonia. Storie di adolescenti a volo radente*, supplemento al numero 248/2010 di Animazione Sociale.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Glazer N. (1974). Schools of the Minor Professions. *Minerva*, 12(3), pp. 346-364.
- Guardini R. (1983). *Diario. Appunti e testi dal 1942 al 1964*, a cura di F. Messerschmid. Brescia: Morcelliana.
- Guba E., Lincoln Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. New Park (Ca): Sage.

- Julkunen I. (2011). Knowledge-production processes in practice research. *Social Work & Society*, 9(1), pp. 60-75.
- Morley C. (2004). Critical reflection in social work: a response to globalization?. *International Journal of Social Welfare*, 13, pp. 297-303.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Munari A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Nanni C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.
- Premoli S. (2015). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Scurati C. (2006). Una linea da non interrompere. In A. Ceriani (a cura di), *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione* (pp. 7-10). Milano: Franco Angeli.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Bari: Laterza.
- Traverso A., Modugno A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: Franco Angeli.
- Viganò R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zambrano M. (1992). *I beati*. Milano: Feltrinelli.

Op
P
P