

XVIII | 1 | 2020

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

La metodologia della ricerca in pedagogia

The Methodology of Educational Research


Pensa

Pedagogia oggi

anno XVIII | n. 1 | giugno 2020

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

La metodologia della ricerca in pedagogia

The Methodology of Educational Research

Sezione monografica



Pedagogia oggi

anno XVIII – numero 1 – giugno 2020 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttrice Responsabile

Simonetta Polenghi | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato direttivo

Giuseppe Elia | *Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”*

Massimiliano Fiorucci | *Università degli Studi Roma Tre*

Isabella Loiodice | *Università degli Studi di Foggia*

Maurizio Sibilio | *Università degli Studi di Salerno*

Lucia Balduzzi | *Università di Bologna*

Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Caporedattori

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

(responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Luca Agostinetto | *Università degli Studi di Padova*

Elisabetta Biffi | *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Dario De Salvo | *Università degli Studi di Messina*

Patrizia Magnoler | *Università degli Studi di Macerata*

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Giugno 2020



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce

del sito www.pensamultimedia.it

editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Pedagogia oggi

La metodologia della ricerca in pedagogia

Comitato Scientifico

Alessandrini Giuditta

(Università degli Studi di Roma Tre)

Ališauskienė Stefanija

(University of Šiauliai, Lithuania)

Alleman-Ghionda Cristina

(Universität zu Köln, Germany)

Altet Marguerite

(Université de Nantes, France)

Baldacci Massimo

(Università degli Studi di Urbino)

Baldassarre Vito Antonio

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Bardulla Enver

(Università degli Studi di Parma)

Bonetta Gaetano

(Università degli Studi di Catania)

Cambi Franco

(Università degli Studi di Firenze)

Canales Serrano Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Chiosso Giorgio

(Università di Torino)

Cifali Mireille

(Université de Genève, Switzerland)

Colicchi Enza

(Università degli Studi di Messina)

Corsi Michele

(Università degli Studi di Macerata)

Deketele Jean-Marie

(Université Catholique de Louvain, Belgium)

Del Mar Del Pozo Maria

(Universidad de Alcalá, Spain)

Desinan Claudio

(Università degli Studi di Trieste)

Domenici Gaetano

(Università degli Studi di Roma Tre)

Dussel Ines

(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)

Flecha García Consuelo

(Universidad de Sevilla, Spain)

Frabboni Franco

(Università di Bologna)

Galliani Luciano

(Università degli Studi di Padova)

Genovese Antonio

(Università di Bologna)

Granese Alberto

(Università degli Studi di Cagliari)

Hickman Larry A.

(Southern Illinois University di Cabondale, USA)

Ibáñez-Martín José Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Iori Vanna

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Kasper Tomas

(Technical University of Liberec, Czech Republic)

Kimourtzis Panagiotis

(University of the Aegean, Greece)

Laneve Cosimo

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Margiotta Umberto

(Università Ca' Foscari Venezia)

Matthes Eva

(Universität Augsburg, Germany)

Naval Concepcion

(Universidad de Navarra, Spain)

Németh András

(Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)

Orefice Paolo

(Università degli Studi di Firenze)

Pintassilgo Joaquim

(Universidade de Lisboa, Portugal)

Pinto Minerva Franca

(Università degli Studi di Foggia)

Pozo Llorente Teresa

(Universidad de Granada, Spain)

Priem Karin

(Université du Luxembourg)

Refrigeri Giuseppe

(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)

Rita Casale

(Bergische Universität Wuppertal, Germany)

Roig Vila L. Rosabel

(Universidad de Alicante, Spain)

Santelli Beccegato Luisa

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Sobe Noah

(Loyola University Chicago, USA)

Susi Francesco

(Università degli Studi di Roma Tre)

Trebisacce Giuseppe

(Università della Calabria)

Ulivieri Simonetta

(Università degli Studi di Firenze)

Vidal Diana

(Universidad de São Paulo, Brazil)

Vinatier Isabelle

(Université de Nantes, France)

Zanniello Giuseppe

(Università degli Studi di Palermo)

Curatori del n. 1 – 2020 - Sezione Monografica

MASSIMO BALDACCÌ, SERENELLA BESIO, RENATA VIGANÒ, GIUSEPPE ZAGO

Editoriale

- 9 MASSIMO BALDACCI
14 SERENELLA BESIO
27 RENATA VIGANÒ
33 GIUSEPPE ZAGO

Sezione monografica

- 41 FRANCESCO CAPPA / JOLE ORSENIGO
La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti | Clinica della formazione as research in Adult education
- 55 LETIZIA CARONIA
Performatività e referenzialità nell'intervista di ricerca: implicazioni epistemologiche | Performativity and referentiality in research interview: epistemological implications
- 70 ENRICOMARIA CORBI / STEFANO OLIVERIO / PASCAL PERILLO
Tra filosofia e pedagogia teoretica: il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio | Between philosophy and Educational theory: the realism-constructivism debate as a case study
- 85 CARLA CALLEGARI
The journey as a pedagogical research method | Il viaggio: un metodo di ricerca pedagogica
- 99 SABRINA FAVA
Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia | Methodological horizons of research on children's literature in Italy
- 112 FURIO PESCI
Storia delle idee pedagogiche e storia del pensiero filosofico | History of Educational ideas and History of Philosophy
- 125 NICOLE BIANQUIN
Ricerca-azione, apprendimento organizzativo e processi di innovazione istituzionale nei sistemi di responsabilità condivisa per la disabilità | Action research, organizational learning and institutional innovation processes in shared responsibility systems for disability
- 139 LUCA GIROTTI
Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici | What should really count? Educational research and public policies between methodological and ethical questions
- 151 CRISTINA LISIMBERTI
Formare alla ricerca nel dottorato di area Social Sciences and Humanities: il caso della Pedagogia | Research training in Social sciences and Humanities doctorates: focus on Education

- 168 **KATIA MONTALBETTI**
Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica | Empirical re-
 search on initial teacher training. From theory to practice
- 183 **MELANIA BORTOLOTTO**
**Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per
 la professionalità educativa** | Case study in action-research: between epistemological po-
 tential and the need for rigour in educational professionalism

Miscellanea

- 197 **MIRCA BENETTON**
Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico | The interdis-
 ciplinary values of outdoor education within the learning context
- 210 **EMILIANO MACINAI / IRENE BIEMMI**
On the side of children. Rights, education, equity | Dalla parte delle bambine e dei bambi-
 ni. Diritti, partecipazione, equità
- 225 **MARTA MILANI**
Deconstructing white privilege through intercultural education | Decostruire il "privilegio
 bianco" attraverso l'educazione interculturale
- 238 **ANNEMARIE AUGSCHÖLL BLASBICHLER**
**The beginnings of institutionalised girls' education in the territory of present-day South Ty-
 rol from the Middle Ages to the "Renewed Tyrolean School Regulation" of 1747** | Gli inizi
 dell'educazione femminile nel territorio dell'odierno Alto Adige dal Medioevo al "Rinnova-
 to regolamento della scuola tirolese" del 1747
- 254 **MARIO CALIGIURI**
Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo | Aldo Mo-
 ro and the construction of democracy. Civics for the XXI century
- 269 **DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA**
**New sources of cultural history of education: Italian trademark pictures as vehicles of colo-
 nial prejudices during the Fascist era** | Nuove fonti per la storia culturale educativa: le im-
 magini dei marchi come veicolo di pregiudizi coloniali in Età Fascista
- 289 **ROSSELLA RAIMONDO**
Alle origini di una professione: la levatrice tra arte, medicina e pedagogia | At the origins
 of a profession: the midwife between art, medicine and pedagogy
- 309 **KATIA MONTALBETTI / CRISTINA LISIMBERTI**
Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia | From border to threshold.
 Homework between school and family

- 323 RENATA VIGANÒ
La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica | The validity of educational research into the relationship between scientific principles, practical contexts, political responsibility

Recensioni

- 335 ELISA MAZZELLA
337 ANDREA BOBBIO
340 MARTINA ALBANESE
342 ROBERTA PIAZZA
345 STEFANO PASTA
348 SOFIA MONTECCHIANI
350 MATTEO ADAMOLI
351 GIADA PRISCO
354 GABRIELLA D'APRILE

Massimo Baldacci

Full Professor of Education | Department of Humanities | University of Urbino "Carlo Bo" (Italy) | massimo.baldacci@uniurb.it

Serenella Besio

Full Professor of Didactics and Special Education | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | serenella.besio@unibg.it

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | renata.vigano@unicatt.it

Giuseppe Zago

Full Professor of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | giuseppe.zago@unipd.it

Editors

abstract

The editorial analyzes the history of the scientific method, up to its crisis in the field of human sciences. Then, it analyzes the current situation in the theory of education, which is characterized by a methodological pluralism and the need for a principle of unitary understanding. The current educational historiography mirrors the multiplicity of approaches and methods in this field. The analysis and study of the sources, which are often quite unusual, have been conducted either with well known methodologies (such as narrative and qualitative methods) or more recent and experimental ones (such as structural and quantitative methods). These latter, in particular, can prove to be effective but require a great deal of critical attention. Among the current study objects of the special education field, the theme of disability assumes many facets. Subsequently, it supports a reflection on the need for a conscious adoption of targeted authoritative methodological paradigms, inspired by the rigor of research, as well as on ethical issues related to the direct participation of persons with disabilities. Moreover, the link between epistemological and methodological aspects of pedagogical research is outlined. The variety of paths of pedagogical research methods brings to the fore some epistemological, methodological, ethical and political issues that deserve attention to avoid the pitfalls that threaten pedagogical research.

Keywords: Educational research; Epistemology; History of Education; Research methodology; Disability

L'editoriale esamina la storia dell'idea di metodo scientifico, fino alla sua crisi odierna nel campo delle scienze umane e analizza la situazione attuale della pedagogia generale, caratterizzata dal pluralismo metodologico e dall'esigenza di un principio di comprensione unitaria. La prospettiva storico-educativa è oggi aperta a una pluralità di approcci e di metodi: l'analisi e l'interpretazione delle fonti – spesso inusuali – sono state condotte ora con metodologie collaudate, come quelle di tipo narrativo e qualitativo, ora di tradizione

più recente, come quelle di tipo quantitativo e strutturale. Si tratta di metodologie che spesso hanno dato buona prova, ma che richiedono vigilanza critica, soprattutto nei modelli più innovativi. Nell'ambito della pedagogia speciale, il tema della disabilità può assumere numerose sfaccettature, alla luce delle quali si avanza una riflessione sulla necessità di un'adozione consapevole di paradigmi metodologici mirati, autorevoli, ispirati al rigore alla ricerca, nonché sulle questioni, etiche e progettuali, relative alla diretta partecipazione delle persone con disabilità. Il legame tra aspetti epistemologici e metodologici della ricerca pedagogica viene inoltre tratteggiato. La varietà di percorsi e declinazioni della ricerca pedagogica riporta in primo piano alcune questioni epistemologiche, metodologiche, etiche e politiche che meritano costante e vigile attenzione per evitare le insidie che minacciano la ricerca pedagogica.

Parole chiave: Ricerca pedagogica; Epistemologia; Storia della pedagogia; Metodologia della ricerca; Disabilità

In questa introduzione, dopo aver ricordato la profondità storica del problema del metodo, intendo accennare al suo modo di darsi odierno.

Nell'età moderna, la questione del metodo di pensiero e/o di ricerca (che ha radici antiche) si è imposta nel XVII secolo. Dal *Novum Organum* (1620) di Bacone, al *Dialogo sui massimi sistemi* (1632) di Galileo, fino al *Discorso sul metodo* (1637) di Cartesio, prende corpo un'esigenza di rigore del pensiero, generata dalla consapevolezza del nesso tra la validità di una conoscenza e il modo utilizzato per raggiungerla (cfr. Rossi, 1997; Preti, 1975). Se le opere di Bacone e Galileo erano indirizzate alla instaurazione di una nuova forma di conoscenza, la scienza empirica (concepita in senso qualitativo dall'inglese e in forma matematica-quantitativa dall'italiano), il *Discorso* di Cartesio mirava a una più complessiva riforma del pensiero, comprensiva della filosofia naturale e di quella morale, sebbene trovasse il proprio modello nella matematica. Senza seguire puntualmente lo sviluppo storico di tale questione, ci limitiamo ad indicare alcuni momenti cruciali collocati a ridosso della nostra epoca.

Un momento fondamentale, situato tra la fine Ottocento e l'inizio del Novecento, è individuabile nel tentativo dello *storicismo* (Tessitore, 1996) di separare le scienze della natura dalle scienze dello spirito, non solo sul piano oggettuale (Dilthey, 1883), ma anche su quello metodologico (Wildebant, 1883), distinguendo tra *metodo nomotetico* (volto a cercare le leggi permanenti e universali della realtà) e *metodo idiografico* (diretto a cogliere la singolarità nella sua unicità e irripetibilità). Si tratta di una distinzione-separazione cruciale per la pedagogia, perché le impone una scelta di campo che di fatto ha teso a diventare uno sdoppiamento (tra una pedagogia a indirizzo scientifico-nomotetico e una pedagogia a indirizzo umanistico-idiografico) e ad aprire la questione della sua problematica unitarietà e del suo dispositivo metodologico.

Un ulteriore momento, collocato nella prima parte del Novecento, ha riguardato il rinnovamento dell'esigenza del rigore, che col *neopositivismo* (Barone, 1986) è stata codificata in forma precisa e vincolante, legandola al *principio di verifica* (Carnap, 1936), o in alternativa al *principio di falsificazione* (Popper, 1972). In entrambi i casi, si tentava così di com-

riere una demarcazione tra il sapere scientifico e i saperi non scientifici (metafisica, folklore ecc.). Il modello di riferimento era quello delle scienze naturali, e della fisica in particolare modo, ma veniva avanzata una pretesa più o meno esplicita di validità generale di questi principi. Il neopositivismo sarebbe così poi diventato l'orientamento di riferimento della pedagogia scientifica, e il perno della critica a una filosofia dell'educazione ancora affetta da incrostazioni metafisiche. La stessa filosofia (inclusa quella dell'educazione) era così spinta a riconfigurarsi in termini scientifici, assumendo la forma analitica.

L'ultimo momento che intendiamo richiamare riguarda gli sviluppi del neopositivismo e dello storicismo nella seconda parte del Novecento, e concerne non solo l'avvento degli *indirizzi post-positivisti* (Giorello, 1992), ma anche la crisi dello stesso concetto di metodo. Da un lato, l'*epistemologia* è approdata ad esiti pluralisti (Bartley, 1983; Lakatos, 1986), relativisti (Kuhn, 1978), o addirittura anarchici (Feyerabend, 1979). E se i primi sostengono la legittimità di più metodi, e i secondi la relatività della loro validità ai paradigmi a cui ineriscono, gli ultimi vedono nel metodo non una garanzia ma un ostacolo per la ricerca, e ne predicano quindi una totale liberalizzazione. Da un altro lato, l'*ermeneutica* (Gadamer, 1983) ha sostenuto la legittimità di un accesso extrametodico alla verità, attraverso l'esperienza dell'interpretazione, che caratterizzerebbe in modo specifico le discipline umanistiche. Vi è stato, poi (Rorty, 1986), chi ha cercato collocare questi sviluppi sotto il segno di una svolta epocale, che dalla consunzione dell'epistemologia avrebbe condotto all'età dell'ermeneutica, nella quale la ricerca non si basa più su regole che rendono valutabili oggettivamente le asserzioni, ma solo sul processo della conversazione. Processo che se è portato avanti in modo ideale e abbastanza a lungo può rendere possibile il raggiungimento di un accordo intersoggettivo.

La vicenda del metodo, iniziata nell'età moderna, sembra quindi aver raggiunto – se non l'epilogo – un punto morto col passaggio alla post-modernità, verso la fine del Novecento (cfr. anche Gargani, 1979; Vattimo, Rovatti, 1983).

L'attuale modo di darsi del problema della metodologia della ricerca risente di questa vicenda storica, e le prospettazioni di sue soluzioni devono fare i conti con essa. Tale vicenda ha portato alla crisi di un concetto di metodo inteso in senso univoco, algoritmico e vincolante. *Univoco*: vi è un solo metodo valido per tutte le forme della scienza degne di questo nome. *Algoritmico*: tale metodo indica una sequenza di operazioni per

ciascuna delle quali sono specificate le regole esecutive. *Vincolante*: per raggiungere risultati validi è necessario seguire scrupolosamente tale sequenza e le relative regole. Questa crisi ha portato a mettere in discussione ora l'uno ora l'altro di questi caratteri, o addirittura tutti insieme. Contro l'univocità, è stato sostenuto il *pluralismo*, ossia la legittimità di più metodi di ricerca. Invece di essere considerato come un *algoritmo*, il metodo è stato considerato come una sorta di *script*, di canovaccio o di promemoria, e anziché di regole operative si è parlato di massime o principi la cui applicazione richiede l'esperienza e il giudizio intelligente del ricercatore (Putnam, 1992). Infine, lo stesso carattere vincolante del metodo è stato attenuato, reso più flessibile, ammettendo la possibilità di deroghe o trasgressioni quando queste svolgono una funzione euristica rispetto alla soluzione del problema. Per altro vi sono state anche vivaci reazioni a questa crisi, col tentativo di riproporre una versione metodologica dura delle scienze umane, e di conseguenza anche della pedagogia (Hammersley, 2016).

Qui mi limito a un cenno sulla questione del *pluralismo*. E non mi riferisco al livello degli approcci generali, di tipo teorico, empirico o storico, perché questo è un piano inerente a regioni diverse della ricerca pedagogica (anche nella fisica si hanno questi tre approcci). Mi riferisco al pluralismo interno a queste regioni. Prendiamo in esame la ricerca teorica, che è quella maggiormente specifica alla pedagogia generale, la quale – beninteso – utilizza anche la ricerca empirica, per lo più in forme qualitative (la corrispondenza tra forme di ricerca e settori scientifico-disciplinari della pedagogia è solo approssimativa, ha un carattere istituzionale più che epistemologico).

Nella ricerca teorica, troviamo una pluralità di paradigmi ciascuno dei quali è corredato di un proprio indirizzo metodologico (cfr. Cambi, 2000). Così, in senso ampio, possiamo parlare di metodo dialettico, o di metodo analitico, o di metodo fenomenologico, o di metodo ermeneutico (in questo caso impropriamente: l'ermeneutica rivendica un orientamento extrametodico), ecc. Di fronte a questa articolazione, si riscontrano almeno due atteggiamenti. Uno è quello *relativista* già visto: ogni paradigma ha il suo metodo, sono facce della stessa medaglia; quindi l'adesione del ricercatore a un paradigma gli indica la via metodologica da seguire. L'altro atteggiamento è quello *pragmatista*, ben espresso dalla metafora della *cassetta degli attrezzi* (Wouters, 2001; ma sulla metodologia strumentalista si veda Dewey, 1938): ogni metodo rappresenta un utensile cognitivo la cui scelta è giustificata dalla natura del compito; proble-

mi diversi possono richiedere attrezzi metodologici differenti. Entrambi questi atteggiamenti hanno le loro motivazioni, ma nessuno dei due risulta pienamente soddisfacente: l'atteggiamento relativista frammenta il campo della ricerca teorica in una serie di isole autoreferenziali; quello pragmatista inclina di fatto all'elettismo.

Uscire da questa impasse è una delle sfide della pedagogica teorica odierna. Personalmente, ritengo che il pluralismo sia un punto di non ritorno della ricerca teorica, ma che vi sia altresì l'esigenza di una comprensione unitaria della sua articolazione metodologica. A questo proposito, la mia ipotesi è quella del *razionalismo critico* (Banfi, 1945) (che tende a uno statuto meta-teorico e meta-paradigmatico): tale comprensione implica un'idea regolativa di metodo in grado di coordinare il pluralismo degli orientamenti. Qui non posso esaminare in modo esteso questa ipotesi (si veda Baldacci, 2001). Mi limiterò a dire che essa deve in ogni caso garantire l'esigenza del rigore, dandone una trascrizione affrancata sia dalle rigidità neopositiviste (le quali rischiano di escludere la pedagogia dal perimetro della scienza), sia dai lassismi anarcoidi (che tendono a dissolvere la scienza in quanto tale). Un rigore espresso dall'atteggiamento critico e autocorrettivo che caratterizza il pensiero di taglio scientifico in tutte le sue forme.

Riferimenti bibliografici

- Bacone F. (1620). *Novum Organum*. In Id. (2009), *Scritti filosofici*. Torino: Utet.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Banfi A. (1945). *Appunti per una metodologia critica*. In Id. (1959), *La ricerca della realtà*. Firenze: Sansoni.
- Barone F. (1986). *Il Neopositivismo logico*. Roma-Bari: Laterza.
- Bartley III W.W. (1983). *Come demarcare la scienza dalla metafisica*. Roma: Boringhieri.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Carnap R. (1936). *Controllabilità e significato*. In Id. (1971), *Analiticità, significanza, induzione*. Bologna: Il Mulino.
- Cartesio R. (1637). *Discorso sul metodo*. Roma: Editori Riuniti, 1978.
- Dewey J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, 1974.
- Dilthey W. (1883). *Introduzione alle scienze dello spirito* (trad. it. parziale in P. Rossi, *Lo storicismo contemporaneo*, Loescher, Torino 1972).

- Feyerabend P.K. (1979). *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Gadamer H.-G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Galilei G. (1632). *Dialogo dei Massimi Sistemi*. Milano: Mondadori, 1996.
- Gargani A. (ed.) (1979). *Crisi della ragione*. Torino: Einaudi.
- Giorello G. (1992). *Filosofia della scienza*. Milano: Jaca Book.
- Hammersley M. (2016). *Il mito dell'evidence-based*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kuhn T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lakatos I. (1986). La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifici. In I. Lakatos, A. Musgrave (eds.), *Critica e crescita della scienza*. Milano: Feltrinelli.
- Popper K. (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Preti G. (1975). *Storia del pensiero scientifico*. Milano: Mondadori.
- Putnam H. (1992). *Il pragmatismo: una questione aperta*. Roma-Bari: Laterza.
- Rorty R. (1998). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Rossi P. (1997). *La nascita della scienza moderna in Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Tessitore F. (1996). Lo storicismo. In P. Rossi (ed.), *La filosofia. Stili e modelli teorici del Novecento*, vol. IV. Milano: Garzanti.
- Vattimo G., Rovatti P.A. (eds.) (1983). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.
- Wilband W. (1883). *Storia e scienze della natura* (trad. it. parziale in P. Rossi, *Lo storicismo contemporaneo*, Loescher, Torino, 1972).
- Wouters P. (2001). *La bottega del filosofo*. Roma: Carocci.

Ricerca in pedagogia speciale. Una proposta per definire temi e paradigmi metodologici

Serenella Besio

Le sfide che la ricerca in pedagogia speciale deve affrontare oggi si innestano sulla sua stessa natura, collocata fin dagli inizi all'incontro con altre discipline¹, dalle quali si distacca per definire il suo orientamento e precisare la sua intenzionalità, e alle quali ritorna per rifonderle, con le proprie sistematizzazioni, di nuova linfa e di nuovi significati.

La pedagogia speciale ha tratto da questi scambi continue e proficue occasioni per approfondimenti di ordine epistemologico, nel senso sia della precisazione delle proprie aree di ricerca e modelli interpretativi, sia della realizzazione di veri e propri cambiamenti di paradigma.

Due esempi, uno lontano e uno vicino nel tempo, possono rappresentare queste ibridazioni. L'intervento pedagogico "speciale" – nato con i primi studi sperimentali sui "ragazzi selvaggi" come appendice di una medicina agli esordi in quanto scienza – si è fatto, nei decenni, attraverso l'azione di numerosi educatori-pionieri (Crispiani, 2016), sempre più preciso, efficace, autorevole, tanto da riuscire ad imporre all'allora neonata neuropsichiatria² un cambio di passo: dalla tassonomia delle caratteristiche cliniche deficitarie, all'individuazione delle abilità esistenti o emergenti nel singolo soggetto; come dire, dalla correzione verso una norma, all'accoglimento della sfida educativa posta dalla diversità. Venendo, con il secondo esempio, all'attualità, la pedagogia speciale, dopo aver goduto negli ultimi vent'anni della vicinanza fruttuosa con l'avvento prima e lo sviluppo poi delle (nuove) tecnologie e approfondito i temi dell'autonomia e dell'autodeterminazione nel caso della disabilità, prova oggi, sui tavoli interdisciplinari, ad influire in chiave umanistica su uno sviluppo tecnologico fine a se stesso, a rischio di inattività (o, peggio, di supremazia)

- 1 Il tema è stato approfondito nella *Autumn School* organizzata da SIPeS alla fine del 2018 (Besio, Caldin, 2019).
- 2 Si fa riferimento ai primi anni Sessanta, quando il fermento culturale in ambito socio-educativo è stato massimo, e in Italia ha costruito i prodromi dell'esperienza di integrazione scolastica (Benedetti, 2018).

(Tripodi, 2020), virando l'accento sulla priorità di progettazioni tuttora inesplorate per gli uomini, per le donne e per la loro vita nelle comunità (Besio, 2019)³.

È dunque una natura contaminata e contaminatrice, che talvolta ha contribuito ad attivare dispute culturali intorno alla pedagogia speciale (Bertagna, 2009; Caldin, 2012), per rapporto alla sua capacità di «costruire teorie generali valide in qualsivoglia situazione» (Covelli, 2016, p. 50), così come il suo frequente riferirsi a documenti stilati a livello internazionale⁴ è stato letto come adozione acritica, una sorta di indebolimento dell'autonomia intellettuale e della *vis* speculativa, e non piuttosto come esito dell'indipendente apporto intellettuale della pedagogia speciale e della problematizzazione di costrutti e modelli significativi preesistenti.

Tale situazione si fa ancora più complessa, quando alla dimensione teorica della disciplina si affianca la sua – altrettanto intrinseca – esigenza di spingere riflessioni e ipotesi di ricerca al vaglio della prova di efficacia, traducendo l'analisi critica della realtà in sperimentazione e intervento.

Il suo percorso evolutivo, infatti, si intreccia indistricabilmente con la storia dell'umanità nella società – in particolare delle persone con disabilità o in condizioni di fragilità –, dialoga con le linee di cambiamento sociale, contribuisce a determinarne gli orientamenti, a definirne traguardi e a identificare i pericoli. Se questa interrelazione in Italia è sfociata in una radicale applicazione del progetto di integrazione (poi inclusione) scolastica (Pavone, 2010), l'apporto della *special education* a livello internazionale ha significativamente inciso sulla definizione – certo non ancora applicazione – di un modello inclusivo globale, più estesamente nella società.

Forse sospesa fra molte connessioni, certo intessuta di voci e stimoli diversi, è tempo per la pedagogia speciale di giungere da una parte ad una sistematizzazione delle sue aree di ricerca, anche allo scopo di approfondirle e di rafforzarne la declinazione in settori nuovi, dall'altra di pervenire all'adesione a canoni essenziali di rigore metodologico, che saldino

3 Si vedano i numeri monografici di *Nuova Secondaria Ricerca* a cura di N. Bianquin e A. Cinotti, dedicati alle intersezioni con la medicina (n. 3) e con la tecnologia (n. 4); inoltre, fra i più recenti, Zurru (2015).

4 Esempi potrebbero essere la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, in ambito giuridico (2006); la Classificazione Internazionale del Funzionamento pubblicata dall'OMS, nell'ambito della salute (2001).

prassi ed apparato teorico e permettano di confluire con maggiore efficacia nel dialogo scientifico aperto a livello internazionale.

Fra gli oggetti di ricerca spicca, sugli altri possibili, il paradigma dell'inclusione: dopo aver prodotto una messe di studi in ambito teorico e impresso segni importanti alla didattica, esso ha successivamente ampliato il campo semantico e la sfera di influenza su altre tipologie di fragilità sociale ed esistenziale. Così, da "concetto nomade" (Stengers, 1988), è trasmigrato ad altri settori disciplinari (la pedagogia interculturale e sociale, la psicologia educativa e sociale, ecc., la sociologia) è stato accolto in altri contesti e diviene sempre più frastagliato: assume al suo interno popolazioni diverse di destinatari, adotta proposte di intervento meno definite, assume profili teorici meno precisati. Questo percorso diffusivo rischia di provocare anche una diluizione di senso e una perdita di forza interpretativa del costruito, in particolare in relazione alla disabilità, producendo uno sviamento culturale e un depotenziamento delle progettualità di ricerca. Il dibattito scientifico dovrebbe convergere allora, per orientare la ricerca e compiere coerenti scelte metodologiche, intorno al raggiungimento di una chiara definizione di *questo* oggetto.

Se il paradigma inclusivo riguarda – come si ritiene debba riguardare – anche le persone con disabilità, inevitabilmente questa diventa la focalizzazione più critica⁵, la vera frontiera della sperimentazione: perché i bisogni portati nei vari contesti partecipativi dalle persone con disabilità pongono sfide di dimensione e complessità tali – essendo correlate al corpo, alle sue varietà di funzionamento⁶, e mettendo in gioco atteggiamenti individuali, sociali nonché stilemi di vita collettiva (Grue, 2016) – da richiedere sostanziali cambiamenti di prospettiva e disegni di ricerca volti allo sviluppo di interventi e azioni di sistema: nei contesti educativi, professionali, politici, sociali.

Ma acquisire la centralità del tema disabilità non basta: occorre, infatti, ampliare anche il raggio di indagine e di applicazione della ricerca, ben oltre la scuola, aprendo all'intero spazio della società, ed in particolare all'articolato mondo del lavoro e agli ambiti professionali nelle loro sfaccettature, alle dimensioni della residenzialità – nella necessaria sperimen-

5 Si veda il dialogo fra Julia Kristeva e Jean Vanier (2012), fondativo di ogni ulteriore discorso in argomento.

6 Un ripensamento del ruolo del corpo negli studi sulla disabilità è in atto anche nell'ambito del modello sociale sostenuto dai *disability studies* (Besio, Bianquin, 2019).

tazione sia di nuove autonomie anche sostenute da tecnologie avanzate, sia di forme dell'abitare condivise – e di nuove concezioni della progettualità adulta nel caso di disabilità severa, che collochino nel tempo giusto le scelte necessarie⁷. Significa poi sviluppare gli studi nella dimensione dell'arco della vita (Heller, Parker Harris, 2011), poiché è ormai noto, ma soprattutto nei lavori internazionali, che *aging with disability* sia una condizione particolarissima, su cui implementare conoscenze e competenze dedicate, individuando significati e strategie educative in favore delle persone coinvolte e delle professioni di riferimento. E che, d'altra parte, *disability with aging*⁸ costituisca un nuovo possibile settore di ricerca pedagogica, oggi indagato soprattutto in area clinica (medica e neuropsicologica). Inoltre, significa continuare a scandagliare le modalità espressive dei bisogni educativi – dunque le progettualità educative – in relazione al funzionamento del corpo e alle caratteristiche delle menomazioni⁹, senza tuttavia mai trascurare le peculiarità socio-biografiche e personologiche di ciascun individuo¹⁰.

Infine, ma certamente non da ultimo, significa proporre la propria voce e collocare nitidamente gli esiti dei propri lavori anche nell'ambito della ricerca internazionale più autorevole, entrando in diretto contatto con le modalità e le forme della pubblicazione nelle riviste accreditate che, per quanto non esenti da controversie sempre accese (Callaway, 2016), costituiscono il luogo più alto per incontrare e sviluppare il dibattito culturale, ritrovando le proprie radici, rinsaldando fonti e argomentazioni, delineando nuovi orizzonti.

7 Le proposte per un'applicazione concreta della progettazione lungo l'arco della vita della persona con disabilità (L. 112/2016 nota come “dopo di noi”) costituiscono una fondamentale risorsa ideata in ambito associazionistico, ma, se non realizzate tempestivamente, rischiano di reificare una permanenza prolungata nella famiglia di origine, fino all'adulthood avanzata, e di consolidare – colpevolmente, sotto il profilo politico – un'abnegazione genitoriale che produce pesanti costi psicologici, affettivi e di salute.

8 Una prima *literature review* intorno a questi lavori si trova in Giraldo *et al.* (2019).

9 Su tutte, la disabilità intellettiva spicca per gli elementi di sfida che propone al ricercatore e all'operatore sul campo, richiedendo originalità e inventività nella progettazione (Ruiz *et al.*, 2020). Si veda Giraldo (2020, in corso di stampa).

10 Le aree di ricerca qui indicate non intendono essere esaustive, ma solo identificare emergenze tematiche – oggetti di ricerca – non ancora esplorate in tutte le loro potenzialità. Ciascuna di esse nella sua evoluzione dovrà sapersi contaminare con altri paradigmi e discipline, diversi nei principi e nelle prerogative metodologiche.

Una presenza più determinata della pedagogia speciale italiana sulla scena della letteratura scientifica internazionale, quindi, permetterebbe di rinforzarne gli assetti teorici e di sistematizzarne i processi metodologici, offrendo inoltre agli interlocutori l'occasione di attraversare una frontiera verso l'esplorazione di un mondo a loro ampiamente ignoto¹¹. Ricorrendo all'esempio più immediato, questa nuova contaminazione non solo risponderebbe all'esigenza, molte volte richiamata nei convegni pedagogici nazionali, di una più diffusa conoscenza dell'esperienza inclusiva italiana al di fuori dei nostri confini¹², ma favorirebbe un confronto serrato e fruttuoso sulle modalità, i criteri e gli esiti di una sua valutazione di efficacia, sui parametri per una sua confrontabilità con altre esperienze ed anche sulla sua effettiva generalizzabilità¹³. Per non tacere poi dell'incremento di apporto che ciò potrebbe assicurare anche a livello delle organizzazioni europee e internazionali, traducendosi in un'auspicabile più forte influenza delle elaborazioni teoriche sviluppate nel nostro Paese.

La stretta correlazione fra qualità della metodologia della ricerca in ambito umanistico e internazionalizzazione è già stata, del resto, sottolineata (Agazzi, 2006, p. 139): sia nella prospettiva di una 'leggibilità' anche in ambito internazionale degli studi condotti, sia nella loro capacità di suscitare interesse da parte di studiosi non italiani.

Per offrire un contributo originale e determinante, la pedagogia speciale deve allora dotarsi di un apparato metodologico capace di condurre tipologie diverse di ricerca (Klingner, Boardman, 2011), che sappiano rispondere con adeguatezza alla complessità e alla tipicità delle problematiche affrontate e superino il divario fra ricerca teorica e pratica.

11 Un confronto diretto, paritetico, nelle stesse stanze e con le stesse modalità, peraltro, allontanerebbe la tendenza, oggi ancora presente, alla mera importazione di modelli e idee, che vengono sperimentati e dibattuti separatamente, quasi "in periferia".

12 Rare purtroppo le occorrenze come quella del contributo americano di Giangreco *et al.* (2012) sull'inclusione scolastica negli Stati Uniti e in Italia, al quale ricercatori italiani, separatamente, hanno opposto argomentazioni variate: D'Alessio, Vianello *et al.*, Zanobini (2013); alle quali a sua volta Giangreco *et al.* (2014) hanno ribattuto.

13 Solo *en passant*, si desidera segnalare quanto spinoso si sia rivelato il tema dell'autenticità dell'inclusione scolastica italiana, alla luce degli esiti drammatici del passaggio alla "Didattica a Distanza" in epoca di emergenza sanitaria, che hanno messo in evidenza una profonda difficoltà ad agire, soprattutto nel caso della disabilità, da parte delle scuole e degli insegnanti.

L'annoso dibattito fra metodi quantitativi e qualitativi, sviluppatosi tra gli anni Settanta e Novanta del secolo scorso¹⁴, sembra aver trovato più recentemente negli studi internazionali una sua composizione, nell'ambito della *special education* ma non solo, nella proposta di adozione dei cosiddetti *mixed methods* (Tashakkori, Teddlie, 2003; Johnson, 2006)¹⁵. Essi infatti permettono di ovviare alle difficoltà correlate all'approccio quantitativo – che offre prevalentemente studi di dimensione ridotta, ritenuti inadatti a cogliere la complessità dei fenomeni osservati e su cui si intende intervenire – e a quelle correlate all'approccio qualitativo – che potrebbero però risentire dell'influenza soggettiva del ricercatore (Bogdan, Biklen, 1997; Collins *et al.*, 2006). La letteratura riporta inoltre che i *mixed methods* sembrano supportare inferenze scientifiche più potenti (Feuer *et al.*, 2002), individuare con maggiore sicurezza «ciò che funziona», dunque avviandosi sulla traccia dell'*evidence based* (Creswell, Plano Clark, 2011, p. 208), essere più adatti a «dipanare fenomeni educativi di enorme complessità» (Berliner, 2002, p. 20).

Intrecciare i due approcci metodologici tuttavia non è privo di rischi, o di costi, soprattutto laddove si consideri la *mixed method research*, un po' pedissequamente, come cartina di tornasole di «due visioni della realtà diverse e inconciliabili» (Giovannini, Marcuccio, *ivi*, p. 279) oppure, con scelta pragmatista e risolutrice, come una terza ulteriore via, un «terzo maggiore [...] paradigma di ricerca» (Johnson, Onwuegbuzie, 2004: 14). A queste considerazioni di valore epistemologico, si aggiungono ulteriori problematiche che ne rendono complessa la realizzazione (Morgan, 2007): da una parte, il piano dei disegni di ricerca così sviluppati, che a loro volta implicano il dominio da parte dei ricercatori di articolate tecniche operative per effettuare un'integrazione affidabile fra le componenti quantitativa e qualitativa dello studio; dall'altra, la difficoltà della stesura di rapporti di ricerca che sappiano presentare i risultati ottenuti in modo adeguato e pregnante (Giovannini, Marcuccio, *cit.*).

È interessante notare, d'altra parte, come in questa dimensione anti-

14 Giovannini e Marcuccio ritengono (citando Visalberghi, 1990) che nella pedagogia italiana il dibattito fra metodologie sia «stato posto in termini diversi» (2012, p. 278).

15 Tra gli altri, Mortari sottolinea le difficoltà connesse alla «messa a punto di modelli di ricerca empirica adeguati alla natura dell'oggetto della ricerca pedagogica» (2007, p. 16).

nomica, quasi dualistica, fra quantitativo e qualitativo, si sia innestata opportunamente anche la prospettiva della *Evidence Based Research* (Peters, Tesars, 2016), di cui è ormai considerata superata l'esclusiva connessione con il dato quantitativo sperimentale, includendo anche l'approccio qualitativo e rimandando piuttosto alla necessaria concomitante identificazione di «inferenze qualitativamente rilevanti e significative, al di là del dualismo quantità-qualità» (Covelli, cit., p. 51): si tratta cioè di «individuare connessioni significative tra trattamenti ed effetti, pur passando attraverso apparati metodologico-interpretativi più complessi ed a livelli probabilistici più deboli» (Calvani, 2007, p. 141).

Il dibattito qui accennato ha dato impulso ad una chiara consapevolezza sulla necessità che le ricerche in pedagogia speciale sappiano fruire in modo competente di strategie integrate, e siano condotte e analizzate in modo rigoroso (Cottini, Morganti, 2015).

La ricerca qualitativa, in particolare, da una parte ha riconosciuto di dover costantemente «esorcizzare lo spettro del relativismo» (Angen, 2000, p. 384), individuando però la propria risposta nella fondazione di una scelta responsabile dei propri argomenti di indagine, del loro valore e della loro rilevanza (Thomas, Magilvy, 2011), dall'altra ha anche sviluppato una più rigorosa sistematizzazione delle metodologie cui tipicamente ricorre. È stato riconosciuto, per esempio, che gli studi di caso, pur offrendo ottimi spunti di osservazione del dato reale anche in chiave longitudinale, non portino a esiti generalizzabili e risultino soprattutto affidabili come strumenti esplorativi, per limitare l'impatto del giudizio soggettivo dell'interpretante (Zainal, 2007). O ancora, è stato sottolineato come le pratiche di ricerca-azione incorrano spesso in problematiche di affidabilità: le tecniche di indagine usate «smarriscono la severità, diventando meramente impressioniste [...] e gli approcci interpretativi oltre che informali decadono in forme di soggettivismo [...]» (Baldacci, 2012, p. 101): quindi, «le esigenze di rigore e di oggettività dell'indagine» (ivi, p. 103) non possono essere trascurate.

I modelli valutativi del rigore esistenti in letteratura, che andrebbero approfonditi ed applicati in contesto italiano, pongono l'accento sui processi inferenziali, interpretativi (Burke, 2006) e comunque «deliberativi», anche se con modalità differenti. «Questo porta [...] la riflessione metodologica a collegare il piano meramente tecnico o di regole procedurali con la dimensione dei fondamenti teorici e metodologici dei "metodi" di ricerca» (Giovannini, Marcuccio, ivi, p. 282).

Seguendo quest'ultimo suggerimento, occorre riconoscere che un

fondamento ormai consolidato nella ricerca sperimentale in pedagogia speciale è il coinvolgimento diretto dei protagonisti dei suoi studi. Si tratta, anzi, di uno dei più significativi tratti che distinguono la sua prospettiva di indagine da quella di discipline – come la medicina, la psicologia clinica – con cui può condividere l’oggetto di ricerca.

Il coinvolgimento diretto di persone con disabilità nella ricerca pedagogica speciale, che in alcuni casi può giungere fino all’effettiva partecipazione alla fase progettuale, storicamente rappresenta l’esito di una fruttuosa e continuativa contaminazione con il *Disability Rights Movement* (Stroman, 2003), che rivendicava già negli anni Sessanta il diritto di partecipare alla ricerca per meglio orientarla sui reali bisogni dei propri membri. Da diritto sostenuto, in ambito pedagogico esso è stato però rielaborato e trasformato in principio regolativo di una prassi, e ispiratore di una metodologia¹⁶.

Com’è evidente, la risonanza dell’approccio partecipativo con le tematiche indagate nell’ambito della disabilità è particolarmente elevata. Pioniere del coinvolgimento diretto dei destinatari in attività di ricerca e sviluppo è stato, a livello internazionale, il settore interdisciplinare delle tecnologie assistive, il quale mantiene tuttora posizioni di avanguardia, poiché dedica una sezione di studi alle implicazioni teoriche e metodologiche dell’adozione di un approccio sistemico¹⁷ – oggi maggior fautore dello *user involvement* nella ricerca e nell’azione pratica – sugli interventi realizzati con le tecnologie e sulle loro future modellizzazioni (Mac Lachlan, Scherer, 2018)¹⁸.

16 Nato per sostenere l’attivazione sociale di comunità tramite la ricerca, il *participatory approach* intende assicurare esiti più efficaci e meglio rispondenti ai bisogni degli utenti, avviando ricorsivi processi di *empowerment*. L’approccio si è saldamente sviluppato in area educativa (Anadòn, 2007), di ricerca-azione (Chevalier, Buckles, 2013) ed in modo originale nel *design* (di *software*, di architetture, di ambienti). Recentemente si traduce nel promettente *participatory modeling*, che caratterizza la nuova *collaborative science* (Gray, 2017).

17 L’Organizzazione Mondiale della Sanità sta da tempo proponendo un cambiamento di paradigma nella direzione del *Systems Thinking*, nell’ambito ampio della salute (De Savigny, Adams, 2009). Sul modello sistemico e le sue interrelazioni con quello biopsicosociale si veda Braibanti, 2015.

18 Secondo l’approccio sistemico, un problema – una domanda di ricerca – è parte di un sistema più ampio e dinamico, la cui soluzione richiede una comprensione profonda di connessioni, relazioni, interazioni e comportamenti tra gli elementi che lo caratterizzano, mentre i protagonisti ne sono testimoni ed insieme co-creatori. Il ri-

Il diffondersi della ricerca a base partecipativa sottolinea l'emergere di una concezione innovativa della ricerca stessa, che intende riposizionare in questi contesti la *leadership* del ruolo accademico: dunque, non soltanto riconosce il contributo attivo degli utenti finali e, in una visione reticolare, anche di operatori e *stakeholders* in genere, ma difende soprattutto il concetto di co-creazione della conoscenza (Abma *et al.*, 2009).

Una conseguenza per nulla secondaria, allora, dell'adozione di un approccio partecipativo riguarda la riconsiderazione radicale cui devono essere sottoposti gli aspetti etici della ricerca (Abma *et al.*, 2019), i quali dovranno essere dialogicamente e riflessivamente negoziati nella prospettiva della reciprocità e dell'interconnessione (Groot *et al.*, 2018). Tale percorso di condivisione, tuttavia, deve avvenire a partire da una base teorico-metodologica comune fra i co-ricercatori ed in particolare dalla consapevolezza che il modello persegue esplicitamente obiettivi di inclusione sociale e sviluppo umano, cercando di porre rimedio a ciò che è stato definito «ingiustizia epistemica» (Fricker, 2009).

Ciò significa, in particolare, che l'impulso all'*empowerment* e la promozione di prestigiose esperienze sociali di condivisione nelle quali l'autodeterminazione possa esprimersi e accrescere, sono programmaticamente pianificati (Banks, Brydon-Miller, 2019).

Ma *empowerment* ed autodeterminazione sono unanimemente identificati come traguardi e insieme come strumenti di intervento, nella letteratura internazionale che concerne la ricerca pedagogica sulla disabilità: la strada è dunque tracciata, nuovi esiti verranno.

Riferimenti bibliografici

- Abma T.A., Nierse C., Widdershoven G.A.M. (2009). Patients as research partners in responsive research. Methodological notions for collaborations in research agenda setting. *Qualitative Health Research* 19, 3: 401-415.
- Abma T., Groot B., Widdershoven G. (2019). The Ethics of Public and Service User Involvement in Health Research: The Need for Participatory Reflec-

cercatore entra a far parte del sistema, portando i suoi presupposti teorici e metodologici come una possibile chiave di lettura, ricavandone per converso elementi per una riflessione circolare, ad ogni livello: interpretativo del dato, ma anche trasformativo di modelli, assunti, strategie (Sebillotte, 2007).

- tion on Everyday Ethical Issues. *The American Journal of Bioethics*, 19, 8: 23-25.
- Agazzi E. (2006). *Relazione finale di Area*. MIUR-CIVR, Relazione finale – VTR 2001-2003, 132-149. www.yumpu.com/it/document/read/-33-139038/vtr-2001-2003-risultati-delle-valutazioni-dei-panel-di-area [accesso il 24/4/2020].
- Anadón M. (ed.) (2007). *La recherche participative: Multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Angen M.J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 10, 3: 378-395.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Educational, Cultural and Psychological Studies Journal*, 6: 97-106.
- Banks S., Brydon-Miller M. (eds.) (2019). *Ethics in participatory research for health and social well-being*. London: Routledge.
- Berliner D.C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31, 8: 18-20.
- Benedetti F. (ed.) (2018). *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*. Firenze: Apice.
- Bertagna G. (2009). Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale. *Orientamenti pedagogici*, 56, 6: 961-983.
- Besio S. (2019). 10P, 6A, 1Q. Innovazione tecnologica e modelli di disabilità. In S. Besio, R. Caldin (eds.), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 85-106). Milano: Guerini.
- Besio S., Bianquin N. (2019). Il paradigma inclusivo fra approcci teorici, pratiche e corpi agiti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 36, 10: 91-98.
- Besio S., Caldin R. (eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini
- Bogdan R., Biklen S.K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Braibanti P. (2015). *Ripensare la salute. Per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*. Milano: FrancoAngeli.
- Callaway E. (2016). Beat it, impact factor! Publishing elite turns against controversial metric. *Nature News*, 535 (7611): 210.
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3, 3: 139-146.
- Chevalier J.M., Buckles D.J. (2013). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London: Routledge.
- Collins K.M.T., Onwuegbuzie A.J., Sutton I.L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning disabilities: a contemporary journal*, 4, 1: 67-100.

- Cottini L., Morganti A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 15, 3: 116-128.
- Covelli A. (2016). La ricerca dell'evidenza in Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche e metodologiche. *International Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2: 45-56.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crispiani P. (ed.) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Firenze: ETS.
- Caldin R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale* (pp. 247-269). Napoli: Liguori.
- D'Alessio S. (2013). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle, and Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16, 1: 95-120.
- De Savigny D., Adams T. (2017). *Systems Thinking for Health Systems Strengthening*. Geneva: Alliance for Health Policy and Systems Research & WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44204/9789241563895_eng.pdf;jsessionid=BEF31246C410C38B888FD210BA0C8E7D?sequence=1 [consultato il 30/3/2020].
- Feuer M.J., Towne L., Shavelson R.J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31: 4-14.
- Fricker M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: University Press.
- Giangreco M.F., Doyle M.B., Suter J.C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15, 1: 97-123.
- Giangreco M.F., Doyle M.B., Suter J.C. (2014). Italian and American progress toward inclusive education: Common concerns and future directions. *Life Span and Disability*, 17, 1: 119-136.
- Giovannini M.L., Marcuccio M. (2012). La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 272-287). Roma: Armando.
- Giraldo M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini [in corso di stampa].
- Giraldo M., Besio S., Marti P. (2019). Assistive technologies for elderly with intellectual disabilities. A preliminary systematic review for future research implementation. *Technology and Disability*, Special Issue: AAATE 2019 Conference – Global Challenges in Assistive Technology: Research, Policy & Practice, 27-30 August 2019, vol. 1, supplement 1: S114-S115.
- Gray S., Scyphers S. (2017). *Innovations in Collaborative Science: Advancing*

- Citizen Science, Crowdsourcing and Participatory Modeling to Understand and Manage Marine Social-Ecological Systems. In P. Levin, M. Poe (eds.), *Conservation for the Anthropocene Ocean* (pp. 463-480). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Groot B.C., Vink M., Haveman A., Huberts M., Schout G., Abma T.A. (2018). Ethics of care in participatory health research: Mutual responsibility in collaboration with co-researchers. *Educational Action Research*, 1-17.
- Grue J. (2016). The social meaning of disability: a reflection on categorisation, stigma and identity. *Sociology of Health & Illness*, 38, 6: 957-964.
- Heller T., Parker Harris S. (2011). *Disability Through the Life Course*. London: Sage Publications.
- Johnson R.B. (ed.) (2006). New directions in mixed methods research [Special issue]. *Research in the Schools*, 13, 1.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J. (2004). Mixed method research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 7: 14-26.
- Klingner J.K., Boardman A.G. (2011). Addressing the “research gap” in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34 (3): 208-218.
- Kristeva J., Vanier J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*. Roma: Donzelli.
- MacLachlan M., Scherer M.J. (2018). Systems thinking for assistive technology: a commentary on the GREAT summit. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13, 5: 492-496.
- Morgan D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 1: 48-76.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Peters M.A., Tesar M. (2016). Bad research, bad education: The contested evidence for evidence-based research, policy and practice in education. In J. Lynch et al. (eds.), *Practice Theory and Education. Diffractive readings in professional practice* (pp. 245-260). London: Routledge.
- Ruiz S., Giuriceo K., Caldwell J., Snyder L.P., Putnam M. (2020). Care coordination models improve quality of care for adults aging with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 30, 4: 191-201.
- Sebillotte M. (2007). Quand la recherche participative interpelle le chercheur. In M. Anadón (ed.) *La recherche participative: Multiples regards* (pp. 49-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Stengers I. (1988). *Da una scienza all'altra. Concetti nomadi*. Firenze: Hopefulmonster.
- Stroman D.F. (2003). *The disability rights movement: From deinstitutionalization to self-determination*. Lanham, MD: University Press of America.
- Tashakkori A., Teddlie C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas E., Magilvy J.K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16, 2: 151-155.
- Tripodi V. (2020). *Etica delle tecniche. Una filosofia per progettare il futuro*. Milano: Mondadori.
- Vianello R., Lanfranchi S., Pulina F. (2013). Students with disabilities and with Special Educational Needs: A reply to Giangreco, Doyle and Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16, 2: 219-227.
- Visalberghi A. (1990). Metodologie scientifiche di ricerca in campo educativo. In V. Telmon, G. Balduzzi (eds.), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro* (pp. 213-222). Bologna: Clueb.
- Zainal Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5, 1: 1-6.
- Zanobini M. (2013). Some Considerations about Inclusion, Disability, and Special Educational Needs: A Reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16, 1: 83-94.
- Zurru A.L. (2015). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: Franco-Angeli.

Parlare di metodi di ricerca pedagogica non è questione di tecniche

Renata Viganò

La ricerca pedagogica appare oggi viva e vegeta, a considerare le sue molteplici articolazioni e differenziazioni, la varietà dei temi che prende in esame e cui si accosta, i suoi numerosi oggetti di studio, i dibattiti che suscita. La questione fondamentale del suo statuto scientifico continua a essere alimentata dai ricercatori che si confrontano sui metodi con controverse dialettiche fra, per esempio, le dimensioni quantitativa e qualitativa, di base e applicata, fondativa e sul campo, educativa e sull'educazione. Inoltre, come le altre aree delle scienze umane e sociali, la ricerca pedagogica è interpellata dalle contraddizioni sociali e percorsa dal dubbio sulla possibilità di oggettivare la realtà. Tuttavia, o forse per queste ragioni, le riflessioni e le pratiche di ricerca persistono e si rinnovano, poiché a esse è riconosciuta rilevanza teorica, sociale o pratica.

Anch'essa attraversata dalle correnti scientifiche che hanno contraddistinto la ricerca di razionalità moderna dalla fine del diciannovesimo a tutto il ventesimo secolo, la pedagogia ha ritrovato però il suo punto focale sul soggetto e sulle sue azioni, accostato secondo orizzonti differenziati: l'etica, la pratica educativa, la costruzione della conoscenza, i rapporti complessi con la sfera sociale, economica, politica e geo-politica ecc. (cfr. Margiotta, 2014). Continua tuttavia a essere campo di discussioni talvolta anche oppostive sui temi del rapporto fra teoria e pratica e, ad un tempo, di sforzi teorici e metodologici per integrare nel campo della ricerca la dimensione del pensiero e quella dell'azione. Accanto alle forze interne dell'una o l'altra particolare prospettiva, che spingono a perfezionare i metodi per conoscere meglio un oggetto, si situano e si moltiplicano un intreccio di interessi che orientano la ricerca verso gli ambiti della pratica. Queste dinamiche inducono inevitabilmente una visione più pragmatica della conoscenza pedagogica e una riconfigurazione dei rapporti tra ricercatori e soggetti a vario titolo coinvolti dalla ricerca come destinatari, beneficiari, attori, regolatori, committenti, interlocutori ecc. Vale la pena interrogarsi circa gli sbocchi e le ricadute possibili di tale evoluzione e le condizioni affinché l'esito sia migliorare l'educazione (cfr. Cambi, 2017; Bellamy, 2016).

Da poco meno di un cinquantennio – con le debite variazioni nei diversi contesti culturali e internazionali – ricorrono i dibattiti e le polemi-

che riguardo alla scarsa utilità della ricerca pedagogica e al divario tra comunità scientifica e professionisti od operatori della pratica. Si potrebbe anche pensare che i problemi che attraversano gli ambienti sociali, dell'educazione e della formazione, viepiù complessi sino ad assumere carattere d'emergenza, minino alla radice la possibilità stessa di ricontestualizzare e rendere rilevanti i risultati della ricerca; ciò non è da escludere ma sarebbe sviante e improprio dimenticare che la ricerca pedagogica ha sempre, in qualche modo, assunto come epistemologicamente intrinseco il rapporto fra pedagogia ed educazione (Honig, Venkateswaran, McNeil, 2017; Tseng, Supplee, Easton, 2017; Farley-Ripple, May *et al.*, 2018). Nella logica della modernità la scienza prepara il dominio del mondo, in virtù delle sue applicazioni tecniche e tecnologiche, e immette i suoi prodotti sul mercato. Sarebbe falso negare che anche l'educazione è stata in gran parte soggetta a questa tendenza delle scienze di cui è oggetto, ad un tempo essa tuttavia la elude, giacché per essere pensata e attuata si sviluppa nell'intreccio dinamico dei legami sociali, componendoli con le situazioni contingenti ma sempre sulla base di una scommessa di miglioramento possibile (Margiotta, 2014).

La ricerca pedagogica accoglie sfide peculiari; il suo approccio varia secondo l'oggetto cui rivolge l'analisi: finalità e obiettivi, conoscenze, azioni ossia, per dirla secondo la nota tipologia di Meirieu e Develay (1992), se si guarda al polo assiologico, a quello scientifico o a quello praxeologico dell'educazione. La sua interazione con il contesto varia anche in funzione delle formule collaborative concordate fra le parti; i risultati vanno comunicati con linguaggio proprio della comunità scientifica ma devono anche poter essere recepiti da altri destinatari affinché riescano a incidere sul *policymaking*, su una migliore comprensione delle cose, sulle pratiche educative.

Le aree, gli oggetti e le questioni attorno a cui si articola la ricerca pedagogica sono molteplici e dai contorni spesso sfumati poiché l'educazione è un universo dinamico e complesso. La ricerca pedagogica include quindi un insieme assai differenziato di articolazioni metodologiche possibili – da quella fondativa alla ricerca-azione, dalla ricerca didattica a quella storica, dalla ricerca sperimentale a quella valutativa, dalla ricerca-intervento a quella descrittiva ecc. – e di campi d'indagine non meno variegati – dalla famiglia alla scuola, dai minori agli anziani, dalla leadership educativa alle povertà educative, dalle strutture alle pratiche agite, dal formale all'informale, dalle rappresentazioni alle condotte, dagli orizzonti macro di carattere geo-politico a quelli micro dell'iniziativa locale ecc.

Alla luce del sintetico quadro problematico sopra delineato, può essere utile richiamare di seguito alcuni snodi critici fondamentali della ricerca pedagogica, affatto inediti ma la cui attualità e trasversalità risalta proprio allorché il tema dei metodi della ricerca offre lo spunto per proporre contributi che percorrono argomenti e ambiti diversi, come quelli raccolti in questo numero della rivista. Simile varietà di percorsi e declinazioni riporta in primo piano alcune questioni epistemologiche, metodologiche, etiche e politiche che meritano costante e vigile attenzione per evitare le insidie che minacciano la ricerca pedagogica.

Sul piano epistemologico e metodologico, una prima insidia può essere indicata nel pericolo di una deriva paradigmatica. Riprendendo alcune ampie categorie di approcci metodologici che occupano il campo della ricerca e aventi come oggetto l'educatore o il formatore nel suo lavoro, come definite in letteratura, è possibile delineare le seguenti: processo-prodotto, etno-metodologica, cognitiva (Gauthier *et al.*, 1997; Gauthier, Martineau, Legault, Tardif, 1994) e della "razionalità pratica" o "epistemologia della pratica" (cfr. Damiano, 2006; Van der Maren, 1993; Farley-Ripple, May *et al.*, 2018; Viganò, 2019). Il periodo delle forti contrapposizioni paradigmatiche appare superato, almeno in linea teorica, a favore dell'idea della complementarità dei diversi approcci (cfr. Gage, 1989; Biddle, Anderson, 1986; Shulman, 1986). Permane però assai attuale la probabilità che il diverso ruolo assunto dall'uno o dall'altro nei vari contesti di fruizione della ricerca o di valutazione della medesima ricada in concreto in forme di derive paradigmatiche per così dire "di ritorno", con esiti di sperequazione nel riconoscimento degli approcci stessi.

Una seconda insidia è ravvisabile nell'approssimazione paradigmatica e metodologica. La si osserva nelle esperienze di ricerca in cui il principio della complementarità dei diversi approcci si concretizza, in realtà, in forme di giustapposizione fra questi e di annacquamento dei criteri su cui essi poggiano, in luogo di una loro valida e ben fondata integrazione (Creswell, Plano Clark, 2007; Bonaiuti, Magnoler, Trincherò, 2018). Non basta accostare approcci metodologici diversi per farli dialogare e generare conoscenze feconde e non facilmente opinabili; occorre un impegnativo ma irrinunciabile lavoro di rivisitazione innovativa della domanda epistemologica e del discorso sul metodo, sul conoscere e sulle funzioni della teoria (cfr. Damiano, 2006).

Una terza insidia è additabile nella deriva tecnicistica. Anche quest'ultima pare ormai superata dal dibattito teorico e scientifico: la prospettiva cosiddetta applicazionista, riconducibile all'idea di trasferire i risultati

della ricerca direttamente alle situazioni di pratica educativa e formativa senza considerare il complesso spazio di mediazione nel quale si intrecciano aspetti di contesto, variabili soggettive, dimensioni culturali implicite, conoscenze agite ecc., è stata ampiamente criticata e ridimensionata, come attestato in letteratura (Hofstetter, Schneuwly, 2000; Labaree, 2003; Hammersley, Gomm, 2002; Standish, 2005; Brophy, Evertson, 1976; Dunkin, Biddle, 1974; Wang, Haertel, Walberg, 1993). Nondimeno la si ritrova, variamente rivisitata, in modelli e protocolli ricorrenti nelle proposte formative rivolte a chi opera sul campo, talvolta anche sorretti da orientamenti del *policymaking* e/o da interessi di privati che traggono profitti dalla commercializzazione di quelle. È indubbio che la ricerca pedagogica debba confrontarsi anche con i vincoli organizzativi ed economici della formazione su ampia scala di quanti hanno ruoli operativi nell'azione educativa e formativa; tale ricerca perde però la sua dimensione intrinsecamente qualificante se non tutela il primato del soggetto nel processo educativo e formativo e, con ciò, il necessario riconoscimento di un ampio margine di mediazione tra i saperi della ricerca e quelli dell'azione (Bru, 2002; Cattaneo, 2009; Goisis, 2013).

Sotto il profilo etico, un'insidia risiede nella deriva normativa o pragmatica. La ricerca pedagogica comporta scelte che vanno rese esplicite perché implicano l'adesione a valori. A titolo di esempio – solo uno tra i molti possibili – l'obiettivo tanto evocato di efficacia dell'insegnamento può in realtà poggiare su concezioni diverse che a loro volta mettono in gioco le dimensioni etiche della ricerca. Vi può essere una concezione normativa dell'efficacia, per la quale una prestazione di insegnamento è messa a confronto con l'ideale di cosa sia un buon insegnamento così come delineato da una data teoria; l'efficacia in questo caso è giudicata in base alla corrispondenza con tale ideale. Oppure vi può essere una concezione pragmatica o correlazionale dell'efficacia allorché le prestazioni dell'insegnante sono valutate in rapporto a un loro risultato reputato auspicabile: per esempio, le pratiche di insegnamento della lettura sono giudicate in relazione ai loro effetti sugli apprendimenti o sugli atteggiamenti degli alunni e così via (cfr. Shulman, 1986). Il punto non è quale concezione sia migliore di un'altra ma che qualsiasi concezione ha a monte un'ideale fondante il quale a sua volta non può non essere connesso a un dato sistema valoriale; in altri termini, non esiste neutralità di scelte e conseguentemente di criteri perciò non renderli espliciti espone a rischi di condizionamento e ideologizzazione. Né perciò la ricerca può essere neutra giacché nel suo fondarsi e dispiegarsi, dai modelli teorici assunti

alle opzioni metodologiche definite sino all'interpretazione dei risultati, ogni passaggio implica scelte e con ciò l'impiego di criteri quindi il rifarsi a valori.

Altra insidia possibile è la deriva isolazionista o fusionale del ricercatore. Tra le principali criticità addebitate alla ricerca pedagogica, soprattutto in passato ma ancora presente, vi è la sua distanza rispetto all'operatività concreta ossia l'inutilità rispetto all'agire quotidiano. Il lavoro del ricercatore, pensato per così dire "a tavolino" con una visione dei professionisti come fonti da cui ricavare informazioni, riduce questi ultimi al ruolo di oggetti senza possibilità di essere parte attiva nell'ideazione e nell'attuazione della ricerca; i risultati da ciò ricavati sono di interesse del ricercatore, per la sua specificità professionale, ma assai di rado risultano interessanti o almeno utili per gli operatori. Tale isolazionismo è ancora rilevabile nella ricerca ma, come detto, è stato oggetto di un'ampia critica anche sul piano epistemologico e metodologico e non sono mancati contributi per consolidare pratiche di ricerca che lo evitino. Si può motivatamente affermare che una delle lezioni importanti dell'evoluzione della ricerca pedagogica sia il principio di una più stretta collaborazione fra ricercatori e professionisti, in una prospettiva di complementarità dei ruoli. Vi è però il rischio opposto che quest'ultima sia male intesa come fusione indistinta dei ruoli medesimi. Il ricercatore non è superiore al professionista e non può dettare l'azione da intraprendere; la pratica consueta non è però necessariamente la norma da seguire (Black, Hallywell, 2000; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013). La collaborazione è feconda a parità di riconoscimento reciproco ma solo se non mescola indebitamente identità e competenze specifiche.

Accennando alle questioni politiche, merita menzionare l'insidia di una deriva conservatrice. L'intrinseca dimensione politica della ricerca pedagogica è innegabile. Il pregevole lavoro compiuto ormai da decenni per stimolare tale ricerca a produrre risultati utili per migliorare le competenze e l'efficacia dei professionisti nei contesti educativi e formativi può esporre al rischio di addossare totalmente a costoro la responsabilità degli esiti e di distogliere l'attenzione da fattori non meno rilevanti come, per esempio, i problemi sociali strutturali e perciò le responsabilità proprie dell'azione politica (Favre, Hasni, Reynaud, 2008). I problemi educativi e formativi non possono essere isolati dal loro contesto sociale, politico ed economico. Già più di trent'anni fa Apple (1987) osservava che gruppi politici ed economici dominanti erano riusciti a esportare lontano da loro il contenuto della crisi educativa e formativa e a trasferirne il peso

ai professionisti sul campo (cfr. anche Wiseman, Taylor, 2017; El Euch, Martineau, 2017). La consapevolezza di questa potenziale deriva rende ancora più necessario costruire ponti non solo tra i diversi attori – ricercatori, professionisti della pratica, *policymakers*, soggetti economici e sociali ecc. – ma anche tra vari oggetti e problemi di ricerca, nonché fra orientamenti metodologici diversi, fra le molteplici articolazioni della ricerca pedagogica e fra quest'ultima e le altre discipline scientifiche.

Va citata infine l'insidia della deriva innovativa. Le dinamiche appena evocate possono indurre anche l'esaltazione eccessiva dell'innovazione, come se questa possa sfociare solo e soltanto in esiti positivi. Esempi facilmente comprensibili di tale deviazione sono per esempio, limitandosi alla scuola, l'importazione *sic et simpliciter* del modello manageriale nella direzione degli istituti scolastici come soluzione ai problemi di direzione degli stessi, oppure l'enfasi posta sulle tecnologie dell'istruzione e sugli strumenti medialti come in sé risolutivi dei problemi d'insegnamento e apprendimento. È indubbio che la realtà scolastica abbia bisogno di una robusta iniezione, a tutti i livelli, di competenze manageriali per fronteggiare i cambiamenti e migliorare l'efficienza; è nondimeno innegabile che essa necessiti anche di visione pedagogica e di leadership educativa che il solo *management* in sé non può garantire. È necessario che le tecnologie e i media entrino nella quotidianità dei processi d'insegnamento e apprendimento per tutti i vantaggi che arrecano ma essi sono e restano strumenti e non fini; restano perciò ciechi e acefali se non sono assunti e impiegati secondo un consapevole disegno pedagogico. Anche in relazione a tale tipo d'insidia la ricerca pedagogica deve essere vigilante e critica, per non tradire sé stessa.

La rapida analisi sopra tratteggiata permette di accennare per sommi capi ad alcune fondamentali linee d'indirizzo per la ricerca pedagogica e per coloro cui compete riconoscerla, indirizzarla e supportarla.

È errato considerare la ricerca pedagogica come una disciplina cui basti la riflessione teorico-fondativa così com'è errato pretendere che essa si appiattisca in qualcosa di simile a una tecnica, volta a generare prodotti immediatamente applicabili da parte di chi opera sul campo. La sua qualità è data dalla complementarità delle sue diverse articolazioni, dall'essere attraversata da tensioni che la sollecitano a percorrere strade nuove, dalla continua dialettica con la pratica (Gauthier, 1993).

È fuorviante considerare che quanti svolgono attività educativa e formativa siano figure tecniche cui è richiesto di applicare conoscenze sfornate dalla ricerca. È ormai ampiamente documentato il loro profilo di ve-

ri e propri generatori di conoscenza, diversa ma non meno rilevante di quella prodotta dai ricercatori. Occorre adoperarsi per analizzare, comprendere e validare tali conoscenze, attingendo a criteri a esse adeguati e non necessariamente sovrapponibili in tutto a quelli assunti per valutare le tipologie di ricerca cosiddette “tradizionali” (cfr. Bronckart, Gather Thurler, 2004). Ciò deve essere un impegno importante della ricerca pedagogica e va perciò sostenuto anche dalle politiche della ricerca.

La ricerca pedagogica non può fare astrazione dalle condizioni di contesto in cui avvengono le azioni e i processi educativi e formativi. La teoria da un lato e la ricerca cosiddetta “di laboratorio”, impostata su modelli rigidi e volta ad isolare le variabili di studio dall’altro lato, restano pertinenti e necessarie ma producono significato solo se sono parimenti avvalorate anche le altre declinazioni della ricerca, da quella sul campo alle meta-analisi, da quella storica a quella metodologica ecc.

Giacché ha come suo nucleo essenziale la comprensione e l’orientamento della pratica educativa e formativa la quale risponde, come detto, a valori e finalità ispiratrici, la ricerca pedagogica deve tenere conto delle questioni etiche e deontologiche che attraversano la pratica professionale. Ignorare tali aspetti espone al rischio di generare risultati difficilmente significativi nei contesti reali di pratica (Martineau, Gohier, 2015).

Le sfide non mancano e altre ancora se ne presenteranno. Assumerle e orientare in tal senso la formazione dei ricercatori e le politiche di valutazione e di finanziamento della ricerca, nonché di reclutamento delle risorse umane da destinarle, sono condizioni irrinunciabili per permettere alla ricerca pedagogica di essere fattore di sviluppo e crescita sociale e civile.

Riferimenti bibliografici

- Apple M.W. (1987). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow’s teachers? In J. Soltiz (Ed.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group report* (pp. 20-28). New York, NY: Teachers College Press.
- Bellamy F.X. (2016). *I diseredati. Ovvero l’urgenza di trasmettere*. Castel Bolognese: Itaca.
- Biddle B.J., Anderson D.S. (1986). *Theory, methods, knowledge, and research on teaching. Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3e éd.). New York, NY: Macmillan.
- Black A.L., Halliwell G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103-115.
- Bonaiuti G., Magnoler P., Trincherò R. (2018). I rischi della Ricerca-Formazio-

- ne. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 180-189). Milano: FrancoAngeli.
- Bronckart J., Gather Thurler M. (Eds.) (2004). *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Brophy J.E., Evertson, C.M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bru M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione*, 2: 409-413.
- Cattaneo A. (2009). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dunkin M.J., Biddle B.J. (1974). *The study of teaching*. New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- El Euch, S., Martineau S. (2017). Quel rôle pour le politique dans les didactiques? In S. El Euch, A. Groleau, G. Samson (eds.), *Didactiques: bilans et perspectives* (pp. 283-303). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: a conceptual framework. *Educational Researcher*, 47 (4): 235-245.
- Favre D., Hasni A. Reynaud C. (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants: entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Gage N.L. (1989). The paradigm wars and their aftermath. A "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18 (7): 4-10.
- Gauthier C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Gauthier C., Martineau S., Legault F., Tardif M. (1994). *La recherche d'une base de connaissances en enseignement*. Comunicazione presentata al «Réseau d'éducation et de formation (REF)», Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Gauthier C., Desbiens S., Malo A., Martineau S., Simard D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy/ Bruxelles: Presses de l'Université Laval / De Boeck.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.

- Gonçalves T.N.R., Azevedo N.R., Alves M.G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research Journal*, 2 (1): 54-70.
- Hammersley M. (2003). Can and should educational research be educative? *Oxford Review of Education*, 29 (1): 3-25.
- Hammersley M., Gomm R. (2002). Research and practice, two worlds forever at odds? In M. Hammersley (Ed.), *Educational research, policymaking and practice* (pp. 59-83). London: Paul Chapman Publishing.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22: 51-92.
- Honig M.I., Venkateswaran N., McNeil P. (2017). Research use as learning: the case of fundamental change in school district central offices. *American Educational Research Journal*, 54 (5): 938-971.
- Labaree D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32 (1): 13-22.
- Margiotta U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, 4: 15-38.
- Martineau S., Gohier, C. (2015). L'apport de la philosophie à l'éducation: visions de l'apprentissage et finalités éducatives. In S. Demers, D. Lefrançois, M.A. Éthier (Eds.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (pp. 263-298). Montréal: Éditions Multimondes.
- Meirieu Ph., Develay M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- Shulman L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Standish P. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly*, 47 (1): 1-2.
- Tseng V., Supplee L.H., Easton J.Q. (2017). Research-practice partnerships: building two-way streets of engagement. *Social Policy Report*, 30 (4): 1-16.
- Van der Maren J.M. (1993). Savoir enseignant et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 1: 153-172.
- Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 2: 342-354.
- Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3): 295-304.
- Wiseman A.W., Taylor A.C. (Eds.) (2017). *The impact of the OECD on Education Worldwide. International Perspectives on Education and Society Series*. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

La storiografia educativa italiana: ricerca metodologica e vigilanza critica

Giuseppe Zago

Nel corso degli ultimi cinquant'anni si è consolidata in Italia una significativa crescita, quantitativa e qualitativa, della ricerca storico-educativa. Il panorama degli studi si è rinnovato e si è arricchito con inedite tematiche e con nuovi ambiti di indagine, che hanno richiesto la messa a punto di approcci e di metodi sempre più sofisticati. Questo processo si è sviluppato sostanzialmente per due ragioni: per l'intreccio sempre più stretto che questi studi hanno stabilito con la ricerca storica *tout court* come pure per la diffusa "crisi educativa" che ha sollevato l'esigenza di un più approfondito ripensamento delle radici storiche della coscienza pedagogica contemporanea. L'urgenza di elaborare una diversa teorizzazione e nuove progettazioni educative, libere dai dogmatismi, dalle astrazioni e dai tecnicismi del passato, ha alimentato la richiesta di nuove consapevolezze storiche, soprattutto per quanto riguarda i costrutti teorici e gli strumenti operativi del passato. Attraverso uno studio, genetico e strutturale insieme, si è cercato di acquisire una maggiore conoscenza critica sui modelli pedagogici, sugli istituti educativi e sul ruolo che essi hanno avuto nella vita sociale.

L'influenza della cosiddetta "nuova storia" (frutto di un fecondo intreccio fra orientamenti culturali diversi) è stata particolarmente importante. Basti pensare al ruolo che ha svolto la Scuola francese delle *Annales*, con la suggestiva proposta della "storia globale", declinata in primo luogo come storia sociale e storia delle mentalità. Muovendo dagli aspetti sociali ed economici, gli storici annalisti si sono orientati subito allo studio delle culture e delle mentalità, stabilendo proficue collaborazioni con le discipline di natura sociologica e psicologica. Non meno innovativa si è rivelata la scelta metodologica. La storiografia tradizionale aveva fortemente privilegiato lo studio degli eventi e della unicità e irripetibilità dei fenomeni culturali: per questo aveva utilizzato un metodo prevalentemente di tipo idiografico o individualizzate. La nuova storiografia invece ha scelto di concentrarsi sulle persistenze e sulle uniformità (le "strutture"), cioè sui fenomeni di lunga o media durata, e si è orientata ad utilizzare spesso metodi di tipo statistico e quantitativo. Queste originali pro-

spettive hanno portato in primo piano il profondo legame intercorrente tra situazioni socio-economiche e sistemi di valore, tra strutture materiali di una civiltà e mentalità collettive. Si è affermata così, anche fra gli storici della educazione, la consapevolezza del carattere pluralistico del lavoro storiografico e del complesso intreccio che lega i tanti approcci che concorrono a formarlo e a collegarlo in particolare con le scienze sociali.

Il rinnovamento ha investito innanzi tutto le due principali aree della ricerca sul passato educativo, le quali avevano già trovato la loro “istituzionalizzazione” in altrettante cattedre universitarie, e cioè la storia della pedagogia e la storia della scuola e delle istituzioni formative. Nella prima, si è sviluppato un profondo ripensamento di quella tradizione di studi (basti pensare alla storiografia neoidealistica) che aveva tenacemente privilegiato le idee, o meglio il rapporto fra le idee filosofiche e quelle pedagogiche, e l’evoluzione del dibattito pedagogico. Le ricostruzioni sulla genesi delle teorie educative si sono gradualmente trasformate e allargate: lo spazio riservato alla speculazione filosofica è stato ridimensionato allo scopo di far emergere l’influenza esercitata da altri fattori, quali le ideologie (politiche e culturali) e l’immaginario sociale, ossia quell’insieme di rappresentazioni, credenze, stereotipi, pregiudizi e miti che concorrono a formare la psicologia popolare e quindi il modo di pensare e di agire di vasti strati di una società.

Numerosi studi sulle radici storico-sociali delle teorie pedagogiche hanno tentato di mostrarne (o smascherarne) le implicazioni, soprattutto di tipo politico e ideologico, e hanno gettato nuova luce sul complesso rapporto tra educazione, ideologia e propaganda politica o su quello tra costume educativo, disciplinamento e controllo sociale. Sono sorti così nuovi filoni di indagine che hanno affrontato, ad esempio, il ruolo di tutti quei saperi antropologico-sociali che, non meno della filosofia, hanno esercitato una forte influenza sull’elaborazione dei modelli pedagogici; oppure lo sviluppo dei processi relativi alla costruzione dell’identità nazionale e alla formazione etico-civile; o ancora la creazione e la diffusione di “mitologie”, quali quelle della nazione, della rivoluzione e dell’“uomo nuovo”... Alcuni risultati di grande valore sono stati prodotti in un settore tradizionalmente poco curato dal punto di vista metodologico, cioè quello delle biografie di educatori e pedagogisti. Opere di vasto impegno, fondate su un rigoroso apparato critico, sono diventate ormai riferimento fondamentale per gli storici del pensiero pedagogico e dei processi di alfabetizzazione scolastica e culturale.

Il processo di rinnovamento ha coinvolto anche la seconda tradizio-

nale area di ricerca, cioè quella relativa alla storia delle istituzioni scolastiche e educative. Moltissimi studi hanno approfondito, recuperando nuove fonti, l'analisi della scuola (e dei suoi livelli elementare, medio e secondario) e dell'università, altri hanno scandito le fasi più significative dello sviluppo di questi sistemi di formazione. Questo filone di studi si è rivelato particolarmente fecondo per la pluralità e la vastità delle ricerche prodotte, che hanno ricostruito anche l'evoluzione delle pratiche didattiche disciplinari, la condizione degli insegnanti (in particolare maestre e maestri), le modalità del loro reclutamento, l'associazionismo professionale e sindacale, l'immagine e la rappresentazione (letteraria e massmediale) della figura del docente e del mondo scolastico in generale. Un altro filone particolarmente produttivo si è rivelato quello che ha preso in esame la stampa scolastica: dai libri di testo, ai manuali, ai periodici professionali e popolari, all'editoria in generale. Accanto a questi filoni, occorre ricordare la serie sempre più ricca di contributi sulla cultura materiale della scuola che, assumendo come fonti i quaderni, i sussidi per l'insegnamento, gli arredi e le suppellettili, hanno cercato di restituire la concreta vita nelle aule, trascurata dalla tradizionale impostazione politico-legislativa. Parallelamente, sono cresciute le indagini sui musei dell'educazione, sulle biblioteche scolastiche e sul teatro educativo. Di notevole spessore si sono dimostrati gli studi sul rapporto tra sistema scolastico e sviluppo economico, che si sono estesi alla ricostruzione storica del dibattito pedagogico sul lavoro, delle vicende delle scuole tecniche e professionali e della formazione giovanile nei luoghi di lavoro attraverso l'apprendistato.

La nostra storiografia ha progressivamente allargato la nozione di istituzione formativa, giunta a comprendere la famiglia, le associazioni, la Chiesa, la fabbrica, i partiti politici, ma anche cinema, televisione e Internet. Si è avviato così un complesso di indagini stimolanti e preziose per ricostruire la mappa organica delle agenzie educative di una società e per individuare i mezzi di diffusione delle culture dominanti (e/o minoritarie). Rilevanti sviluppi hanno avuto gli studi sulla famiglia, sull'infanzia e sulle istituzioni create per l'educazione di questa età, come pure quelli sulla identità di genere e sulle forme dell'educazione femminile o ancora quelli sulla disabilità e sulle espressioni teoriche e pratiche della pedagogia speciale. Fra i più suggestivi terreni di indagine, sono da segnalare la vita privata e la materialità dell'esistenza quotidiana nel passato. I costumi educativi sono stati ricostruiti facendo riferimento ai diversi ambienti (scolastici e domestici, urbani e rurali, signorili e popolari, aperti e chiu-

si...) in cui avvenivano e agli oggetti materiali e simbolici che li accompagnavano.

Fra le altre aree di indagine che da tempo hanno avuto riconoscimento ufficiale anche in sede universitaria, ma che non sempre sono state adeguatamente apprezzate e valorizzate, occorre ricordare la Letteratura per l'infanzia e l'Educazione comparata. In forme e misure diverse, entrambi i settori stanno dimostrando grande dinamicità e notevoli aperture alla ricerca internazionale.

La pluralità e la ricchezza degli oggetti di indagine ha inaugurato una varietà di approcci e di metodi: l'analisi e l'interpretazione delle fonti - spesso inusuali - sono state condotte ora con metodologie collaudate, come quelle di tipo narrativo e qualitativo, ora di tradizione più recente, come quelle di tipo quantitativo e strutturale. Si tratta di metodologie che spesso hanno dato buona prova, ma che vanno sempre sottoposte a vigilanza critica, soprattutto nei modelli più innovativi. Un'eccessiva settorialità può rivelarsi un ostacolo per un reciproco confronto e dialogo, come pure per l'integrazione e l'organizzazione dei risultati. Da questo punto di vista, una aggiornata riflessione metodologica (e/o epistemologica) risulta quanto mai utile. Può essere quindi auspicabile un suo maggiore sviluppo nella ricerca storico-educativa italiana. La diversità delle indagini e il loro progressivo differenziarsi e parcellizzarsi non dovrebbero, infine, far dimenticare la unità-continuità della nostra tradizione, che resta pur sempre caratterizzata dalla persistenza di temi, prospettive e valori. La realizzazione di un progetto (ovviamente di tipo collettivo) finalizzato a ricostruire la storia della nostra storiografia pedagogica rappresenterebbe un obiettivo importante. La felice stagione che la disciplina sta oggi vivendo potrebbe raggiungere un livello di consapevolezza critica e di rigore pari - e comunque non inferiore - a quello di altri settori della ricerca storica di più antica tradizione e di più vasta elaborazione metodologica.

Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L., Russo P. (eds.) (2005). *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Borghi B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Patron.
- Burke P. (1992). *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle Annales 1929-89*. Roma-Bari: Laterza.

- Burke P. (2002). *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (1992). *La ricerca storico-educativa in Italia (1945-1990)*. Milano: Mursia.
- Cambi F., Frattini C., Trebisacce G. (Eds.) (2008). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Ulivieri S. (Eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavallera H.A. (Ed.) (2013). *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (Voll. 1-2). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Clausse A. (1974). *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini G., Martini A. (1993). *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Elia G. (Ed.) (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Flores d'Arcais G. (Ed.) (1991). *Premesse metodologiche per una storicizzazione della pedagogia e dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Flores d'Arcais G. (Ed.) (1990). *La dimensione storica*, Milano: Unicopli.
- Fornaca R. (1974). *La ricerca storico-educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pitocco F. (2000). *Storia delle mentalità*. Roma: Bulzoni.
- Ragazzini D. (Ed.) (2004). *La storiografia digitale*. Torino: Utet.
- Santoni Rugiu A., Trebisacce G. (Eds.) (1983). *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*. Cosenza: Pellegrini.
- Stoianovich T. (1978). *La scuola storica francese. Il paradigma delle "Annales"*. Milano: Isedi.
- White H. (2010). *La storia culturale nell'età globale*. Pisa: ETS.

La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti

Clinica della formazione as research in Adult education

Francesco Cappa

Assistant Professor of Education | Department of Human Sciences for the Education “Riccardo Massa” | University of Milano-Bicocca (Italy) | francesco.cappa@unimib.it

Jole Orsenigo

Assistant Professor of Education | Department of Human Sciences for the Education “Riccardo Massa” | University of Milano-Bicocca (Italy) | jole.orsenigo@unimib.it

abstract

This article calls for an epistemology that is organised in such a way as to make crystal clear those procedures and values that support educational training and care, with reference to embodied experience and case studies, i.e. the clinical knowledge that enables the establishment of workshops that generate reflection for professionals. In the Italian debate on pedagogical epistemology, Riccardo Massa proposed “Clinica della formazione” as a method of research in adult education: a proposal that studies the phenomenology of educational experience and the consequences that historical materialism and psychoanalysis produce in the pedagogical discourse, with regard to international topics and researchers. It is an “empirical hermeneutics” that bears witness to the vocation for research into every educational process: interpretation means depicting objectively, from an idiographic and qualitative perspective, that which allows subjectivity to emerge from History and stories, without the need for technical or moral prescription.

Keywords: Idiography, Qualitative research, Hermeneutics, Clinical

L'esigenza di un'epistemologia situata per rendere trasparenti procedure e valori che sostengono le azioni educative, formative, di cura, in riferimento all'esperienza incarnata, allo studio di 'casi' secondo il modello del sapere clinico, istituisce “laboratori pratici” di pensiero riflessivo pedagogico.

Riccardo Massa propose, nel dibattito italiano sullo statuto scientifico della pedagogia, la Clinica della formazione come metodologia della ricerca: proposta che indaga la fenomenologia dell'esperienza educativa e gli effetti che il materialismo storico e la psicoanalisi producono nel discorso pedagogico. Tale proposta dialoga con temi e pratiche tutt'ora rilevanti nel panorama degli studi internazionali in educazione degli adulti. “Un'ermeneutica empirica” che testimonia la vocazione alla ricerca di ogni processo formativo, dove interpretare significa descrivere oggettivamente, in una prospettiva idiografica e qualitativa, ciò che permette alla soggettività di emergere dalla Storia e dalle storie, senza prescrivere tecnicamente o moralisticamente.

Parole Chiave: Idiografia, Ricerca qualitativa, Ermeneutica, Clinico

1. L'espressione

La *Clinica della formazione* è pratica “inattuale” (Bertin, 1977); messa in discussione dai canoni della ricerca pedagogica attuali, finisce per metterli essa stessa in crisi in quanto li scompagina e tenta di riorganizzarli.

L'espressione “Clinica della formazione” si presenta ancora come suggestiva – e forse già appartenente al passato, quando tutte le scienze umane attingevano al modello e allo stile freudiani – ma racchiude al suo interno un coefficiente di problematicità che vale la pena esplorare proprio in vista del futuro; del presente e del futuro della ricerca pedagogica.

Per clinica, prima di tutto, bisogna intendere uno stile pratico e di ricerca che tenta di riappropriarsi, in ambito educativo e formativo, di una metodologia di tipo idiografico e interpretativo che privilegia la dimensione intersoggettiva e la produzione di un campo linguistico (Massa, 1992; Franza, 2002). Pertanto, con il termine non si deve intendere un rapporto diretto con il patologico, con la riabilitazione o la terapia; né la Clinica della formazione può essere confusa, o scambiata, con ciò che correntemente viene definito pedagogia clinica: espressione o, ci viene da dire, apparato tecnologico che si concentra su competenze pedagogiche da porre in atto in situazioni circoscritte all'aiuto di soggetti in condizioni fisiche, psichiche o mentali di grave disagio. Occorre invece – come ha sottolineato Anna Rezzara – utilizzare l'espressione Clinica della formazione nella massima ampiezza semantica, in modo da riappropriarsi di un campo aperto di lavoro sul *concreto* dell'esperienza educativa e di formazione a qualunque livello la si intenda (Rezzara, Riva, 1999, p. 16). Se, da un lato, la clinica che proponiamo, richiama il concreto, dall'altro, tenta di rompere con la tradizione medica che riduce anche la psicologia clinica troppo spesso a uno scimmiettamento della medicina. La Clinica della formazione, così la definiva Riccardo Massa, è infatti una pratica per la produzione di sapere che istituisce una circolarità virtuosa tra teoria e pratica. E questo significa andare al di là tanto dei fanatismi tecnologici quanto delle ideologie utopiche che dovrebbero sorreggere la pratica formativa.

2. La storia

La Clinica della formazione, ideata e fondata tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso da Riccardo Massa insieme all'amico e collega An-

gelo M. Franza, è una pratica che ambisce a preparare una *nuova scienza pedagogica* (Massa, 1975, 1990), custodendo e promuovendo le condizioni di possibilità per un'autentica "tolleranza epistemologica" (Massa, 1990, p. 20) capace di alimentare una reale condivisione di tipo trasversale in merito a temi, posture e strategie di chi è protagonista a vario titolo nel mondo della formazione. Nata per ritrovare, riaffermare e ricercare l'identità della pedagogia contro ogni anti-pedagogismo (a partire da quello agito dalla stessa comunità dei pedagogisti), intendeva superare quell'oscillazione (Sola, 2002, p. 317) tra uno sperimentalismo dimentico della teoria e un teoreticismo allergico alla ricerca, che andava determinando la "fine della pedagogia" (Massa, 1988). In linea con il dibattito pedagogico degli anni Sessanta e Settanta del XX secolo, Massa e Franza pensavano a una *pedagogia come ricerca*, differente dalla pura teoresi ma capace di costruire una teoria che non fosse solo il frutto diretto della sperimentazione. Superare quella *spaccatura* tra fare-filosofia e fare-ricerca che finisce per produrre «una ricerca senza teoria e una teoria senza ricerca» (Sola, 2002, p. 317), ha voluto dire scegliere un altro orizzonte epistemologico; quello indicato, ma anche temuto, dal filosofo francese Michel Foucault.

Oltre ogni ingenuo Realismo e contro la tradizione che prevede un precipitato filosofico e/o metafisico in campo pedagogico, la Clinica della formazione pretende di mettere attorno a un tavolo più esperienze, cioè più vertici di enunciazione esperta in educazione e formazione, non meramente per avviare un dialogo o un confronto, né per comporre pareri o prospettive, ma per costruire un discorso, ancorato empiricamente, di tipo ermeneutico. Questo discorso finalmente solo pedagogico (né di filosofia dell'educazione, né di sintesi delle scienze dell'educazione) rilancia la *scientificità* della ricerca pedagogica grazie a modalità di indagine rigorose che non si riconoscono affatto nel rendere probabili o falsificabili principi di ordine pedagogico – cosa di cui già John Dewey invitava a diffidare; piuttosto, il criterio di scientificità adatto all'oggetto pedagogico ha sicuramente a che fare con l'Ermeneutica – cosa chiara fin dai tempi di Wilhelm Dilthey. Per questi motivi, in Clinica della formazione il versante interpretativo-ermeneutico del senso si ancora al versante di ordine materiale degli effetti in un circolo capace di restituire spessore sia ai discorsi di chi educa e forma che all'operatività non solo di tipo professionale senza cortocircuiti, appiattimenti reciproci o inutile sterilità.

3. I tavoli di lavoro

La Clinica della formazione non è solo una pratica di ricerca, è anche un'occasione di formazione, d'iniziazione all'esercizio delle competenze cliniche in pedagogia, come pure uno stile di consulenza di ordine pedagogico.

Grazie a un'esperienza in gruppo, si tratta di favorire un atteggiamento individuale nuovo: oltre ogni mutuo discredito quello che può accadere sedendosi a uno di questi tavoli di lavoro è una comprensione, assimilabile alla riflessione e meta-riflessione (Mortari, 2007), che sia però trasformatrice delle pratiche e del modo di lavorare, di porsi e proporsi in campo educativo e formativo. Si tratta di occasioni in cui, sospesa l'azione, raccontando, disegnando, facendo una rappresentazione plastica o teatrale non si discute solamente a proposito di eventi e interventi, ma a partire da ciò che viene narrato, ed entro quei confini, si fa ricerca. La convinzione di fondo rimane quella che il cambiamento e il miglioramento della pratica educativa e formativa dipendano dalla possibilità di recuperare un rapporto critico e autoriflessivo con il proprio modo di essere e di educare e di insegnare, e in particolare, di formare a essere e ad apprendere.

Il primato della pratica cui alludiamo, svincola la pedagogia da ogni astratta proiezione ideale o essenzialista che pretende di sapere come dovrebbe essere (o vorremmo che fosse) l'educazione, mentre avvicina i discorsi che ne parlano, alla realtà di ciò che avviene davvero e produce effetti: uno sfondo non-detto, propriamente indicibile e inesauribile, che occorre però continuare a slatentizzare e rimettere a tema (Franza, 2018). D'altra parte, quello che si scopre e si viene a costruire è un sapere locale, legato ai gruppi coinvolti, per nulla generalizzabile in norme o procedure, ma che rimanda ai nuclei strutturali di ogni esperienza educativa, formativa, di insegnamento e di cura.

4. Il focus

Questo approccio clinico tenta di avvicinarsi alle problematiche educative e alla riflessione pedagogica facendosi carico non solo della complessità, ma anche della problematicità e della verticalità dell'oggetto-formazione. Esso non si propone come una clinica *degli operatori*, ma cerca di

interpretare, senza pretendere di arrivare alla verità, quel nesso fondamentale che lega e distingue il portato esistenziale dal portato formativo di cui fa esperienza quotidiana chiunque faccia parte del mondo della formazione. E proprio intorno al reticolo delle pratiche (Merriam, 2002) che il discorso della Clinica della formazione si concentra, sfruttando il potenziale maieutico ed euristico, allo stesso tempo creativo e rischioso, di una ermeneutica in gruppo dei modelli d'azione unitamente alle dimensioni affettive che essi mobilitano, giustificano, pretendono. Occorre infatti dare voce ai saperi manifesti ma soprattutto a quelli impliciti *della formazione*, oltre ma non senza quelli dei formatori, perché questi spesso non trovano lo spazio, il tempo e le condizioni per essere considerati e assunti data l'urgenza che l'operatività impone. Concedersi invece questa pausa corrisponde a vedere ciò che tutti i giorni passa inosservato.

Bisogna intendersi però su ciò che si va a osservare perché in Clinica della formazione piuttosto *si è guardati*: dagli altri con cui si sta lavorando, dalle stesse pratiche agite in prima persona e dai meccanismi in cui ci si ritrova a “funzionare”. Pertanto, il *focus* dell'osservazione non sarà semplicemente il corpo o l'anima del paziente come in medicina o in psicologia clinica, neppure la storia di vita di uno o più soggetti, ma i dispositivi pedagogici (Massa, 1987) che si abitano da educatori e formatori. La ricerca che si compie insieme non conduce né a una visione teoretica come quando si fa ricerca a tavolino, né assomiglia a un'osservazione sperimentale o etnografica come quando si entra in laboratorio o si va sul campo, piuttosto la clinica grazie all'“esame” (Foucault, 1976, pp. 202-210) fa entrare *la formazione* stessa in un campo documentario, discorsivo e di visibilità, la “oggettiva” nelle parole che la ancorano alle pratiche locali dove essa accade e alla materialità (Barone, 1997) che la rende possibile e praticabile.

5. Le parole e le cose

La necessità di una trasposizione in discorso delle esperienze e delle pratiche educative e formative consente, abbiamo visto, la costruzione e la ricostruzione di una mappa rappresentazionale della formazione. Qui, a livello teorico e non solo, il contributo di Angelo M. Franza si è dimostrato sostanziale per lo studio e l'interpretazione di una *semeiotica della formazione* (Franza, 2018) che “espliciti le strategie di impiego dei segni

e delle immagini in funzione degli intenti semantici, retorici e pragmatici, tanto di quelli dichiarati che di quelli latenti” (Franza, 1993, p. 155).

Si tratterà, allora, di gettare luce su questi campi laterali, sottostanti, che conservano però ben più dell’ovvietà di cui si colora puntualmente ogni psicologizzazione immediata dei vissuti soggettivi. Grazie ai materiali prodotti da chi decide di intraprendere un percorso clinico, si può tracciare il profilo sfuggente e nascosto di quell’oggetto-formazione che tanto ha a che fare con le metafore, le immagini, le identificazioni e le affinità elettive di cui ognuno è portatore, e che fa reagire ricorsivamente chi è protagonista, passivo o attivo, delle situazioni educative e formative. Tutto questo accade in gruppo dove lo sguardo dell’altro e la parola ascoltata dall’altro riequilibrano e fanno da complemento alla scrittura e all’esposizione di sé.

La scrittura di sé permette al soggetto autobiografo di bilocarsi (Demetrio 1993), di vivere poieticamente il proprio sé, la sua poliedricità, di raggiungere risultati significativi sul piano della focalizzazione degli eventi tipici, tipici, apicali della propria storia di vita; permette di innescare dei momenti di meta-riflessione che risignificano passato, presente e futuro e che stimolano il pensiero narrante ad aprire l’adulto alla dimensione generativa del progetto e dell’intenzionalità. D’altra parte, essa qualora non venga punteggiata da un’analisi approfondita delle sue trame latenti e da una interpretazione che sia consapevole del proprio valore formativo e della propria funzione de-formativa, può rischiare di rimanere irretita in un circolo vizioso che inclina certo all’autoterapia ma, se non sorvegliato, anche all’autocompiacimento, eludendo così anche lo spirito aperto della ricerca. Questi sono i rischi dell’ideologia auto-formativa che subisce l’abuso autoerotico di cui parlava già Kaes (1981) in un suo famoso contributo, molto caro ai clinici della formazione, sulla fantasmatica della formazione. Contro gli stessi rischi, anche se in un registro molto diverso, ci metteva in guardia anche Foucault sia nei suoi interventi e lezioni che in molti passi del terzo volume della storia della sessualità dedicato proprio alla cura di sé (Foucault, 1985).

Confessare/far confessare implicano un progetto epistemologico dove «la verità è prodotta dal basso» (Sola, 2002, p. 225), dove al bisogno di parlare di sé deve corrispondere il far parlare, l’ascoltare e il rilanciare con domande in una relazione. Occorre essere almeno in due per produrre questa “verità”, in quanto bisogna presupporre anche che ciò che viene scoperto, costruito, ricercato sia qualcosa di nascosto da tirare-fuori, in-

sieme. Oltre gli antecedenti classici e le versioni terapeutiche recenti, non si tratta semplicemente di narrare/far narrare per il gusto del racconto ma di farlo/farlo fare per salvare, per curare e soprattutto *per sapere*. La narrazione clinica non è mai fine a se stessa, chiede e impone la codificazione di tutto quello che viene detto, cioè necessita di un'operazione di categorizzazione atta a costruire un discorso.

6. Il metodo clinico in pedagogia

La domanda che cosa si intenda per metodo clinico, andrebbe rivolta in prima battuta a Michel Foucault che ne ha studiato l'esperienza in medicina come nella psicoanalisi. Gli va riconosciuto infatti l'aver indicato come la clinica sia "l'attitudine epistemologica fondamentale entro cui [...] si costituiscono le scienze umane" (Sola, 2002, p. 319); tuttavia egli non intende, come pretenderà Riccardo Massa, legittimare quel sapere quanto denunciarne il progetto di potere. A partire invece dal riconoscimento di quelle che Massa definiva *le implicazioni erotiche e di potere* dell'accadere educativo, è possibile avviare, con audacia, un lavoro clinico capace di esibire e, quindi, esercitare responsabilmente quel potere e quel sapere.

L'indicazione foucaultiana è "imbarazzante" (Sola, 2002, p. 319): il modello clinico cui ci stiamo riferendo, trova, per un verso, il suo antecedente storico nella pratica della confessione post-tridentina che la psicoanalisi erediterebbe laicizzandola e, per un altro, in una breve stagione della storia della medicina. In entrambi i casi, l'attenzione clinica aprirebbe *una pratica di interpretazione di segni*, su cui poter inferire o leggere qualcosa di non immediatamente evidente. In questo senso la clinica come ricerca, metodo o indagine, sarebbe ricompresa entro quel "paradigma indiziario", anni fa teorizzato Carlo Ginzburg (1979), che ha nella caccia il suo modello e antecedente.

La proposta della Clinica della formazione è quella di "riappropriarsi" (Sola, 2002, p. 318) del sapere clinico appartenente a quella breve stagione della tradizione medica quando le parole (il discorso medico) corrispondeva alle cose (i segni della malattia) e a quella della psicologia dinamica inaugurata da Freud; queste due cliniche, sfasate nel tempo e per oggetti ma congiunte in uno stesso esercizio di interpretazione, non piegano il loro procedere al metodo galileiano ma sono esse stesse un meto-

do. Superando l'esercizio di un *occhio clinico anatomizzante* si riscopre così un *ascolto loquace*, non diagnostico e non giudicante, che restituisce alla svolta epistemologica freudiana il suo valore e la sua portata, talora troppo impoverita dai suoi epigoni, senza lasciar cadere alcune suggestioni lacaniane.

7. Pedagogia e psicoanalisi

La chiave ermeneutica proposta pone in questione un “uso dell'interpretazione come tattica del sospetto e della lotta contro le maschere” (Ricoeur, 1973, p. 39). È chiaro quindi che questo tipo di rapporto con i testi non li asseconda e fa tesoro da un lato della *Traumdeutung* di Freud e della sua lettura dei casi clinici, dall'altro della lettura sintomale di Althusser, rendendo conto dell'importanza della rottura epistemologica marxista proprio alla luce di quella psicoanalitica (D'Alessandro, 1993).

Per costruire il discorso pedagogico, allora, c'è da fare un lavoro di interpretazione e di ricerca a partire dall'esperienza e dalle pratiche. Non si tratta di astrarre o dedurre formule e sistemi ma di categorizzare, cioè costruire discorsi; sarà possibile in questo modo avanzare dalla positività degli enunciati sino al rigore della loro formalizzazione (De Giacinto, 1977). Quello che si tratta di avviare è un'esperienza di interpretazione: “l'altro non è solo lì per ascoltarmi, per consolarmi, per dirigermi” ma “per dire qualcosa”: questa sarebbe la novità nella proposta clinica. Il gesto educativo e formativo oltre a essere *fatto* (potere), può essere anche *detto* (sapere), interpretando non in modo arrogante, né violento, piuttosto aderente al dettato del locutore. Cosa che può avere anche un effetto terapeutico, ma non risponde affatto all'idea, tutta medica, del guarire. Questa attitudine clinica cui ha corrisposto il trionfo della psicoanalisi a metà del secolo scorso, “non può essere equiparata a quella medica” (Sola, 2002, p. 226), che è sottoposta a criteri di verifica, di elaborazione cognitiva, di ragionamento tipici dell'esperienza medica contemporanea, cioè quella sperimentale. Tuttavia, anche in campo medico e prima del successo della medicina attuale, dicevamo, la clinica era stata capace di leggere-i-segni della malattia nel teatro del corpo sofferente. Si tratta della capacità, ancora presente in alcuni vecchi medici di famiglia, di cogliere il particolare, il dettaglio, il concreto sapendolo anche dire.

8. L'età felice della medicina

In *Nascita della clinica* (1963) Michel Foucault distingue almeno due passaggi successivi alla grande rottura con il modello clinico tradizionale, cioè alla fine della clinica classica, quella aristotelica. Si sarebbe trattato prima di abbandonare “una teoria delle specie patologiche, fondata sul modello della botanica”, per abbracciare poi una medicina “dei sintomi e dell’osservazione diretta, basata sull’impianto della relazione linguistica fra segno e significato”. E infine di optare per una medicina “degli organi interni, sviluppata a sua volta in un’analisi dei tessuti”: quella che ha avviato il modo attuale di curare e salvare vite (Catucci, 2000, p. 43).

La stagione di mezzo è breve, esaltante e molto interessante per la nostra prospettiva. Una nuova medicina basata sul modello semiotico si riorganizza quando si porrà attenzione alla “correlazione perpetua e oggettivamente fondata del visibile e dell’enunciabile” (Foucault, 1969, p. 209): “il rapporto tra ciò che si vede e ciò che si dice, l’esigenza di dire ‘solo’ quel che si vede, come pure la convinzione che sia possibile dire ‘tutto’ quel che si vede” (Catucci, 2000, p. 47) daranno così origine a un’altra esperienza medica. I sintomi non saranno più ciò che turba il decorso della malattia ma ciò che la rivela: i suoi segni. È presso il letto del malato infatti che si dà la perfetta e trasparente adeguazione tra osservazione empirica e linguaggio.

9. Una pratica di ricerca

L’Ermeneutica, come ricorda spesso Carlo Sini, non si arresta alla chiacchiera: al movimento che la parola contiene, deve corrispondere un impegno per la verità (Foucault, 2017) che continuamente si rinnova nei nessi e nei passaggi dall’implicito all’esplicito, dal latente al manifesto. Il verbo greco che genera la parola Ermeneutica significa letteralmente portare a espressione; quindi implica un lavoro che si impegna per la creazione dei canali d’emersione di ciò che vuole e deve esprimersi e che occorre non tradire nella sua verità. Dal nostro punto di vista questa emersione molto ha a che fare con il latente cognitivo e affettivo, ma soprattutto con un ordine di latenza specificamente pedagogica. Un atteggiamento ermeneutico e clinico non sovrainveste sulla penetrazione psicologica ma, fa-

cendo tesoro di ciò che Bertolini invocava come una epochizzazione del rapporto educativo, cerca di cogliere la visione del mondo e il linguaggio di chi si presenta come formando/formatore, concentrandosi sull'oggetto formazione con i suoi miti, le sue metafore, il suo linguaggio.

Questa declinazione dell'Ermeneutica è consonante con il significato del verbo latino *Educere* (Gallager, 1992). Questo a differenza del verbo *Educare* – la contrapposizione però si scioglie una volta riconosciuto come il primo necessariamente debba assumere in sé il secondo (Massa, 1997, pp. 25-26) – significa “condurre all'aperto”; condurre o portare ad abitare la radura, la radura dell'essere che, scriveva sempre Martin Heidegger, apre luoghi dove il possibile si fa conoscenza e sapere. In questo senso il guadagno di un percorso di Clinica della formazione come esperienza di ricerca non è tanto l'evidenza dei disvelamenti soggettivi, quanto la storia e l'emergere dei giochi di verità in cui siamo implicati.

L'emersione cui facciamo riferimento, riattiva il legame fra formazione, auto-formazione, etero-formazione e *forze vitali*, ma porta anche a una donazione di gruppo delle reciproche verità sulla formazione che si stagliano in un orizzonte più ampio, quello di una ricerca e di un'empiria tese a una dimensione trans-individuale. In questo modo la Clinica della formazione eredita dalla tradizione pedagogica una postura aderente al dettaglio, locale, singolare dato che storicamente la pedagogia si costituisce come “sapere concreto/empirico” (Sola, 2002, p. 318). Il rigore e l'aderenza alla dimensione empirica che occorre difendere nella ricerca pedagogica, tiene al sicuro dall'esattezza che *si limita all'oggettivazione di ciò che è oggettivabile*, aprendo invece al progetto ampio e impegnativo di legittimare e condurre una ricerca di tipo clinico in pedagogia.

10. Ogni accadere formativo mette in ricerca

Ogni volta che si inizia un discorso si è già sempre dentro una pratica, un'apertura di mondo, che riporta quello stesso discorso a ripiegarsi sulla propria materialità: la soglia percettiva che lo istituisce, il *medium* espressivo che lo tramanda e rende possibile. Riconoscere questa circolarità consente di assumere un atteggiamento epistemologico capace di smarcarsi rispetto alla dicotomia teoria/pratica. Sono infatti l'ideologia, il teoreticismo e lo scientismo – non le pratiche educative e formative e i loro discorsi – quelli che cercano di eliminare dalle strutture che mettono in

atto ogni momento di rottura e ogni rischio, ogni tentativo di tornare alle domande radicali sull'identità e sull'origine.

Il processo formativo e di cambiamento che una Clinica della formazione può innescare non sono contrassegnati da linearità ma da ricorsività e ripetizione; si propongono di concentrarsi sugli arresti, le riprese, le involuzioni. La non-linearità del procedere del pensiero narrante e di una logica affettiva che, come ha ben mostrato Luc Ciompi (1983), tenta di avvicinare lo sguardo sistemico, quello della psicoanalisi e quello dello strutturalismo, può trovare nella Clinica della formazione un luogo ideale in cui far reagire il tempo vissuto della formazione, una semeiotica della formazione e la fantasmatica soggiacente. Il carattere irriducibile di questo divario e il motore stesso del desiderio di formazione, del lavoro che essa esige, dell'illusione che le dà avvio.

Come scriveva Kaës “[...] tale divario poggia esclusivamente sul riferimento ad un terzo; [...] rappresentato dall'enunciato e dall'applicazione delle regole che strutturano la situazione formativa: queste regole non sono immanenti ai soggetti poiché li sottomettono ad esse: sono ordinate come strumenti, per realizzare obiettivi di lavoro: fungono da garanti simbolici” (Kaës, 1981, p. 85). Evocando il terzo si allude, qui, anche a quel termine di differenziazione che è strategicamente necessario alla maturazione della vita psichica; tale termine dovrebbe riequilibrare il peso della matrice paterna rispetto a quella materna all'interno del gioco dialettico dell'essere formati e dell'essere-in-formazione. Solo così il processo formativo innescato da una Clinica della formazione può diventare un percorso di emancipazione dalle superstizioni pedagogiche; in senso pieno un'esperienza di separazione liberatoria, di individuazione di un proprio stile formativo. Così il soggetto che attraversa il dispositivo di ricerca della Clinica della formazione potrà riconfigurare le proprie rappresentazioni e i propri fantasmi soggiacenti l'azione pedagogica attraversando insieme ai “suoi” miti della formazione, anche quelli delle strutture profonde dell'esperienza umana e sociale in cui si è formato e opera. Ed è in questa zona d'ombra e di ricerca che s'innestano i contributi dell'antropologia culturale e dell'etnografia e, per esempio, le riflessioni di Franza (2018) che tentano di scandagliare da una prospettiva laica, le dimensioni del sacro e dei suoi luoghi di ostensione, metaforici e non.

Se è vero che non si dà formazione senza una fantasmatica soggiacente, è pur vero che un atteggiamento clinico radicale, come quello fin qui descritto, finisce per andare oltre il discorso pur sempre prezioso della let-

teratura kleiniana, poiché lo sente ancora troppo legato ad un modello parentale che non si mostra sufficientemente efficace nelle sue trasposizioni in altri ambiti delle scienze umane. Che si tratti di dispositivi istituzionali o di dispositivi retorici, in ogni dispositivo pedagogico risulta essere *in atto* un sistema pratico-discorsivo. In questo senso, ogni dispositivo pedagogico non si identifica né con l'istituzione né con i linguaggi che in essa sono agiti; li precede forse, certo ne dà ragione a partire però dalle nostre esperienze. In questo senso la formazione è sì materiale ma anche incorporea, immateriale (Gorz, 2003).

Come ha sottolineato più volte Massa (1987, 1997), in questo modo si capisce come il dispositivo possa essere una chiave utile per penetrare in quel sistema complesso del quale Luhmann (1979) si è limitato a evidenziare le componenti sociologiche. Un'esperienza di Clinica della formazione viene a portare in luce quella dimensione di potere *perturbante*, secondo la lezione freudiana, dei dispositivi pedagogici in quanto reticolo di saperi, poteri e piaceri; motore effettivo di quella macchina che tacitamente lavora i corpi dei formatori e dei formandi. In questo senso rappresenta ancora oggi una proposta di metodologia della ricerca pedagogica che, nata negli stessi anni in cui la ricerca qualitativa si affermava con nomi come Gergen e Gergen (1995), Denzin e Lincoln (1994), Guba (1990), Clandinin e Connelly (2000) e Schön (1987) – solo per citare i più noti e studiati – ha ancora molto da dire e da fare soprattutto in rapporto ai suoi possibili effetti di ricerca-formazione.

Riferimenti bibliografici

- Barone P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciampi L. (1983). *Logica affettiva. Una ricerca sulla schizofrenia*. Milano: Feltrinelli.
- Catucci S. (2000). *Introduzione a Foucault*. Roma-Bari: Laterza.
- Clandinin J., Connelly M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- D'Alessandro P. (ed.) (1993). *Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*. Milano: Marcos y Marcos.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.

- Demetrio D. (1993). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Denzin N., Lincoln Y. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Franza A.M. (2018). *Teoria della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Franza A.M. (1993). *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*. Milano: Unicopli.
- Franza A.M. (2002). Clinica della formazione. In M. Laeng (ed.), *Enciclopedia Pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Foucault M. (1969). *Nascita della clinica*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata nel 1963).
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata nel 1975).
- Foucault M. (1985). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata nel 1984).
- Foucault M. (2017). *Il coraggio della verità*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata nel 1984).
- Gallager S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Gergen K.J., Gergen M.M. (1995). From Theory to Reflexivity in Research Practice. In F. Steier (ed.), *Research and Reflexivity* (pp. 76-95). London: Sage.
- Ginzburg C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In A. Gargani (ed.), *Crisi della ragione* (pp. 57-106). Torino: Einaudi.
- Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore, capitale*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata nel 2003).
- Luhmann N., Schorr K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1988). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
- Massa R. (eds.) (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la Scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Merriam S.B. et al. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (1973). *Della interpretazione. Saggio su Freud*. Milano: Il Saggiatore (Ed. orig. pubblicata nel 1965).

- Rezzara A., Riva M.G. (eds.) (1999). *Formazione clinica per il dirigente scolastico. Percorsi di formazione per l'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Sola C. (ed.) (2002). *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*. Milano: Bompiani.
- Kaës R. (1981). Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare. In R. Kaës *et al.*, *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*. Roma: Armando.

Performatività e referenzialità nell'intervista di ricerca: implicazioni epistemologiche

Performativity and referentiality in research interview: epistemological implications

Letizia Caronia

Full Professor of Education | Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” |
University of Bologna (Italy) | letizia.caronia@unibo.it

abstract

Starting with an excursus on the so-called pragmatic turn in language studies, this article discusses the epistemic implications of a pragmatic approach to language when used as a research tool. It analyzes examples of one of the most commonly used methods in educational research, the interview, and discusses some implications of foregrounding the performative and emergent properties of talk-in-interaction which occur between the researcher and his/her informants. I contend that applying a pragmatic view of language use to the specific forms of talk adopted for doing research, requires a substantial change in how we conceive and what we expect from scientific knowledge in applied social sciences: What would interview-based data be if we consider referentiality as a dialogic, interactive achievement? I advance that the resistance to adopting a pragmatic perspective when analyzing interview data is coherent with the enduring empiricist evidential culture that characterizes application-oriented social sciences.

Keywords: Epistemology, Qualitative Research, Language, Research Interview, Scientific Knowledge

A partire da una ricostruzione della cosiddetta svolta pragmatica che ha caratterizzato gli studi sul linguaggio, questo articolo ne discute le implicazioni in relazione all'uso del linguaggio come strumento di ricerca. La tesi sostenuta è che assumere una prospettiva pragmatico-interazionale rispetto a quelle specifiche “forme del parlare” utilizzate per condurre ricerche empiriche di tipo ricognitivo, sfida le premesse empiriste su cui – malgrado i caveat costruzionisti e gli studi sociali della scienza – si basa ancora molta parte della ricerca scientifica orientata ad informare le pratiche e le politiche (in educazione). Quali le conseguenze epistemologiche del considerare la referenzialità come un adempimento situato e interattivo? Per illustrare la tesi, l'articolo prende in esame uno dei metodi tra i più studiati e più utilizzati nella ricerca in scienze dell'educazione (l'intervista in profondità) e discute alcune implicazioni epistemologiche derivanti dal mettere in primo piano le proprietà performative e l'agentività dei dialoghi tra informatore e ricercatore.

Parole chiave: Epistemologia, Linguaggio, Ricerca qualitativa, Intervista in profondità, Conoscenza scientifica

In questo articolo argomento la seguente tesi: assumere una prospettiva pragmatico-interazionale rispetto a quelle specifiche “forme del parlare” utilizzate per condurre ricerche empiriche di tipo ricognitivo, richiede un cambiamento sostanziale delle concezioni di conoscenza scientifica più diffuse e sfida le premesse empiriche su cui – malgrado i *caveat* costruzionisti e gli studi sociali della scienza – si basa ancora molta parte della ricerca scientifica orientata ad informare le pratiche e le politiche (in educazione). L’articolo è strutturato come segue. Il primo paragrafo ricostruisce le tappe principali di una visione del linguaggio che, da Wittgenstein in poi, si è inesorabilmente stabilizzata lungo il corso del Novecento: il linguaggio è una particolare e potente forma di azione sociale. Il paragrafo successivo pone la questione dell’assetto epistemologico che sostiene – in generale – l’uso dell’intervista di ricerca e i metodi più diffusi di *analisi* dei dati di intervista. Mostrerò come all’interno delle scienze sociali si sia creata una sorta di scissione epistemologica: a fronte dell’adozione di una concezione pragmatico-interazionale del linguaggio e del significato quale cornice teorica per trattare analiticamente il linguaggio come *oggetto* delle nostre ricerche, continuiamo a mobilitare una teoria ideazionale-referenziale del linguaggio quando si tratta di concepire il linguaggio come *strumento* di ricerca. La sezione successiva è dedicata ad illustrare empiricamente i vantaggi epistemologici derivanti dall’ignorare la dimensione pragmatica e interattiva del linguaggio. Nelle conclusioni sosterrò che la resistenza ad adottare una prospettiva pragmatica nell’analizzare i dati discorsivi di cui si sostanzia buona parte della ricerca empirica di tipo ricognitivo, è dovuta alla permanenza di una cultura evidenziale di tipo empiricista alimentata dal nostro bisogno di fondare le pratiche e le politiche su simulacri di certezza¹.

1. La svolta pragmatica nello studio del mondo sociale

Nel corso del Novecento, lo studio del ruolo del linguaggio nella costituzione del mondo-della-vita si è articolato lungo due assi. Il primo consiste nello studio del suo ruolo nel plasmare il pensiero umano e quindi ogni forma di rappresentazione. Le ricerche sulla relatività linguistica

1 L’articolo riprende e approfondisce un tema trattato in Caronia, 2019.

(cfr. tra gli altri Gumperz, Levinson, 1996; Lucy, 1997; Duranti, 2001), gli studi su linguaggio e cognizione (Bruner, 1986; 1990), si basano sull'idea che il linguaggio dà forma a (*i.e.*, costituisce) ciò che percepiamo, concepiamo e comprendiamo del mondo che ci circonda. A partire dall'idea Wittgensteiniana secondo cui “le descrizioni sono strumenti per usi particolari” (1958, 99e, §291), diverse prospettive disciplinari hanno enfatizzato l'uso del linguaggio nella costruzione sociale della realtà (Berger e Luckmann, 1966), la non neutralità delle parole (Bachtin, 1981) e il ruolo plasmante del linguaggio sul pensiero (Vygotsky, 1962; Wertsch, 1985). Come ha sostenuto Bruner, “how one talks eventually comes to be how one represents what one talks about” (1986, p. 131). La seconda dimensione consiste nel considerare il linguaggio come una forma di azione. Questa “visione del linguaggio quale strumento” (Duranti, Godwin, 1992, p. 16) ha orientato la ricerca verso lo studio del linguaggio come elemento costitutivo (in senso letterale) della vita sociale, forma di azione “invece che codice per esprimere idee o rappresentare eventi” (Duranti, 2001, pp. 37-38). Pietre miliari di quella che a tutti gli effetti si può considerare la svolta pragmatica nello studio del linguaggio sono, tra le altre, le riflessioni di Austin (1962) sui modi con cui “facciamo cose con le parole”, gli studi di Searle sulla performatività linguistica (1969), gli approcci discorsivi a cognizione e realtà sociale (Edwards, 1997; Edwards, Potter, 1992; Potter, Wetherell, 1987), la svolta socio-costruzionista in psicologia e scienze dell'educazione (cfr. tra gli altri Bertolini, 1994; Lumbelli, 1981; Pontecorvo *et al.*, 1991; Gergen, Gergen, 2003), gli studi sulla genesi sociale di apprendimento e sviluppo (Cazden, 1988; 1993; Resnick *et al.*, 1991). La nozione di linguaggio come *inter*-azione, ossia un'azione che si verifica tra, che è prodotta da, o distribuita tra, due o più entità, rende perfettamente la radicalità del cambiamento da una visione rappresentazionale del linguaggio ad una visione interattivo-performativa. Il linguaggio-in-interazione viene consacrato come il dispositivo fondamentale attraverso cui le persone costruiscono “mondi in comune temporaneamente stabiliti” (Rommetveit, 1976).

Questa visione pragmatica e interattiva del linguaggio implica una coerente teoria del significato. A partire dagli anni Ottanta del Novecento, alla cosiddetta teoria cognitivo-ideazionale del significato (*i.e.* il significato inteso come entità stabile, codificata in ed espressa da sistemi simbolici a loro volta concepiti come puri vettori di informazioni) si affianca una teoria interazionale del significato. Secondo questa prospettiva, i si-

gnificati e le funzioni del linguaggio – e persino le tipiche azioni linguistiche (*e.g.* promettere, chiedere, ordinare, etc..) – sarebbero solo parzialmente codificati nella forma linguistica dei nostri enunciati (*e.g.* lessico e sintassi) e solo parzialmente governati dalle norme e dai copioni culturali che regolano le nostre forme di comunicazione. Questo sistema di significati parzialmente codificati sarebbe piuttosto una risorsa cruciale accessibile ai partecipanti, ma è solo nel corso dell’interazione che significati e funzioni degli enunciati sono congiuntamente realizzati dagli interagenti. In poche parole, il significato non sarebbe codificato e decodificato (a partire dalle convenzioni note che regolerebbero la relazione tra forma e funzione, segno e significato), ma *interattivamente co-costruito in e attraverso attività di parola situate*.

Le scienze dell’educazione (cfr. tra gli altri Mehan, 1979; McHoul, 1978; Cazden, 1988; 1993; Pontecorvo *et alii.*, 1991; Pontecorvo, 1993a, 1993b; Perret-Clermont, 1980) hanno da tempo fatto propria una versione pragmatico-interattiva del linguaggio e la sua principale implicazione: ogni produzione linguistica – persino ciò che impropriamente consideriamo un “monologo” – è dialogica (*i.e.* incassata in una sequenza di azioni e reazioni, Weigand, 2009) ed è sempre altamente inessicale e riflessiva (“context-shaped and context-renewing”, Heritage 1984, p. 242). Tuttavia c’è un ambito in cui questa prospettiva teoretica non ha trovato un terreno fertile: la stessa ricerca in scienze sociali e i suoi metodi. Nonostante siano ormai passati cinquanta anni dalla cosiddetta svolta pragmatica negli studi su linguaggio e comunicazione (cfr. Caronia, Orletti, 2019) e malgrado almeno tre decenni di studi epistemologici sulla natura performativa–costitutiva (più che referenziale-constativa) dei metodi propri delle scienze², l’ideologia degli strumenti metodologici quali “finestre trasparenti” sulla realtà sociale” pervade ancora la maggior parte della letteratura metodologica (Mondada, 2009, p. 69).

Avanzo la tesi che la (relativa) cecità dei metodi della ricerca sociale ed educativa rispetto a ciò che è ormai un truismo nelle scienze sociali e dell’educazione – *i.e.* l’uso del linguaggio è una attività congiunta, dialogicamente organizzata, e costitutiva sia di “pensiero” (Vygotsky, 1962) che di “realtà” (Whorf, 1956) – è coerente con – e necessario a – mantenere intatta la nostra fiducia nella validità e attendibilità della conoscenza scientifica.

2 Per una recente rassegna rimando a Caronia e Caron, 2019.

Nel prossimo paragrafo mi soffermo sul posizionamento degli approcci metodologici all'intervista di ricerca³ rispetto alle due diverse teorie del linguaggio e del significato delineate fin qui.

2. L'intervista di ricerca: assetti epistemologici e culture epistemiche

L'intervista è uno degli strumenti più diffusi nell'ambito della ricerca ricognitiva in scienze sociali e dell'educazione. Alcune stime suggeriscono che il 90% delle ricerche adotta una qualche forma di intervista o fa uso di dati raccolti tramite intervista. La fiducia nell'intervista come strumento di ricerca scientifica e nei dati di intervista come solide basi epistemiche necessita, dunque, una certa attenzione. Secondo una lunga tradizione di studi epistemologici (Kvale, Brinkmann, 2009; Alvesson, 2011), dietro la fiducia condivisa nell'intervista di ricerca e le più comuni tecniche di analisi dei dati di intervista giacciono assunti cruciali circa la natura del linguaggio e le sue funzioni. Nonostante i ricercatori in scienze sociali (e soprattutto dell'educazione) possano contare su sofisticate teorie circa l'uso del linguaggio in situazione, quando si tratta dell'uso del linguaggio come strumento di ricerca, scivolano verso una rappresentazione del linguaggio centrata sulla sua sola funzione referenziale (Silverstein, 1981). Nel disegnare, usare ed analizzare le interviste, il ricercatore tipicamente assume che il partecipante parli soprattutto (o addirittura esclusivamente) per *descrivere, riferirsi a, rendere conto dell'* argomento in questione, sia esso costituito da fatti, idee, opinioni o atteggiamenti riguardo ai fatti. Un corollario di tale assunto circa la *vocazione referenziale* dell'intervista è il posizionamento ambiguo riguardo ad essa: da un lato è riconosciuta come una particolare forma di "comunicazione" e in quanto tale va accuratamente progettata e eseguita, dall'altro nell'assoluta maggioranza dei casi⁴, essa *non è analizzata come un evento comunicativo*⁵.

3 Escludo deliberatamente dal campo di questa disamina critica la classe delle ricerche-intervento che pongono problemi epistemologici (ed etici) non di minore entità ma segnatamente diversi.

4 Per ragioni di spazio non è possibile qui fare una disamina delle interessanti eccezioni a questo assetto epistemologico. Rimando a Caronia, 2014 e 2019.

5 Ovviamente non sto sostenendo che la ricerca non abbia posto la questione della natura eminentemente linguistica dei suoi strumenti di indagine. Al contrario, gli ap-

Al di là di metodologi consapevoli della svolta pragmatica e interazionista negli studi sul linguaggio (cfr., Silverman, 2006) e studiosi di analisi della conversazione interessati ad investigare il tipo di interazione in gioco durante l'intervista di ricerca (cfr., tra gli altri, Potter, Hepburn, 2012; Wooffitt, Widdicombe, 2006), le surveys (Houtkoop-Steenstra, 2000) e i focus groups (Wilkinson, 2006), coloro che usano le interviste come uno strumento per indagare topics sostantivi, sembrano ignorare tutto questo. La maggior parte delle ricerche basate su dati di intervista assume implicitamente che questo evento linguistico abbia uno statuto ontologico particolare rispetto agli eventi linguistici che sono l'*oggetto* di studio di molta ricerca in scienze sociali e dell'educazione: se ben costruita e utilizzata, l'intervista sarebbe un mero stimolo per elicitar enunciati sul mondo i quali a loro volta rappresenterebbero ciò che la persona pensa sul mondo. Le interviste sono ancora concepite o almeno analizzate come "canne da pesca" (Briggs, 1986): l'unica vera questione metodologica concerne "se e come" il loro disegno sia coerente e compatibile con gli obiettivi della ricerca. Una volta costruita in coerenza con gli obiettivi e somministrata rispettando il canovaccio inteso a minimizzare vari fattori (tra cui il cosiddetto effetto del ricercatore), l'intervista è in grado di stimolare l'emergere di "realtà" indipendenti e in qualche modo pre-confezionate rispetto all'intervista stessa.

3. Opzioni analitiche o tecnologie della conoscenza? Una illustrazione empirica

Gli approcci metodologici coerenti con una teoria ideazionale del significato sono, tipicamente, l'analisi tematica (cfr. Boyatzis, 1998; van Manen, 1990; Braun, Clarke, 2006) e le altre varianti di analisi di contenuto più o meno piegate a griglie etero-definite o – al contrario – induttiva-

procci metodologici dominanti propongono una serie di misure atte ad evitare ciò che è visto ma percepito come un *bias*. Disegnare e somministrare la "buona domanda" sono modi per neutralizzare o almeno tenere sotto controllo ciò che può compromettere o sporcare la purezza della risposta (cfr. il fatidico "effetto del ricercatore", Singer *et al.*, 1983), avere accesso alla conoscenza *dell'*informatore e fare in modo che i partecipanti "svelino il loro punto di vista soggettivo" (Lindlof, Taylor, 2011, p. 179).

mente costruite (cfr. le procedure analitiche proposte dalla *grounded theory*, Charmaz, 2006). Questi approcci – tuttora dominanti – trattano il discorso “raccolto” attraverso l’intervista come se fosse uno specchio di sottostanti schemi, concetti, idee, valori, vissuti o altre “entità” cognitivo-emozionali a loro volta concepite come “appartenenti” agli intervistati, raccolte con l’intervista e messe in chiaro dall’analisi. Nella maggior parte dei casi, lo scopo di questi studi è una variante della concezione secondo la quale i metodi qualitativi hanno lo scopo di raccogliere evidenze descrittive da cui sia possibile indurre pattern e strutture di significato sottostanti (van Manen, 1990). Dal punto di vista delle tecniche analitiche, un simile approccio consiste sostanzialmente nel codificare il corpus discorsivo (item per item o utilizzando unità di analisi di taglia più ampia, Charmaz, 2006) secondo categorie più o meno ampie (e gerarchicamente ordinate) che sintetizzano il contenuto proposizionale del parlato.

L’esempio seguente – tratto da van Manen (2014) – illustra quello che chiamo l’approccio ideazionale-rappresentazionale al dato di intervista.

Allo scopo di ricostruire il processo di decisione circa la desistenza terapeutica in un reparto di terapia intensiva neo-natale, van Manen (2014) offre al lettore alcune informazioni di sfondo provenienti dalla ricerca basata su dati di intervista (1.1., nell’esempio). Tali informazioni servono per contestualizzare la citazione del discorso dei genitori intervistati (1.2.), a sua volta seguita da inferenze che riportano il singolo caso a categorie di carattere più generale (1.3, nell’esempio).

Es.1.

(1.1.) Sometimes it is the outcome of an investigation that announces the urgency of a decision, such as a head ultrasound showing severe brain injury in an ill infant. Other times, it is the constellation of intensive therapies being utilized in the deteriorating condition of a child that signals a decisional juncture. In such moments, health care professionals may call on parents to consider options – the possibility of a decision. The alternatives may include initiation, limitation, or withdrawal of medical therapies. For parents, the choice is not always seen.

(1.2.) The doctors kept on asking us about withdrawing care. We felt pressured to decide, almost hounded, to take Sam off life-support. It was as if they thought that we did not get it. But we knew that he could be severely disabled, that his chances were so poor. Yet, how could we kill him? How could we have a part in ending his life? We avoided the staff to avoid the discussion. We avoided

coming in to see our son, just to avoid being confronted with the predicament of having to face some kind of impossible decision. We just wanted to let him have a chance. If he was to die, he would die on his own. We did not want to take his death away from him.

(1.3.) From the health care professionals' catechizing call, "to take Sam off life-support," and the parents' inability to respond in consideration, "how could we?" we may discern that sometimes an ethical decision is experienced as a choice without choice (van Manen 2014, pp. 282-283).

Il primo elemento da notare è la posizione della citazione: le parole dell'intervistato sono collocate subito dopo una prefazione ('For parents, the choice is not always seen') che inquadra il discorso riportato come se fosse un'occorrenza di un fenomeno di carattere più generale (non vedere alternative) e i parlanti citati come se fossero rappresentativi di una categoria (i genitori). Questa duplice generalizzazione è interessante e utile rispetto al processo di "costituzione del dato". Da una occorrenza idiosincratca, non esplicitamente ma inferibilmente presentata come un esempio di un *cluster* di eventi simili, l'analista ha creato due "tipi": una categoria di persone (i genitori) e una categoria di esperienze vissute, 'sometimes an ethical decision is experienced as a choice without choice'. Da notare anche che le parole citate sono selezionate come se le parole del ricercatore (sollecitazioni, domande, ma anche feedback, segnali di ricezione, silenzi e gesti) non fossero altro che denotatori delle parole citate. Le parole dell'intervistato sono presentate come se formassero un testo coerente, coeso e leggibile che riporta fedelmente ciò che il parlante avrebbe pensato, esperito, sentito nei momenti oggetto di indagine. Non sappiamo ovviamente se quella che ci appare sia la forma originaria (sintattica, pragmatica e prosodica) del discorso riportato, tuttavia è plausibile supporre che l'autore abbia purificato il parlato da ciò che normalmente caratterizza la produzione orale: vaghezza, incoerenza, indeterminatezza e (marcatori di) evidenzialità (Caronia, 2014). In sintesi, questo tipo di analisi ignora quattro dimensioni costitutive di ogni parlato-in-interazione: l'organizzazione sociale dello scambio linguistico, ossia la dimensione inerentemente dialogica del parlare, l'indessicalità e riflessività (*i.e.* il parlato dipende dal contesto e lo modifica), e i marcatori discorsivi che segnalano come è stato detto ciò che è stato detto. Gli intervistati appaiono come persone aventi in mente idee chiare, distinte, stabili e precedenti

l'interazione dialogica (*e.g.* opinioni, ricordi, valutazioni) e meramente impegnati a fare soltanto una cosa “con le parole”: comunicare tali “idee”, ossia informare il ricercatore. Ciò che alla fine costituisce il data-base, è circoscritto al contenuto proposizionale degli enunciati. Sradicato dalle condizioni sociali della sua produzione (*i.e.* l'intervista quale particolare tipo di interazione sociale), il parlato è considerato come uno specchio di entità sottostanti: il discorso degli intervistati rappresenta il loro mondo o le loro idee circa il mondo. Elementi quali le scelte lessicali o le strutture sintattiche sarebbero, appunto, specchi o indizi della visione del mondo dell'informante. Ad una teoria ideazionale del significato fa da sponda una teoria del “parlato come testo” (Hanks, 1989).

Per ragioni di spazio non procedo ad esaminare altri esempi (ma cfr. Wooffitt, Widdicombe, 2006); mi limito tuttavia a notare che non si tratta qui di mostrare e analizzare casi devianti o esempi di come “*non* si conduce” e “*non* si analizza” una intervista qualitativa. Al contrario, l'esempio analizzato è tratto da uno studio estremamente serio e rigoroso, accuratamente vagliato, sottoposto a revisione tra pari e considerato un riferimento sia dal punto di vista sostantivo che metodologico. La sua emblematicità consiste proprio nel fatto che non si tratta di un “cattivo esempio” ma di un caso rappresentativo dei modi dominanti di trattare analiticamente il materiale proveniente dalle interviste qualitative. Le procedure selettive messe in luce dall'analisi hanno conseguenze cruciali sulla costruzione del dato di ricerca: l'analista attribuisce il significato (*i.e.* i temi più rilevanti *e/o* più frequenti) agli intervistati come se questi significati appartenessero loro ed emergessero “così come si danno” all'interno di un (relativo) *vacuum* sociale. Ignorare le radici interazionali del “parlato dell'intervistato” è – dunque – molto più che un'opzione analitica, è uno strumento epistemico: una volta che “l'architettura dell'inter-soggettività” (Rommetveit, 1976) è analiticamente cancellata, essa diventa invisibile e i significati appaiono come se *non* fossero localmente co-costruiti nell'interazione ma appartenessero al mondo culturale dell'intervistato o alla sua “mente” idiosincratca. La procedura analitica crea ciò che è tipicamente richiesto alla ricerca orientata all'applicazione (Caronia, Caron, 2019): evidenze, fenomeni che si darebbero “in sé e per sé” esibendo la loro organizzazione interna ad un ricercatore orientato a, e capace di, cogliere tali essenze così come si danno.

4. La natura dialogica dell'intervista di ricerca: conseguenze epistemologiche di una dimensione negletta

Malgrado decenni di rilievi critici agli approcci dominanti all'intervista di ricerca, la maggior parte della ricerca in scienze sociali e dell'educazione continua a lavorare dentro il solco dell'assunto cardine degli approcci cognitivi a linguaggio e significato: "discerning how people construe their world of experience by how they talk about it" (Frake, 1969, p. 29). Come l'esempio analizzato illustra, il parlare è considerato come puro epifenomeno di stati mentali (e.g. vissuti soggettivi, idee culturali). Come ho cercato di mostrare, tale assetto è a dir poco sorprendente giacché la ricerca (soprattutto educativa) ha abbandonato da tempo l'approccio cosiddetto "cognitivista" a favore di una prospettiva segnatamente interazionista secondo cui l'organizzazione sociale del "parlare" non è una caratteristica collaterale, ininfluyente rispetto alle dimensioni semantiche (che cosa sto dicendo) e pragmatiche (che cosa sto facendo dicendo quello che dico). Come le scienze dell'educazione hanno ampiamente dimostrato, conoscenze, significati, vissuti, ricordi, pensieri, ragionamenti sono situati e distribuiti: la loro "emergenza" è intrinsecamente indessicale, riflessiva e modellata dagli artefatti semiotici di cui ci serviamo, prima di tutto il linguaggio (Wertsch, 1985; Resnick *et alii*, 1991; Pontecorvo *et alii*, 1991).

Perché – quando si tratta del linguaggio e dell'interazione sociale intesi come *strumenti* delle nostre ricerche – dismettiamo quanto – almeno dagli studi di Vygotsky in poi – siamo pronti a riconoscere a "linguaggio e interazione" intesi come *oggetto* delle nostre ricerche? Perché trattiamo i dati discorsivi preoccupandoci di depurarli della loro natura dialogica e contestuale? Per quanto inquietante, questa sorta di schizofrenia epistemologica può essere spiegata. Avanzo la tesi che ignorare la costituzione dialogica dei dati dell'intervista di ricerca sia una potente – quanto invisibile – tecnologia di confezionamento del sapere secondo un preciso formato, quello rispondente ad una cultura evidenziale di tipo empiricista (Carrier, 2013, Caronia, 2014; Caronia, Caron, 2019).

Seppure in modo diverso, tanto le nostre idee di senso comune quanto l'assetto epistemologico dominante nelle scienze (sociali applicate) assumono la possibilità e sostengono la necessità di poter contare su dati validi (*i.e.* corrispondenti a, o indicatori del fenomeno oggetto di ricerca) e attendibili (*i.e.* indipendenti dalle condizioni dalla loro produzione e

quindi riproducibili). Se estendessimo la teoria interazionale del significato e l'approccio pragmatico al linguaggio ai significati e al linguaggio rispettivamente costruiti nella, e usati dalla, intervista di ricerca mineremmo questi due pilastri della scienza moderna. Se accettassimo che il linguaggio usato nell'intervista di ricerca non è immune dalle caratteristiche riconosciute al linguaggio utilizzato in ogni situazione sociale – ossia indicabilità e riflessività – non avremmo alcun modo per preservare i requisiti di validità e attendibilità (almeno nella loro accezione classica e largamente condivisa). In sintesi, se applicassimo al linguaggio usato nell'intervista di ricerca lo stesso quadro teorico entro cui studiamo il linguaggio oggetto di ricerca, assumeremmo l'indessicalità e riflessività quali caratteristiche dei nostri dati e *quindi* rinunceremmo alla loro validità e attendibilità.

Questo passo è stato già compiuto anche sulla scorta del consueto appello alla differenza tra scienze naturali e scienze sociali. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, abbiamo assistito ad una sferzata e alla relativa ondata di studi meta-analitici di stampo costruzionista (detti anche post-moderni) che hanno però esaurito la loro forza critica ed euristica lasciando sostanzialmente inalterato il campo della ricerca. Il che è oltremodo comprensibile. Invocare una specificità delle scienze sociali non risolve affatto il vero problema creato dall'adozione di una teoria interazionista del linguaggio e del significato, quello della (ir)rilevanza della *conoscenza scientifica*. Rinunciando a distinguere tra metodi scientifici ed etnometodi in nome delle caratteristiche pragmatiche ed interattive del linguaggio come strumento di ricerca, gli approcci "costruzionisti" hanno messo in luce e sostanzialmente ratificato il fatto che le scienze (sociali) non sarebbero altro che pratiche mondane in cui alcune versioni di realtà sono contestualmente e intersoggettivamente co-costruite dai partecipanti (*i.e.* intervistati e ricercatore) "qui ed ora" (cfr. Silverman, 2006). Quale la rilevanza di dati di ricerca (*e.g.* dichiarazioni, significati, ricordi, vissuti, opinioni, resoconti) che esibiscono e rivendicano il loro essere "dipendenti" dallo specifico contesto in cui sono stati prodotti? Che farne della conoscenza prodotta attraverso il parlare-in-intervista se essa si rivela irrimediabilmente "situata e distribuita"⁶?

Tutti coloro che sono genuinamente interessati a ricavare una cono-

6 Uso deliberatamente una nota e felicissima formula di Clotilde Pontecorvo (1993).

scienza sostantiva dei fenomeni indagati dalla ricerca dovrebbero accettarne la natura effimera e dialogica e soprattutto la radicale contingenza. È comprensibile che questo esito epistemologico non convinca decisori, politici, amministratori, insegnanti, cittadini, genitori, stakeholders e agenzie di finanziamento. I destinatari della conoscenza scientifica prodotta dalle scienze (sociali) orientate all'applicazione (tra queste, segnatamente, quelle dell'educazione) hanno bisogno di coltivare l'idea che la conoscenza scientifica sia altro dalla *doxa*, che i dati scientifici siano una rappresentazione ragionevolmente corrispondente al fenomeno studiato, che le credenze folk "per quanto onorevoli [...] non sono lo stesso oggetto intellettuale che una analisi scientifica dei fatti" (Moerman, 1974, p. 55, cit. in Silverman, 2006, p. 6).

Credo che l'impatto residuale della svolta pragmatica e delle teorie interazionali del linguaggio sui modi tutt'ora dominanti di progettare e analizzare l'intervista di ricerca, derivi dal loro non essere coerenti con l'epistemologia ancora segnatamente positivista che caratterizza la ricerca in scienze sociali e dell'educazione (salvo eccezioni e l'affollato ed epistemologicamente problematico ambito della ricerca partecipativa). Inoltre e soprattutto, tali approcci non produrrebbero ciò che la persona comune si aspetta dalla conoscenza scientifica: il suo essere un modello *di* realtà sufficientemente generalizzabile e indipendente dalle condizioni della sua produzione da poter costituire una premessa solida per implementare azioni *per* quella realtà. Se, come sostengo, la credenza positivista in un mondo stabile, osservabile e descrivibile in modi indipendenti (o indipendentizzabili) dal ricercatore sta (ancora) all'origine della nostra fiducia nella scienza e la sostiene, estendere al linguaggio come strumento di ricerca quanto siamo pronti a rivendicare rispetto al linguaggio oggetto di ricerca, è una strada impraticabile. Di fronte al rischio di irrilevanza a cui il costruzionismo consegnerebbe la conoscenza scientifica, preferiamo mantenere – senza essere in grado di giustificare – un doppio regime e applicare *ad hoc* le teorie del linguaggio e del significato di cui disponiamo.

Riferimenti bibliografici

- Alvesson M. (2011). *Interpreting Interviews*. London: Sage.
- Austin J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachtin, Mikhail M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Berger P., Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Penguin Books.
- Bertolini P. (1994). Riflessioni semiologiche e l'esistere pedagogico. *VS*, 68/69: 59-66.
- Boyatzis R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caronia L. (2014). The fabric of certainty: Ignoring interactional details as an epistemic resource in research interviews. In A. Zuckowski (ed.), *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts* (pp. 249-271). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Caronia L. (2019). Research interview as social interaction: Epistemic implications. In E. Weigand (ed.), *From Pragmatics to Dialogue* (pp. 83-112). Amsterdam/Philadelphia /New York: John Benjamins.
- Caronia L., Caron A.H. (2019). Morality in Scientific Practice: The Relevance and Risks of Situated Scientific Knowledge in Application-Oriented Social Research. *Human Studies*, 42 (3): 451-4.
- Caronia L., Orletti F. (2019). The agency of language in institutional talk. An introduction. *Language and Dialogue*, 9 (1): 1-27.
- Carrier M. (2013). Values and objectivity in science: Value-ladenness, pluralism and the epistemic attitude. *Science & Education*, 22: 2547-2568.
- Cazden C. B. (1988). *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden C. B. (1993). Vygotsky, Hymes, and Bachtin. In E. A. Forman, N. Minick, C. Addison Stone (eds.), *Contexts for Learning* (pp. 197-212). Oxford: Oxford University Press.
- Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Drew P., Raymond G., Weinberg D. (2006). *Talk and Interaction in Social Research Methods*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Duranti A. (2001). Relativity. In A. Duranti (8 ed.), *Key Terms in Language and Culture* (pp. 129-131). Maiden, Mass: Wiley Blackwell.

- Duranti A., Goodwin C. (1992). *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards D., Potter J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Frake C.O. (1969). The Ethnographic Study of Cognitive Systems. In J.A. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 434-446). The Hague: Mouton.
- Gergen K. J., Gergen M. (eds.) (2003). *Social construction: A reader*. Sage.
- Gumperz, J., Levinson. S. (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanks W. F. (1989). Text and textuality. *Annual Review of Anthropology*, 18: 95-127.
- Heritage J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Polity.
- Houtkoop-Steenstra H. (2000). *Interaction and the Standardized Survey Interview: The Living Questionnaire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale S., Brinkmann S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Lindlof T.R., Taylor B.C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lucy J.A. (1997). Linguistic relativity. *Annual Review of Anthropology*, 26: 291-312.
- Lumbelli L. (1981). *Educazione come discorso*. Bologna: il Mulino.
- Mchoul A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7 (2): 183-213.
- Mehan H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mondada L. (2009). Videorecording Practices and the Reflexive Constitution of the Interaction. *Human Studies*, 32: 67-99.
- Perret-Clermont A.N. (1980). *Social Interaction and Cognitive Development in Children*. London: Academic Press.
- Pontecorvo C. (1993a). Forms of Discourse and Shared Thinking. *Cognition and Instruction*, 11 (3/4): 189-196.
- Pontecorvo C. (1993b). Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso. *Scuola e città*, 28: 56-71.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Potter J., Hepburn A. (2012). Eight Challenges for Interview Researchers. In J.F. Gubrium, J.A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research* (p. 555-570). London: Sage.
- Potter J., Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.

- Resnick L., Levine J.M., Teasley S. (1991). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rommetveit R. (1976). On the Architecture of Intersubjectivity. In L.H. Strickland, K.J. Gergen, F.J. Aboud (eds.), *Social Psychology in Transition* (pp. 163-175). New York: Plenum Press.
- Searle J. R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Silverstein M. (1981). The Limits of Awareness. *Sociolinguistic Working Papers* 84. Austin: Southwest Educational Developmental Laboratory.
- Singer E., Frankel M.R., Glassman M.B. (1983). The Effect of the Interviewer Characteristics and Expectations on Response. *Public Opinion Quarterly*, 43: 68-83.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, ON, Canada: Althouse Press.
- Van Manen M.A. (2014). On Ethical (In)Decisions Experienced by Parents of Infants in Neonatal Intensive Care. *Qualitative Health Research*, 24 (2): 279-287.
- Vygotsky L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge. The MIT University Press.
- Weigand E. (2009). *Language as Dialogue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wertsch J.V. (1985). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Whorf B.L. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge: MIT Press.
- Wilkinson S. (2006). Analyzing Interaction in focus groups. In P. Drew, G. Raymond, D. Weinberg (eds.), *Talk and Interaction in Social Research Methods*. (pp. 50-62). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Wooffitt R., Widdicombe S. (2006). Interaction in Interviews. In P. Drew, G. Raymond, D. Weinberg (eds.), *Talk and Interaction in Social Research Methods* (pp. 28-49). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

Tra filosofia e pedagogia teoretica:
il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio

*Between philosophy and Educational theory:
the realism-constructivism debate as a case study*

Enricomaria Corbi

Full Professor of Education | Department of Education, Psychology and Communication | University of Naples Suor Orsola Benincasa (Italy) | enrico.corbi@unisob.na.it

Stefano Oliverio

Associate Professor of Education | Department of Political Sciences | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

Pascal Perillo

Associate Professor of Education | Department of Education, Psychology and Communication | University of Naples Suor Orsola Benincasa (Italy) | pascal.perillo@unisob.na.it

abstract

The proposed contribution aims to investigate the question of the relationship between theoretical research in philosophy and education, by focusing on a specific case study: the debate on constructivism. While this debate also takes place at the international level, in Italy it has had a peculiar inflection, entering into a dialogue with the controversy around New Realism. This paper will, first, highlight the – partly different – philosophical and educational vocabularies marshalled in Italy and abroad, in order to better situate the Italian ‘specificity’. It will, then, explore how the theoretical research in education has interacted with the properly philosophical controversy, by not merely adopting or ‘applying’ it to the educational field, but rather by engaging with it through autonomous perspectives. In conclusion, it will be argued that it is precisely this autonomy of inquiry that has enabled the theoretical gaze of educational research to spotlight typically epistemological-philosophical dimensions, which had previously remained concealed within the exclusively philosophical debate.

Keywords: Theoretical research, Epistemological Autonomy of Educational Theory, Constructivism, New Realism, Postmodernism

Il contributo si interroga sulla questione del rapporto tra ricerca teorica in filosofia e in pedagogia, focalizzandosi su uno specifico caso-studio: il dibattito sul costruttivismo.

Benché esso abbia luogo anche a livello internazionale, in Italia ha avuto una sua declinazione particolare, in quanto è consapevolmente entrato in dialogo con la polemica sul Nuovo Realismo. Dopo aver segnalato i vocabolari filosofici e pedagogici – parzialmente differenti – dispiegati a livello internazionale e in Italia nella discussione sul costruttivismo, in modo da meglio situare la specificità italiana, il paper esplorerà in che modo la ricerca teorica in pedagogia ha interagito con la controversia squisitamente filosofica, non meramente assumendola e ‘applicandola’ al campo dell’interrogazione pedagogica, ma attraversandola con autonome prospettive. In conclusione, si argomenterà che proprio in virtù di tale autonomia di indagine, lo sguardo teorico della pedagogia ha messo in rilievo dimensioni – squisitamente filosofico-epistemologiche – rimaste celate alla discussione occorsa nel dominio esclusivamente filosofico.

Parole chiave: Ricerca teorica, Autonomia epistemologica della pedagogia, Costruttivismo, Nuovo realismo, Postmodernismo

1. Teoria pedagogica e/o filosofica

In un volume che rimane uno dei classici sul tema della ricerca teorica in pedagogia, Alberto Granese (1975) annota: “Sul fatto che la teorizzazione pedagogica abbia assunto storicamente (e tenda malgrado tutto ad assumere ancora oggi) i caratteri di un’analisi *filosofica* dei problemi educativi non sono possibili dubbi di una qualche consistenza” (p. 48). Delineata all’interno di un’argomentazione che, da un lato, riconosceva la vastità del campo della teorizzazione pedagogica (ivi, pp. 27 sgg.), soprattutto una volta che la pedagogia si impegna ad avviarsi sul cammino di una conquista di uno statuto (anche) scientifico, e che, dall’altro, a riparo da facili liquidazioni della dimensione filosofica, sottolineava che “la pedagogia teorica ha una sua ben individuabile collocazione nella storia delle idee, *in un rapporto privilegiato con quella che, da un certo punto di vista, è [...] la teoria per eccellenza, ovvero la filosofia*” (ivi, p. 30. Corsivi aggiunti), la posizione di Granese costituisce lo sfondo della riflessione presentata in questo contributo. Non perché la si seguirà nel dettaglio della sua complessa e ramificata architettura, né perché ci si focalizzerà sui due filoni filosofici su cui lo studioso cagliaritano si concentrava (il materialismo dialettico e la filosofia analitica), bensì nel senso che il centro della presente trattazione sarà costituito proprio dal summenzionato “rapporto privilegiato” e dall’esplorazione della relazione tra ricerca teorica in pedagogia e in filosofia (attuata in riferimento a uno specifico ‘caso-studio’: cfr. *infra* §§ 2-3). In questo senso, la questione della “condizione teorica” per Granese (1990)

significa necessariamente misurarsi con il problema della specificità della pedagogia come disciplina di ricerca, del suo oggetto, dei suoi metodi, delle sue categorie fondamentali, della pluralità delle dimensioni di cultura che vi sono coinvolte e dei livelli in cui si articola, in questo campo, un discorso che vuole essere razionale, critico, non settoriale (p. 7).

Si tratta, come è noto, di una conquista passata attraverso un intenso processo di riflessione critica, aperta e problematica sulla specificità teorico-pratica della pedagogia. Sulla questione si è ampiamente e capillarmente discusso nell'intenso dibattito italiano su pedagogia e scienze dell'educazione e nella disputa epistemologica sulla pedagogia *iuxta propria principia* (De Bartolomeis, 1953, 1969; Laeng, 1960; Metelli di Lallo, 1967; De Giacinto, 1977; Visalberghi, 1978; Brezinka, 1980; Cambi, 1986; Flores d'Arcais, 1990; Granese, 1990; Porcheddu, 1990; Massa, 1991; Cambi, Frauenfelder, 1994). Per ragioni di spazio non si potrà indulgiare in una ricostruzione di tale plesso di discussioni, che però costituiscono lo sfondo della argomentazione qui presentata, che ha un *focus* molto più circoscritto.

In una riflessione che si interroga sul “rapporto privilegiato” tra ricerca teorica in pedagogia e in filosofia sono insite almeno un paio di assunzioni, che mette conto esplicitare: anzitutto, ciò che sarà posto a tema in questo contributo – in maniera inevitabilmente embrionale – non è tanto l'idea della “teorizzazione pedagogica come filosofia dell'educazione” (Granese, 1975, pp. 48 sgg.) – correndo il rischio di “rendere un mediocre servizio alla pedagogia” (Granese, 1990, p. 12) – quanto la questione della ricerca teorica in due distinti campi disciplinari (la filosofia e la pedagogia) e della loro possibile (o inevitabile?) interazione. In secondo luogo, viene così al proscenio la domanda su che cosa significhi teorizzazione pedagogica e se vi possa essere una teoria squisitamente pedagogica (e non solamente psicologica, sociologica o filosofica) dell'educazione.

Tale quesito è stato, nell'ultimo decennio, investigato in alcuni pregevoli interventi di Gert Biesta, cui attingeremo alcuni spunti iniziali, sulla base dei quali è possibile meglio impiantare la specifica indagine dei successivi paragrafi. Nel suo contributo al monumentale *Handbook of Educational Theories*, il pedagogista olandese ha operato un'interessante distinzione:

Ogni tentativo di esplorare il ruolo della teoria nella ricerca pedagogica [*educational*], quindi, non deve solamente affrontare la

questione di come le teorie provenienti da una gamma di discipline diverse pertengano allo studio dell'educazione – un angolo di visuale cui ci si potrebbe riferire come alla *questione della teoria in educazione* – ma deve anche focalizzarsi su che cosa significhi, per particolari teorie, essere usate o applicate all'interno del contesto della ricerca pedagogica [*educational*] – un angolo di visuale cui ci si potrebbe riferire come alla *questione dell'educazione nella teoria e teorizzazione*. Un aspetto importante dell'ultima questione è se la ricerca pedagogica [*educational*] debba *necessariamente* basarsi su input teorici provenienti dalle (altre) discipline o se ci sono o dovrebbero esserci delle forme distintamente *pedagogiche* [*educational*] di teoria e teorizzazione (Biesta, 2012, p. 6).

Per dirla in altri termini: condurre *ricerca teorica in pedagogia* (intendendo, tuttavia, per “pedagogia” un ambito ampio come quello veicolato dall'espressione internazionale “educational studies”) e condurre una *ricerca teorico-pedagogica* sono due compiti che, benché non irrelati, non sono coincidenti. Il secondo rimanda a una domanda davvero fondamentale: c'è una forma di teorizzazione squisitamente pedagogica (in cui, quindi, il “pedagogico” è, per così dire, una *qualità dell'interrogazione teorica* e non solo il suo oggetto), distinta dagli altri modi di investigazione del fenomeno educativo?

Una risposta positiva a tale domanda consente di precisare meglio la prospettiva in cui si situa il quesito dell'indagine qui presentata: vi è nella controversia costruttivismo-realismo una possibilità di teorizzazione genuinamente pedagogica – accanto a quella filosofica – ossia una teorizzazione che non sia una valutazione dei saldi teorici *en pédagogie* di un dibattito tipicamente filosofico, bensì una forma di ricerca teorico-pedagogica che si accosta alla problematica con un proprio sguardo, così contribuendo in modo autonomo al suo sviluppo?

Prima di ingaggiare tale questione conviene meglio precisare il senso della distinzione di Biesta, che si fonda su una differenza tra due forme diverse di costruzione del campo disciplinare, che egli collega a due tradizioni culturali, quella anglosassone e quella tedesca (cfr. Biesta, 2011, 2012). Nella prima la teoria pedagogica è funzione degli apporti di altre scienze. Nella formulazione di Paul Hirst (1966),

la teoria [pedagogica] non è essa stessa una ‘forma’ autonoma di conoscenza o una disciplina autonoma. Non implica alcuna strut-

tura concettuale peculiare nei suoi tratti logici e alcun test peculiare di validità. [...] La teoria pedagogica [*educational theory*] non è un campo puramente teoretico di conoscenza, a causa della formulazione dei principî per la pratica in cui essa sfocia. [...] I principî pedagogici sono giustificati *interamente con un appello diretto alla conoscenza a partire da una varietà di forme, scientifiche, filosofiche, storiche etc.* Oltre queste forme di conoscenza essa [= la teoria pedagogica] non esige alcuna sintesi teoretica” (p. 55. Corsivi aggiunti).

Per Biesta un’impostazione quale quella di Hirst, assunta come rappresentativa di un *trend* profondo e vincente del discorso pedagogico britannico, “trasforma lo studio dell’educazione in uno studio *interdisciplinare* del fenomeno dell’educazione, cui la teoria pedagogica stessa non ha alcun contributo cognitivo da offrire, il che, a sua volta, è la ragione della sua mancanza [nell’area anglosassone] di un suo statuto *fra* altre discipline” (Biesta, 2012, p. 10).

Di contro alla tradizione anglosassone, quella tedesca identifica invece uno statuto specifico alla *Pädagogik* in quanto disciplina normativa che tratta il fenomeno della *Erziehung*¹ (e tale carattere di normatività, benché altamente complessificato, permane anche nel progetto ‘diltheyano-ermeneutico’ di una *geisteswissenschaftliche Pädagogik*: “Benché i teorici della *geisteswissenschaftliche Pädagogik* rifiutassero l’idea di fini educativi universali, essi continuavano a considerare la *Pädagogik* come una disciplina normativa, che mirava allo sviluppo di idee circa i modi *giusti* di agire in particolari *setting* e situazioni educative” (ivi, p. 12). Ma la cosa più interessante, secondo Biesta, è che tale impostazione fosse intimamente connessa all’idea della “*relativa* autonomia dell’educazione e della *Pädagogik* in quanto scienza della e per l’educazione” (*ibidem*) rispetto ad altre discipline.

Nella lettura di Biesta, la tradizione tedesca istituisce, così, un tipo di interrogazione disciplinarmente indipendente (la *Pädagogik*), in cui l’indipendenza non è data tanto dall’oggetto di studio (che invece è il solo elemento che identifica il campo degli *educational studies* di matrice anglosassone), bensì “da un interesse particolare, ossia l’interesse al diritto

1 Ovviamente la *Pädagogik* non è solo disciplina della *Erziehung* ma anche della *Bildung* (cfr. Benner, 2015), ma Biesta si concentra solo sul primo concetto.

del bambino all'auto-determinazione ovvero, con un insieme di concetti più ampio, l'interesse all'autonomia e alla libertà" (ivi, p. 13).

Se non si avesse a che fare con un orizzonte teorico completamente diverso (in quanto legato al progetto della *geisteswissenschaftliche Pädagogik* e a un'attenzione alla dimensione dell'*Erziehung* e non già dell'apprendimento), si potrebbe essere tentati di dispiegare categorie laportiane e affermare che Biesta ha di mira la costruzione di una pedagogia come disciplina paidetica autonoma, in cui la libertà è l'assoluto pedagogico. La conclusione del pedagogista olandese è che,

mentre la psicologia fa domande psicologiche circa l'educazione e la sociologia domande sociologiche, e mentre la filosofia fa domande filosofiche e la storia domande storiche, noi abbiamo bisogno di una prospettiva a partire dall'educazione – e, quindi, di forme di teoria pedagogica [*educational*] – al fine di generare domande *pedagogiche* sull'educazione, ossia domande che articolano un interesse pedagogico, un interesse rivolto a ciò *per cui* l'educazione è (ivi, p. 13).

Alla luce di tali argomentazioni, il quesito di indagine qui proposto si precisa nel senso di esplorare, in riferimento alla controversia tra realismo e costruttivismo, la possibilità di una teorizzazione squisitamente pedagogica, ossia una teorizzazione in cui – per riprendere una formulazione introdotta sopra – il 'pedagogico' sia una qualità della teoria e non solamente l'ambito della sua applicazione.

La scelta della *querelle* sul costruttivismo come caso studio si raccomanda per almeno due ordini di ragioni: anzitutto, essa è uno dei temi emergenti nel dibattito pedagogico internazionale e, in esso, vi è una specificità italiana che mette conto investigare; in secondo luogo, tale specificità ha a che fare col fatto che in Italia la polemica è stata (anche e, almeno a livello mediatico, prevalentemente) filosofica, sicché si offre come utile test per sondare se e in che modo la teorizzazione pedagogica può contribuire (e/o ha contribuito) *iuxta propria principia*.

2. Oltre la metafora costruttivista

Si può argomentare che, almeno a partire dagli anni '80 del secolo scorso, il costruttivismo sia stato una sorta di *koiné* del discorso pedagogico

(Corbi, Oliverio, 2013a), il cui successo non è stato dovuto solo a ragioni interne all'ambito educativo o al dibattito epistemologico, ma anche alla promessa di rispondere ad alcune esigenze profonde della società tardo-moderna (cfr. Corbi, 2010).

Nell'ultimo decennio è emersa – anche in quella che, con una dizione antica, si potrebbe chiamare pedagogia progressiva – una crescente problematizzazione di tale paradigma, che si è sviluppata essenzialmente lungo due linee: l'una ha enfatizzato come il costruttivismo sia incapace di rendere davvero conto degli aspetti più significativi dei processi di apprendimento; l'altra, invece, ha obiettato proprio alla centralità dell'apprendimento, invocando il recupero, all'interno della teorizzazione pedagogica, del concetto di educazione.

La prima linea ha il suo massimo rappresentante in Wolff-Michael Roth (2011), autore della più articolata critica alla “metafora costruttivista”, ossia all'idea della conoscenza come “costruzione”. Senza poter ripercorrere nel dettaglio, in questa sede, il congegno argomentativo rothiano, se ne enucleeranno due aspetti fondamentali: anzitutto, Roth denuncia il fatto che il costruttivismo – in questo erede della filosofia moderna della soggettività – è una forma di intellettualismo, che risolve l'essere e la vita nella intenzionalità della coscienza, laddove si tratta di rivendicare la priorità del nostro essere-nel-mondo (anzitutto negli aspetti corporeo-percettivi), rispetto al quale la conoscenza è fenomeno ‘derivato’. In secondo luogo – e strettamente connesso a quanto appena detto –, fare della conoscenza un processo di costruzione, ossia di dispiegamento della soggettività epistemica, se da un lato sembra mettere in primo piano l'apprendimento, in realtà si ritrova incapsulato nel paradosso del *Menone* e si rende incapace di comprendere l'apprendimento del radicalmente nuovo, ossia di ciò che non è semplicemente l'esito di una ricostruzione dei propri quadri categoriali ma è l'incontro con quello che all'inizio ‘eccede’ le cornici di cui si è dotati. Per rendere conto dell'apprendimento del nuovo più che l'agentività epistemica si deve riconoscere ciò che Roth chiama ‘passibilità’, un essere-esposti-al reale piuttosto che un costruire (per un esame di tale tesi, cfr. Oliverio, 2019). La nozione di passibilità (in quanto opposta a quella di costruzione) viene da Roth ‘sfogliata’ in una molteplicità di dimensioni, che non possono essere qui discusse, e illustrata in accurate analisi di situazioni di apprendimento (per lo più nel campo della *science education*). Ma importa sottolineare che, come su accennato, l'attacco anti-costruttivista di Roth si muove all'interno di una

valorizzazione dell'idea di apprendimento, salvo eccepire al modo in cui esso viene inteso dal costruttivismo, perché l'interpretazione di quest'ultimo non renderebbe conto della complessità del fenomeno, soprattutto quando esso è più significativo (= quando si apprende qualcosa di *radicalmente nuovo*).

L'altra linea di critica, invece, denuncia il costruttivismo proprio in quanto colluso con ciò che Biesta (2010) ha definito "learnification", ossia la riduzione di ogni discorso pedagogico a un discorso sull'apprendimento, il che fa smarrire importanti dimensioni dell'evento educativo (come ad esempio la questione della relazione e dei fini). Come si è visto nel paragrafo precedente, Biesta tende a ri-attivare le valenze di senso della tradizione tedesca della *Pädagogik* in quanto disciplina normativa, focalizzata essenzialmente sull'educazione come *Erziehung*, che ha di mira la *Mündigkeit* dei soggetti, la loro maturità e autonomia. Ma, nell'*Erziehung*, fondamentale è la relazione e, in particolare, quel tipo di rapporto che Biesta tenta di cogliere nella specificità del "ricevere un insegnamento" in quanto distinto dal mero "apprendere-da". Il primo implica una 'trascendenza', un "qualcosa che *viene dal di fuori* e porta *qualcosa di radicalmente nuovo*" (Biesta, 2014, p. 52):

Quando pensiamo, semplicemente al livello della 'fenomenologia quotidiana', a esperienze in cui abbiamo ricevuto un insegnamento – lì dove diciamo, sempre con sguardo retrospettivo, 'quella persona mi ha realmente insegnato qualcosa' – *spessissimo ci riferiamo a esperienze in cui qualcuno ci ha mostrato o ci ha fatto realizzare qualcosa che è entrato nel nostro essere dal di fuori*" (ivi, p. 53. Corsivi aggiunti).

Interessato a un recupero dell'educazione come pratica morale, Biesta sembra avversare il costruttivismo in quanto rappresentante di quella tendenza, da lui idiosincriticamente definita 'ermeneutica', che si concentra esclusivamente sull'apprendimento, nella misura in cui in tale nozione si incontra una valorizzazione dell'attività di *sense-making* e dell'idea dell'adattamento dell'organismo all'ambiente e, quindi, un'enfasi su una visione in ultima istanza individualistica e processuale dell'agentività umana, che scotomizza la relazione all'altro, senza cui l'educazione *stricto sensu* non sussiste.

Rispetto a tale dibattito internazionale, quello italiano ha avuto una sua precipua caratterizzazione: pur arpeggiando su temi spesso conver-

genti con l'impianto di Roth (soprattutto nella denuncia dell'intellettualismo costruttivistico) e pur dialogando con aspetti della proposta di Biesta (in particolare in riferimento alla critica alla *learnification*: cfr. Corbi, Oliverio, 2013d), la discussione sul costruttivismo si è intrecciata a una valutazione del legato del postmodernismo e del significato di un recupero di istanze realiste rispetto a possibili esiti relativistici (cfr. Baldacci, 2013; Caronia, 2012; Colicchi, 2013; Corbi, Oliverio, 2013b, 2013c, Corbi, Perillo, 2014; Fabbri, 2015). Il rinvio a una dimensione ontologica e il confronto con quelli che Bernard Williams (2002) definiva i "negatori della verità" non miravano alla riproposizione di approcci metafisici vecchio stile, bensì alla problematizzazione squisitamente pedagogica della soggettività costruttivista, in quanto il rapporto uomo-mondo, nel medio del quale prende corpo il processo formativo, non può ridursi nel protagonismo di un soggetto che apre e dischiude prospettive, istituisce sensi inediti, crea e moltiplica mondi in una dimensione che si definisce intransitivamente e che perciò si trasforma in uno scenario virtuale senza più alcuna relazione con il mondo reale (cfr. Corbi, 2010). L'esito di una tale ingenua convinzione sarebbe quello di ignorare i limiti del processo di interpretazione e abdicare a quella coscienza del limite di cui deve alimentarsi l'esercizio della critica in pedagogia.

La riflessione pedagogica italiana ha così intercettato i coevi dibattiti filosofici, e in particolare la declinazione che essi hanno avuto nel nostro paese, ossia la controversia sul Nuovo Realismo (cfr., anzitutto, Ferraris, 2012; Vattimo, 2012).

3. La *querelle* costruttivismo-realismo e la teorizzazione pedagogica

Data la rilevanza dei protagonisti (e il fatto che si poteva leggere la vicenda anche come la ribellione 'edipica' di un allievo contro il suo maestro di un tempo), nonché la loro effervescenza come polemisti, anche sulla grande stampa nazionale, la diatriba tra Nuovo Realismo (con Maurizio Ferraris come capofila) e postmodernismo (con Gianni Vattimo quale alfiere) ha avuto anche un carattere mediatico, non esente da elementi effimeri e sensazionalistici.

Una studiosa come Franca D'Agostini (2013) ha contestato che una controversia sulla questione del realismo, solidamente fondata dal punto di vista filosofico, potesse sorgere mettendo in campo gli strumenti con-

cettuali del Nuovo Realismo. Quest'ultimo "è un'analisi socio-culturale, è un programma di divulgazione, è la presentazione di un movimento o una tendenza (o qualcosa del genere) che si presenta come 'filosofico'" (p. 24) ma è incapace di giungere a "[u]na più autentica riconsiderazione del problema del realismo (secondo la proposta di Tugendhat aggiornata alle novità effettive della filosofia analitica di oggi)", che dovrebbe contrastare non un presunto antirealismo postmodernista bensì "quella tendenza culturale antimetafisica e sostanzialmente antifilosofica che ha attraversato (e ancora attraversa) la cultura contemporanea, almeno a partire dal tardo Ottocento" (ivi, p. 25).

Pur comprendendo le ragioni squisitamente teoretico-filosofiche della D'Agostini (che non si possono qui esaminare), si deve tuttavia riconoscere che la *querelle* nuovo realismo-postmodernismo coglie(va) alcune criticità di quella che, con dizione jaspersiana, potremmo chiamare "la situazione spirituale del nostro tempo" e che tenta(va) di darvi espressione filosofica. In particolare, l'opposizione a una dissoluzione dei fatti in una rete di interpretazioni, ossia al fenomeno che Ferraris (2012) definisce, con brio certamente giornalistico ma non privo di risonanze in parte dell'attuale dibattito filosofico, *realitysmo* (che sarebbe l'effetto sociale del tenore 'ermeneutico' della società dei media, che invece Vattimo [2000] invita a leggere come liberatorio ed emancipativo), era uno sforzo di elaborare una visione filosofica che contrastasse alcune derive contemporanee (è da notare che di lì a pochi anni – nel 2016, l'*annus fatalis* del referendum sulla Brexit e dell'elezione di Donald Trump – preoccupazioni analoghe torneranno in auge, sotto forma di interrogazione sulla post-verità).

D'altro canto, la denuncia che Vattimo fa dell'appello al realismo come un ritorno all'ordine, colluso in ultima istanza con la cancellazione delle differenze e del pluralismo, in quanto atteggiamento che esclude l'imposizione dell'Unica Descrizione Validata, valorizzava uno dei perduranti meriti dell'*ethos* postmoderno, forse troppo frettolosamente accantonato da Ferraris.

La controversia filosofica incrocia(va) il dibattito pedagogico e, tuttavia, questo non si limita(va) ad assumerla, bensì l'ha rielaborata autonomamente, l'ha "ricontestualizzata", per adoperare un vocabolario rortyano, spesso portando alla luce la limitatezza di alcune prese di posizione sul terreno squisitamente teorico-filosofico. Illustreremo questa tesi facendo riferimento a tre esempi, che non pretendono certo di essere esau-

stivi del dibattito occorso nel nostro paese (su richiamato), ma possono aiutare a delineare come esso si sia snodato in maniera differente rispetto alle contemporanee problematizzazioni del costruttivismo nella ricerca pedagogica internazionale e in modo autonomo (*ma non irrelato*) rispetto alle coeve dispute filosofiche in Italia.

Si pensi a come Enza Colicchi (2013) abbia rivendicato il valore dell'auto-determinazione come pilastro della teorizzazione pedagogica (così inserendosi nel filone 'tedesco' censito da Biesta), ma leggendolo alla luce della 'conquista' postmoderna del valore del pluralismo, da lei accostata, tuttavia, non nella versione nietzscheana-heideggeriana *à la* Vattimo. In questo senso, proprio grazie alla mobilitazione di un modello di teorizzazione basato su "una forma di razionalità *specificamente* pedagogica" (Colicchi, 2013, p. 45), Colicchi, nella lettura qui offerta, ri-descrive alcune preoccupazioni nuovo-realistiche (p.es. rispetto alla rivendicazione di una visione non solo conversazionale della scienza e al recupero di istanze illuministiche), appropriandole attraverso una lente postmoderna, e più precisamente di quella che la studiosa siciliana chiama "la seconda linea del pensiero postmoderno" che "fa tesoro della lezione del secondo Wittgenstein, utilizza gli esiti più fecondi dell'epistemologia post-empirista [...] e della 'svolta linguistica', è per moltissimi aspetti vicina al pragmatismo americano classico e al neopragmatismo" (ivi, p. 37).

Al contempo, è stato proprio uno scandaglio puntuale dello spazio specifico della teorizzazione tipicamente pedagogica a mostrare come le istanze nuovo-realiste rischiassero di rappresentare un arretramento epistemologico. Infatti, si è notato come "la configurazione gnoseologica" disegnata da Ferraris, "che mette in primo piano il percettivo rispetto al cognitivo e che, anzi, ancor di più, individua il percettivo come dimensione che resiste al cognitivo" (Chello, 2017, p. 161) – una configurazione peraltro non aliena alla critica rothiana di cui si è discusso nel § 2 – potesse avere come esito la "gerarchizzazione delle epistemologie dei saperi che studiano i diversi oggetti presenti nella realtà" (ivi, p. 163), con le scienze naturali che riacquisterebbero una fondazione ontologica (in riferimento al carattere che Ferraris definisce "inemendabilità") negata alle scienze sociali. Qui non interessa discutere tale tesi ma importa rilevare come una critica in ultima istanza teorico-epistemologica sia stata mossa non ad onta bensì proprio in virtù di uno sforzo di definire uno *spazio propriamente pedagogico di teorizzazione* (ivi, p. 164).

Uno degli apporti di tale teorizzazione è stato quello di ancorarsi ad

una prospettiva transazionale. Mediante la categoria della “transazione” (Dewey, Bentley, 1974) si identifica la formazione umana con un più ampio processo negoziale che connota l’esperienza educativa come esperienza relazionale. La transazione non presuppone i termini relativi come entità a sé stanti e precostituite, richiama l’intreccio di operazioni con le quali si realizza l’incontro di esigenze ed interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante, esige che organismo e ambiente si accettino in un ‘sistema comune’, per cui tra soggetto e oggetto non può esservi opposizione ma non può esservi neanche un rapporto di sola interazione, perché è la relazione che consente, tanto al soggetto quanto all’oggetto, di costituirsi come tali nel corso del processo formativo. Per questa via, l’adozione di un approccio educativo di tipo transazionale (cfr. Perillo, 2014) sembra porsi come una delle possibili operazioni epistemologiche e metodologiche atte a rispettare e rispecchiare l’istanza di una teorizzazione pedagogica che, per sua stessa natura, è tenuta a stare sempre in mezzo al guado e ad affrontare i problemi della formazione riconoscendo l’esistenza del limite come ‘spazio’ reale col quale necessariamente confrontarsi.

Si è accennato a tre delle posizioni emerse nel dibattito italiano, quando si è affrontata, con un tipo di interrogazione pedagogica, la *querelle* realismo-costruttivismo. Interessava mostrare, sia pure per pennellate inevitabilmente ampie, come la ricerca teorica in pedagogia abbia contribuito alla controversia: anzitutto, riconfigurando in modo meno dicotomico i due fronti contrapposti e argomentando plausibilmente che alcune conquiste ‘nuovo-realiste’ sono forse meglio attinte mediante diversi strumenti concettuali, non ignari della sfida postmoderna (di *un certo postmoderno*); anche perché, per quanto le preoccupazioni dei fautori del nuovo realismo avessero, come accennato, delle ragioni, le soluzioni da loro proposte rischiavano di rappresentare un arretramento epistemologico, come un tipo di sguardo pedagogico contribuiva a riconoscere; in questo senso, infine, l’opzione transazionalista è stata proposta come orizzonte promettente, raggiungendo così un esito non sconosciuto a molti realisti (si pensi alla traiettoria di Hilary Putnam), ma veniva conseguito non mediante l’applicazione di teorie mutate dalla filosofia, bensì dal crogiuolo stesso della riflessione pedagogica e, più precisamente, dall’allaccio teoria-pratica che la caratterizza, rispetto al quale l’alternativa realismo-costruttivismo rischiava di essere, in quanto ‘antinomica’, unilaterale ed euristica-mente improduttiva (cfr. anche Baldacci, 2013).

Così profilata, la rivendicazione di autonomia della teoria pedagogica incrocia le summenzionate preoccupazioni di Biesta ma ne evita un rischio, quello di isolare la ricerca teorica in pedagogia. Infatti, nel quadro qui descritto è, in ultima istanza, nello scambio *tra* ricerca teorica in filosofia e in pedagogia che risiede l'autentico e produttivo *inter-esse* della controversia.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2013). Il realismo e la ricerca pedagogica. In E. Corbi, S. Oliverio (eds), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 81-89). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Benner D. (2015⁸). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2): 175-192.
- Biesta G.J.J. (2012). On the Idea of Educational Theory. In B.J. Irby *et alii*, *The Handbook of Educational Theories* (pp. 5-14). Charlotte, NC: Information Age Pub Inc.
- Biesta G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Brezinka W. (1980). *Metateoria dell'educazione*. Roma: Armando.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Cambi F., Frauenfelder E. (eds.) (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Caronia L. (2012). Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotskij e la radice linguistica della conoscenza (non della realtà). *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 7 (2): 1-36.
- Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Colicchi E. (2013). Postmoderno e teoria dell'educazione. In E. Corbi, S. Oliverio (eds.), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti* (pp. 35-47). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi E. (2005). *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: FrancoAngeli.

- Corbi E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Li-
guori.
- Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013a). L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del
reale: la *koiné* costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia. In *Iid., Re-
altà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 11-29). Lecce-Brescia:
Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013b). *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e peda-
gogia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi E., Oliverio S. (eds.) (2013c). *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia
tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*. Lecce-Brescia: Pensa
MultiMedia.
- Corbi E., Oliverio S. (2013d). La deriva della 'learnification' e l'appello della
paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pe-
dagogia e Didattica*, 8: 183-199.
- Corbi E., Perillo P. (eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà*.
Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- D'Agostini F. (2013). *Realismo? Una questione non controversa*. Torino: Bollati
Boringhieri.
- De Bartolomeis F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J., Bentley A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Ita-
lia.
- Fabbri M. (2015). *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*. Ber-
gamo: Junior.
- Ferraris M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Flores D'Arcais G. (eds.) (1990), *La dimensione storica. Materiali per la forma-
zione del pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Granese A. (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese A. (eds.) (1990). *La condizione teorica. Materiali per la formazione del
pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Hirst P.H. (1966). Educational Theory. In J.W. Tibble (ed.), *The Study of Edu-
cation* (pp. 29-58). London: Routledge and Kegan Paul.
- Laeng M. (1960). *Problemi di struttura della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Massa R. (ed.) (1991). *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del
pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Metelli Di Lallo C. (1967). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.
- Oliverio S. (2019). Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'appren-
dimento. "Passibilità", esperienza ed educazione. *MeTis. Mondi educativi*.
Temi, indagini, suggestioni, IX (1): 489-515.
- Perillo P. (2014). L'approccio educativo transazionale. In E. Corbi, P. Perillo

- (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà"* (pp. 13-25). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Porcheddu A. (ed.) (1990). *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Roth W.-M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer.
- Vattimo G. (2000). *La società trasparente*. Milano: Garzanti.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Vattimo G. (2012). *Della realtà. Fini della filosofia*. Milano: Garzanti.
- Williams B. (2002). *Truth and Truthfulness. An Essay in Genealogy*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

The journey as a pedagogical research method

Il viaggio: un metodo di ricerca pedagogica

Carla Callegari

Associate Professor of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | carla.callegari@unipd.it

abstract

During the 20th century, several important educational theorists conducted journeys that gave them the opportunity to develop particular personal and professional relationships, and to get to know other educational and pedagogical realities. They could then critically appraise what they had seen and experienced, deriving significant ideas which would consolidate, complete, and be integrated with their own pedagogical theories. The journey as an opportunity for discovery and the acquisition of scientific knowledge, as a source of innovation, enrichment and professional training, can be seen as a pedagogical research method that anchors today's international exchanges (all too often considered a source of novelty) to their historical roots. By drawing on several examples of scholars who have a special place in the history of pedagogy – Leonarduzzi, Montessori, Hessen, Volpicelli, Calò, Maritain and Borghi – and looking at their differences and similarities, we can identify the fundamental features of this research method, which enables life and thought to be interwoven into fruitful and original theories.

Keywords: Journey, Method, Pedagogical research, Discovery, Theories

Nel Novecento alcuni pedagogisti hanno realizzato viaggi durante i quali, intrattenendo relazioni umane e professionali, conoscendo altre realtà educative e pedagogiche e riflettendo criticamente su ciò che avevano visto e sperimentato, hanno tratto spunti significativi per consolidare, completare, integrare le proprie teorie pedagogiche. In questo senso il viaggio, come opportunità di scoperta e conoscenza scientifica, si potrebbe considerare un metodo di ricerca pedagogica che radica nel tempo gli odierni scambi internazionali, spesso ritenuti una novità. Attraverso alcune esemplificazioni relative a studiosi che ricoprono un posto significativo nella storia della pedagogia –ad esempio Hessen, Maritain, Montessori, Volpicelli –, raffrontando e facendo emergere le similitudini, si rintracceranno le caratteristiche fondamentali di questa metodologia che permette di intrecciare vita e pensiero in fruttuose e originali sintesi teoriche.

Parole chiave: Viaggio, Metodo, Ricerca pedagogica, Scoperta, Teorie

1. The journey and research

In the history of humanity, the journey – in the sense of a physical displacement in space that takes us beyond our known and familiar world – has always been a learning opportunity. Populations and individuals have constantly been on the move to discover new worlds. This has led sometimes to fruitful, mutually-enriching encounters with the “Other”, and opportunities for growth, and sometimes to personal and collective conflicts, to the point of causing deaths, and even the extermination of whole populations. We only need to look at Marco Polo’s journeys to realize the formative value of personal experience outside our usual surroundings, just as the geographical discoveries of the great navigators like Magellan, Columbus and Cook are an example of how dangerous a journey can be, and how devastating for the autochthonous populations when explorers reach new worlds.

In pedagogical research, the journey is now a way for scholars to gain direct knowledge of educational realities differing from their own, and of the political, economic, social and cultural substrate in which these different pedagogical theories have developed. They can then draw comparisons between these other worlds and their own training and cultural heritage. This type of knowledge gained ‘in the field’ has expanded in recent decades thanks to a gradual internationalization of scientific research (Bandini, Polenghi, 2015, 2017). It has become increasingly necessary to broaden our horizons in order to achieve a genuine exchange of views between scholars in a globalized, Internet-connected world, although virtual reality cannot replace living human experience. In actual fact, educational theorists dedicated a great deal of energy to ensuring increasingly frequent international exchanges already in centuries past. It is thanks to their efforts that Italian pedagogy, wrapped up in its own world for too long, could finally become less provincial - although the input was all too often perceived as a novelty, lacking in historical roots.

Both in earlier times (Zago, 2010, pp. 124-144; Zago, 2016, pp. 15-19), and in the 20th century, some educational theorists embarked on journeys during which they engaged in human and professional relations that brought them into contact with other educational and pedagogical realities. This enabled them to reflect critically on what they had seen and experienced, and to obtain some significant input for consolidating, completing, and integrating with their own pedagogical theories.

From this perspective, the journey can be seen as a genuine research method, capable of combining theory and practice, experience and critical reflection. Merely seeing and recording (even emotionally) another education system that is the fruit of different pedagogical theories does not bring genuine understanding, but reflecting critically on this information, and integrating it with our own theories, absorbing different stimuli and suggestions, can generate a unique, innovative warp and weft in the fabric of research. Even in the past, that particular category of pedagogical scholars described as comparativists – who had always been in the habit of travelling – understood the importance of gaining direct experience of “other” realities, or what we could call an encounter with otherness. Other educational theorists active in the last century also perceived the importance of reinforcing their own cultural identity through direct comparisons with other colleagues, places, and situations, and thus promoted intellectual exchanges and mutual acceptance.

A clear example of this emerges from the words of Leonarduzzi, in the *Preface* to a volume written in 1974, entitled *Educazione e società nell’America latina, Cile e Brasile [Education and Society in Latin America, Chile and Brazil]*. In referring to the events that led to Pinochet’s dictatorship after a coup d’état in September 1973, Leonarduzzi wrote that, even bearing in mind the need for detachment when conducting historical reconstructions or research that prescind from any directly political or party-related motives, it was impossible for him to remain silent about his concern and anxiety over what was going on. Thanking the lecturers and students he met during his stay in Latin America – from whom he claimed to have received much more than he was able to give – Leonarduzzi went on to say that these people had enabled him “to grasp those traits of the national character that can only emerge in a direct and spontaneous relationship”¹ (1974, p. 7).

By drawing on the similarities we can see in a few, by no means exhaustive but significant examples of scholars who occupy an important place in the history of pedagogy, such as Montessori, Hessen, Volpicelli, Calò, Maritain and Borghi, we trace the fundamental features of the journey as a research method. The approach of these scholars enables life and thought to be woven together into fruitful and original theories.

1 All quotations have been translated by the author.

They are examples of how journeys become opportunities that serve as a means of professional renewal, enrichment and training.

2. Journeying, meeting and developing theories

Among the educational theorists who used their journeys as a research method, even in times when travelling was neither easy nor commonplace, we can include Maria Montessori, a woman, a scientist, and a very remarkable educational theorist in the panorama of her time (Fresco, 2017; Pironi, 2014, pp. 45-87). For her, journeying became a personal and professional lifestyle. In 1934, as a result of a disagreement with Italy's fascist government, Montessori moved to live in Spain, from where she "travelled tirelessly all over the world to present her teaching method: to South America, Germany, Austria, England, Ireland, France and Denmark" (Giovetti 2009, p. 89).

Right from her first journey to the United States in 1913, Montessori seemed curious to understand the world around her and attentive to her human encounters: "as she crosses the ocean, Maria notes down her thoughts and her vivid impressions [...] she is fascinated by the new technologies that enable the exchange of radio-telegrams [...], she is moved by the melancholy song of the migrants in third class taking a journey that, for most of them, will be of no return" (Honegger Fresco, 2018, p. 113).

During a stay in London in 1931, Montessori has an important encounter with a very special person, Mohandas Karamchand Gandhi. So different from people in the West, what Gandhi has in common with Montessori is an ideal very difficult to achieve: peace. Giovetti writes that: "after that first meeting in London, Maria Montessori and Gandhi did not lose track of each other. On his way back to India, Gandhi stopped off in Rome, and there were other meetings that made a profound impression on the educational theorist" (2009, p. 80). Educating towards nonviolence and peace is one of the core elements of the pedagogy of both the Mahatma (Gandhi, 2002; Borsa, 2006;) and Montessori. After the conference on *Peace and education* at the *Bureau international d'éducation* in Geneva in 1932, and the one entitled *For peace* at the *European Congress for Peace* in Brussels in 1936, Montessori was in Copenhagen in 1937 at the *VI International Montessori Congress on Ed-*

ucation for peace, where she spoke of children as supporters of peace (Montessori, 1949). The idea of peace that Gandhi and Montessori shared was not merely of the absence of war, but of a deliberate creation of the conditions that prevent it from occurring. For Gandhi, it is important to teach *Swaraj* (self-government or individual and collective autonomy), or in other words a form of freedom that is limited only by the freedom of others, and that relies on the *Ahimsa*, or non-violence, as the way to combat injustice and oppression (Callegari, 2010, pp. 221-228). For Montessori, the way to transform society is to start by giving value to children's individuality, letting them experiment with their own power by extending the boundaries of their lives and bringing them into contact with the individuality of others. According to the Italian educational theorist, the battle between adults and children must end. Adults must realize that there is nothing to correct in the psychological diversity of children. They must learn to respect childhood, and allow it to develop freely in its vital features. It is only in this way that adults' efforts to create a social and educational environment suited to children's potential will nurture the emancipation of children, and of adults too. This is the necessary premise for constructing a single human nation, a global citizenship, and a consequently durable peace. In both approaches, it is a question of acknowledging and giving value to anthropological diversity.

In 1939, Maria Montessori arrived in India, accompanied by her son Mario. When interviewed a few days after her arrival, "Maria Montessori expressed the joy this long-awaited visit gave her, and said she was convinced she would gain more from that ancient country than she would be able to give" (Giovetti, 2009, p. 9). We note that Leonarduzzi had said the same thing: a journey makes us think, enriching our human dimension, weaving cognitive and emotional aspects into something that cannot fail to be wholly personal and therefore unique.

Despite being obliged to stay while the war was raging (she remained in India until 1946), Montessori returned again from 1947 to 1949, staying in the mountain village of Kodaikanal. It was this particular journey, and this particular experience that laid the groundwork for her *cosmic education*, one of the most important products of her years in India. Giovetti makes the point that "the little schoolhouse right in the middle of a luxuriant rural environment enabled the children to observe nature directly, and – in line with the Montessori method – to choose freely those aspects that most interested them" (2009, p. 112). In those years,

Montessori realized that all children everywhere react to the natural world in the same way, and this could not fail to confirm the validity of her theories. Her son Mario confirms that the Indian experience had the merit of establishing the universal nature of the characteristics of childhood, and of his mother's method as a consequence. At the same time, it also disproved all the racist theories advanced by fascism in Italy:

India could be compared with a united Europe for the diversity of peoples, languages and mentalities that comprise this enormous country, and we were able to conduct our activities in many places, from Kashmir to Ceylon, which proved a great advantage for our research. We had the privilege of prolonged contact with children of all conditions, Brahmin or Parsi, Buddhists, Christians, Hindus, Muslims or Zoroastrians, belonging to the families of maharajas or great industrialists, or humble fishermen. The children were our universal ambassadors. [...] I came here (to India; *Author's note*) convinced that a (racial) superiority does not exist – a conviction instilled in me by her teaching. And it made me very happy to confirm this conviction for myself through personal experience (2009, pp. 120-121).

Another scholar who made journeying a lifestyle was Sergej I. Hessen. When he travelled in the early part of his life, he was driven by the desire for knowledge, and he recalls in his *Autobiography* how his research activity benefited from his travels:

After graduating and travelling with my wife in Switzerland, northern Italy and southern France, I took up residence in St Petersburg, often going to Moscow for the publication of *Logos*, that I directed jointly with Stepun. [...] In the four years that followed, from summer 1910 to summer of 1914, I wandered, moving between St Petersburg and Moscow (because of *Logos*), to Freiburg and in Switzerland (1947, pp. 15-17).

In the second part of his life, he was driven to journey, first to move away from the communist regime established after the October Revolution, and then to save his life during the Second World War. In 1920, when Hessen had to choose whether to live in Moscow or St Petersburg, he opted for the latter because he was already thinking of having to escape abroad and the city seemed to him a better place for reaching his fa-

ther in Finland. In fact, the political situation was tending towards a dictatorship, and Hessen wrote: “I would have been unable to express my thoughts on Marxism, on legal socialism, on the goals of education; and as I could not conceal my ideas on these topics, I would have unavoidably come into conflict with the government that, at best, would have ended up removing me from the University” (1947, p. 28). The scholar spent the autumn and winter of 1922 in Jena. At the end of that year, a group of expelled Russian scientists arrived in Berlin and founded the Russian Institute of Sciences. Hessen was invited to work with them, so he moved to the German city, holding a course on logic at the Institute in 1923-1924. Hessen wrote: “at the time, I often met with G.D. Gurvic, and the discussions I had with him helped me a great deal in preparing my *Problematics of Legal Socialism*” (1947, p. 31).

A distinctive feature of Hessen’s journeys lies in his numerous changes of residence. He was capable of learning many languages, even writing his own works in different languages. One account of his (sometimes pressing) journeys is worth quoting, despite its length:

The years 1926-32 were full of travels for conferences abroad. I held conferences in Russian at the *Russian Scientific Institute* in Paris, and in Warsaw, Cracow, Vilnius, Revel, Kaunas, and Riga. I held conferences in German at the Kantian society in Prague and then in Vienna, invited by the Society of Masters, in Dresden, Berlin and Leipzig, in Wroclaw and Münster, invited by the local universities. Thanks to Miss Koritchoner, I was invited to the Congress of the *World Association for Adult Education* in Cambridge in 1923. After that, I travelled around England for three months, holding conferences at the adult education centers belonging to the *Workers Association for Adult Education*. I also held a conference in London at the *School of Slavonic Studies* at Kings College, which had appointed me as a foreign member a little earlier. This journey was extremely educational for me. In London I lived at the home of N.A. Hans, who collaborated with the *Russian School Abroad*, and we became close friends. Thanks to Miss Koritchoner and N.A. Hans, I had the chance to gain a thorough understanding of the pedagogical literature and the pedagogical movements in England. Together with N.A. Hans, I later published a volume in English and German on *Pedagogy and the Russian School*. In 1929, Kerschensteiner invited me to hold a conference at the German Congress of Pedagogy in Wiesbaden. My

presentation on *State and School in France and England* was printed, together with the discussions on it, in the proceedings of the conference, and later also separately in Russian and German in the *Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik*. [...] (1947, p. 34).

Like Montessori, Hessen found that the people he met on his journeys helped him to fine-adjust his theories. Journeying was an opportunity for cultural and pedagogical exchange, as well as a chance to make friends and establish fruitful scientific collaborations with other important educational theorists. His knowledge of languages and expertise in using several of them was extremely helpful on his travels, and probably gave the Russian scholar access to numerous direct sources that echo in his work. If his analysis of the different European school systems in *Democratic Schools and Schooling Systems* (1959a) is so accurate and detailed, it is probably thanks partly to direct experience, observation and the critical analysis that Hessen conducted after his travels in Europe. His proposal of a single school in *Structure and Content of the Modern School* (1949¹-1959b), which made him so well-known and provided study matter for several generations of teachers in Italy, is so effective because it is the outcome of a comparison in which he was able to combine theory with observation of educational practices.

Hessen certainly established important relationships that had reverberations on the whole of his life as a philosopher, jurist and educational theorist. Before the Second World War caught him by surprise in Warsaw in 1936, he took his last journey to the West, which was steeped in significant encounters: “I stopped in Freiburg at the home of my old master and friend Chon, and I also visited Husserl” (1947, p. 40).

3. Journeying and critically analyzing one's own pedagogy

Luigi Volpicelli was the educational theorist who worked the hardest, in a fruitful association with the editor Armando, to disseminate Hessen's thinking in Italy. He was a convinced traveler and had a thorough knowledge of pedagogy, not only in Europe but also in America and the East. He travelled at length in the 1950s, and this enabled him to “gain a personal knowledge of the educational orientations of most of the countries around the world, particularly in the Near and Far East, as well as in Russia, China and Japan” (Zizioli, 2009, p. 183). As Mencarelli noted, dur-

ing those journeys, the man always accompanied the scholar in interpreting a place's "life, history and culture, in its numerous aspects" (1986, p. 151). In fact, Volpicelli is the intellectual who (influenced by the thinking of Gentile) wants to investigate pedagogy by bringing it down to different, novel cultural dimensions. He wants to modernize and broaden the horizons of Italian pedagogy, opening it up to comparisons with the teaching methods and education systems of other countries, even outside schools. That is why he edits numerous publications, also by foreign authors, in Armando's series on *The Problems of Pedagogy*, and countless articles in the journal going by the same name, of which he is director, and in which the column called *I Meridiani* gives voice to the international debate.

In 1993, one of the issues of the journal was dedicated to the memory of Volpicelli. Aldo Agazzi writes in his article that Volpicelli "could not bear mental constrictions, treatise-like systematizations, *summae* and *summae pedagogiche*; he preferred, and had a predilection for a discursive, free and artistic pedagogy, alive with thoughts and living realities, inasmuch as education is and demands intuition, a grasp of situations, be they already experienced or waiting to be experienced, to be seized and faced with *esprit de finesse*" (1993, p. 358). Ferrarotti also describes Volpicelli's approach as a "pedagogy of experience" (1993, p. 380), while Flores d'Arcais wonders whether it might be a mistake to present Volpicelli more as a man than as an educational theorist. Warning against the scientific abuse that he identifies in his time, Flores d'Arcais answers his own question by saying that when an educational theorist's knowledge takes the shape not of a doctrine, but of an experience of life, events, and emotions, there is nothing weak or fragile about it. We should focus on perceiving "the intensity of the energy inherent in an education revolving entirely around the criterion of *personal dignity*". He goes on to add that: "actually, it is only by becoming a man – in the entirety of a living experience – that the educational theorist can validate education, which is always *praxis*, and can never be brought down to mere mental schematics" (1993, p. 386).

Confirmation of this interpretation of Volpicelli's pedagogical thinking can be found in his introductory *Notes* to articles by foreign authors that he had often met on his journeys, and who became precious collaborators of the journal, illustrating their own countries' schooling systems. In the *Note* on the issue dedicated to Japan, Volpicelli reveals his inclina-

tion for comparative studies and surprising modernity. He does not hide how difficult it was for the Japanese education system to become democratic. Instead, he underscores how “the experience of others can serve as an effective stimulus, providing opportunities for comparison and meditation” (1966, p. 191). In his introductory notes to papers on the schooling systems in France, England and America, Volpicelli thanks famous educational theorists of the likes of Debesse, Bereday, Giraud, Kandel, and Dumazedier, demonstrating that he had not only established some significant friendships, but also that he had a thorough understanding of the scholastic and pedagogical realities he describes. But it is especially in his *Critical note* on the Soviet school that the man and the educational theorist emerge together. Volpicelli describes what he saw in the Soviet Union, making it an object of critical reflection, not only to explain its educational reality, but also to propose a “Soviet” activism (1956, p. 270) as opposed to the American one reigning in Italy in the post-war years. He writes that there is no lack of “pedocentric motives” in the humanizing practice of the Soviet school. Pupils are required to fit into a precise political reality, “just as a mother places her son in a world of hygienic and moral rules that he, by organizing his own experience within them, converts into autonomous and conscious norms” (p. 271). Volpicelli’s journeys had paved the way to a new knowledge that made his pedagogy lively and anti-dogmatic, emphasizing theories that were the outcome of his development of a personal creative spirit. This was possibly the lesson of his master Gentile that he had most successfully digested, adopted, and made his own.

There are many other educational theorists that we could discuss, but in the space available here it is worth briefly mentioning Calò (Scaglia, 2013; “Il Centro”, 1970) who travelled all over the world, also on behalf of international organizations like UNESCO, animating the renewal of the Italian school system’s pedagogical and teaching approach. Then we could add Maritain and Borghi, who represent a significant example of an “encounter” with the same sociocultural reality and the same pragmatic North American pedagogical approach, though the effects on their pedagogical theories differed.

The two scholars’ human experience was similar. Maritain, a Catholic spiritualist, was obliged to remain in the United States in the 1940s to avoid his wife Raissa of Jewish origin being deported by the Nazis. Borghi, who had trained in the neo-idealist school of Gentile, also took

refuge in the United States to escape the racial laws and fascist persecution in Italy. It was Maritain, however, who came to develop his philosophy and pedagogy “focusing no longer on European rationalism, but on American pragmatism, while always remaining faithful to St Thomas” (Viotto, 1971-1976⁵, p. 6). He rejected the North American pedagogy so strongly that he even classified it as the third of the seven errors of modern pedagogy (Maritain, 1963, pp. 27-31). Borghi, on the other hand, adopted it as his own, even going so far as to propose it as crucial to an analytical interpretation of Italian authoritarian pedagogy (Borghi, 1951). By means of the first translations of Dewey’s works edited in the years after the war, he disseminated American activism in Italian schools. As Cives writes: “as we know, Borghi remained faithful to him (Dewey) all his life, circulating, further analyzing and even integrating his thinking with critical originality” (2004, p. 55). So the journeys to the United States that Maritain and Borghi were obliged by historical and political circumstances to make had a very different influence on their theoretical reflections. This goes to show how reality (even pedagogical reality) is not neutral, but always interpreted on the strength of our own views of the world and of education. It can be perceived with a variable degree of sensitivity, and its critical appraisal can even move in opposite directions.

Conclusion

When we think about the experiences of the educational theorists we have mentioned here, we can see how their journeys proved a valid research method: like any other method, it can naturally be integrated with other approaches, but it has some distinctive traits.

Travelling brings us into contact with different pedagogical and educational realities, so it reveals an anthropological and cultural diversity that may prove difficult to understand, making us feel detached (even psychologically) from what we are seeing. The “cultural shock” is an integral part of the anthropological-ethnographic research method. For pedagogy, that means opening up to a discovery that relies on researchers’ vital freedom, unfettered by any ethnocentric prejudice, and willingness to adapt. It is in an intellectually honest comparison, that accepts or rejects as a result of in-depth debate, that their own cultural identity is reinforced.

We can therefore say that journeying is a pedagogical research method

because it contributes substantially to our ability to focus on what the comparativists call the *tertium comparationis*, a superordinate criterion without which there can be no comparison, and no scientific progress. This criterion was for Hessen the search for the real defining factors of a democratic school. For Volpicelli it was an “anthropological” pedagogy revolving around human development. It can also be seen in the pedagogy of Montessori, Borghi and Maritain, who were not – strictly speaking – comparativists, but they were educational theorists of great standing. In what they see on their travels, they all identify elements that can be compared with their own fundamental ideas. For Montessori, it is the theory of how a child’s mind works; for Borghi an anti-authoritarian pedagogy for everyone; for Maritain the formation of a human being as a whole. Montessori tested her model in India and elsewhere around the world, becoming convinced that it worked everywhere. Her scientific observations demonstrated the universal value of her idea of childhood. Borghi found in pragmatism and Dewey’s concept of educational experience the cornerstone of a democratic pedagogy that he wanted to develop in Italy too, a country where an authoritarian and selective theoretical tradition has always left educational practices intended for all social classes in the background. A historical-comparative analysis also characterized Volpicelli’s approach, and led him to some original conclusions. Maritain became convinced instead that an integral humanism should develop every facet of a personality because the results achieved by American society fail the test of his pedagogical ideal: only wisdom and love enable human fulfilment and a peaceful society, not the methodological concreteness of American pragmatism, which sets humans squarely with their feet on the ground.

Journeys enable the collection of real data, which is a characteristic of the descriptive phase of the comparative method developed by Bereday (1969) in the 1960s. But, above all, it places the accent on their subsequent interpretation, which does not necessarily take the shape of a comparison, but must be a feature of pedagogical research. Contextualizing data (whether they come from real observation, statistics or studies in similar disciplines), understanding them, and making them usable (even when they had not initially been foreseen in the research hypothesis) is one of the characteristic elements of humanist research, and pedagogy in particular. Man, in all his concrete anthropological and cultural facets, is impossible to classify. So too pedagogy, as a theoretical, practical, poetic

science, should focus mainly on this aspect relating to hermeneutics and heuristics in its research method. This means that scholars need to be capable of adapting cognitively and emotionally to grasp discoveries and the unexpected in such a way that, instead of remaining mere emotional echoes, they become opportunities for critical appraisal, a stimulus for research, and a tool for the renewal and further investigation of concepts, ideas and theories.

References

- “Il Centro”, Supplemento al Bollettino del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione “SCHEMARIO”, n. 108 (1970). *Giovanni Calò*. Firenze.
- Agazzi A. (1993). Luigi Volpicelli, un pedagogista intollerante di pedagogismi. *I problemi della pedagogia*, 4-5: 353-366.
- Bandini G., Polenghi S. (eds.) (2015). *Enlargin one's vision. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*. Milano: EDUCatt.
- Bandini G., Polenghi S. (eds.) (2017). *Enlargin one's vision 2. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*. Milano: EDUCatt.
- Bereday G.Z.F. (1964). *Comparative method in education*. Holt: Rinehart and Winston (trad. it. *Il metodo comparativo in pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1969).
- Borghesi L. (1951). *Autorità e libertà nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borsa G. (2006). *Gandhi. Un uomo di pace che divenne la fiera anima di un popolo*. Milano: Tascabili Bompiani.
- Callegari C. (2010). Gandhi e Milani in prospettiva comparata. L'educazione della coscienza civile. In M. Chiaranda (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi e prospettiva tra Otto e Novecento* (pp. 210-243). Milano: FrancoAngeli.
- Cives G. (2004). Educazione e autorità, un libro fondamentale. In L. Bellatalla, A. Corsi (eds.), *Lamberto Borghesi storico dell'educazione* (pp. 53-71). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrarotti F. (1993). Ritratto e memoria di Luigi Volpicelli. *I problemi della pedagogia*, 4-5: 379-381.
- Flores d'Arcais G. (1993). Luigi Volpicelli: un inedito mai scritto. *I problemi della pedagogia*, 4-5: 383-386.
- Gandhi M.K. (2002). *Per la pace*. Milano: Feltrinelli.
- Giovetto P. (2009). *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Edizioni Mediterranee.

- Hessen S.I. (1937). *Skola i demokracja na przelamie* (trad. it. a cura di L. Volpicelli, *Scuola democratica e sistemi scolastici*, Avio Armando, Roma, 1959a).
- Hessen S.I. (1939). *Struktura i treść szkoły współczesnej* (trad. it. L. Volpicelli, ed., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Avio Armando, Roma, 1949¹-1959b, V ristampa).
- Hessen S.I. (1947). *Moje gieneopisanie. Russkaja pedagoghiza V XX veke*. Lodz (trad. it. a cura di L. Volpicelli, *Autobiografia. La pedagogia russa del XX secolo*, Avio Armando, Roma, 1956).
- Honegger Fresco G. (2018). *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, le opere, le testimonianze*. Torino: Il leone verde.
- Leonarduzzi A. (1974). *Educazione e società nell'America latina. Cile e Brasile*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press (trad. it. *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1963-1983¹²).
- Mencarelli M. (1986). *Il discorso pedagogico in Italia (1945-2985). Motivi e strutture logiche*. Siena: Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero dell'Università di Siena.
- Montessori M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Scaglia E. (2013). *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*. Brescia: La Scuola.
- Viotto P. (1971-1976⁵). *Maritain*. Brescia: La Scuola.
- Zago G. (2010). L'introduzione del lavoro nelle scuole elementari europee in alcune relazioni ministeriali di fine Ottocento. In M. Chiaranda (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi e prospettiva tra Otto e Novecento* (pp. 113-154). Milano: FrancoAngeli.
- Zizioli E. (2009). *Luigi Volpicelli. Un idealista fuori dalle formule*. Roma: Anicia.
- Zago G., Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata* (pp. 7-41). Brescia: La Scuola.

Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia

Methodological horizons of research on children's literature in Italy

Sabrina Fava

Full Professor of History of Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | sabrina.fava@unicatt.it

abstract

The epistemological status of children's literature, which is characterised by complexity and social and literary issues, calls for a critical approach to suitable and extensive research tools that enable the study of the discipline in its historical-educational complexity, balancing literary focus and the media.

In Italy, the multi-factorial historiographical approach has developed new fields of investigation and contributed to making children's literature the focus of cultural debate in the strict sense of the term, as witnessed by research on literary texts and on children readers in the past. This paper wishes to explore the methodological approach in the context of the study of children's magazines. Through these, it is possible to pursue a different method of studying literary texts by means of a critical comparison between magazine and volume publications, and to discover idiographic knowledge about the reader education processes that children's magazines promoted.

Keywords: Children's literature, History of education, Children's magazines, Young readers, Literary text

Lo statuto disciplinare della letteratura per l'infanzia, caratterizzato dalla complessità, invita a interrogarsi attorno a idonei strumenti di ricerca che permettano di attraversare la disciplina nella sua complessità storico-educativa nell'equilibrato rimando all'asse letterario e alla pluralità dei prolungamenti massmediologici. In Italia l'approccio storiografico plurifattoriale ha aperto nuovi scenari di indagine in grado di riportare la letteratura per l'infanzia all'interno del dibattito culturale, di promuovere indagini sulla letterarietà dei testi e attorno all'identità dei lettori bambini nel corso del tempo. Si intende indagare l'approccio metodologico nell'ambito della pubblicistica per ragazzi poiché si ritiene che esso consenta di attivare un processo di revisione nella ricostruzione storica della letterarietà dei testi tra anticipazioni su rivista e riprese in volume e un processo di conoscenza idiografica sui lettori e sui processi di educazione alla lettura che le riviste hanno promosso.

Parole chiave: Letteratura per l'infanzia, Storia dell'educazione, Riviste per ragazzi, Lettori bambini, Testo letterario

1. Introduzione

L'ambito d'indagine della letteratura per l'infanzia si qualifica dal punto di vista fondativo per la sua natura interdisciplinare complessa ed eminentemente problematica (Beseghi, 2011, p. 59). In essa infatti si registra la messa in dialogo di saperi disciplinari diversi ma coesenziali a tracciarne uno statuto epistemologico aperto.

Sapere ritenuto tradizionalmente dicotomico per il peso della pregiudiziale crociana nella presunta inconciliabilità tra letteratura e pedagogia (Croce, 1905), ha superato solo in tempi recenti l'ingabbiata emarginazione culturale che ne è provenuta avvalendosi di un approccio storiografico plurifattoriale che ha saputo cogliere le risorse fondamentali di ricerca e di delineazione del campo d'indagine nel dialogo tra l'indagine storico-educativa, letteraria, delle arti figurative e degli studi comunicazionali (Fava, 2019).

Di certo la dimensione letteraria per la sua natura creativa, divergente, dalle infinite sfaccettature combinatorie, è responsabile di un'apparente inafferrabilità classificatoria e definitoria. Recenti studi utilizzano l'immagine metaforica del "*monstrum* policefalo" (Barsotti, Cantatore, 2019, p. 15) per dare l'idea di un settore dove coesistono, senza elidersi reciprocamente, possibilità di separazione e mescolamento, contrazioni e dilatazioni, destrutturazioni e ristrutturazioni degli spazi di indagine. D'altra parte la stessa origine etimologica del termine *monstrum* racchiude, accanto alla più comune accezione negativa, il significato positivo di prodigio, di fenomeno eccezionale. Non vi è l'intenzione di esporre la disciplina a una pericolosa fatalità fenomenologica, quanto semmai di richiamare l'attenzione sulla caratteristica dell'eccedenza di significato (Lollo, 2003) che la connotazione letteraria porta con sé e di conseguenza il motivo della sua impossibilità nel lasciarsi piegare entro rigidi schematismi d'indagine.

2. Centralità letteraria, valenze storico-educative e prolungamenti mass-mediali

La vera sfida ermeneutica consiste nel non eludere la dimensione letteraria degli studi ma, anzi, nel porla al centro della riflessione, poiché da essa si innerva la complessa articolazione dell'ambito scientifico. Nel testo lette-

rario vive la sintesi tra la forma estetica, ovvero l'originalità delle scelte stilistiche, e il contenuto da intendersi pur sempre come finzione rappresentativa del mondo. Un testo in prosa o in poesia non può dirsi letterario se non ottempera a entrambe le condizioni esponendolo a derive di esercizio retorico oppure a malcelati contenutismi didascalici che prestano il fianco a facili autoreferenzialità persuasive o a funzionalizzazioni strumentali. Da un lato la bellezza della parola può essere infatti ammaliatrice e persuasiva, ma se in qualche misura non risponde all'asse valoriale e di significato, esiste il rischio che, come il collodiano "omino di burro" (Collodi, 1883, p. 171), possa irretire il lettore condizionandone in modo subdolo pensieri e scelte poiché elude la libera accettazione individuale. Dall'altro lato la polarizzazione esclusiva sul contenuto rischia di focalizzare l'attenzione attorno a modalità prescrittive e didascaliche esponendo il testo ad essere usato in maniera funzionale ad altri scopi e non innanzitutto ad essere accolto e amato per la propria originalità. L'utilizzo strumentale per fini primariamente didattici o ancor peggio ideologici non sempre rispetta la specificità del testo curvandone i significati ed estrapolandoli più o meno arbitrariamente dal loro contesto originario.

Accettare il rischio di porre al centro il testo letterario, se da un lato risulta operazione sfuggente a un perimetro definitorio, dall'altro lato permette di cercare un bilanciamento tra contenuto e forma dalla cui sinergia scaturisce il messaggio educativo del testo. Le valenze educative non sono infatti individuabili banalmente nell'intreccio narrativo ma molto di più nel modo in cui sono espresse, nelle sfumature linguistiche, nelle costruzioni sintattiche cesellate, nelle figure retoriche che velano e svelano mondi sotterranei, sfuggenti, icastici e dunque di grande impatto comunicativo sul lettore. Da qui dunque la peculiarità educativa del testo letterario che, nella propria natura di suggerire e non dire, di rappresentare e di non descrivere o prescrivere, di evocare e di non ordinare, promuove un modo peculiare e unico nel porsi in relazione con il lettore. Nella corretta coesistenzialità di contenuto e di forma, il testo letterario custodisce un'eccedenza di senso ovvero, se interrogato, mostra i molti significati riposti tra le proprie pieghe che il lettore può leggere, nel senso etimologico di raccogliere ovvero di cogliere e di scegliere. È dunque salvaguardato un incontro di libertà che rende potenzialmente fragile e ricca al tempo stesso la relazione tra testo e lettore (Lollo, 2000, pp. 421-422). Vi è la libertà dell'opera (e così pure dell'atto creativo del suo autore) che mette a disposizione una ricchezza costitutiva e la libertà del lettore che

liberamente si può inoltrare nei boschi narrativi del testo per penetrarne i plurimi significati e valori. Se la ricchezza consiste nel poter attivare spazi non conclusi di conoscenza, la fragilità riguarda la capacità di penetrare i messaggi impliciti e l'esistenza di infinite variabili legate alla scelta e alla volontà di cercare nel testo orizzonti di verità. Da tale nucleo fondativo si innervano le molteplici sfaccettature disciplinari e la definizione polimorfa dei confini disciplinari.

L'attraversamento del testo letterario si pone innanzitutto al servizio dell'educazione nel proprio svolgersi tra passato e presente e nel proprio ruolo proattivo nell'anticipare scenari futuri. Non solo l'indagine storico-educativa permette di ricostruire gli sviluppi della letteratura per l'infanzia negli snodi temporali e nei diversi contesti territoriali evidenziando le dinamiche culturali, le avanguardie letterarie e artistiche, ma nel processo ricostruttivo si tratteggiano le tendenze di cambiamento nel modo di intendere l'infanzia e il mondo educativo, scoprendo molto spesso che il linguaggio letterario tramite la metafora prefigura orizzonti di significato che solo in momenti successivi entrano a far parte di argomentazioni pedagogiche articolate in modo sistematico. Per tale motivazione un percorso d'indagine che si spinge in modo esclusivo nel pur pregevole ambito della descrizione del panorama letterario e nella costruzione di repertori delle opere pubblicate, offre una fotografia dall'esterno ma, non scalfendo il tessuto del testo letterario, rischia di non poterne cogliere la reale ricchezza costitutiva e la sua effettiva visione della realtà. L'indagine plurifattoriale (Chiosso, 2003; 2008; 2013) ha invece aperto nuovi percorsi metodologici della ricerca identificando le connessioni tra prospettiva storico-educativa e letteraria e la relativa contestualizzazione nel più vasto ambito della cultura in un dato tempo storico. Dall'emarginazione disciplinare della letteratura per l'infanzia, poiché studiata per lo più nell'ambito della manualistica per la formazione magistrale dei maestri (Lollo, 2003) e poiché affrontata nell'ambito della promozione editoriale, ma pur sempre relegata in uno spazio ancillare rispetto alla letteratura per adulti, si è giunti ad affrancarla da stereotipi culturali grazie a una metodologia d'indagine che lavora lungo il binario delle connessioni, delle osmosi tra discipline diverse, delle contaminazioni tra espressioni artistiche differenti (Beseghi, 2002, pp. 80-83) nella convinzione che lo spessore e le potenzialità del settore letterario per l'infanzia derivino proprio dal suo essere permeabile rispetto a quanto la circonda e in grado di permeare di sé quanto non le appartiene direttamente.

In questo scenario di precisazione delle dimensioni disciplinari in dialogo, ma allo stesso tempo di allargamento delle prospettive di ricerca, è andato sviluppandosi il campo di studio delle riviste per ragazzi che si sta rivelando di grande interesse per i frutti ottenuti e anche perché consente di mettere a fuoco un orizzonte metodologico articolato e innovativo.

3. La pubblicistica per ragazzi tra storia dell'educazione ed editoria

L'ambito della pubblicistica per l'infanzia è ancora poco esplorato, sebbene si tratti di una fonte primaria assai ricca.

Problemi legati alla conservazione di intere collezioni e la fisionomia della rivista in quanto tale, dall'impatto dispersivo, poiché disseminata in una molteplicità di fascicoli, hanno contribuito a lasciare in secondo piano tale realtà culturale.

Muovendo le indagini lungo l'asse storico-educativo e letterario, si sono posti al centro gli scavi archivistico-editoriali in dialogo con lo spoglio delle riviste (Carli, 2007; Ascenzi, Di Felice, Tumino, 2008; Fava, 2009; Meda, 2013; Fava, 2015). Non solo infatti è necessario ricostruire la fisionomia dei giornali per ragazzi a partire dai piani editoriali, dalla struttura dei fascicoli, dalla tipologia di articoli e dalla varietà degli autori, ma è importante indagare le motivazioni editoriali, le scelte operate dai direttori, il dialogo tra redazione e autori. Tutto ciò può emergere dallo scavo archivistico orientato sia a individuare dati quantitativi di tiratura, foliazione e di natura contrattuale, sia a rintracciare carteggi con autori e illustratori, i quali spesso affidarono alle loro lettere la comunicazione di progetti, motivazioni, contrasti e delusioni di attività creative senz'altro non lineari nel loro svolgimento temporale. La storia delle riviste può essere dunque letta dall'interno in relazione ai processi culturali che ne hanno decretato lo sviluppo, i cambiamenti, le flessioni o l'esaurirsi delle proposte. Le riviste si possono definire dei sistemi aperti poiché esse sono in continua relazione con il mondo esterno secondo diversi livelli che vanno dalle interazioni con il dibattito culturale, politico e sociale di cui filtrano valori e scelte e su queste orientano le proposte letterarie per i ragazzi, fino a interessare il dialogo diretto con i giovani lettori che in modo via via crescente nel corso del Novecento si qualifica per forti caratteristiche di reciprocità. I periodici diventano infatti piazze virtuali dove la proposta autoriale e redazionale incontra i lettori reali che ricevono ma nel

contempo propongono ed esprimono il loro mondo interiore e la visione idealizzata di progetti di vita futuri (Fava, 2015, pp. 99-148). Questo dinamismo, specie a partire dal primo Novecento, ha consentito ai lettori di essere sempre più partecipi alla vita delle riviste permettendo di differenziare tale pratica di lettura rispetto a quella più tradizionale delle opere in volume. Le parole di una giovane lettrice del *Passerotto*, che si firmava Menta Piperita, sono a tal proposito illuminanti. Durante l'età giolittiana, in anni quindi di fermenti letterari vociani e futuristi, la ragazza sintetizzava il suo pensiero dicendo: "Un libro si legge ma con un giornale si vive", (Fava, 2018a, p. 205). C'è dunque l'idea del dibattito vivo, dell'incontro di voci diverse che le riviste riuscivano ad assicurare offrendo ai ragazzi anche la possibilità di incidere su alcune scelte editoriali. Risulta quindi mutata la fisionomia del lettore che ha modo di esprimere intraprendenza ideativa nel chiedere, ad esempio, letture interessanti per il genere femminile in via di emancipazione (Fava, 2018b, p. 843); creatività letteraria e artistica nel proporre testi e disegni per sezioni delle riviste, come le rubriche o pubblicazioni apposite sul *Passerotto*; partecipazione a concorsi enigmistici come quelli sul *Collodi*, sul *Giornalino della Domenica* o sul *Corriere dei Piccoli*; forme di associazionismo giovanile con anche finalità di educazione politica, come la "Confederazione del Girotondo" ideata da Vamba, oppure con scopi solidaristici e culturali come il progetto delle "Bibliotechine per le scuole rurali" nato sul *Corriere dei Piccoli* (Fava, 2015, pp. 27-45).

Nel qualificarsi come sistemi aperti non solo le riviste hanno consentito relazioni dialogiche ed educative centrifughe o centripete tra redazione e lettori e viceversa, ma hanno favorito anche amicizie tra lettori stessi mostrando dunque che i legami tra pari, pur originandosi tra le colonne di carta, travalicavano quei confini virtuali per divenire rapporti epistolari coltivati singolarmente, a volte amicizie e scelte elettive che si sono consolidate nel tempo. Si pensi ai molti legami tra lettori del *Giornalino della Domenica*, alcuni dei quali come quello tra Mario Calvitti e Annamaria Sapignoli si sono evoluti nella condivisione del progetto di vita confluito nel matrimonio (Calvitti, 2011, p. 410) o ancora l'affettuosa e fedele amicizia di una vita, nata tra Marianna Montale e Ida Zambaldi nella lettura del *Collodi* e poi nella comune partecipazione al "Bollettino per le bibliotechine rurali" di Zia Mariù (Fava, 2018c, p. 279). L'analisi di tali processi educativi mostra significative implicazioni dal punto di vista della metodologia della ricerca sulla letteratura per l'infanzia. Il settore

disciplinare è fortemente coinvolto, poiché il destinatario della produzione periodica è il ragazzo, cioè il vero protagonista attivo. Riceve ma nel contempo rielabora e propone, sperimenta forme di scrittura come la lettera nelle pagine della corrispondenza, il gioco enigmistico o ancora l'elaborazione di testi letterari. Con tutte le cautele che l'indagine storiografica ricorda in riferimento all'autenticità del pensiero vivo del bambino, "le scritture bambine" (Antonelli, Becchi, 1995) dei periodici costituiscono una fonte storica interessante per capire provenienze sociali, interessi, gusti di lettura, fino a lambire sguardi sul mondo interiore di generazioni in delicati anni di crescita, di strutturazione della loro identità e del ruolo di cittadini nei decenni successivi. La ricerca si può muovere sul piano idiografico. Dalla ricostruzione di tasselli di singole esistenze bambine, nei loro passaggi erratici tra le colonne di differenti riviste incontrate nel percorso di crescita, si può giungere a rintracciare altre informazioni relative all'età adulta, potendo così tessere fili sottili per capire il ruolo educativo svolto dalle letture giovanili rispetto alle scelte di vita adulte. Si tratta senz'altro di un terreno di ricerca impervio che restituisce più facilmente conoscenze su coloro che sono entrati a far parte della classe dirigente di intellettuali, politici e professionisti tra il periodo fascista e la seconda metà del Novecento, poiché nei loro ruoli hanno lasciato spesso e volentieri documenti scritti. Si pensi a mandati politici e alla proposta di leggi nel ruolo di deputati o senatori, si pensi a incarichi in istituzioni pubbliche e alla più semplice tracciabilità dei nomi nelle fonti archivistiche o ancora all'assai variegato impegno professionale nella produzione di opere saggistiche, letterarie e artistiche che possono costituire una base documentaria circa le occupazioni e l'elaborazione del pensiero individuale (Fava, 2015, pp. 253-312). Ma l'indagine storica restituisce spaccati assai vari e molti nomi di bambini rischiano di rimanere senza volto poiché nell'età adulta non hanno consegnato alla storia tracce scritte significative, e per questo rischiano di rimanere lettori bambini destinati all'oblio. Ogni lavoro di ricerca, se correttamente impostato, consente di giungere a risultati ma nel contempo apre nuovi orizzonti che possono essere ulteriormente scandagliati. E questo è il caso di tanti lettori bambini apparentemente invisibili che solo un lavoro di microstoria tramite indagini complesse e frammentarie potrebbe riportare in primo piano.

Vale la pena di offrire una messe di informazioni e di dati resi disponibili dallo spoglio delle rubriche delle riviste affinché in tempi successivi possano generare nuovi spunti di indagine per la comunità scientifica. È

quanto si è verificato a proposito di una lettrice del *Corriere dei Piccoli* che si era distinta per essere una delle fidate aiutanti di Zia Mariù nel progetto delle Bibliotechine per le scuole rurali: Andreina Quadrio. Di lei era noto che fosse di Brescia e che frequentasse il celebre liceo classico cittadino Arnaldo. Solo ricerche specifiche presso l'anagrafe di Brescia e l'Archivio di Stato hanno permesso di ricostruire il tessuto familiare dei Quadrio, il ruolo paterno nell'amministrazione provinciale bresciana tra Ottocento e Novecento e poi il suo mandato parlamentare tra il 1909 e il 1913. Inoltre la ricostruzione dell'albero genealogico ha mostrato la presenza di familiari che nell'Ottocento erano stati sindaci di comuni della Valtrompia come Villa Cogozzo e Villa Carcina (Fava, 2015, p. 254). Tutto ciò consente di comprendere meglio il senso dell'operato della quindicenne Andreina quando raggiungeva in bicicletta proprio quei luoghi delle sue origini per distribuire libri nelle scuole, per scrivere lettere alla gente del popolo analfabeta. Ma quel legame e il significato dell'impegno attivo nella promozione della lettura sarebbero rimasti in lei come tracce identitarie, poiché in età avanzata, nel 1965, avrebbe donato alla biblioteca comunale di Villa Carcina i libri della sua biblioteca personale (AGV, 1965). Un lascito di alto valore simbolico dunque: la dedizione per la cultura coltivata in età giovanile ha continuato ad alimentare un modo di essere adulto che ha sentito il bisogno di continuare a donare al tessuto cittadino dell'infanzia quella parte di sé cristallizzata nelle letture personali dell'intera esistenza. In altri casi come quello di Maria Lussana Silvestri (Fava, 2015, p. 236) l'attività di promozione delle bibliotechine divenne in età adulta impegno filantropico per la cura degli ultimi mostrando forti legami tra cultura, alfabetizzazione, prevenzione e cura della salute. Nel territorio di Bergamo infatti Maria Lussana Silvestri negli anni Trenta e Quaranta fu attiva nell'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'infanzia (Farina, 1947). Anche in questo caso non è la storia ufficiale ad informarci ma la ricerca locale in archivi di stato e comunali, la ricerca di contatti diretti con eredi e la possibilità di intrecciare tra loro fonti archivistiche e a stampa anche con fonti orali (Ferri, 2015). I sentieri della ricerca idiografica, originati dallo studio delle riviste per ragazzi, sebbene non permettano di giungere a visioni sistematiche e generalizzabili per la natura situata dell'approccio stesso, aprono le indagini verso la possibile costruzione di nuovi "archivi d'infanzia" (Becchi, Semeraro, 2001) sottraendo man mano all'anonimato bambini del passato e contribuendo a tratteggiare storie di infanzie del Novecento italiano.

4. La pubblicistica per ragazzi tra autorialità e testo letterario

La ricostruzione storica delle riviste dal punto di vista delle opere letterarie consente di declinare l'autonomia del testo letterario sotto il profilo contenutistico-formale, educativo e in dialogo con l'apparato iconografico ad esso collegato, ma non di meno nel rapporto con l'autore che l'ha ideato.

Libertà creativa e responsabilità verso l'opera d'arte sono dimensioni compresenti negli scrittori i quali, nel donare la loro interiorità entro i vincoli formali della lingua, rispondono alla propria concezione etica della vita, rappresentano una visione di infanzia personale e la porgono ai giovani lettori dando modo di interiorizzarne le valenze letterarie e di conseguenza le implicazioni educative. Sotto il profilo metodologico lo spoglio dei periodici per ragazzi presenta molteplici potenzialità di ricerca nell'incontro di una produzione letteraria che è spesso espressione della cultura del frammento novecentesca, ovvero centrata sulla brevità della scrittura, agile e avvincente, sul suo potere persuasivo e di impatto umoristico tipico dello stile giornalistico. Uno stile dunque che muta i propri canoni espressivi e di questo cambiamento le riviste sono spesso le protagoniste, poiché esse diventano fucine di sperimentazione letteraria e artistica e ambito di modellamento della scrittura. Nel testo breve gli scrittori sovente si mettono alla prova, tentano soluzioni nuove a livello di intrecci e di scelte vivendo lo spazio pubblicistico con maggiore libertà rispetto alle pubblicazioni in volume. Infatti è pressoché nulla la sorveglianza da parte della critica e la dimensione della periodicità rende meno durevole la rivista e la sua possibilità di incidere in modo persistente con lo stesso testo sul pubblico dei lettori. Quest'idea di caducità rispetto alla durevolezza delle edizioni in volume attiva processi dinamici di elaborazione letteraria, come l'ideazione progressiva di storie a puntate che crescono e si sviluppano nel corso della pubblicazione stessa sul periodico. In tal senso già nel 1881 sul *Giornale per i bambini* era stato un caso emblematico il capolavoro collodiano di *Storia di un burattino*, la cui conclusione al capitolo XV avrebbe poi condotto l'autore a proseguire la storia giungendo a creare un intreccio ben più ampio che si sarebbe concluso al cap. XXXVI e che nel 1883 avrebbe trovato stabilità editoriale nell'edizione in volume dal titolo *Le avventure di Pinocchio*.

A volte la scrittura breve ed episodica rimane nell'ambito della sperimentazione non riuscita e dunque il racconto non porta a un seguito, co-

me risulta visibile a proposito di alcune storie pubblicate da Giana Anguissola negli anni Venti e Trenta sul *Corriere dei Piccoli* (Fava, 2009). I processi diseguali di elaborazione letteraria mostrano talora spunti narrativi che non prevedono un seguito immediato ma rivelano riprese ideative in tempi di molto posteriori, come hanno evidenziato gli studi condotti sulla produzione di Gianni Rodari nel *Pioniere* durante gli anni Cinquanta e Sessanta (Fava, 2013, p. 592).

Mentre i processi di elaborazione letteraria indicati sono riconducibili entro il dinamismo diacronico di singole testate giornalistiche, merita segnalare la presenza di ben più vari e complessi dinamismi tra pubblicistica e opere in volume. Le pubblicazioni su rivista hanno sovente consentito agli autori di elaborare una messe cospicua di testi di diseguale originalità stilistica nonché di contenuto e di norma queste uscite hanno preceduto eventuali pubblicazioni in volume. In tal senso la rivista ha rappresentato per gli scrittori uno spazio di elaborazione letteraria sul quale poter esercitare scelte e conseguenti revisioni formali in vista di successive edizioni in volume. Il lavoro di cesello sui testi già editi, volto alla ricerca di maggiori equilibri compositivi, diventa processo di perfezionamento ma anche di setaccio per valutare che cosa riprendere e che cosa scartare. Così da un lato il lavoro di comparazione di testi con destinazioni editoriali diverse permette di ricostruire il processo creativo dell'autore nella sua evoluzione di scelte e sperimentazioni, dall'altro lato consente di riconoscere nel cosiddetto materiale di scarto le piste di lavoro non proseguite, le idee non più sviluppate o riprese in altre direzioni. Ciò dimostra che nello studio dell'attività letteraria non è solo importante poter apprezzare l'esito finale, magari il capolavoro, ma è fondamentale riconoscere il percorso senza il quale lo scrittore non sarebbe giunto al risultato finale. L'immagine evangelica della pietra di scarto che diviene testata d'angolo pare essere assai appropriata per valorizzare la ricchezza potenziale di indagine che i periodici riservano. Tale prospettiva metodologica, già adottata nello studio di autrici come Giana Anguissola e confermata in recenti ricerche in via sviluppo su Gianni Rodari, conduce a ipotizzare per diversi scrittori un rovesciamento del paradigma interpretativo. Si giunge cioè ad assegnare un ruolo preminente alle pubblicazioni su rivista, poiché esse possono indurre a conoscere nuovi testi prima ignorati dagli studi e alla ridatazione cronologica delle opere già note in volume tenendo conto proprio delle acquisizioni derivanti dalle uscite antecedenti sui periodici. Tali modalità d'indagine potrebbero condurre in fu-

turo a riscrivere almeno una parte della storia della letteratura per l'infanzia, perché gli aggiustamenti cronologici possono identificare stagioni letterarie diverse nella vita di un artista. Nel caso di Giana Anguissola, ma anche nella ricca produzione di Antonio Rubino (Surdi, 2015), momenti creativi fantastici e realistici, che nelle edizioni in volume sembrano contemporanei, poiché pubblicati nel medesimo periodo, in realtà appartengono a momenti ideativi di molto precedenti e distanti tra loro nelle uscite su rivista.

Il settore di ricerca della letteratura per l'infanzia, nella sua articolazione d'indagine centrata sul processo creativo e sul testo letterario da una parte e sul destinatario lettore bambino dall'altra, si offre all'indagine metodologica in tutta la sua complessità e ricchezza costitutiva, dimostrando di essere un terreno fertile di studio e di conoscenza per comprendere in modo profondo i processi storico-culturali che hanno caratterizzato il nostro paese e che hanno contribuito a strutturarne l'identità educativa nelle sue lunghe propaggini tra passato e presente.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli Q., Becchi E. (eds.) (1995). *Scritture bambine*. Roma-Bari: Laterza. Archivio Basilica e Convento Maria degli Angeli di Gardone Valrompia (AGV) doc.17.5.1965; doc. 22.11.1966.
- Ascenzi A., Di Felice M., Tumino R. (2008). *Santa Giovinezza. Lettere di L. Bertelli e dei suoi corrispondenti*. Macerata: Alfabetica.
- Ascenzi A. (2015). La letteratura per l'infanzia in prospettiva storica tra vecchi e nuovi pregiudizi. *Rivista di Storia dell'educazione*, 2: 13-23.
- Ascenzi A., Sani R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Vol. 1. Milano: FrancoAngeli.
- Ascenzi A., Sani R. (2018). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, vol. 2. Milano: FrancoAngeli.
- Barsotti S., Cantatore L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Becchi E., Semeraro A. (eds.) (2001). *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*. Firenze: La Nuova Italia.
- Beseghi E. (2002). Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni. In A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi* (pp. 69-85). Milano: Vita e Pensiero.
- Beseghi E. (2011). La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia.

- In E. Beseghi, G. Grilli (eds.), *La letteratura invisibile* (pp. 59-85) Roma: Carocci.
- Boero P., De Luca C. (2009²). *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.
- Calvitti L. (2011). Per conservare e tramandare la memoria di una grande esperienza formativa alimentata da un'autentica passione civile. *History of education & children's literature*. 1: 409-414.
- Carli A. (2007). *Prima del "Corriere dei Piccoli"*. Macerata: Eum.
- Chiosso G. (ed.) (1997). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (ed.) (2003). *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiosso G. (ed.) (2008). *Teseo 900. Tipografi e editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiosso G., Sani R. (eds.) (2013). *Dizionario biografico dell'educazione*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Collodi C. (1883). *Le avventure di Pinocchio*. Firenze: Paggi.
- Croce B. (1905). Luigi Capuana – Neera. *La Critica*, 3: 352-353.
- Faeti A. (1977). *La letteratura per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Farina G. (1947). *Cronistoria dell'ospedale F. M. Passi di Calcinate*. Bergamo: S. E. S. A.
- Fava S. (2009). *Dal "Corriere dei piccoli" Giana Anguissola scrittrice per ragazzi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fava S. (2013). Nell'officina creativa di Gianni Rodari: Dal quaderno di Fantastica al Pioniere. *History of education & children's literature*, 3: 581-596.
- Fava S. (2015). *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso nei periodici per ragazzi*. Torino: Sei.
- Fava S. (2018a). Italian readers of *Il Giornalino della Domenica* and *Il Passerotto*-between the Great War and the Fiume Endeavour. *Libri & Liberi*, 2: 86-108.
- Fava S. (2018b). Nuove bambine di carta e bambine reali nella pubblicistica per l'infanzia di primo Novecento. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 843-849). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fava S. (2018c). Le bibliotechine rurali di Zia Mariù raccontate dalle maestre. *Rivista di storia dell'educazione*, 2: 271-286.
- Fava S. (2019). Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia. In S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. (pp. 403-420). Roma: Carocci.
- Ferri A. (2015). *Promozione della lettura e dell'educazione in una filantropia di inizio Novecento: Maria Lussana Passi Silvestri* (Rel. S. Fava. Tesi di laurea. Milano. Università Cattolica del S. Cuore).
- Galfré M. (2005). *Il regime degli editori*. Bari: Laterza.

- Gibelli A. (2005). *Il popolo bambino*. Torino: Einaudi.
- Lollo R. (2000). Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni: cenni interpretativi. *Studium educationis*, 3: 419-428.
- Lollo R. (2003). *Sulla letteratura per l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Mattioni I. (2013). *Da grande farà la santa*. Firenze: Nerbini.
- Mattioni I. (2013). *Inchiostro e incenso*. Firenze: Nerbini.
- Meda J. (ed.) (2013). *Falce e fumetto*. Firenze: Nerbini.
- Montino D. (2009). *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli*. Torino: Sei.
- Surdi E. (2015). *Fantasia e buonsenso. Antonio Rubino nei periodici per ragazzi (1907-1941)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Storia delle idee pedagogiche e storia del pensiero filosofico

History of Educational ideas and History of Philosophy

Furio Pesci

Full Professor of History of Education | Department of Developmental and Social Psychology
| “Sapienza” University of Rome (Italy) | furio.pesci@uniroma1.it

abstract

During the last fifty years, the history of education has undergone a period of profound transformation, which has radically renewed both the methods and the objects of its investigation. The transformation has allowed this field of study to achieve a defined and autonomous identity with respect to other “humanistic” fields of knowledge, to which it was previously annexed and substantially subordinated.

In particular, the history of education’s subordination to the history of philosophical and political thought has been overcome. These disciplines were the foundational grounds of the history of education itself, which was seen as an appendix to the history of philosophy, causing it to be taught as such in schools and in universities for a long time. In this new scientific context it would be appropriate to reflect on what possibilities exist to update the interdisciplinary relationship between the history of education, the history of philosophical ideas and the history of political ideas in light of the epistemological and methodological changes that have taken place; in particular, the aspect of the history of ideas, in its complex internal articulation, could allow us to continue cultivating research in the historical-educational field, devoting renewed attention to the phenomena of the history of philosophical and political thought.

Keywords: History of Education, History of Philosophy, History of Ideas, Globalization, Ideologies

Gli studi storico-educativi hanno vissuto, nel corso dell’ultimo mezzo secolo circa, un periodo di profonda trasformazione, che ha rinnovato radicalmente tanto i metodi, quanto gli oggetti d’indagine. La trasformazione ha consentito a questo ambito di studi il raggiungimento di un’identità definita e autonoma rispetto ad altri saperi “umanistici”, a cui, in precedenza, era annesso e sostanzialmente subordinato. È stata superata, in particolare, la sudditanza degli studi storico-educativi alla storia del pensiero filosofico e politico, che costituiva il fondamento di una storia dell’educazione, comunque denominata, ridotta ad appendice della storia della filosofia e come tale insegnata nelle scuole e nelle università per lungo tempo. In questo nuovo contesto scientifico sarebbe opportuno riflettere su quali possibilità vi siano di aggiornare il rapporto interdisciplinare tra storia dell’educazione, storia delle idee filosofiche e storia delle idee politiche alla luce dei mutamenti epistemologici e metodologici intervenuti; in particolare, la dimensione della

storia delle idee, nella sua composita articolazione interna, permette di continuare a coltivare la ricerca in ambito storico-educativo con attenzione rinnovata ai fenomeni della storia del pensiero filosofico e di quello politico.

Parole chiave: Storia della pedagogia, Storia della filosofia, Storia delle idee, Globalizzazione, Ideologie

1. Per una “storia” della storia della pedagogia

La storia della pedagogia in Italia è stata caratterizzata per lungo tempo dall’influenza delle correnti filosofiche e politiche più rilevanti, che hanno ispirato soprattutto il giudizio storiografico di grandi studiosi, le opere dei quali sarebbero, a mio avviso, ancora oggi significative ed utili nella formazione dei ricercatori più giovani, che non hanno vissuto direttamente i dibattiti del passato.

Questa situazione, tipica della ricerca storico-educativa nel nostro Paese, trova molte analogie nel panorama complesso e variegato della storia della pedagogia in Occidente fino al profondo rinnovamento che ha caratterizzato la ricerca storiografica nella sua globalità a partire dalla metà circa del secolo scorso, operato, come si sa, dalla ricerca “annalistica” di matrice principalmente francofona e dalle nuove correnti della storia anglosassone.

La storia della pedagogia ha tratto molte delle sue connotazioni più peculiari tanto dalla tradizione che, in fondo, la concepiva come una disciplina “gregaria” della storiografia filosofico-politica, quanto dalle innovazioni, innanzi tutto metodologiche, della “nuova storia” novecentesca. Varrebbe, allora, la pena di riflettere sulle ragioni di questa duplice “identità” delle nostre discipline e sulle prospettive che si aprono oggi a settori disciplinari tuttora nel corso d’una continua evoluzione.

Sullo sfondo di queste considerazioni sta una duplice constatazione: da un lato, che la storia della pedagogia, fino ad alcuni decenni fa, è stata praticata da studiosi di formazione tanto pedagogica quanto storiografica (e non di rado, più dai primi che dai secondi); dall’altro, che la collocazione della disciplina nell’ambito accademico e scolastico ha influenzato notevolmente la stessa produzione scientifica nel campo degli studi storico-educativi, con notevoli risultati sul piano storiografico, come mostrò a suo tempo la celebre raccolta di *Questioni di storia della pedagogia* (1963 e, nuova edizione, 1977).

L’esito di questi due fattori è stato, quanto meno fino alla nascita del

CIRSE, ma forse anche successivamente, una forte caratterizzazione della dimensione “pedagogica”, se così si può dire, dello stesso lavoro storiografico. Si è, così, profilata una varietà di “scuole” storiografiche orientate non soltanto dai contenuti specificamente disciplinari del lavoro di ricerca ma dalla collocazione culturale degli studiosi rispetto ai grandi temi presenti nel dibattito politico-scolastico del loro tempo.

La storia della pedagogia scritta da studiosi come Giovanni Calò, Lamberto Borghi, Dina Bertoni-Jovine, per citare solo alcuni tra coloro che scrissero o diressero, insieme ad altre figure non meno significative, opere di riferimento nel settore, si è, quanto meno dalla metà del Novecento, orientata nella direzione di una riflessione sul passato che teneva insieme l’aspirazione ad una ricostruzione oggettiva ed il contributo ad un dibattito sull’educazione e sulle istituzioni educative quanto mai vivo all’epoca, anche nei suoi risvolti politico-ideologici.

Un altro aspetto della produzione storico-pedagogica è stato per molto tempo il nesso organico tra l’editoria specializzata e le norme sui programmi degli istituti d’istruzione secondaria e superiore per la formazione degli insegnanti e dei concorsi per l’accesso all’insegnamento. L’importanza attribuita ad un vero e proprio “canone” ministeriale degli autori “classici”, la cui conoscenza costituiva in qualche modo la base della formazione storica degli insegnanti, specialmente nella scuola elementare, e di conseguenza anche l’asse portante dell’insegnamento della pedagogia già negli istituti magistrali (prima ancora, nelle scuole normali), orientò essa stessa i contenuti di una ricerca storiografica che privilegiava la letteratura pedagogica stessa (in senso lato) rispetto anche ad altri documenti e aspetti della storia delle idee e delle pratiche educative.

Queste considerazioni generali non intendono, ovviamente, esaurire una riflessione su quello che è stato, fino a tempi ancora abbastanza vicini a noi, il passato della ricerca storico-educativa italiana, ma possono essere utili per richiamare l’attenzione su questioni ancora oggi utili da considerare sul piano epistemologico e metodologico.

Opere recenti e recentissime, come gli studi di J. Meda (2019) sulle grandi imprese editoriali specialistiche, emblemi di filoni e correnti della cultura e della ricerca pedagogica e storico-educativa dall’Unità al secondo dopoguerra, danno, peraltro, un contributo decisivo per l’avvio della riflessione sull’identità della storia della pedagogia stessa, non solo nella prospettiva della considerazione di quello che è stata la sua fisionomia in Italia, ma anche in relazione con orientamenti presenti in altri Paesi.

D'altra parte, il fatto stesso che, fino agli anni Ottanta, l'insegnamento scolastico e universitario della materia fosse inglobato in quello della "pedagogia" costituisce un'altra evidenza che suggerisce come, in fondo, le questioni epistemologiche e metodologiche sulle quali queste pagine vorrebbero brevemente soffermarsi rappresentino una parte significativa della ricerca recente nel settore.

2. Pedagogia e storia della pedagogia

Le grandi tendenze della pedagogia italiana hanno, dunque, caratterizzato la stessa ricerca storico-pedagogica nel nostro Paese. Questo è anche uno dei motivi per cui da noi, forse ancor più che altrove tra i Paesi occidentali, la storia della pedagogia si sia in origine identificata con lo studio delle filosofie e delle teorie dell'educazione, più che delle pratiche e delle istituzioni. Le stesse oscillazioni nelle scelte terminologiche compiute per indicare il campo d'indagine e i contenuti del lavoro di ricerca ed insegnamento si spiegano, almeno in parte, su questo piano.

L'insegnamento della storia della "pedagogia" è il primo a comparire nelle iniziali, e peraltro timide ed effimere, differenziazioni dell'ambito d'indagine da quello della "pedagogia" generale, finendo soltanto in tempi ancora relativamente recenti per specificarsi ulteriormente in una storia "dell'educazione", della "scuola", o delle "istituzioni educative", con un indubbio affinamento nelle forme del lavoro d'indagine ed una più stretta sintonia con gli orientamenti internazionali della ricerca storiografica.

Una sintetica ricapitolazione degli indirizzi di ricerca prevalenti in Italia dall'Ottocento ad oggi dovrebbe, così, prendere le mosse dalla considerazione delle principali correnti di pensiero diffuse in Italia, a cominciare dallo spiritualismo pedagogico. Aderendo variamente alle idee di Rosmini, furono numerosi i pedagogisti ed educatori che seguirono questo indirizzo anche in ambito storiografico; da Rayneri a Bonghi, da Allievo a Gerini, si può parlare di una vera e propria tradizione spiritualistica che si articolò al suo interno in vari filoni di pensiero a seconda delle opzioni filosofiche e teologiche dei suoi maggiori esponenti, giungendo fino alla metà del secolo scorso.

Quasi all'indomani dell'unificazione italiana si sviluppò anche la corrente positivistica, che venne ad assumere una posizione politica di rilievo nella sua consonanza con l'orientamento prevalente della politica nazio-

nale, in anni in cui l'antagonismo con il papato e il conseguente astensionismo cattolico costituivano un evidente fattore di rischio per il nuovo Stato. Il positivismo italiano fu in ambito filosofico, in effetti, un fenomeno secondario rispetto alle grandi correnti positivistiche europee, in cui furono soprattutto studiosi francesi, inglesi e tedeschi a improntare gli orientamenti di questo movimento culturale, anche per quanto riguardava le teorie e le pratiche educative.

Il positivismo, in alcuni casi, si incontrò con l'herbartismo, un indirizzo filosofico-pedagogico che non diede grande rilievo alla ricerca storiografica, anche se non mancarono studi di storia dell'educazione da parte di studiosi herbartiani (da Angiulli a Credaro e Martinazzoli, da Fornelli ad Antonio Labriola). Nel complesso, è forse lecito pensare che, al di là delle realizzazioni editoriali, questi orientamenti contribuirono a suscitare un'attenzione e una sensibilità "nuove" nei confronti degli aspetti concreti, pratici, organizzativi, gestionali dell'educazione, soprattutto nel mondo e nella vita della scuola, che consentirono i primi studi d'indole storica su figure di educatori e insegnanti che in precedenza potevano essere trascurate da parte di una storiografia attenta fondamentalmente al documento letterario e alla riflessione teoretica sull'educazione.

Le correnti di pensiero sopra menzionate si contesero l'egemonia culturale sull'educazione e sulla scuola italiane per tutto l'Ottocento, e in particolare nell'Italia post-risorgimentale e liberale, ispirando parzialmente anche le politiche governative.

Il quadro storico si completa nel riferimento alle scuole neoidealistiche italiane, un movimento culturale variegato, che esercitò un influsso significativo su tutta la cultura italiana e sul mondo della scuola e dell'università ben prima che assumesse il carattere egemonico che lo caratterizzò nel periodo tra l'età giolittiana ed il fascismo. In realtà, un influsso quanto meno indiretto anche sulla pedagogia e, nella sua posizione di elemento ancillare di questa, anche della ricerca storico-educativa ai suoi primordi fu esercitato dai grandi esponenti della scuola neoidealistica napoletana di B. Spaventa e, soprattutto, di F. De Sanctis, con un approccio metodologico di stampo storicistico che ispirò la stessa filosofia neoidealistica di Croce e Gentile.

L'importanza del neoidealismo, poi, è data dal fatto che nel suo ambito fu concepito quello che è stato, nonostante tutte le possibili critiche, lo strumento principale della formazione di almeno tre generazioni di insegnanti, educatori e studiosi, e quindi anche di storici, italiani: il ma-

nuale di storia della pedagogia. Sul piano storiografico non si può sottovalutare il rilievo che questo strumento ha avuto nella costruzione della *forma mentis* di insegnanti e studiosi.

In effetti, il manuale di pedagogia fu un “genere” della letteratura scolastica italiana fin dalle prime norme della legislazione scolastica unitaria. Ciascuno degli orientamenti sopra menzionati contribuì ad orientare una significativa letteratura storico-pedagogica all’insegna del legame tra l’una o l’altra scuola filosofica, già prima che il neoidealismo giungesse ad ispirare la prospettiva culturale della scuola italiana con la cosiddetta Riforma Gentile.

L’impianto di quella riforma privilegiò un approccio storicistico pienamente coerente con gli assunti della filosofia gentiliana, al quale si adattarono, quanto meno per ossequio alla normativa, tutti i manuali scolastici, modellando anche l’insegnamento universitario nelle sedi dei Magisteri, che erano divenuti l’istituzione principale della formazione pedagogica in Italia. In effetti, una storia della ricerca storico-educativa nel nostro Paese non potrebbe fare a meno di considerare il ruolo svolto da queste istituzioni nell’orientamento della ricerca stessa; una “geografia storica” delle cattedre e degli insegnamenti pedagogici e storico-pedagogici riuscirebbe molto utile per individuare le tappe dell’evoluzione interna di queste discipline.

La conclusione tragica del fascismo e la proclamazione della Repubblica, aprendo prospettive assolutamente nuove nel panorama politico italiano, ebbe effetti anche sulle politiche scolastiche, ma soprattutto ispirò un rinnovamento profondo della cultura, che alcuni storici presto definirono come lo “spirito del ’46”, a significare l’improvviso cambiamento che il nuovo orizzonte politico nazionale riuscì, tra spinte e reazioni, a promuovere nel nostro Paese.

Il mondo della scuola e dell’educazione, e la pedagogia italiana, ne beneficiarono, con un profondo rinnovamento interno; così, la vicenda della pedagogia italiana del secondo dopoguerra è stata caratterizzata, in effetti, dalle dinamiche dell’interazione tra le varie correnti culturali dell’Italia repubblicana e le opzioni politiche degli studiosi, in un clima che permetteva finalmente una partecipazione ed una “militanza” politica nuove per la storia del nostro Paese. Da allora, le varie “stagioni” politiche dell’Italia repubblicana hanno influenzato, ed anche condizionato, il mondo della ricerca, costituendo comunque un elemento che un’analisi storica dell’epoca non potrebbe omettere di considerare.

3. Il rinnovamento epistemologico e metodologico

Il lavoro della ricerca in ambito storico-educativo, oltre che in quello pedagogico, è stato caratterizzato, quindi, dagli indirizzi culturali che hanno maggiormente influenzato la vita culturale del nostro Paese, specialmente in ambito umanistico, e dall'adesione dei singoli studiosi agli schieramenti politici del proprio tempo. L'orientamento culturale e quello politico sono i due fattori che hanno costituito lo "sfondo" sul quale si è precisata la fisionomia della ricerca storico-educativa.

Su questo sfondo si è potuto sviluppare l'impianto epistemologico e metodologico della ricerca storico-educativa propriamente detta, che nel secolo scorso ha vissuto un periodo di forte sviluppo e perfezionamento. Se la tradizione storiografica italiana, legata allo storicismo e al neoidealismo, aveva contribuito all'ispirazione di alcuni tra i maggiori studi nel settore, il secolo scorso ha visto l'incontro tra questa stessa tradizione e le correnti innovatrici della "nuova storia".

Nel corso del Novecento sono nati nuovi ambiti di ricerca e persino nuove "discipline" all'interno della storiografia rinnovata dall'opera di studiosi come gli "annalisti" francofoni ed i capifila della *New History* anglosassone, coinvolgendo in questo rinnovamento anche la storia della pedagogia, sempre più diversificata al suo interno come storia dell'educazione, della scuola, delle istituzioni educative, ed anche dell'infanzia, della famiglia, delle donne, ecc.

Il processo ha costituito uno dei fenomeni più significativi dell'evoluzione recente degli studi pedagogici in Italia, venendosi a costituire nella forma di una separazione del settore degli studi storico-educativi da quelli pedagogico-generalistici ed in quella di una differenziazione interna al settore della storia della pedagogia stessa nelle molteplici "storie" componenti l'articolato mosaico storiografico contemporaneo (Fornaca, 1975).

La nascita del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa ha segnato, almeno sul piano simbolico, il passaggio da una storiografia espressione di un determinato indirizzo filosofico-ideologico, ad una storiografia sempre più dotata di un'identità propria e specifica sul piano metodologico e degli oggetti della ricerca; l'adozione di prospettive nuove ha fatto quasi letteralmente esplodere forme di confronto e di collaborazione che hanno modificato profondamente il panorama della ricerca, dando vita ad opere di vasto respiro e profondità (Chiosso-Sani, 2014).

Il panorama attuale vede, in effetti, nella specializzazione degli indi-

rizzi di ricerca, conseguente al progressivo ampliarsi degli oggetti stessi dell'indagine, anche il rischio di una frammentazione, che si coglie anche al livello internazionale del lavoro d'indagine, fenomeno comune a tutto il lavoro storiografico contemporaneo e foriero, peraltro, di un grande ampliamento di conoscenze che richiede, semmai, adeguati elementi di raccordo e di sintesi.

Mantiene, allora, una valenza positiva anche per la ricerca storico-educativa, nella sua specificità, l'approccio della cosiddetta storia delle idee, che nel secolo scorso si è caratterizzata sia per il legame con la "nuova storia" sia per la contiguità con una rinnovata storiografia filosofica e politica, perseguita da studiosi come I. Berlin e A. Lovejoy, più comprensiva della storia della filosofia per la sua costitutiva tendenza a coltivare ampie prospettive interdisciplinari che spaziano dalla ricerca filosofica propriamente detta allo studio delle letterature e delle arti fino alla molteplicità delle forme della vita sociale, tra cui l'educazione assume rilievo e significato particolari.

Secondo due fra i maggiori studiosi inglesi di storia dell'educazione, Denis Lawton e Peter Gordon, che si sono inoltrati nella costruzione di una storia delle idee in ambito pedagogico, si può studiare la storia delle idee, focalizzando l'attenzione su un approccio che non si ponga l'obiettivo di ricostruire il pensiero dei grandi pedagogisti, ma sulle idee che hanno influenzato la società, a politica, l'economia, la tecnologia. Ciò consentirebbe di integrare approcci rimasti in passato troppo distanti tra loro, impedendo l'elaborazione di una visione adeguata della realtà storica stessa (Lawton, Gordon, 2002, specialmente pp. 1-9).

Molti testi di storia dell'educazione, lamentano i due autori sopra citati, si sono mossi troppo facilmente da un autore "classico" all'altro, senza dare sufficiente attenzione al contesto storico generale in cui si sono formate le idee. D'altra parte, la storia dell'educazione, in passato, non soltanto ha concentrato troppo l'attenzione sulla storia dei grandi pensatori, ma anche sulla storia delle istituzioni educative (per esempio, su argomenti come la nascita dell'università) piuttosto che esaminare i cambiamenti nella società che hanno dato luogo a queste trasformazioni istituzionali. Vi sono aspetti del sistema educativo che hanno senso solo se sappiamo come questo sistema si è sviluppato nel corso del tempo. Parte di quello sviluppo è la storia di come le istituzioni sono cambiate, ma è anche importante comprendere come le idee educative si sono trasformate a loro volta.

Società differenti, in tempi diversi, hanno dato vita a concezioni distinte dell'educazione, ed è interessante mettere in relazione quelle concezioni con le condizioni sociali degli eventi che le hanno generate, per constatare come le idee si sviluppano e cambiano nel corso del tempo. Occorre concentrarsi sulle idee educative, su come queste idee sono emerse da alcune condizioni sociali e su come esse hanno sviluppato ed influenzato reciprocamente queste condizioni e lo sviluppo successivo della riflessione e delle pratiche educative.

4. L'indirizzo dell'odierna storia delle idee

Lawton e Gordon propongono una riflessione su alcuni tra i problemi di fondo della storiografia contemporanea, innanzi tutto prendendo una posizione critica nei confronti degli approcci che egli chiama "postmodernisti". La prospettiva postmodernista include, secondo lo studioso citato, di solito, tutte o, almeno, alcune delle seguenti attitudini: la sfiducia nei valori assoluti; un atteggiamento critico nei confronti della razionalità scientifica, del progresso, e della verità stessa. Si tende, in questo caso, ad apprezzare negativamente le teorie generali, ovvero le "grandi narrazioni", preferendo spiegazioni più circoscritte della realtà.

I due studiosi propongono, invece, di mantenere una divisione, sia pure inevitabilmente convenzionale, della storia in periodi, pur sottolineando l'inevitabile artificiosità di questo approccio ed evitando di concentrare l'attenzione sui grandi pensatori, andando piuttosto a ricercare i fattori sociali, economici e politici dei fenomeni presenti nella storia dell'educazione, senza accettare, tuttavia, spiegazioni di carattere storicistico o deterministico.

La storia delle idee pedagogiche si inserisce, dunque, in un contesto di studi e ricerche giunto negli ultimi decenni, a cavallo tra la fine del secolo scorso e i primi anni del nostro, ad una sistemazione che ne illustra le tendenze consolidate in opere di carattere enciclopedico che hanno rappresentato adeguatamente, al momento della loro apparizione, lo *status quaestionis*, se così si può dire, dell'intero ambito disciplinare.

Così, il dizionario curato da A. Burguière a metà degli anni Ottanta (Burguière, 1986) ha avuto una notevole diffusione, offrendo una visione d'insieme della "nuova storia" novecentesca, ancora oggi molto utile per un inquadramento generale e per comprenderne la genesi e lo sviluppo

progressivi. In quel dizionario, significativamente, è delineata in voci apposite tanto la “storia” della storia delle idee quanto quella della storia dell’educazione e della famiglia, cogliendo nell’articolazione di queste ultime un nodo epistemologico fondamentale: se si tratti di un capitolo, vasto e rilevante, della nuova storia sociale, e se questi ambiti disciplinari si aprano ad ulteriori specificazioni, per un verso, e ad una prospettiva interdisciplinare, per un altro.

La risposta è positiva in entrambi i casi, e, in fondo, non mancano opere di carattere generalistico in ambito pedagogico (cfr., ad esempio, la più celebre e di lunga tradizione, edita da Macmillan: Guthrie, 2002) da cui risulta come la prospettiva storiografica non possa essere oggi perseguita senza cogliere la complessità delle questioni oggetto specifico della ricerca storiografica odierna, dalla “durata” agli ambiti della vita “quotidiana”, dai “silenzii” della storia alla storia di categorie e gruppi sociali, in passato a mala pena considerati come oggetto di studio (insegnanti ed educatori, il giornalismo scolastico, il sindacalismo e l’associazionismo, ecc.).

Il rapporto tra storia dell’educazione e storia della filosofia si presenta centrale anche nella storia delle idee propriamente detta, nell’ambito della quale, nell’arco di circa un trentennio, sono state prodotte ben due opere enciclopediche, alle quali hanno collaborato i maggiori studiosi del settore, molto diverse tra loro, nelle quali la questione della storia dell’educazione è emblematica degli sviluppi che ha avuto questo settore d’indagine.

Nella prima versione del dizionario di storia delle idee (Wiener, 1973), infatti, l’estensore della voce relativa all’educazione (“Education”) non era uno storico, ma un filosofo, peraltro tra i più insigni del panorama culturale del tempo: W. Frankena, di orientamento analitico e autore di un vero e proprio saggio sulle accezioni del termine “educazione”, che si inseriva problematicamente nel progetto di un’opera di carattere “storiografico” come quella curata da P. Wiener.

Sulla scorta del dizionario del 1973 si potrebbe aprire, qui, una riflessione sulla dimensione teoretica degli studi di storia dell’educazione, a partire dalla domanda posta da Frankena sul significato dell’educazione. Se questa prospettiva potrebbe apparire difficilmente conciliabile con la metodologia del lavoro storiografico, è, invece, evidente che la questione riveste un carattere importante specialmente rispetto alla dimensione ermeneutica della ricerca storiografica stessa, rendendo quel dizionario an-

che per la questione dell'educazione effettivamente un insieme di studi che offrono ancora oggi significative suggestioni agli studiosi.

Il secondo dizionario di storia delle idee, apparso oltre trent'anni dopo il primo (Horowitz, 2004), ha profondamente rinnovato la prospettiva di questi studi, rendendo conto di un vastissimo fronte di ricerche condotte in tutto il mondo e del suo approfondimento specialistico anche per ciò che riguarda il mondo dell'educazione. Per esempio, la voce principale al riguardo ("Education"), molto ampia e di vari autori, è articolata al suo interno in sezioni che corrispondono alle principali aree culturali del mondo; la questione della storia dell'educazione si viene, così, ad articolare in una serie di saggi distinti sull'Europa, l'India, la Cina, l'Islam, le Americhe, il mondo contemporaneo globalizzato.

Il significato di questa scelta è, dunque, non soltanto quello di integrare una prospettiva comparativistica nell'ambito degli studi di storia dell'educazione (a rigor di termini non si può nemmeno dire che si tratti di studio di educazione comparata nel senso che ha oggi questo insieme di discipline), ma soprattutto di illustrare come l'idea di educazione assuma connotati distinti ed anche profondamente diversi a seconda delle sue contestualizzazioni sociali e culturali. D'altra parte, le categorie e le periodizzazioni fondamentali della narrazione storiografica rimangono valide anche per una prospettiva innovativa ed aggiornata come vorrebbe essere una storia delle idee autonoma, ma in dialogo con quegli stessi ambiti disciplinari di più lunga tradizione.

Le stesse osservazioni si potrebbero, in effetti, fare anche al riguardo della dimensione storiografica presente nella ricerca comparativistica contemporanea. Anche in questo ambito di studi, nello stesso periodo sopra considerato, tra l'ultimo quarto del Novecento e il primo decennio del nostro secolo, sono state prodotte opere di sintesi (ad esempio, Marlow-Ferguson, 2002) che illustrano lo stato della ricerca, le acquisizioni e le prospettive, in cui risulta evidente come i quadri d'insieme consolidati nella storiografia educativa siano ancora utili per l'interpretazione storiografica e pongano, peraltro, un significativo insieme di questioni nuove nella sempre più accentuata tendenza a concepire lo studio dei singoli sistemi formativi sullo sfondo del quadro della contemporaneità "globalizzata", in cui tuttavia non è possibile dimenticare le diverse origini e i diversi significati che le questioni fondamentali in ambito educativo assumono nei vari Paesi e in diverse culture.

In conclusione, mi sembra oggi possibile conservare un'attenzione

sensibile nei confronti del passato degli studi storico-educativi, che potrebbe essere utile anche nella prospettive della formazione dei giovani ricercatori, nella misura in cui la conoscenza della storia della propria disciplina contribuisca allo stesso lavoro d'indagine, specialmente nel momento dell'interpretazione.

Il lavoro dello storico è inevitabilmente legato, non soltanto alla raccolta e alla scelta dei documenti, ma anche alle opzioni “narrative” che l'epistemologia e la metodologia della disciplina offrono e consentono. Se può essere significativo il rifiuto delle cosiddette “grandi narrazioni” da parte degli indirizzi di ricerca ispirati dal decostruzionismo, è pur vero che quelle stesse “grandi narrazioni” hanno consentito un ricco lavoro di collazione dei documenti e di esercizio ermeneutico.

L'attenzione a quella tradizione consente di apprezzare l'esigenza ancora attuale di punti di riferimento e di sintesi, l'elaborazione dei quali può trarre molti spunti dall'interazione tra la ricerca propriamente disciplinare e ambiti di ricerca “contigui”; la stessa tradizione “filosofica”, in senso lato, mostra la sua persistenza ed utilità in opere contemporanee come quella citata di Lawton e Gordon, nata dalla collaborazione tra uno storico dell'educazione specialista di questo settore di studi ed un pedagogista attento alla dimensione, appunto, teoretica della ricerca educativa.

La sistemazione che gli studi di storia delle idee hanno ricevuto negli ultimi due decenni consente di integrare e di stabilire un proficuo equilibrio tra la “tradizione” della storia della pedagogia e le sue nuove tendenze, rendendo possibile una nuova storia delle idee pedagogiche in dialogo con la storia del pensiero, delle letterature e delle arti, e contribuendo ad una visione ampia e articolata dell'educazione nei molteplici contesti sociali e culturali.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1977). *Nuove questioni di storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Burguière A. (ed.) (1986). *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: P.U.F.
- Casella F. (2010-2015). *Storia della pedagogia* (Voll. 1-2). Roma: LAS.
- Chiosso G. (2018). *I significati dell'educazione*, Milano: Mondadori Università.
- Chiosso G., Sani R. (eds.) (2014). *Dizionario biografico dell'educazione (1800-2000)*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Cives G. (1973). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

- Dal Toso P., Polenghi S., Gecchele M. (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Bergamo: Junior.
- Fornaca R. (1975). *La ricerca storico-pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guthrie J. (ed.) (2002). *Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan.
- Horowitz M. (ed.) (2004). *New Dictionary of the History of Ideas*. (Voll. 1-6). New York: Scribner.
- Lawton D., Gordon P. (2002). *A History of Western Educational Ideas*. London: Routledge.
- Marlow-Ferguson R. (ed.) (2002). *World Education Encyclopedia. A Survey of Educational Systems Worldwide*. Farmington Hills (MI): Gale Group.
- Meda J. (2019). *I "Monumenta Italiae Paedagogica" e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*. Milano: FrancoAngeli.
- Sani R. (2015). *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiener P. (ed.) (1973). *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas* (Voll. 1-4). New York: Scribner.
- Zago G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.

Ricerca-azione, apprendimento organizzativo e processi di innovazione istituzionale nei sistemi di responsabilità condivisa per la disabilità

Action research, organizational learning and institutional innovation processes in shared responsibility systems for disability

Nicole Bianquin

Assistant professor of Didactics and Special Education | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | nicole.bianquin@unibg.it

abstract

The choice to adopt action research is consistent with research processes in which the object of the study relates to the construction of common functioning structures and organizational learning: it becomes a flexible solution to the problem of the relationship between theory and practice, between research as a cognitive process with a logico-analytical basis, and intervention, with transformative processes of relations between subjects and local institutions.

The theoretical questions are enriched by the interaction with application processes and objectives, through which the various participants actively contribute to the construction of the outcomes, improving communication and mutual learning.

Using these reflections as a starting point, this article will present a research-action pathway that originates from the innovation needs of local welfare systems whose agents deal with shared responsibility and individualized planning for and with people with disabilities.

In this project, the institutional structures had to become more active in meeting differentiated needs and in developing flexibility and integration skills, in so doing promoting evaluation and design functions that emerged from processes of co-participation between the different parties involved, including citizens with disabilities and their families.

Keywords: Action research, Organizational learning, Institutional innovation, Disability

La scelta di adottare la ricerca-azione (RA) risulta coerente nei processi di ricerca in cui l'oggetto di studio riguarda la costruzione di strutture di funzionamento comuni e di apprendimento organizzativo: essa si configura come una soluzione flessibile al problema del rapporto tra teoria e pratica, tra ricerca come processo conoscitivo, a base logico-analitica, ed intervento, rispetto a processi trasformativi di campi di relazioni tra soggetti e istituzioni locali. Le domande di tipo teorico si arricchiscono dall'interazione con processi e obiettivi applicativi, in cui i diversi attori coinvolti contribuiscono attivamente alla costruzione degli esiti, migliorando la comunicazione e l'apprendimento reciproco.

A partire da queste riflessioni, l'articolo presenterà un percorso di ricerca-azione originato da esigenze di innovazione di sistemi locali di welfare i cui attori si occupano di responsabilità condivisa e di progettazione individualizzata per e con le persone con disabilità. In questo progetto, le strutture istituzionali avevano esse stesse la necessità di divenire più attive nell'incontrare i bisogni differenziati e nello sviluppare competenze di flessibilità e integrazione, promuovendo funzioni di valutazione e progettazione generati da processi di co-partecipazione tra attori diversi, compresi i cittadini con disabilità e le loro famiglie.

Parole chiave: Ricerca-azione, Apprendimento organizzativo, Innovazione istituzionale, Disabilità

Introduzione

Il focus del presente articolo è costituito dal tema dell'apprendimento organizzativo, inteso come cambiamento organizzativo, e della sua stretta relazione con la ricerca-azione, come strumento metodologico a suo supporto. A partire da questa interconnessione, illustrata nella prima parte del contributo, e attraverso la presentazione di un percorso di ricerca condotto sul campo, viene messa in evidenza la complementarità dei due discorsi teorici, apprendimento organizzativo e ricerca-azione, per l'interpretazione e la concretizzazione del cambiamento organizzativo e del suo direzionamento da parte degli individui.

A partire da un'analisi del concetto di organizzazione intesa come un processo generativo (Masino, 2005) che si modifica nel tempo e produce 'conoscenza organizzativa' e dunque come capacità del processo di autoregolarsi, si passa all'analisi del concetto di apprendimento organizzativo (Thompson, 1967, trad. it. 1988). Esso viene concepito come sviluppo e trasformazione della conoscenza organizzativa, ossia come la capacità di un processo di regolare il proprio, continuo, mutamento verso la generazione di novità (Fabbri, 2003).

Al fine di supportare intenzionalmente un processo di apprendimento organizzativo, che sia attivatore ma anche guida del processo di strutturazione (produzione di regole dell'agire organizzativo), nella direzione di un'innovazione organizzativa concreta, l'opportunità di impiego di un metodo e di una procedura di intervento afferente all'ambito della ricerca-azione appare una risposta metodologica coerente. I presupposti epistemologici illustrati portano a prendere in considerazione un modo di fare ricerca ed intervento che consideri complementari i saperi prodotti dai soggetti che regolano i processi organizzativi in esame e i saperi me-

todologici e disciplinari portati dal ricercatore e che provi a ricongiungere nella stessa struttura di indagine soggetti e oggetti, eventi e situazioni, pensiero e azione, determinazione concettuale e sentita della realtà (Albano, Fabbri, Curzi, 2011).

La ricerca-azione presentata aveva la finalità di favorire/accompagnare un cambiamento del modello di presa in carico della persona adulta con disabilità, promuovendo un processo di attivazione istituzionale partecipata. Il progetto ha sviluppato un nuovo modello di co-valutazione e co-progettazione con e per la persona adulta con disabilità che rappresenti anche una programmazione integrata a livello interistituzionale al fine di realizzare progetti di vita appropriati e rispondenti ai reali bisogni della persona. La ricerca-azione, utilizzata nel percorso di ricerca qui presentato, si configura come simultaneamente ricerca e intervento: un processo soggetto ad analisi e necessariamente a modifiche, una riflessione sul processo, sulle scelte attivate, sulla loro congruenza, sulle conseguenze per i soggetti che ha sfociato nell'introduzione di cambiamenti verso percorsi d'azione alternativi e in alcuni casi innovativi che sono stati sempre il frutto di scelte autonome dei soggetti coinvolti nella ricerca (Albano, 2012).

1. Fenomeno organizzazione e fenomeno apprendimento: la teoria dell'agire organizzativo

La teoria dell'agire organizzativo si sviluppa a partire da una concezione di organizzazione intesa come forma di agire sociale – processo di azioni e decisioni – orientato secondo razionalità intenzionale e limitata verso risultati considerati soddisfacenti (Simon, 1981, trad. it. 1988; Thompson, 1967, trad. it. 1988; Maggi, 2003). Una teoria che non separa soggetti e organizzazione, in una concezione non dualista ma processuale, ed in cui l'organizzazione stessa non è più intesa come una 'macchina', ovvero uno strumento per fini, ma come un processo generativo (Masino, 2005). La nozione di processo incorpora il divenire e consente pertanto di pensare all'organizzazione come a una dinamica: l'organizzazione non ha un divenire, è un divenire, che si produce grazie alle capacità di generare e di cambiare componenti e obiettivi. Richiamando l'autorevole espressione di Weick (1979, trad. it. 1988), oggetto di studio non è più l'organizzazione bensì l'attività di organizzare.

L'organizzazione si modifica nel tempo producendo 'conoscenza organizzativa', intesa come capacità del processo di auto-regolarsi da un punto di vista rappresentazionale, strutturale e pratico, in maniera congruente con gli obiettivi attesi e le conoscenze tecniche disponibili (Thompson, 1967, trad. it. 1988). L'ordine del processo organizzativo si modifica nel tempo (cambiamento organizzativo) e, contestualmente, può essere fatto oggetto di riflessione finalizzata attraverso una prima fase di valutazione seguita da azioni di miglioramento. In questo senso, è possibile intendere l'apprendimento organizzativo come sviluppo e trasformazione della conoscenza organizzativa, ossia come la capacità di un processo di regolare il proprio, continuo, mutamento verso la generazione di novità (Fabbri, 2003). L'apprendimento organizzativo riguarda dunque la dinamica della conoscenza organizzativa, la modificazione del fare e del decidere all'interno del processo (Fabbri, 2003) e può avere tanto un'origine inintenzionale (Corley, Gioia, Fabbri, 2011) quanto originare da una riflessione consapevole su o intorno al proprio agire concreto e si può pertanto ridefinire come riflessione del processo su se stesso e come elemento che contribuisce a stimolare e nel contempo a regolare il mutamento del processo (Maggi, 2003). L'apprendimento organizzativo in questo secondo caso può beneficiare di saperi metodologici, apportati da soggetti non coinvolti nei processi inintenzionali (Albano, Fabbri, 2010).

L'apprendimento organizzativo inoltre non consiste esclusivamente nell'acquisizione di nuove conoscenze astratte ma, piuttosto, nel 'diventare un praticante' (Albano, Fabbri, 2010): l'apprendimento non può avvenire come solo trasferimento di rappresentazioni simboliche ma, piuttosto, attraverso la partecipazione allo svolgimento di nuove pratiche (Cook, Brown, 1999). Se dunque come rileva Gherardi (1994), l'organizzazione può essere interpretata come 'sapere-in-azione' e i soggetti attivi di un processo di apprendimento sono gli individui che operano nelle organizzazioni, allora tale apprendimento diventa 'apprendimento organizzativo' solo quando viene messo in pratica, trapiantato in modalità operative, trasformato in cultura, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali. Nelle organizzazioni le 'comunità di pratiche', intese come ambienti sociali e fisici in cui hanno luogo apprendimento e lavoro, sono, dunque, i luoghi fondamentali dell'innovazione (Zucchermaglio, 1995). I procedimenti sono di tipo innovativo quando si inserisce consapevolmente la ricerca della modificazione di al-

cuni aspetti dell'organizzazione, delle teorie di riferimento o del sistema dei valori o delle tecnologie.

2. **Apprendimento organizzativo e ricerca-azione in una concezione di processo**

Date queste premesse, è concepibile e auspicabile un intervento a supporto dell'apprendimento organizzativo, che sia attivatore e guida del processo di strutturazione nella direzione di un'innovazione organizzativa concreta. In coerenza con le concezioni e le premesse teoriche esposte, l'opportunità di impiego di un metodo e di una procedura di intervento afferente all'ambito della ricerca-azione appare una risposta metodologica coerente.

La Ricerca-Azione (d'ora in poi RA) può – a determinate condizioni – supportare l'apprendimento organizzativo per come è qui inteso. I presupposti epistemologici illustrati portano a prendere in considerazione un modo di fare ricerca ed intervento che consideri complementari i saperi prodotti dai soggetti che regolano i processi organizzativi in esame e i saperi metodologici e disciplinari portati dal ricercatore (Albano, Fabbri, Curzi, 2011). È necessario che i soggetti coinvolti nell'analisi e nella modificazione dei processi si appropriino di categorie di analisi organizzativa per poi proporsi essi stessi come analisti e valutatori dei processi primari in cui saranno 'immersi' e di cui saranno protagonisti/formatori. Tale 'ricomposizione analitica' dei saperi organizzativi (Albano, 2012), supera la dicotomia osservatore-osservato ed è coerente con la teoria dell'apprendimento organizzativo qui richiamata.

Il cambiamento della regolazione di un processo non può mai essere deliberato, *ex ante*, da un soggetto esterno al processo prescindendo dal contributo regolativo che fa capo intrinsecamente ai soggetti agenti nel processo (Albano, Fabbri, Curzi, 2011). Gli attori sono chiamati a partecipare attivamente al percorso formativo e di produzione innovativa, mettendo in campo le proprie competenze professionali e la specifica esperienza lavorativa, in quanto esperti e portatori d'interesse con l'obiettivo personale di sviluppare nuove competenze e capacità legate all'oggetto dell'intervento formativo. Il ricercatore dunque non fa raccolta di dati ma è piuttosto il garante di un'efficace 'attività sull'attività' in cui i soggetti implicati nel processo sono i principali protagonisti (Albano, Fabbri, 2010).

Promuovere un processo partecipativo attraverso percorsi endogeni al sistema, e orientati a procedure di tipo *bottom-up* conduce dall'azione promozionale, intesa come processo per individuare e riconoscere eventi, situazioni, soggettività, istanze, ecc. (dati), all'attivazione, intesa come processo di interazione fra attori diversi, finalizzato a rielaborare i dati e produrre informazioni ed eventuali azioni (Branca, Colombo, 2003). La qualità del passaggio dalla promozione all'attivazione si lega alla possibilità che attori rappresentativi di ruoli e funzioni diversi possano interagire in attività caratterizzate da sperimentazione e riflessione trasformando il processo di indagine in un veicolo di apprendimento organizzativo.

L'innovazione sociale può dunque essere compresa e attivata se da una parte il ricercatore tiene conto del significato che riveste il progetto per coloro che ne sono coinvolti e dall'altra parte se vi è partecipazione, intesa come comprensione, flessibilità e disponibilità al cambiamento, da parte degli attori direttamente interessati; questo intreccio diviene dunque un dato essenziale, soprattutto, quando l'indagine mira alla risoluzione di problemi di natura pratica. In questi termini si tratta evidentemente di costruire un 'ponte' tra ricerca e pratica (Hallinan, 1996).

3. Ricerca-Azione, una commistione feconda fra teoria e applicazione pratica

Alcuni specifici contributi (Reason, Bradbury, 2001; Minardi, Cifiello, 2005) sottolineano il potenziale della RA in relazione al superamento delle difficoltà della ricerca sociale e educativa ad intrecciarsi significativamente con la dimensione dell'intervento. Per Minardi e Cifiello (2005, p. 31), in particolare, la RA costituisce «una soluzione flessibile al problema del rapporto tra teoria e pratica sociale, tra ricerca come processo conoscitivo, a base logico-analitica, ed intervento come processo trasformativo di campi di relazioni tra soggetti e istituzioni sociali». Il tentativo di Lewin (1946), il primo ad adottare il termine *action research*, era proprio quello di costruire un fecondo rapporto reciproco tra teoria e prassi, essendo ben cosciente di stare teorizzando una non abituale 'commistione' fra ricerca pura ed applicazione pratica e affermando che l'indagine scientifica può essere messa a disposizione della risoluzione di problemi concreti, rafforzando, attraverso sperimentazioni rigorose in contesti natura-

li, «quell'approccio razionale ai problemi sociali pratici che è una delle esigenze fondamentali per la loro risoluzione» (Lewin 1946, p. 68). Il potenziale della RA risiederebbe dunque in un tentativo di ripensamento del metodo scientifico, che provi a ricongiungere nella stessa struttura di indagine soggetti e oggetti, eventi e situazioni, pensiero e azione, determinazione concettuale e sentita della realtà (Villa, 2008).

Come ha chiarito Kurt Lewin la ricerca-azione è composta da una spirale di passaggi, ognuno dei quali forma un processo ciclico di programmazione, azione e indagine sui risultati dell'azione (1946). Non vi è partecipazione seguita dalla ricerca e quindi dall'azione, ma piccoli e continui cicli di riflessione partecipativa sull'azione. Un eventuale cambiamento che non avviene solo alla fine o successivamente, ma nel corso di tutto il percorso di ricerca, una presenza massiva di 'ripresa e ritorno' nelle e sulle diverse fasi.

Amerio, De Piccoli e Miglietta (2000) sostengono che la doppia natura, scientifica e pratica della RA è strettamente connessa al potere di controllo sul processo sperimentale che si può determinare attraverso la cooperazione fra ricercatore e gruppo oggetto di indagine, migliorandone la comunicazione reciproca e il reciproco apprendimento e considerando inoltre la situazione ambientale con un'importanza almeno pari a quella dell'oggetto (Lewin, 1946). L'apprendimento e il cambiamento di contesto sono elementi fondanti della RA e si commistionano a vicenda: l'apprendimento in relazione ad un contesto implica un suo mutamento, cioè un cambiamento definibile come 'organizzativo' (Villa 2008).

4. Caso-studio: elaborazione e sperimentazione di un nuovo modello di responsabilità condivisa e progettazione per la persona adulta con disabilità

La ricerca ha preso avvio da esigenze di innovazione presenti in un sistema locale di welfare i cui attori si occupano principalmente di politiche sociali in relazione alla disabilità. Il percorso di ricerca in oggetto si inserisce in questo complesso quadro di trasformazione dei sistemi di welfare ed una di questa è la necessità di ridisegnare e organizzare le forme di governo e intervento in modo più flessibile (Bailey 2015) verso approcci maggiormente personalizzati e multidimensionali, contestualizzati e orientati al-

l'empowerment dei cittadini (Lødemel, Moreira 2014). Per le strutture istituzionali si pone infatti la necessità di divenire esse stesse più attive nell'incontrare bisogni differenziati, nello sviluppare competenze, flessibilità e capacità integrative, e nel promuovere forme di coordinamento, programmazione e valutazione attraverso la predisposizione di processi di co-partecipazione tra attori diversi afferenti a politiche e livelli istituzionali differenti, compresi quelli della vita quotidiana dei cittadini, delle famiglie e delle comunità locali (Villa, 2007).

Il progetto di ricerca promosso ha assunto una connotazione collaborativa e partecipata fin dai suoi esordi in base a metodi propri della ricerca-azione lewiniana. L'approccio della ricerca-azione ha reso possibile il coniugare aspettative e obiettivi di conoscenza scientifica e di cambiamento istituzionale (Stringer, 2014), valorizzando capacità e saperi di tipo scientifico, esperto e professionale in percorsi integrati. La RA ha promosso e sostenuto le condizioni di auto-riflessività di un sistema accompagnando i processi di auto-organizzazione e apprendimento organizzativo. L'output finale si configura in un'attivazione istituzionale orientata all'innovazione delle pratiche dove il cambiamento parte dalla capacità dell'organizzazione di osservare e di ripensare se stessa.

La RA, utilizzata nel percorso di ricerca qui presentato, si configura come simultaneamente ricerca e intervento: un processo soggetto ad analisi e necessariamente a modifiche, una riflessione sul processo, sulle scelte attivate, sulla loro congruenza, sulle conseguenze per i soggetti (Albano, 2012). Successivamente, è stata attuata la valutazione di questi cambiamenti, intesa come l'inizio di una nuova analisi, comprendente anche delle nuove esigenze di formazione, delle necessità di successive conoscenze disciplinari, di altre fasi e dell'emergere di nuovi segmenti di processo da investigare.

Finalità del progetto di ricerca-azione

Il progetto di ricerca-azione qui presentato brevemente è stato promosso dall'Assessorato Sanità, Salute e Politiche Sociali della Valle d'Aosta in collaborazione con l'Università della Valle d'Aosta e ha avuto l'obiettivo di sviluppare un nuovo modello di valutazione e progettazione (o meglio co-valutazione e co-progettazione) per la persona adulta con disabilità sul territorio regionale e si è attivato in contemporanea all'istituzione sul ter-

ritorio dell'Unità di Valutazione Multidimensionale della Disabilità¹ e istituzione della figura di *Case manager*².

L'obiettivo del presente percorso di ricerca è stato quello di produrre un modello regionale di co-valutazione multidimensionale e multi-prospettica (profilo di funzionamento) e di co-progettazione (progetto di vita) con e per la persona adulta con disabilità che rappresenti anche una programmazione integrata a livello interistituzionale (Regione, Azienda Unità Sanitaria Locale VdA, privato sociale, enti locali, eccetera) al fine di realizzare progetti di vita appropriati e rispondenti ai reali bisogni della persona. L'obiettivo generale dell'azione dell'UVMDi è rappresentato dall'individuare e dal garantire l'attuazione della migliore soluzione possibile con e per la persona adulta con disabilità, soluzione che incontri le istanze, i bisogni e i desideri della persona stessa e ne rispetti la libertà di scelta. Il progetto deve inoltre coniugare i bisogni della persona e della sua famiglia con la rete territoriale dei servizi e le opportunità presenti sul territorio. In relazione a questo è opportuno sottolineare come l'UVMDi funge da strumento di monitoraggio della rete dei servizi presenti sul territorio e fornisce informazioni per il suo futuro sviluppo, supportando e favorendo un uso più corretto ed appropriato delle risorse presenti nel territorio e segnalando mancanze o bisogni che non hanno ancora trovato rispondenza nella direzione di una maggiore flessibilità dei servizi al fine di realizzare realmente progetti rispondenti alle esigenze del cittadino.

Il modello ha assunto come *framework* concettuale quello proposto dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2001, 2007) in particolare per la definizione del profilo di funzionamento e il modello della Qualità di Vita con un accento posto sulla dimensione dell'autodeterminazione come criterio fondamentale nella pianificazione di interventi individualizzati efficaci e nell'organizzazione di servizi di qualità (Gómez, Verdugo, Arias, Navas, Schalock, 2013; Schalock, Bonham, Verdugo, 2008). La logica che sta alla base del progetto è una logica di rete piuttosto che una logica gerarchica che sappia garantire ed attivare processi di negoziazione e comparteci-

- 1 DGR 8/2018 'Piano di interventi e servizi a favore delle persone con disabilità' e DGR 75/2018 'Approvazione della costituzione dell'Unità di Valutazione Multidimensionale della Disabilità – UVMDi'.
- 2 Ai sensi dell'art. 8 della L.r. 14/2008 e in esecuzione della Deliberazione della Giunta Regionale n.8 in data 8/01/2018.

pazione piuttosto che di imposizione burocratica con l'obiettivo ultimo di incentivare l'inclusione della società civile nei processi decisionali e nelle fasi di programmazione. Questa prospettiva che enfatizza il valore dell'inclusione e della partecipazione e vede nelle partnership tra una pluralità di attori coinvolti anche nella fase progettuale diviene anche una strategia mirata a prevenire potenziali conflitti e veti e a raggiungere il più ampio consenso possibile.

Il modello di valutazione e progettazione ideato, realizzato e sperimentato dall'UVMDi, e revisionato alla luce degli esiti della sperimentazione, viene attualmente utilizzato per strutturare e monitorare, grazie anche all'attivazione della figura del case manager, il progetto di vita della persona adulta con disabilità sul territorio regionale.

Disegno della ricerca e esiti

Il disegno della ricerca-azione ha previsto la realizzazione di un percorso ciclico di strutturazione – analisi – sperimentazione – rielaborazione (tutt'ora in corso) di natura collaborativa tra ricercatore e membri dell'UVMDi, ovvero attori sociali che rappresentano le istituzioni che sul territorio si occupano di persone adulte con disabilità.

Il percorso si è sviluppato in quattro fasi principali di seguito descritte.

1. *Avvio*: il tavolo di lavoro, costituito da tutti i membri nominati all'interno dell'UVMDi e dal ricercatore, si è assunto il ruolo di ideazione del modello, di promozione del percorso e di strutturazione degli strumenti e ha fin dai suoi esordi condiviso, anche con le istituzioni di riferimento e con i responsabili dirigenziali e politici del sistema locale, le decisioni relative a obiettivi, tempi, modi e contenuti, individuando, in particolare, i livelli decisionali coinvolgibili, i vincoli strutturali e di processo e gli oggetti/contenuti di lavoro.
2. *Indagine preliminare*: analisi critica e sperimentazione di modelli e strumenti pre-esistenti sul territorio nazionale specificamente ideati per la persona adulta con disabilità e analisi delle procedure in essere sul *territorio* regionale.
3. *Percorso di attivazione istituzionale*: elaborazione del modello e degli strumenti ad esso correlati condividendo un *framework* concettuale di riferimento (sia socio-pedagogico sia metodologico) a partire dalle specificità, dalle risorse e dai bisogni del contesto regionale.

4. *Percorso di sperimentazione istituzionale*: il modello ed in particolare gli strumenti sono stati sperimentati in diverse fasi a partire da campioni predefiniti e successivamente modificati alla luce degli esiti ottenuti. In particolare, gli strumenti hanno subito notevoli modificazioni nel corso del tempo e nelle diverse fasi di sperimentazione, grazie ad un percorso ciclico tra analisi – utilizzo – rianalisi – modificazione.
5. *Innovazione istituzionale*: messa a regime del modello regionale di co-valutazione multidimensionale e multi-prospettica (profilo di funzionamento) e di co-progettazione (progetto di vita) con e per la persona adulta con disabilità.
6. *Socializzazione degli esiti*: il percorso si è concluso con la restituzione degli esiti di percorso (processo e risultati) ai responsabili politici del sistema locale di interventi e alla comunità.

I risultati del processo possono essere brevemente sintetizzati seguito.

- Modello di co-valutazione e di co-progettazione con i relativi strumenti (come ad esempio profilo di funzionamento della persona e il progetto di vita) denominato ‘Valutazione e progettazione multidisciplinare e multi-prospettica della persona adulta con disabilità’ (Scheda UVMDi).
- Modello di standardizzazione del processo, con la definizione esatta dei flussi relativi alle procedure di ingresso e di passaggio interni al processo di valutazione, progettazione, attivazione e ri-valutazione del progetto.
- Mappatura dettagliata dei servizi, delle strutture e delle attività attualmente presenti sul territorio regionale e rivolti all’adulto con disabilità al fine di monitorare e ricomporre le risorse presenti e renderle disponibili. Tale mappatura è funzionale all’UVMDi per co-costruire insieme alla persona con disabilità e alla famiglia il progetto di vita della persona con disabilità dagli obiettivi definiti come prioritari sulla base del suo Profilo di Funzionamento.

5. Discussioni e conclusioni

Nel percorso qui descritto la riflessione teorica, che si è innestata su alcuni assunti epistemologici propri della pedagogia speciale e dell’inclusione, e la ricerca di soluzioni pratiche hanno potuto procedere di pari passo, nu-

trendosi reciprocamente in tentativi di ‘reciproca confutazione’ e ‘reciprocoapprendimento’, grazie alla possibilità di operare direttamente.

Il percorso di RA si è messo a disposizione di un apprendimento organizzativo in quanto si è avvalso, fin dalle primissime fasi, della dimensione pratica, trasferendo concetti, presupposti epistemologici e riflessioni in modalità operative e strutturali, formalizzando forme di sapere trasferibili in una specifica rete di rapporti istituzionali e sociali. Nelle organizzazioni le ‘comunità di pratiche’, come potremmo intendere quella costituita all’interno della RA e che tutt’ora si potrebbe interpretare ancora così, sono intese come ambienti sociali e fisici in cui hanno luogo apprendimento e lavoro e che divengono, dunque, i luoghi fondamentali dell’innovazione (Zucchermaglio, 1995). I partecipanti al percorso di RA si sono infatti fin da subito messi a disposizione di un percorso di cambiamento, condividendo il *framework* concettuale e ponendosi in condizione di auto-riflessività rispetto a schemi interpretativi consueti, ponendo anche in discussione apprendimenti sperimentati e consolidati. Gli attori partecipanti al percorso di RA si sono appropriati di categorie di analisi organizzativa e di elementi concettuali specifici inerenti i costrutti fondanti del progetto per proporsi attualmente essi stessi come analisti e valutatori di processi in cui si sono immersi, assumendo un ruolo di protagonisti e di formatori a disposizione della struttura organizzativa. In questo senso i partecipanti sono stati i destinatari dell’apprendimento organizzativo ma essi sono stati al tempo stesso gli artefici di questa produzione di nuova conoscenza, mettendo in campo le loro competenze professionali e la specifica esperienza lavorativa, in quanto esperti e portatori d’interesse con l’obiettivo personale di sviluppare nuove competenze e capacità legate all’oggetto dell’intervento formativo

È difficile che l’individuazione di nuovi punti di riferimento oltre il modello gerarchico-amministrativo possa semplicemente venire imposto da un punto al vertice del sistema (processo di *top-down*), che rischierebbe di essere esso stesso prodotto e produttore di quel tipo di frammentazione che il percorso aveva l’obiettivo di contrastare. Grazie quindi ad un percorso (*bottom-up*) che fin dall’inizio ha visto coinvolti gli operatori del territorio in termini decisionali questo non è avvenuto, ma anzi ha generato lo sviluppo di una nuova e maggiore riflessività collettiva e il riconoscimento di nuove identità (Pizzorno, 1996) ponendo i partecipanti nelle condizioni di interagire con i processi istituzionali e politici a più alto livello.

Per quel che riguarda gli esiti è possibile distinguerli in esiti di proces-

so che rimandano al fatto di come sia possibile, grazie a percorsi intenzionali di cambiamento organizzativo generati da percorsi di RA, favorire una maggiore integrazione delle politiche, promuovere l'attivazione istituzionale e attualizzare processi di *governance*. Dall'altro, in termini di prodotti, il percorso di RA restituisce un modello di co-valutazione e co-progettazione con e per la persona adulta con disabilità con i relativi strumenti attuativi attualmente in uso nel territorio regionale.

Riferimenti bibliografici

- Albano R. (2012). *Action Research/La recherche-action/La ricerca-intervento*. Bologna: TAO Digital Library.
- Albano R., Fabbri T.M. (2010). Competenze per l'apprendimento organizzativo. Un approccio simoniano. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 51 (2): 255-282.
- Albano R., Fabbri T.M., Curzi Y. (2011). Apprendimento organizzativo e ricerca intervento. L'organizzazione degli individui. Cambio. *Rivista sulle trasformazioni sociali*, 1 (1): 131-138.
- Amerio P., De Piccoli N., Miglietta A. (2000). La ricerca azione come articolazione di teoria e pratica. In P. Amerio (ed.), *Psicologia di Comunità* (pp. 261-293). Bologna: Il Mulino.
- Bailey D. (2015). The Environmental Paradox of the Welfare State: The Dynamics of Sustainability. *New Political Economy*, 20 (6): 793-811.
- Branca P., Colombo F. (2003). La ricerca-azione come promozione delle comunità locali. *Animazione sociale*, 1: 29-61.
- Cook S.D.N., Brown J.S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization science*, 10 (4): 381-400.
- Corley K.G., Gioia D.A., Fabbri T.M. (2001). Organizational Identity and Learning: Uncovering Subtle Aspects of Organizational Learning. In M. Crossan, F. Olivera (eds.), *Organizational Learning & Knowledge Management: New Directions, 4th International Conference Proceedings*. Toronto, University of Western Ontario: New Directions.
- Fabbri T.M. (2003). *L'apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*. Roma: Carocci.
- Gherardi S. (1994). Imparare a decidere. In D. Demetrio (ed.), *Apprendere nelle organizzazioni* (pp. 161-208). Roma: NIS.
- Gómez L.E., Verdugo M.Á., Arias B., Navas P., Schalock R.L. (2013). The development and use of Provider Profiles at the organizational and systems level. *Evaluation and Program Planning*, 40: 17-26.

- Hallinan M.T. (1996). Bridging the Gap between Research and Practice. *Sociology of Education*, 69, Special Issue on Sociology and Educational Policy: 131-134.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2: 34-46.
- Lødemel I., Moreira A. (eds.) (2014). *Activation Or Workfare? Governance and the Neo-Liberal Convergence*. New York: Oxford University Press.
- Maggi B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse: Octarés Editions.
- Masino G. (2005). Partecipazione e innovazione organizzativa: una prospettiva critica. *Quaderni Centro di Ricerca sull'Economia dell'Innovazione e della conoscenza*, 1: 1-15.
- Minardi E., Cifiello S. (2005). *Ricercazione: teoria e metodo del lavoro sociologico*. Milano: FrancoAngeli.
- Pizzorno A. (1996). Decisioni o interazioni? La micro-descrizione del cambiamento sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, 37 (1): 107-132.
- Reason P., Bradbury H. (eds.) (2001). *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Schalock R.L., Bonham G.S., Verdugo M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and program planning*, 31 (2): 181-190.
- Simon H.A. (1981). *The Science of the Artificial*. Cambridge: Mass., MIT Press (trad. it. *Le scienze dell'artificiale*, Il Mulino, Bologna, 1988).
- Stringer E.T. (2014). *Action Research*. London: Sage.
- Thompson J.D. (1967). *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill (trad. it. *L'azione organizzativa*, Isedi, Torino, 1988).
- Villa M. (2008). *Tra scienza e senso comune. Pratiche di ricerca-azione e processi di innovazione istituzionale locale*. National Conference Italian Sociological Association AIS-ELO.
- Villa M. (2007). *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*. Milano: FrancoAngeli.
- Weick K.E. (1979). The social psychology of organizing, II Ed. Newbery: Award Records (trad. it. *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, Isedi, Torino, 1993).
- Zucchermaglio C. (1995). Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi. In C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 265-278). Milano: LED.

Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici

What should really count? Educational research and public policies between methodological and ethical questions

Luca Girotti

Assistant Professor of Experimental Education | Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | luca.girotti@unimc.it

abstract

It is strategic for pedagogical investigation to reflect on the relationship between educational research and public policies. In this reflection, there is a need to avoid both political decision makers instrumentally supporting science in educational reforms and researchers being able to prescribe in the name of science, legitimizing their convictions with research results. Therefore, the debate on research methodologies in pedagogy cannot evade questions about the “responsibilities” of the researcher towards his/her research and the phases in which it is articulated, including as an expression of an ethics of preparation, implementation, and dissemination of the research: the choice of method and, consequently, of research tools corresponds in fact to a different approach to the research object and a different type of knowledge generated in relation to the problem under investigation, as well as serving as reference to an epistemology assumed or formulated by the researcher.

Keywords: Research, Politics, Research methodology, Researcher, Ethical questions

È oggi strategico che l'indagine pedagogica rifletta sul rapporto tra ricerca educativa e politiche pubbliche. In tale relazione, è necessario evitare che i decisori politici utilizzino strumentalmente il sostegno della scienza nelle riforme educative sia che i ricercatori possano prescrivere in nome della scienza legittimando le proprie convinzioni con i risultati della ricerca. Pertanto, il dibattito sulla metodologia della ricerca in pedagogia non può eludere gli interrogativi circa le “responsabilità” del ricercatore nei confronti della sua ricerca e delle fasi in cui essa si articola, anche come espressione di un'etica della preparazione, dell'attuazione, della restituzione della ricerca: alla scelta di un metodo e, di conseguenza, di uno strumento di ricerca corrisponde, infatti, un differente approccio all'oggetto di ricerca e un diverso tipo di conoscenza generata in rapporto al problema di indagine, nonché il riferimento ad una epistemologia assunta o formulata dal ricercatore.

Parole chiave: Ricerca, Politiche, Metodologia della ricerca, Ricercatore, Questioni etiche

Negli ultimi anni, è divenuto strategico per l'indagine pedagogica riflettere sul rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche. Ciò anche in virtù dei molteplici contributi che sono venuti dal confronto intorno alle tesi *evidence-based*, con particolare riferimento alle questioni connesse con la promozione di un circolo virtuoso fra ricerca, pratica e politica in campo educativo (Hammersley, 2002; Hammersley, 2007; Saunders, 2007; Slavin, 2002; Slavin, 2004), nonché dalla necessità espressa dalle organizzazioni internazionali di un maggior collegamento fra queste e di una maggiore diffusione di esperienze esemplari ed esemplificative a riguardo (CEC, 2007; CERI-OECD, 2007), fermo restando l'opportunità di approfondire temi e interrogativi sollevati da politiche educative *evidence-based* (Bridges, Smeyers, Smith, 2009; Slavin, 2008a; Slavin, 2008b). La difficoltà e, a un tempo, la significatività del rapporto della ricerca educativa con la pratica e la politica è ben resa dalla metafora – proposta dalla Viganò (2016, p. 78) – dell'arena: si tratta, per la prima nei confronti delle seconde, di “un lavoro pionieristico sotto il profilo della definizione dei contenuti e della costruzione dei metodi; è difficile da condurre e comunicare, giacché incontra una limitata e parziale consapevolezza del bisogno. Servono coraggio innovativo e robustezza scientifica e culturale per trovare le strade e per non cadere nelle facili tentazioni delle iniziative più mediatiche che sostanziali e della superficialità a prezzo della comprensione approfondita”.

Nelle riflessioni in parola, vi è la necessità di evitare sia che i decisori politici utilizzino strumentalmente il sostegno della scienza nelle riforme educative sia che i ricercatori possano prescrivere in nome della scienza legittimando le proprie convinzioni con i risultati della ricerca. Pertanto, il dibattito sulla metodologia della ricerca in pedagogia non può eludere gli interrogativi circa le “responsabilità” del ricercatore nei confronti della sua ricerca e delle fasi in cui essa si articola, anche come espressione di un'etica della preparazione, dell'attuazione, della restituzione della ricerca: alla scelta di un metodo e, di conseguenza, di uno strumento di ricerca corrisponde, infatti, un differente approccio all'oggetto di ricerca e un diverso tipo di conoscenza generata in rapporto al problema di indagine, nonché il riferimento ad una epistemologia assunta o formulata dal ricercatore.

1. Ricerca educativa e politiche pubbliche: una relazione complessa

Non sfugge che riflettere intorno al contributo della ricerca educativa alla formulazione delle politiche pubbliche rimandi a tematiche oggi assai delicate, anche a fronte dell'attuale dibattito politico-istituzionale (Corsi, Sarracino, 2011; Viganò, Lisimberti, 2011; Bottani, 2009). Il contributo che la ricerca educativa può offrire riguarda molteplici aspetti, ma assume particolare valore quando essa può proporsi come interlocutore per il governo, la gestione, lo sviluppo del sistema di istruzione, formazione, orientamento del Paese, divenendo risorsa per la formulare le politiche pubbliche in ambito educativo (Viganò, 2009). È del tutto ovvia l'esistenza di un rapporto fra ricerca e politica anche quando si limita ad un'influenza implicita/esplicita, ed è evidente che, da un lato, la ricerca non possa limitarsi alla sola verifica dell'azione di governo e, dall'altro, che la politica non possa riconoscere la ricerca come unico interlocutore per le decisioni: considerazioni queste che hanno la loro genesi nel senso comune dell'esperienza dei ricercatori e dei politici che operano sui temi dell'educazione. Si tratta, invece, di una relazione complessa, in ragione dell'adeguatezza dei modelli interpretativi di tale relazione all'epistemologia pedagogica, delle condizioni peculiari dei sistemi educativi, al significato attribuito a termini/concetti quali obiettività, rigorosità, scientificità, intenzionalità, affidabilità, trasferibilità. Temi questi di un certo peso e rilievo nel dibattito intorno alla ricerca educativa (Lucisano, Salerni, 2002; Trincherò, 2004; Baldacci, Frabboni, 2013). A ciò si aggiungono, le questioni circa il ruolo del ricercatore in relazione al potenziale innovativo della ricerca nella sfera educativa; in particolare, quando sono possibili richieste di erogazione di finanziamenti pubblici da parte di committenti istituzionali e/o sono presenti interessi pubblici/privati di parte nel settore oggetto di studio e/o di gruppi di soggetti svantaggiati a livello sociale/culturale/educativo, e la responsabilità che la pubblica opinione affida alla ricerca e alla scienza per fondare e valutare in modo scientifico le riforme del sistema di istruzione e formazione, a fronte dell'incapacità dei movimenti/partiti politici di rinnovare i sistemi formativi.

L'indagine pedagogica può prevenire il rischio di essere considerata come formulario di soluzioni spicciole ai problemi di politica scolastica se affronta anche l'oggetto politiche educative nelle possibili diverse forme del contributo che la ricerca può offrire alla conoscenza intorno all'educazione nei termini di descrizione, previsione/predizione, migliora-

mento/perfezionamento, spiegazione, valutazione. In questa prospettiva, il confronto con l'oggetto politiche offre al ricercatore che opera in ambito pedagogico la possibilità di (ri-)scoprire il vero spirito della ricerca, in generale, e di quella educativa, in particolare, "che è sintesi profonda e, ad un tempo, è una disposizione squisitamente umana e un'attività variamente applicata nei differenti settori dell'esperienza fra i quali l'educazione. Essa è domanda di senso prima ancora che di conoscenza, ed è sforzo ininterrotto per tradurre nel linguaggio dei metodi e degli strumenti, storicamente e culturalmente determinati, aspirazioni e ideali che sono invece metastorici e metaculturali" (Viganò, 2002, p. 309).

La questione sollevata non può certo essere tracciata in poche righe, tuttavia appare chiara l'esigenza di un'indagine pedagogica in grado di definire e verificare il successo o l'insuccesso delle politiche pubbliche in materia di istruzione e formazione e risulta evidente l'urgenza di una ricerca educativa che, anche grazie al contributo di approcci ispirati a criteri sperimentali, pervenga a una conoscenza scientifica di natura pedagogica sui/per i sistemi educativi mediante il ricorso a metodi e strumenti adeguati: "lo sviluppo della conoscenza scientifica è un potente mezzo di individuazione degli errori e di lotta contro le illusioni" (Morin, 2001, p. 19). Le argomentazioni accennate rispetto al complesso rapporto fra ricerca pedagogico-educativa e politiche pubbliche dischiudono molteplici itinerari di approfondimento. In coerenza con la collocazione del presente contributo, la prospettiva con la quale è affrontata tale questione privilegia – naturalmente e necessariamente – l'attenzione verso le problematiche e le prospettive per la metodologia della ricerca educativa, nel convincimento che per il ricercatore occorre evitare sia un'eccessiva distanza dalle questioni poste/sollevate dalle politiche educative sia un'eccessiva vicinanza che possa accreditare la ricerca educativa come fonte per trovare le soluzioni ai mali del sistema, senza ignorare il fatto che sia sempre possibile che i risultati conseguiti da un'indagine siano giudicati in relazione al credito di cui gode sul piano socio-politico il paradigma/approccio di riferimento adottato, in quel particolare frangente storico-culturale. È dunque opportuno orientare le argomentazioni che seguono a porre in luce alcuni, principali nodi metodologici per una ricerca educativa effettivamente e autorevolmente in grado di contribuire alle politiche pubbliche.

2. Tre nodi metodologici

Un primo nodo a riguardo attiene al fatto che, ai fini della formulazione delle politiche pubbliche, sarebbe utile e prezioso avvalorare le molteplici esperienze di cui la realtà e gli ambiti educativi sono ricchi, ma questo panorama variegato e molteplice fatica a ricomporsi in un quadro unitario e a uscire dall'autoreferenzialità e dalla discontinuità. La ricerca educativa potrebbe permettere alle singole esperienze di essere oggettivate e divenire comunicabili, facilitandone così la socializzazione e prevedendo sia la tentazione dell'assolutizzazione di esperienze autoreferenziali, che cercano credito agli occhi dei decisori politici, sia il rischio per questi ultimi di non conoscere/valutare buone pratiche a cui ispirare i propri provvedimenti. In sintesi, si tratta di porre le premesse affinché i numerosi progetti/interventi a fini educativi presenti ai diversi livelli del nostro sistema di istruzione e nei differenti ambiti formativi si possano trasformare in ricerca educativa: "fare dell'esperienza un'occasione di ricerca educativa implica non solo un certo modo d'impostare e attuare l'azione ma anche porre già dall'inizio il problema della comunicazione del processo e della diffusione degli esiti, considerandoli snodi essenziali" (Montalbetti, 2006, p. 214). Sotto il profilo metodologico, ciò pone l'esigenza per il ricercatore di potersi avvalere di metodi/strumenti validi, pertinenti, affidabili per indagini che si situano non "prima" o "dopo" ma nelle pratiche educative, senza che, da un lato, i primi siano asserviti alle seconde, dall'altro, le peculiari esigenze di quest'ultime inducano a forme di pseudo-compromessi. Si tratta di impegnarsi in esperienze di ricerche capaci di generare la diffusione di un *habitus euristico* nella comunità e/o nell'ambiente in cui le pratiche avvengono.

Un secondo nodo è da porre in relazione a quelli che possono essere legittimamente considerati gli oggetti primari delle politiche pubbliche: gli aspetti strutturali del sistema di istruzione e formazione, cioè quegli aspetti che riguardano i sistemi formativi/educativi nel loro complesso, in particolare la strutturazione e l'articolazione dei corsi di studio, istruzione, formazione e le questioni di macrodidattica. Sono aspetti che oggi assumono significativa rilevanza nel dibattito pubblico, ponendo molteplici problematiche sotto il profilo sia pedagogico sia politico, si pensi solo ad esempio a questioni quali la crisi dell'educazione e dei suoi principali agenti (famiglia, scuola, comunità), la difficoltà di governare rapporto fra offerta formativa e domanda occupazionale, la complessità di in-

novare i sistemi educativi per assicurare alle persone le capacità per vivere in una società in continua trasformazione (Ammaniti, 2015; Agnoli, 2014; Bottani, 2013). La ricerca educativa deve dunque essere in grado di assumere come tema/problema/questione di indagine gli aspetti strutturali del sistema educativo, non solo le pratiche. Un tale studio abbisogna di un rigoroso impianto metodologico per contribuire effettivamente ed efficacemente allo sviluppo delle politiche pubbliche: riprendendo la denuncia di Damiano (2009, p. 151) occorre smettere di “muoverci a rimorchio rispetto alle iniziative del ministero. Non è la prima volta che ci dedichiamo a fare filologi dell’amministrazione presso gli insegnanti. Quando la prospettiva vogliamo che sia ben altra: prendere l’iniziativa per stimolare, invece, una politica scolastica *knowledge based*, magari ispirata da noi pedagogisti”. Ad un tempo, vale il parere espresso dalla Mortari (2007, p. 11) che pone in luce che “anche la forma più raffinata di controllo scientifico non è in grado di fornire dati talmente certi e generalizzabili da consentire la loro traduzione in modelli operativi”. La rigosità è assicurata non tanto dal rispetto di protocolli fissati a priori a cui adeguarsi quanto piuttosto dall’onestà intellettuale del ricercatore nei confronti di se stesso e della sua ricerca. Ciò può attuarsi mediante quella che la Mortari (2007, p. 226) indica come la pratica dell’autocomprensione: assunzione da parte del ricercatore della “responsabilità, etica e politica, di vigilare il processo di indagine coniugando la ricerca della trasparenza con quella della consapevolezza profonda, assumendosi l’impegno di sottoporre la cultura della ricerca in cui è coinvolto ad una radicale analisi critica”.

Il terzo nodo concerne le stesse politiche pubbliche come oggetto di ricerche educative, così che gli esiti delle prime possano essere approfonditi dalle seconde in termini di verifica del raggiungimento degli obiettivi pedagogici perseguiti; di analisi degli effetti indotti nelle pratiche educative e didattiche, nonché delle condizioni/ragioni che li hanno favoriti/ostacolati nel breve/medio/lungo periodo; di valutazione di ciò che ha o non ha funzionato. Ricerche di tale natura sono assai complesse sotto il profilo metodologico e, auspicabilmente, richiedono la triangolazione di diversi metodi di ricerca e si sviluppano, opportunamente, in prospettiva longitudinale ponendo il richiamo al tema/problema del finanziamento alla/della ricerca educativa. Di conseguenza appare fondamentale il dibattito intorno alla questione della valutazione di tali ricerche. Su questi si è espresso in modo chiaro e perentorio J.-M. De Ketele

in una intervista rilasciata a Livia Cadei per la rivista *Pedagogia e Vita* – pubblicata nel numero 2/2007 – definendo come imprescindibili “il criterio di accertare l’idoneità dell’oggetto di studio (*pertinenza*) qualunque sia il tipo di ricerca; il criterio di realizzare esattamente ciò che è stato dichiarato (*validità*), tenuto conto che i metodi possono essere differenti secondo gli oggetti da indagare e gli approcci impiegati; il criterio in virtù del quale le conclusioni a cui si è giunti non dipendono da colui che ha condotto la ricerca (*affidabilità*)”. Di pari rilievo, sotto il profilo metodologico, solo le questioni che attengono il paradigma epistemico del ricercatore, la definizione di efficacia ed efficienza pedagogiche, il rapporto fra teoria e metodo: si pensi, ad esempio, ai contributi che sono venuti in proposito dall’*action research*, dall’*evidence based research*, dalla *grounded theory*.

Presi singolarmente e complessivamente, i tre nodi metodologici interrogano il ricercatore orientandolo ad affrontare la complessità intrinseca del rapporto ricerca-politica, superando la sua adesione alle tesi proposte da questo o quel paradigma di riferimento, per esplicitare cosa dovrebbe effettivamente contare in una indagine pedagogica che voglia aiutare/sostenere/guidare le politiche educative, assumendosi la responsabilità etica di una ricerca educativa che si propone di pervenire ad indicazioni da cui potrebbero discendere trasformazioni/innovazioni a livello di sistema educativo e formativo. Ciò è di particolare valore perché pone il ricercatore nelle condizioni di mostrare e chiarire l’identità scientifica della sua ricerca nel rispetto delle peculiarità caratterizzanti gli studi di ambito pedagogico, la natura del dato scientifico a cui la sua ricerca può accedere e le ragioni per le quali ha ritenuto/scelto adeguati quei determinati metodi/strumenti di cui si è avvalso per farlo emergere, l’attuabilità nel sistema di formazione (scuola, università, alta formazione, ecc.) e l’auspicabilità sul piano sociale dei cambiamenti prospettati dalla sua ricerca. Ciò renderebbe possibile per i professionisti, che operano sul campo, affrontare eventuali contraddizioni con la propria esperienza professionale e offrirebbe ai decisori politici l’opportunità di avvalersi di dati pedagogicamente autorevoli nel processo decisionale che conduce alla promulgazione dei provvedimenti legislativi. Per il ricercatore e per la ricerca – sempre e comunque – “il vero snodo sta nel restare ancorati e fedeli al nucleo significativo dell’educazione come valore e diritto/dovere personale e sociale mettendo in campo uno sforzo innovativo autentico per conferire autorevolezza scientifica alla ricerca educativa” (Viganò, 2016, p. 79).

3. La responsabilità etica del ricercatore nei confronti della ricerca

La prospettiva ora posta in evidenza sollecita a riconoscere la responsabilità del ricercatore nei confronti della sua ricerca educativa – in tutti i suoi aspetti e momenti (Anderson, 1998) – nei termini di espressione di un’etica della preparazione, dell’attuazione, della restituzione di questa. La consapevolezza di non poter affrontare adeguatamente in questa sede la questione in parola per ciascuno dei tre momenti obbliga a privilegiarne uno, quello che appare – naturalmente, a giudizio personale – ricevere al momento minor attenzione: la restituzione. È diffuso e condiviso il riconoscimento del ruolo trasformativo della ricerca educativa (Mortari, 2007), che diviene ad un tempo irrinunciabile e indispensabile quando questa è posta in relazione alle politiche educative e le assume come oggetto di indagine. Di conseguenza, la diffusione/restituzione è tappa importante del lavoro del ricercatore, che merita da parte di quest’ultimo la stessa considerazione e lo stesso impegno delle altre due. Nella relazione fra ricerca educativa e politiche pubbliche, per la prima non è sufficiente diffondere i risultati ma è necessario fornire ai potenziali lettori le informazioni essenziali circa il processo per permettere una reale e profonda comprensione (Montalbetti, 2015), che è indispensabile per la seconda, che assume poi la responsabilità di far discendere eventuali riforme/innovazioni. Queste informazioni essenziali possono essere così sintetizzate: a) interesse, rilevanza, significatività del tema fatto oggetto di ricerca in relazione alla potenziale innovativo e alla sostenibilità effettiva dell’innovazione educativa dei sistemi di istruzione e formazione; b) pertinenza, validità, coerenza delle scelte metodologiche assunte dal ricercatore nella conduzione del processo di ricerca, anche in relazione al suo profilo professionale, in termini di formazione e competenze; c) rigore, trasparenza, adeguatezza dell’analisi dei dati e dell’interpretazione dei risultati in prospettiva pedagogica, ai fini di favorire la disseminazione e la condivisione della ricerca tanto nella comunità scientifica quanto nella realtà/istituzione direttamente coinvolta/interessata. Se è del tutto legittimo – e per certi versi naturale – il desiderio del ricercatore di vedere le sue ricerche riconosciute dal decisore politico, oltrepassando così i confini della comunità scientifica per divenire fonte/ispirazione di riforme/innovazioni – come effettivamente accaduto nella storia del nostro Paese, si pensi ad esempio al contributo di studiosi come Aldo Agazzi, da tutti riconosciuto il padre della riforma della scuola media unica e della sua natura orientativa, par-

tecipativa, democratica –, ciò non giustifica il fatto che possa eludere le questioni attinenti al ruolo della sua ricerca per la promozione di un cambiamento sociale, culturale, educativo e dei criteri in base ai quali possa essere o meno auspicabile, di là da quelle che sono le sue intenzioni.

A fronte di quanto richiamato, occorre che il ricercatore sia consapevole che la questione della restituzione/diffusione della ricerca non appare solo alla fine del suo lavoro di ricerca ma si impone sin dall'inizio e lo accompagna, assumendo la forma dell'interrogativo del perché di ogni scelta e del suo senso nel piano complessivo dell'itinerario di ricerca condotto. In tale prospettiva, l'esercizio della responsabilità etica del ricercatore verso la sua ricerca diviene garanzia per l'interlocutore, che è allo stesso tempo il decisore politico e la comunità/istituzione sociale/educativa/culturale potenzialmente oggetto di innovazione/riforma, di poter avere le informazioni utili per poter ricostruire e comprendere il processo di ricerca in riferimento sia agli aspetti epistemologici e metodologici sia alle sue potenzialità in termini di rilevanza e significatività. Ciò chiede al ricercatore di maturare un'intelligenza generale della ricerca come capacità metodologica intesa nel senso originario di *meta-hodos-logos*. Si tratta di una tematica/problematica significativamente sfidante, soprattutto se (e quando) messa in relazione/confronto con questioni quali l'importanza di fare ricerca in ambito educativo (Mortari, Ghirotto, 2019) e l'uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione (Trincherò, 2013).

Gli interrogativi etici per una ricerca educativa che voglia essere risorsa per le politiche pubbliche non sono solo quelli legati al dovere di non asservire la propria indagine scientifica alle proprie opinioni politiche e/o alle riforme che per scelta ideologica-culturale si ritiene di dover giustificare/promuovere. Non si esauriscono neppure nella e con la pubblica dichiarazione da parte del ricercatore di quali siano la propria cultura di ricerca di riferimento, le proprie opzioni di fondo a livello metodologico e il valore/significato che egli attribuisce all'innovazione che con la sua ricerca intende promuovere. Essi ruotano intorno al fuoco della comunicabilità e della comunicazione della ricerca educativa proprio in quanto è ricerca sull'educazione e ricerca per l'educazione. In proposito, merita porre in luce che la comunicazione della ricerca è connessa con questioni metodologiche centrali nella e della ricerca educativa e interpella la pedagogia in quanto scienza pratico-poietica (Montalbetti, 2012). Tali questioni sono di particolare rilevanza, a motivo del fatto che "in termini di scelta di oggetti e di sviluppo di metodi, la ricerca educativa trova nei cri-

teri di ‘significatività condivisa’ e di ‘sostenibilità dimostrabile’ dei propri prodotti un’ esigenza reale, oggettiva, prioritaria” (Viganò, 2010, p. 92). A giudizio della Viganò,

la cura per la comunicazione è motivata non da mere preoccupazioni di marketing e di accreditamento, bensì dal suo diretto collegamento con il problema metodologico centrale nella ricerca educativa medesima, la quale ha ancora molto lavoro da sviluppare per definire con chiarezza, rigore e autorevolezza un’identità metodologica solida, in grado di interagire con la comunità professionale, con quella scientifica più ampia, con la sfera decisionale e politica. Per dirla in altro modo, vi è un rapporto essenziale – certo articolato e complesso – fra la dimensione epistemologica e quella metodologica e la significatività e sostenibilità riguardo alla sfera pratica e politica (2010, p. 95).

Su questo aspetto, risulta strategico il ruolo delle comunità scientifico-accademiche in ambito pedagogico e delle riviste da queste promosse, anche per superare le critiche rivolte alla ricerca pedagogico-educativa, i cui

punti di maggior debolezza vengono individuati nella mancanza di utilità per la pratica, nel non fornire risposte alle questioni circa le quali sono necessarie evidenze per indirizzare le politiche educative, in un’eccessiva frammentazione della ricerca in indagini spesso di scarsa rilevanza e senza un disegno organizzativo di sfondo che consenta poi di confrontare i dati emersi (Mortari, 2010, pp. 143-144).

La questione della comunicazione/comunicabilità della ricerca come ambito privilegiato per far emergere gli interrogativi etici di una ricerca educativa in relazione con le politiche pubbliche sollecita sfide epistemologiche e metodologiche, che possono concorrere a chiarirne sia finalità sia prospettive, ed essere foriere di sviluppi significativi per la pedagogia e per il suo contributo come risorsa autorevole per la formulazione e l’attuazione di politiche educative finalizzate al rinnovamento dei sistemi di istruzione e formazione.

Riferimenti bibliografici

- Agnoli M.S. (ed.) (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: FrancoAngeli.
- Ammaniti M. (2015). *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza.
- Anderson G. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge Falmer.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: UTET.
- Bottani N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Bottani N. (2009). Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici. *FGA Working Paper n. 17*.
- Bridges D., Smeyers P., Smith R. (eds.) (2009). *Evidence-based education policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?* Chichester: Wiley-Blackwell.
- CERI-OECD (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: OECD.
- Commission of the European Communities (ed.) (2007). *Towards More Knowledge-Based Policy and practice in Educational and Training*.
- Corsi M., Sarracino V. (eds.) (2011). *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*. Napoli: Tecnodid.
- Damiano E. (2009). Il sapere della competenza. In M. Baldacci, M. Corsi (eds.), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, (pp. 126-156). Napoli: Tecnodid.
- Hammersley M. (ed.) (2007). *Educational research and evidence based practice*. London: Sage.
- Hammersley M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Sage.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Montalbetti K. (2006). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti K. (2015). Costruire un percorso di ricerca empirica in campo educativo. In K. Montalbetti, C. Lisimberty, *Ricerca e professionalità educativa* (pp. 24-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2012). La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare. *Education Sciences & Society*, 2: 255-269.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1: 143-156.

- Mortari L., Ghirotto L. (eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Saunders L. (ed.) (2007). *Educational reaserch and policy-making: exploring the border country between research and policy*. New York: Routledge.
- Slavin R.E. (2008a). What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37: 5-14.
- Slavin R.E. (2008b). Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37: 47-50.
- Slavin R.E. (2004). Education Research Can and Must Address “What Works” Questions. *Educational Researcher*, 33: 27-28.
- Slavin R.E. (2002). Evidence-based Education Policies: Trasforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31: 15-21.
- Trincherò R. (2013). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell’evidenza empirica in educazione. *Vita e Pensiero*, 71: 40-56.
- Trincherò R. (2004). *Manuale di ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Viganò R., Lisimberti C. (eds.) (2011). *Politiche pubbliche e formazione. Processi decisionali e strategie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (2009). La ricerca educativa: risorsa per il governo e lo sviluppo dei processi e dei sistemi di formazione. In L. Girotti (ed.), *La ricerca educativa come risorsa per l’orientamento* (pp. 15-22). Macerata: EUM.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 16: 71-84.
- Viganò R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 1: 91-100.

Formare alla ricerca nel dottorato di area Social sciences and Humanities: il caso della Pedagogia

Research training in Social sciences and Humanities doctorates: focus on Education

Cristina Lisimberti

Assistant Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | cristina.lisimberti@unicatt.it

abstract

Research has been a core competence in doctoral training from the beginning. In recent years, however, the global transformation of the world of work and the consequent Higher Education revolution have given rise to a significant rethinking of these paths. PhD student heuristic habitus acquisition remains an unavoidable and foundational element but the heterogeneity of the outgoing professional profiles (professional researchers or researching professionals) leads us to reflect on research training. Research method skills, in particular, will occupy a very diversified space according to the employment outcomes. This contribution presents the results of an empirical survey on research training practices in Italian doctorates focusing on the area of pedagogy.

Keywords: Research, Doctorate, Education, Training, Methodology

La formazione alla ricerca costituisce, sin dalle origini, l'obiettivo fondamentale della preparazione dottorale; negli ultimi anni, tuttavia, le trasformazioni globali del mondo del lavoro e la conseguente rivoluzione della Higher Education hanno dato origine ad un significativo ripensamento di tali percorsi. Se l'acquisizione di un habitus euristico del dottorando resta un elemento ineliminabile e fondativo, l'eterogeneità dei profili professionali in uscita (*professional researchers* o *researching professionals*) induce a riflettere sulle modalità di formazione alla ricerca e, soprattutto, ai metodi di ricerca e alle competenze operative connesse che potranno occupare uno spazio molto diversificato a seconda degli esiti occupazionali.

Nel contributo, che si concentra sul dottorato di area pedagogica, sono presentati degli esiti di una rilevazione empirica sulle pratiche di formazione alla ricerca in Italia.

Parole chiave: Ricerca, Dottorato, Pedagogia, Formazione, Metodologia

Introduzione

Riflettere sulla formazione nel dottorato significa, di fatto, riflettere sulla formazione alla ricerca che ne costituisce l'asse portante sin dalle origini. Negli ultimi anni i percorsi dottorali sono diventati sempre più articolati e strutturati, giungendo ad includere una pluralità di competenze ed attività formative distinte (Nerad, 2006; Orefice, Cunti, 2009; Curaj, Scott, Vlasceanu, Wilson, 2012). In questa sede si intende focalizzare l'attenzione in maniera dedicata sul dottorato in ambito pedagogico. In tale settore, infatti, è più evidente che altrove la sproporzione tra quanti sono impiegati in attività di ricerca e quanti ritornano, oppure trovano, un'occupazione nella quale la ricerca non ha un ruolo preminente (insegnamento, servizi socio-educativi, ecc.) (ISTAT 2015, ADI, 2019). Di conseguenza nel definire i contenuti e le modalità formative ivi impiegate occorre tenere conto della pluralità dei profili in ingresso e in uscita.

Il contributo si incentra sullo snodo della *formazione alla ricerca* prescindendo dall'approfondire gli aspetti tematici e contenutistici, mantenendosi ad un livello più generale e sovraordinato utilizzando dunque l'espressione in termini complessivi per ricomprendere ogni attività funzionale a tale preparazione.

Per indagare tali aspetti può essere utile muovere da due domande fondamentali: chi si intende formare all'interno del dottorato? Come lo si intende formare?

1. Formazione alla ricerca e identità professionale del ricercatore

Il primo interrogativo induce a riflettere sul *profilo professionale in uscita dai percorsi dottorali*. Il dibattito nel contesto internazionale non è nuovo e interseca quello sul dottorato tradizionale (Ph.D), che dovrebbe formare i ricercatori di professione (*professional researchers*), e quello *professional* (ED), rivolto ai professionisti della ricerca (*researching professionals*) (Bourner, Bowden, Laing, 2001). Il fatto che in Italia percorso e titolo restino unici, riporta tale questione all'interno di ciascun corso chiamato a formare entrambe i profili. La sfida attuale è dunque quella di strutturare percorsi di alto livello in grado di preparare, fianco a fianco, *professional researchers*, ossia quanti sono occupati in enti di ricerca e svolgono prioritariamente tale attività, e *researching professionals*, che integrano, in mi-

sura e con intensità variabile, la ricerca all'interno della propria attività e, soprattutto, all'interno del modo di esercitare una specifica professione.

Tale integrazione offre ottime possibilità di sinergia e contaminazione (Lisimberti, 2017a) ma, allo stesso tempo, impone di riflettere con attenzione sul nucleo caratterizzante della preparazione dottorale ossia la formazione alla ricerca poiché le conoscenze e competenze apprese nel percorso saranno spese con modalità molto diversificate. Per tenere assieme tale complessità garantendo, al contempo, un reale valore formativo a tutti i partecipanti, può dunque essere utile assumere la “riflessività come fine formativo” (Cambi, 2009, p. 106), utile per far sviluppare la *forma mentis* del ricercatore (Schön, 1983). Muovendo dall'assunto che la formazione del ricercatore ha una connessione inscindibile con la sua identità professionale e che occorra di conseguenza, e in via prioritaria, far sviluppare processi di acquisizione identitaria (Milani, 2014b; McCarty, Ortloff, 2004; Golde, Walker, 2006), la formazione alla ricerca deve tendere a far maturare prima di tutto un *habitus euristico* (Montalbetti, 2005; Magnoler, 2012; Medwell, Wray, 2014), inteso come un atteggiamento profondamente interiorizzato al porsi delle domande e cercare delle risposte attraverso una modalità di procedere rigorosa ed intenzionale.

2. Gli snodi della formazione alla ricerca

Il secondo interrogativo (*Come lo si intende formare?*) induce a riflettere sull'articolazione della formazione. Se, come accennato, è prioritario far sviluppare un *habitus euristico*, la formazione dottorale dovrà porsi questo ambizioso obiettivo collocandolo ad un livello sovraordinato rispetto all'acquisizione di competenze tecniche di natura anche operativa e strumentale, pur essenziali per condurre l'attività di ricerca.

La formazione alla ricerca interpella da tempo il dibattito internazionale sia in termini generali sia con specifico riferimento al dottorato (Anderson, 2002). In ogni caso il legame tra formazione e ricerca è considerato complesso (Clerc, 2008) e mai unidirezionale. Se, infatti, è indubbio che per poter fare una ricerca è necessario esserne formati, sia acquisendo conoscenze e competenze metodologiche di base sia interiorizzando la logica euristica, la ricerca ha in sé, al contempo, un intrinseco valore formativo che occorre sempre considerare. La complessità di tale legame emerge ogniqualvolta si rifletta su questi temi (Montalbetti, Lisimberti,

2015) ma assume una connotazione e una rilevanza del tutto peculiari nel dottorato ove la formazione alla ricerca costituisce lo sfondo integratore.

Per articolare meglio tale riflessione è possibile individuare quattro snodi attorno ai quali si è incentrato il dibattito nella letteratura internazionale sul tema e attorno ai quali pare esservi un generale consenso.

Formazione alla/attraverso la ricerca: data la complessità dell'oggetto, che mira a far sviluppare sia un modo di pensare e di essere sia competenze metodologiche e tecniche tese al fare, è opinione condivisa che la formazione *alla* ricerca e *attraverso* la ricerca, e le diverse modalità didattiche proprie di ciascuna, debbano trovare una composizione armonica ed integrata (Clerc, 2008), tanto da configurare il dottorato come un percorso di *formazione alla ricerca attraverso la ricerca* (Barbier, Thievenaz, 2013). Risulta consolidato in letteratura il fatto che per formare alla ricerca siano necessari sia apporti teorici e conoscitivi sia momenti applicativi e di sperimentazione diretta (Montalbetti, Lisimberty, 2015; Mias, Piasser 2015; Raveleau, 2017; Viganò, 2019), in una sinergia virtuosa tra teoria e pratica. Le modalità didattiche impiegate, di conseguenza, dovrebbero essere ugualmente eterogenee e integrare momenti di lezione (anche di carattere trasmissivo), laboratori e simulazioni oltre a momenti di lavoro originale ad opera del dottorando.

Collettivo/individuale: la formazione alla ricerca non può avvenire in maniera isolata. Come afferma Baldacci “si impara a fare ricerca stando accanto a persone esperte” (Baldacci, 2009, p. 236). L'espressione rende molto bene l'idea di una consuetudine di lavoro comune e di rapporto che dovrebbe pervadere i contesti formativi sino a renderli delle autentiche *community of inquiry* (Hauser, Darrow, 2013). Lo “stare accanto” all'interno del dottorato trova almeno due declinazioni principali: il rapporto con il docente-tutor e con altri docenti o professionisti e la condivisione del percorso formativo con un gruppo di pari costituito dai compagni di dottorato del proprio o di altri cicli/indirizzi. Il percorso di crescita e di costruzione dell'identità professionale non può tuttavia prescindere da una parte di attività pensata, voluta e realizzata in forma individuale dal dottorando che resta il protagonista del suo percorso di sviluppo. Tale dialettica tra individuale e collettivo è bene ricompresa nel modello della formazione tripolare proposta da Pinneau e ripresa da Milani (2014b) all'interno della quale autoformazione, eteroformazione ed ecoformazione si integrano in una dinamica sinergica.

Disciplinare/interdisciplinare: la formazione dottorale è sempre stata funzionale a preparare i futuri ricercatori dei diversi ambiti disciplinari (Golde, Walker, 2006); l'eterogeneità dei profili in uscita e le sollecitazioni internazionali (European Commission, 2011), oltre che ragioni amministrative ed organizzative, hanno tuttavia indotto a creare corsi e scuole nelle quali convergono aree disciplinari diverse. Occorre tuttavia tenere conto che la dimensione metodologica non è neutra ma deve essere coerente con l'impianto epistemologico di riferimento (Mortari, 2010), direttamente connesso a quello disciplinare. L'apertura all'arricchimento proveniente dal confronto interdisciplinare non deve dunque indurre ad indebolire la propria matrice disciplinare ed epistemologica di riferimento.

Specialistico/trasversale: il dottorato, oltre ad essere un segmento formativo di elevata specializzazione, è un vero e proprio luogo di produzione di conoscenza specialistica (Parry, 2007); gli approfondimenti metodologici e tematici vi trovano di conseguenza adeguata collocazione. Tale vocazione a formare professionisti con elevati livelli di qualificazione in un determinato ambito del sapere, necessariamente circoscritto, si interseca con la rinnovata esigenza di garantire la flessibilità dei profili in uscita, utile per favorire l'inserimento professionale in contesti diversificati (accademici, di ricerca non accademica, nei servizi educativi e formativi e in altri comparti). Una marcata specializzazione può costituire in ogni caso un valore aggiunto se, accanto alle competenze specialistiche, sono sviluppate anche quelle trasversali il cui consolidamento aiuta a trasferire e generalizzare ciò che è stato sperimentato in ambiti circoscritti (OECD, 2012; Lisimberti, 2017b).

L'equilibrio tra tutte queste istanze è certamente possibile ma è delicato e richiede intenzionalità e grande attenzione sia a livello di progettazione iniziale che di presidio continuo. La formazione alla ricerca nell'ambito del dottorato deve dunque integrare una pluralità di dimensioni diverse, ciascuna bisognosa di modalità attuative specifiche che dovrebbero trovare collocazione armonica all'interno dei vari percorsi (Golde, Walker, 2006; Fiorucci, 2014). Muovendo dal piano della riflessione al suo precipitato concreto è possibile individuare alcune polarità attorno alle quali aggregare le diverse attività di formazione alla ricerca nell'ambito del dottorato. Tra queste vi sono numerose aree di intersezione e sovrapposizione (Fig.1) ma anche elementi di specificità sui quali ci si sofferma:

- formazione *alla* ricerca: include, in prima istanza, le diverse attività d’aula utili al dottorando per acquisire/consolidare paradigmi, metodi e tecniche propri di un determinato approccio disciplinare. Al fine di differenziare questo segmento specifico dal processo complessivo che lo ricomprende, per indicare tali attività è utilizzata qui l’espressione *formazione alla metodologia della ricerca*;
- formazione *attraverso* la ricerca: spesso la parte più consistente e specifica della formazione dottorale, consiste, in via prioritaria, nella progettazione, realizzazione e comunicazione di un proprio progetto che culmina nella realizzazione di una *tesi*. È l’attività nella quale il dottorando si mette in gioco in prima persona in maniera applicativa e diretta, seppure sotto la guida di uno o più docenti;
- formazione alle *transferable skills in a research context*: include lezioni, seminari, workshop volti a presentare e far consolidare competenze trasversali utili per svolgere al meglio il proprio percorso di ricerca e facilmente impieghiabili anche in altri contesti professionali;
- formazione *on the job*: comprende tutta l’attività di ricerca (e non) svolta dal dottorando al di fuori del proprio progetto specifico ossia la ricerca applicata realizzata in contesti professionali, la collaborazione a gruppi di lavoro più ampi, la partecipazione a progetti ecc. Tale polarità è strettamente connessa con quella precedente, ne costituisce il risvolto operativo e contestualizzato all’interno del quale, molto spesso, prevale la dimensione collettiva e collaborativa.

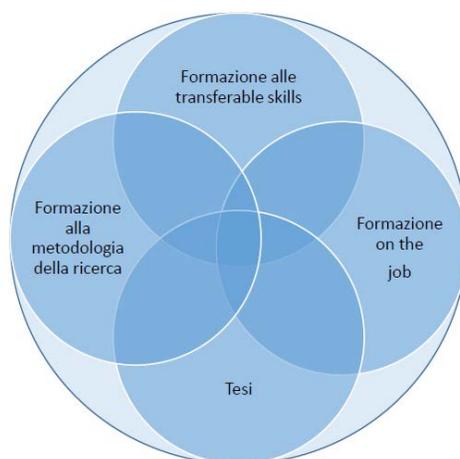


Fig. 1 – La formazione alla ricerca nel dottorato

3. Dispositivo metodologico

L'interesse ad approfondire la formazione dottorale di area pedagogica non è nuovo (Orefice, Cunti, 2009; Orefice, Del Gobbo, 2011) ma le repentine trasformazioni, tutt'ora in corso, che hanno interessato tale comparto rafforzano quel "bisogno di confronto e sinergia tra le diverse scuole/corsi di dottorato in pedagogia" già rilevato da Margiotta (Margiotta, 2014). In continuità con questo filone di studi, è parso opportuno indagare in prospettiva empirica l'articolazione di tali percorsi formativi nel nostro Paese provando a verificare se e come le quattro aree sopra esposte trovassero applicazione concreta.

Data l'eterogeneità dei percorsi presenti in Italia, l'identificazione della popolazione di riferimento (i corsi di dottorato di area pedagogica) ha richiesto una ricostruzione preliminare. Tramite sito Cineca¹ sono stati individuati tutti i corsi di area 11 che avessero al proprio interno uno o più SSD M-Ped (n=53) selezionando quelli nei quali la pedagogia occupa un posto non residuale². Dopo una disamina approfondita sui siti di riferimento, volta a confermarne la centratura pedagogica, ne è risultato un elenco di 24 dottorati sui quali si sono concentrate le successive fasi di indagine.

È stato poi predisposto un questionario articolato in quattro sezioni principali, corrispondenti alle aree della formazione sopra presentate, più due di carattere generale:

- dati introduttivi su organizzazione e formazione;
- formazione alla metodologia della ricerca;
- formazione alle *transferable skills*;
- formazione *on the job*;
- progetto di ricerca – tesi;
- rappresentazioni dei coordinatori.

1 <https://cercauniversita.cineca.it/php5/dottorati/cerca.php> (7/11/2019).

2 È stato considerato il 33° ciclo del quale era in avvio la terza annualità, ipotizzando che fosse stata attivata la formazione dell'intero ciclo. La rilevazione riguarda comunque tutti i cicli di dottorato al momento attivi. Come criterio è stato considerato il peso complessivo dei "settori scientifico disciplinari coerenti con gli obiettivi formativi del corso/curriculum" riportati nelle schede di presentazione, includendo i corsi nei quali l'area pedagogica risultava superiore/uguale al 20% del totale, o, in presenza di curricula, superiore/uguale al 35%.

Ciascuna area include alcune domande strutturate e la possibilità di presentare buone pratiche, in modo da poter contestualizzare ed approfondire i dati raccolti.

Lo strumento è stato compilato on-line³ tra dicembre 2019 e fine gennaio 2020 dai coordinatori scientifici del corso/curricolo. In totale sono pervenuti i questionari di 16 atenei⁴ pari a poco meno del 70% del totale.

Per ragioni di spazio di seguito ci si concentra sulla presentazione dei dati che attengono più direttamente alla formazione alla ricerca ricorrendo a grafici solo dove tale modalità risulta funzionale alla migliore comprensione.

4. Formazione e ricerca pedagogica: esiti dell'indagine

Dati generali. Tutti i coordinatori confermano la presenza di specifiche attività di formazione. Il numero di ore erogate è molto eterogeneo e varia da un minimo di 31-100 ore (10-30 ore/anno circa)⁵ (25,0%) ad un massimo di oltre 450 nel triennio (150 ore/anno e oltre) (12,5%). Per quanto questo dato, come i successivi riferiti alle attività specifiche, sia riportato in termini indicativi dal coordinatore e vada dunque inteso in termini generali, rende bene conto delle significative differenze di impostazione dei diversi percorsi. Data l'eterogeneità degli impianti formativi, inoltre, non è da sottostimare la possibile difficoltà associata al ricostruire e quantificare in maniera puntuale il monte ore previsto.

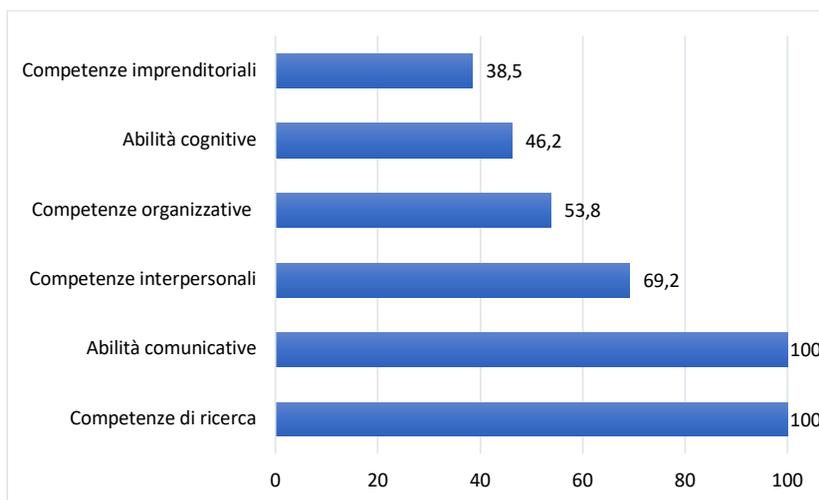
Formazione alle transferable skills. La formazione alle *transferable skills* è attualmente molto diffusa (81,3%) anche se ha una durata piuttosto diversificata: nella maggior parte dei casi (66,7%) le sono dedicate da 11 a

3 L'implementazione on-line è avvenuta tramite la funzione Moduli di https://www.google.com/intl/it_ALL/drive/.

4 Sono pervenuti i questionari delle seguenti Università: Bari; Bergamo; Bologna; Bolzano; Cattolica del Sacro Cuore; Enna "Kore"; Firenze; Macerata; Milano "Bicocca"; Modena e Reggio Emilia; Roma "La Sapienza"; Roma "Tor Vergata"; Salerno; Urbino "Carlo Bo"; Venezia "Ca' Foscari"; Verona. Si ringraziano i coordinatori per la preziosa collaborazione prestata.

5 Per ridurre i possibili fraintendimenti nella compilazione nelle modalità di risposta era sempre indicato il numero di ore complessive e il numero di ore/anno.

90 ore nel corso del triennio. Nei restanti casi la presenza è ridotta (fino a 10 ore, 16,7%) o piuttosto cospicua (più di 91 ore, 16,7%). Rispetto alle aree in questione (Graf. 1), le competenze di ricerca e quelle comunicative risultano sempre presenti; sono ben rappresentate anche quelle interpersonali (69,2%) e organizzative (53,8%) mentre quelle cognitive (46,2%) e imprenditoriali (38,5%) lo sono meno di frequente.



Graf. 1 – Formazione alle Transferable skills (%)*

* Totale calcolato su quanti le hanno attivate (N=13)

Le modalità prescelte sono piuttosto eterogenee: sono offerti momenti strutturati (Winter o Summer School) ma ampio spazio è riservato ad attività più interattive e applicative come workshop svolti con ricercatori e professionisti esterni. In due atenei sono svolte in maniera collaborativa dai dottorandi o, anche, in gruppi che includono profili eterogenei (diversi curricula, studenti magistrali e laureandi).

Formazione alla metodologia della ricerca. La formazione alla metodologia della ricerca è sempre presente anche se con un monte ore piuttosto variabile: buona parte degli atenei (87,6%) le dedica da 11 a 90 ore nel triennio, in nessun caso meno.

La disamina degli ambiti disciplinari coinvolti nell'erogazione restituisce l'impostazione spesso interdisciplinare dei percorsi: da notare che la pedagogia è presente nella stessa percentuale della psicologia (87,5%), seguita dalla sociologia (68,8%) e da altri (44,1%).

Circa gli approcci, sono quasi sempre presenti quello didattico ed empirico sperimentale (93,8%) e, in misura lievemente inferiore, quello teorico argomentativo (87,5%) mentre quello storico-comparativo (62,5%) è relativamente meno diffuso. Risaltano dunque da un lato la loro compresenza dall'altro che nessuno è presente in tutti i corsi.

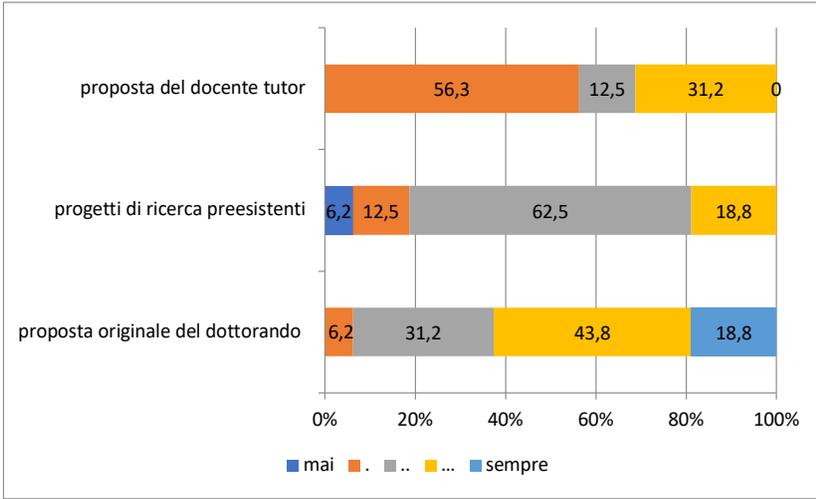
Per meglio contestualizzare quest'area si è scelto di approfondire la formazione su metodi e tecniche di analisi, probabilmente uno degli aspetti maggiormente operativi. Questa occupa uno spazio decisamente variabile: se in alcuni casi risulta centrale (18,8%) o piuttosto importante (56,3%) in altri non è particolarmente rilevante (18,8%) e in un caso è assente (6,2%).

Le prassi riportate rendono conto di una notevole diversificazione: in alcuni casi è chiara la centratura sulle procedure e sulle fasi del processo di ricerca (es. “seminari su strumenti e tecnologie per elaborazione dati”, “workshop” e “seminari metodologici con attività laboratoriali”), anche con indicazioni dell'approccio prescelto (es. “molto spazio alla formazione in ambito metodologico e metodologico quantitativo”), in altri casi il riferimento più generico a “seminari con ricercatori di prestigio internazionale” piuttosto che “con docenti del dipartimento” non permette di coglierne il taglio specifico.

Progetto di ricerca-Tesi. L'elaborazione di una tesi con la supervisione di un docente tutor resta uno dei pilastri della formazione dottorale, avviata quasi sempre a partire dal primo anno e svolta in parallelo rispetto alle attività formative (87,5%). In 2 casi (12,5%), invece, è avviata a partire dal secondo anno mentre il primo è dedicato esclusivamente alla formazione intensiva.

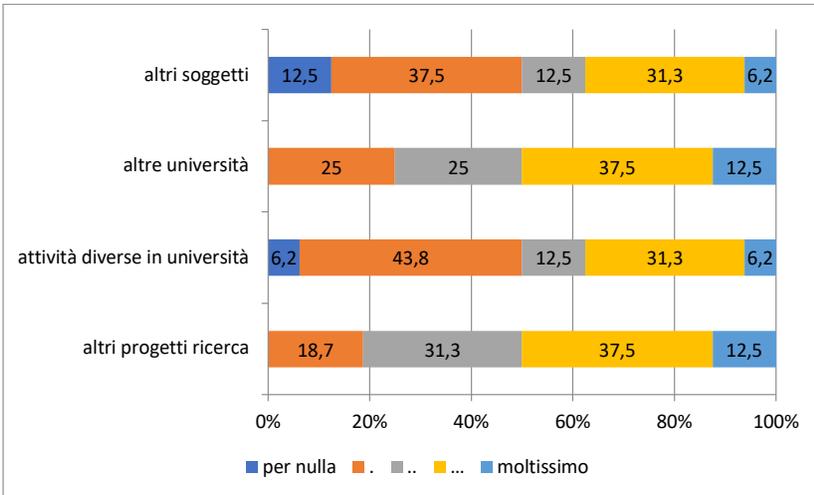
Nella maggior parte delle situazioni per individuare l'oggetto di lavoro (Graf. 2) si parte da una proposta originale del dottorando (62,6%), esclusa solo in un caso (6,2%); ci si basa sulla proposta del tutor in circa 1 caso su 3 (31,2%) o, meno spesso, su progetti predefiniti (18,8%). È ragionevole ipotizzare che la scelta definitiva del tema sia oggetto di concertazione a partire dagli interessi del dottorando, quelli del tutor e le eventuali opportunità preesistenti anche se è degno di nota lo spazio riservato agli interessi specifici del candidato.

In coerenza con ciò, alcuni cercano di individuare un tema “vicino all'interesse del dottorando e di interesse per il suo futuro professionale” o indicano che l'abbinamento avviene dopo che “ogni docente ha presentato i propri argomenti di ricerca in modo tale da aiutare gli studenti nella scelta del supervisore e dell'ambito di ricerca a cui si vuole rivolgere”.



Graf. 2 - Scelta del tema (%)

Formazione on the job. La formazione *on the job* costituisce l'area più eterogenea; dato che uno dei futuri contesti di lavoro (quello della ricerca accademica) coincide, almeno in parte, con quello nel quale si svolge il percorso formativo, è particolarmente difficile isolare questa dimensione.

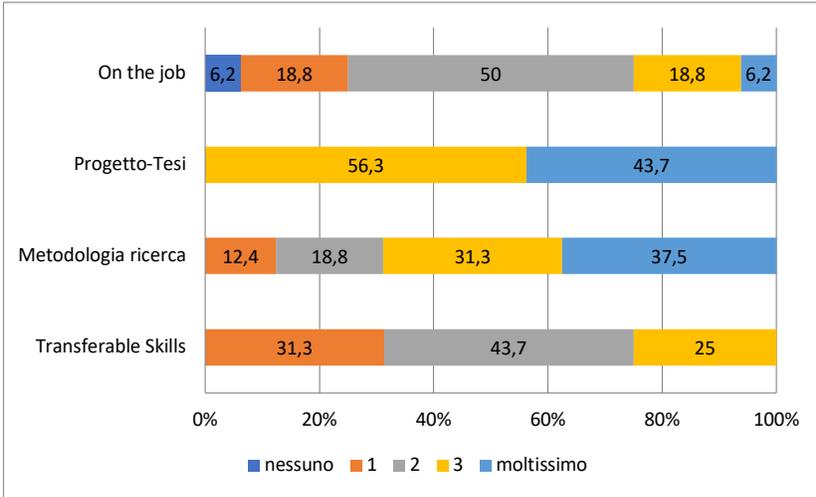


Graf. 3 – Formazione on the job (%)

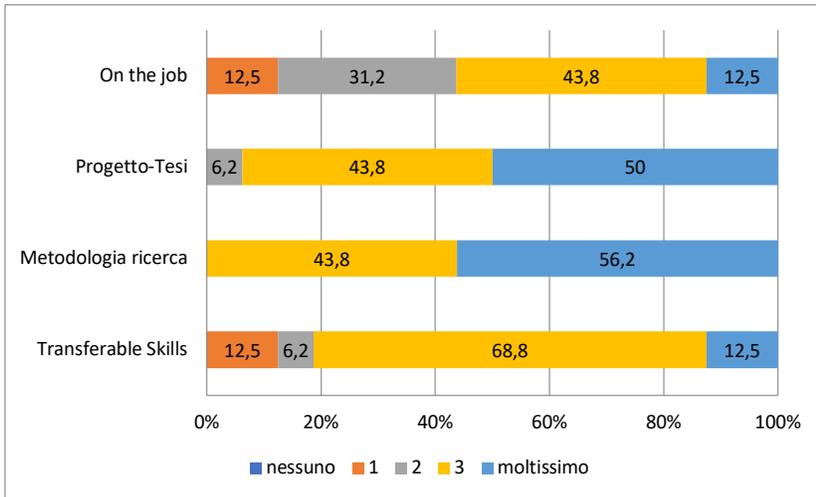
I dottorandi paiono incentivati a svolgere una pluralità di attività (Graf. 3): nella metà dei casi sono sollecitati a prendere parte ad altri progetti di ricerca e a collaborare con altre università; in misura leggermente inferiore (37,5%) a svolgere attività non di ricerca presso la propria sede e a collaborare con enti e soggetti non accademici. Ne risulta un quadro abbastanza dinamico e ricco di esperienze diverse. Solo in casi limitati la collaborazione con contesti extra accademici (12,5%) e l'impegno in attività non di ricerca (6,2%) non sono incentivate.

Rappresentazioni dei coordinatori. Nella sezione conclusiva si è chiesto ai coordinatori di riflettere sullo spazio che occupano le quattro aree all'interno del corso (Graf. 4) e l'importanza che, a loro parere, rivestono (Graf. 5). Dal confronto emerge un sostanziale allineamento rispetto alla tesi che occupa per tutti ampio spazio ed ha, con un'unica eccezione (6,2%) grande importanza. Tutte le altre aree occupano uno spazio inferiore rispetto all'importanza attribuita dai coordinatori. In particolare risulta la metodologia della ricerca alla quale è attribuita da tutti grande importanza mentre lo spazio che le è dedicato pare inferiore (molto o moltissimo 68,8%). Rispetto alle *transferable skills* la sfasatura è ancora più evidente: occupa molto spazio nel 25% dei casi anche se riveste molta o moltissima importanza per 8 coordinatori su 10. Il giudizio sulla formazione *on the job* risulta nel complesso meno polarizzato, forse anche a causa della profonda eterogeneità delle pratiche ad essa associate.

Se la riflessione sullo spazio occupato restituisce nel complesso un'immagine di dottorato nella quale il posto centrale è assegnato alla tesi e alla formazione alla metodologia, in termini di importanza attribuita emerge una situazione di maggiore equilibrio e avvaloramento di un'offerta integrata.



Graf. 4 - Spazio occupato nella formazione (%)



Graf. 5 - Importanza attribuita (%)

I dati raccolti offrono una ricostruzione, in termini macroscopici, dell'articolazione della formazione alla ricerca nel dottorato in ambito pedagogico. Occorrerebbero ulteriori indagini volte ad approfondire la notevole eterogeneità dei modelli formativi proposti anche acquisendo il

punto di vista dei diversi soggetti coinvolti (dottorandi, docenti, *stakeholders*); nondimeno è possibile sintetizzare alcuni aspetti principali.

La *tesi* si conferma l'attività portante anche se si stanno diffondendo, in coerenza con alcune sollecitazioni internazionali, modelli sequenziali che ne prevedono l'avvio al secondo anno.

La formazione alla *metodologia della ricerca* si declina secondo modalità molto differenziate, alcune volte includendo la formazione a metodi e tecniche di analisi, in altri casi mantenendosi a livelli sovraordinati. Da notare come questo ambito, che potrebbe essere fortemente caratterizzato dalla prospettiva epistemologica di appartenenza, assume invece una connotazione interdisciplinare.

La formazione alle *transferable skills* occupa spazio crescente e pare rivestire grande importanza mentre quella *on the job*, che diventa elemento qualificante nel dottorato industriale, è la più multiforme e quella che non pare ancora avere preso pienamente presa in tutti i contesti né convincere rispetto alla sua rilevanza all'interno dei percorsi.

4. Piste di sviluppo

La ricostruzione effettuata sollecita alcuni interrogativi che potrebbero animare il futuro dibattito sul tema.

In primo luogo l'eterogeneità interna a ciascun corso di dottorato, riconducibile alla formazione congiunta di *researching professionals* e *professional researchers*, ha in sé una serie di vantaggi ma richiede particolare accortezza. I trend dell'occupazione confermano che solo una quota residuale di dottori di ricerca entrerà nei ranghi accademici: è dunque lecito domandarsi se e come sarà possibile salvaguardare una formazione mirata a tale traguardo professionale che, per quanto minoritario, costituisce il bacino privilegiato per il ricambio generazionale di ciascuna comunità scientifica. In tale scenario, passare da un modello volto a formare esclusivamente i futuri ricercatori accademici (com'era nel passato) ad un altro in cui la formazione è rivolta a formare solo i *researching professional* sarebbe ugualmente dannoso.

La varietà della proposta riscontrata nei diversi corsi induce, in secondo luogo, ad interrogarsi in merito agli esiti e all'efficacia delle specifiche scelte formative effettuate (ore formazione strutturata, maggiore o minore spazio dedicato a competenze tecniche di ricerca, alle competenze tra-

sversali, alla sperimentazione di attività in contesti professionali...). Pur nella consapevolezza che spesso queste originano da ragioni contingenti di carattere normativo o amministrativo, la differenziazione rilevata conferma, al contempo, la possibilità di gestirle con un ampio margine di autonomia. Lunghi dall'auspicare una qualsivoglia uniformazione, che potrebbe rischiare di ingenerare un impoverimento dell'offerta, riprendendo una delle sollecitazioni provenienti dagli organismi sovranazionali (European Commission, 2011) potrebbe dunque essere utile incrementare i meccanismi di *quality assurance* dei vari percorsi. La mappatura effettuata può infatti essere utile per assumere consapevolezza della pluralità dell'offerta, per quanto interna ad un unico ambito disciplinare, ma non consente di esprimersi in merito alla qualità dei percorsi. Tale riflessione potrebbe utilmente essere riportata all'interno dei singoli dottorati: interrogarsi in merito all'efficienza e all'efficacia dei percorsi attivati uscendo dalla logica dell'adempimento formale ma assumendolo come occasione di ripensamento da parte della comunità accademica potrebbe configurarsi come un'importante leva strategica per il continuo miglioramento del dottorato di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- ADI (2019). *VIII Indagine ADI su Dottorato e Postdoc*, <https://dottorato.it/sites/default/files/survey/indagine-adi-2019.pdf> (ultima consultazione 19/02/2020).
- Anderson G. L. (2002). Reflecting on Research for Doctoral Students in Education. *Educational Researcher*, 31 (7): 22-25.
- Baldacci M. (2009). La formazione alla ricerca pedagogica. In P. Orefice, A. Cunti (eds.), *La formazione universitaria alla ricerca* (pp. 235-236). Milano: FrancoAngeli.
- Barbier J.M., Thievenaz J. (2013). *Le Travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan
- Bourner T., Bowden R., Laing S. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26 (1): 65-83.
- Cambi F. (2009). L'Alta Formazione nelle scienze dell'educazione. In P. Orefice, A. Cunti (eds.), *La formazione universitaria alla ricerca* (pp. 103-109). Milano: FrancoAngeli.
- Clerc F. (2008). Formation à la recherche, Formation par la recherche. *Recherche et Formation*, 59: 5-10.
- Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson L. (2012). European Higher Education

- at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms. Springer: Dordrecht.
- Étienne R. (2008). «Professionalisation», «formation à et par la recherche». *Recherche et formation*, 59: 121-132.
- European Commission (2011). Principles for Innovative Doctoral Training https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf (ultima consultazione: 24/02/2020).
- Fiorucci M. (2014). Il profilo formativo dei dottori di ricerca. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-20.
- Golde C.M., Walker G.E. (2006). *Envisioning the Future of Doctoral Education: preparing stewards of the discipline - Carnegie Essays on the Doctorate*. Jossey-Bass.
- Hauser L., Darrow R. (2013). Cultivating a Doctoral Community of Inquiry and Practice: Designing and Facilitating Discussion Board Online Learning Communities. *Education Leadership Review*, 14 (3): 29-46.
- ISTAT (2015). *Inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2014* <http://www.istat.it/it/archivio/145861> (ultima consultazione: 19/02/2020).
- Kehm B. (2010). The Future of the Bologna Process -The Bologna Process of the Future. *European Journal of Education*, 45 (4): 529-534.
- Lisimberti C. (2017a). La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills. In L. Ghirotto (ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna (pp. 52-61) (doi: 10.6092/unibo/amsacta/5526).
- Lisimberti C. (2017b). Transferable skills in a research context: un'indagine sulle attività formative per i dottorandi di ricerca nelle università italiane. *Formazione & Insegnamento*, XV: 489-497.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2014). Vie della formazione dottorale: ricerca accademica e alta professionalizzazione, *Pedagogia Oggi*, 1: 44-62.
- McCarty L. P., Ortloff D. H. (2004). Reforming the doctorate in education: Three conceptions. *Educational Perspectives*, 37 (2): 10-19.
- Medwell J., Wray D. (2014). Pre-service teachers undertaking classroom research: developing reflection and enquiry skills. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40 (1): 65-77.
- Mias C., Piaser A. (2015). La formation “à” et “par” la recherche: une voie de professionnalisation? Examen de représentations d'étudiants en master “Recherche”. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34: 53-74.
- Milani L. (2014). Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso. *METIS*, 1.
- Milani L. (2014b). Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei

- dottori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. *Formazione, lavoro, persona*, IV (12): 95-104.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1: 143-156.
- Nerad M. (2006). Globalisation and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate in the Future. In M. Kiley, G. Mullins (eds.), *Quality in postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times. Part II* (pp. 5-12). Canberra: CEDAM.
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers*. OECD Publishing.
- Orefice P., Cunti A. (eds.) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P., Del Gobbo G. (eds.) (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Parry S. (2007). *Disciplines and Doctorates. Higher Education Dynamics*, vol. 16. Dordrecht: Springer.
- Raveleau B. (2017). Former à la méthodologie de la recherche en Sciences Humaines et Sociales: le cas des masters Universitaires Française. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (54): 1271-1312.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. *Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. Pedagogia Oggi*, 17 (2), 342-354.

Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica

Empirical research on initial teacher training. From theory to practice

Katia Montalbetti

Associate Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | katia.montalbetti@unicatt.it

abstract

Research is widely recognised as a key dimension of teaching; several studies have highlighted its strategic value both at the pragmatic level by strengthening quality of work processes, and at the level of identity by giving structure to teachers' identity and their professional development. Within this framework, this paper deals with empirical research training by analysing a course in the Primary Education Sciences Degree. During their training, it is important to make future teachers understand the connection between research and educational practice; this increases the chances of an investigative, reflective and methodological attitude being developed. In terms of the specific training provided in relation to empirical research, we need to find a balance between technical aspects and general ones. Only stressing the technical dimension has a negative impact on teachers who don't understand the value of research for their whole professional practice; this emphasis also seems incorrect at the epistemological level because it betrays the nature of experimental pedagogy itself.

Keywords: Empirical research, Training, Teachers, Higher Education, Professional development

La ricerca è riconosciuta in letteratura come una dimensione costitutiva della professionalità docente; diversi studi ne hanno messo in luce il valore strategico tanto sul piano pragmatico, rafforzando la qualità dei processi di lavoro attivati nella pratica didattica, quanto sul piano della strutturazione identitaria e della progressiva definizione delle traiettorie di sviluppo professionale. Entro tale quadro, il contributo riflette sulla formazione alla ricerca empirica prendendo in esame un insegnamento nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Sottesa vi è la convinzione che le scelte di metodo e di merito compiute nella preparazione iniziale debbano dare evidenza all'interconnessione fra ricerca e pratica educativa per avviare la maturazione di un'attitudine investigativa, riflessiva e metodologica. In tale prospettiva, la formazione alla ricerca empirica ha indubbiamente specificità che vanno riconosciute guardandosi tuttavia dal rischio di uno schiacciamento sugli aspetti tecnici che è non solo controproducente sul piano formativo ma anche erroneo su quello epistemologico poiché tradisce la natura stessa della pedagogia sperimentale.

Parole chiave: Ricerca empirica, Formazione, Insegnanti, Università, Sviluppo professionale

Introduzione

La ricerca è da tempo ampiamente riconosciuta come dimensione costitutiva del profilo professionale docente e come caratteristica chiave per un insegnante di qualità (Earl, Timperley, 2008; Ko, Sammons, 2013; Mincu, 2019); tali espliciti richiami sono rintracciabili tanto nella letteratura scientifica nazionale e internazionale (Felisatti, Clerici, 2009; Cochran-Smith, Lytle, 1999; Coggi, 2017; De Landsheere, 1978; Felisatti, 2009; Mialaret, 1999; Nuzzaci, 2018) quanto nel materiale grigio. Con specifico riferimento al nostro Paese, nel più recente documento normativo¹ la scuola è descritta come un “laboratorio di innovazione, sperimentazione e ricerca permanente” la qual cosa, almeno a livello di dichiarato, veicola l’idea che la ricerca debba permeare la professionalità di chi opera al suo interno; del resto, già il contratto nazionale 2006-2009 aveva dato evidenza alle competenze di ricerca, di documentazione e valutazione in linea con diversi documenti europei nei quali le stesse sono oramai considerate irrinunciabili per assicurare qualità e promuovere innovazione (Mincu, 2019).

Sebbene il richiamo alla ricerca come dimensione costitutiva della professionalità docente e della scuola sia ampiamente condiviso l’interpretazione e la conseguente traduzione operativa appaiono meno definite; in altri termini, non è sempre chiaro attraverso quali modalità la ricerca possa informare la professionalità e come possa sostanziare la pratica docente; ne consegue che talvolta il richiamo resta confinato alla sfera dei principii (nella letteratura) o delle declaratorie (nei testi normativi). Riflettere, seppur brevemente, su questo aspetto è indispensabile per poter accostare la formazione alla ricerca, oggetto specifico del presente contributo.

1. La ricerca dell’insegnante fra pensiero e azione

Interrogarsi sulla relazione fra ricerca e professionalità docente è certamente complesso e, come fa notare opportunamente Levin (2011), com-

1 La legge 107/2015, nota come Buona Scuola, riprende e sviluppa alcuni contenuti già presenti nella Legge 59/1997, nota come Legge sull’Autonomia.

prendere come la prima interagisca con la pratica educativa è una questione tuttora aperta. Riconoscendo la complessità come elemento di sfondo, consapevoli del rischio implicito in ogni tentativo di schematizzazione, accostiamo il tema facendoci guidare da un'ipotesi esplorativa; la nostra idea-guida è che la ricerca informi la professionalità e la pratica docente su un duplice piano al crocevia tra il *pensare* e il *fare*.

Rispetto al primo, la ricerca si traduce in un atteggiamento che orienta ad interpretare la propria funzione in chiave di professionista dell'educazione. Evidenze a supporto di questa lettura sono ampiamente presenti in letteratura; Schön (1983; 1987), riprendendo il pensiero di Dewey (1996) ha infatti segnato una svolta riconoscendo, non senza complessità e ambiguità, l'insegnante come professionista riflessivo in grado di generare sapere con valore locale. Agendo costui è in grado di riformulare le proprie cornici di riferimento riflettendo sull'esperienza a partire da uno stato di dubbio, esitazione e di perplessità (Dewey, 2019). Nelle rielaborazioni successive ad opera di diversi studiosi (Michellini, 2014; Mortari, 2009; Perrenoud, 2001; Wentzel, 2008) è rintracciabile il richiamo trasversale ad un atteggiamento di investigazione, di interrogazione e di problematizzazione che è tipico (sebbene non esclusivo) della logica di ricerca. Nella pratica educativa il professionista si confronta con situazioni complesse, talvolta imprevedibili, che spesso richiedono un intervento immediato; tale urgenza può portare ad agire in maniera istintiva con il rischio di fronteggiare le manifestazioni sintomatiche emergenti senza però comprendere pienamente il significato. L'adozione di strategie orientate all'azione è senz'altro indispensabile ma va accompagnata da uno sguardo dinamico, aperto, curioso capace di trovare tempi e spazi in cui farsi interrogare dalla realtà (Salerni, Szpunar, 2019). In tale prospettiva la ricerca dà forma alla professionalità configurandosi come un modo di pensare la realtà e di pensarsi in quanto attore che interviene su di essa.

Affinché tale postura caratterizzata da un'apertura intelligente alla realtà si concretizzi evitando di ripiegarsi su stessa o di risolversi in una contemplazione statica è necessario adottare un metodo operativo; in questa direzione la ricerca muove dal piano del *pensare* verso quello del *fare* sostanziando l'operato sul campo, rendendolo riconoscibile e intelligibile poiché poggiato sui criteri di rigore, sistematicità, trasparenza. La postura in altre parole si salda al metodo intrecciando di fatto le dimensioni dell'essere e del fare all'interno dei contesti d'azione.

Imparare a pensare secondo una logica di ricerca non può essere di-

sgiuunto dall'imparare ad agire ispirandosi al suo modo di procedere (con metodo); l'atteggiamento che qualifica il pensiero è in qualche modo attualizzato da un modo di agire metodologicamente orientato all'interno di una relazione circolare e virtuosa. Così inteso l'atteggiamento di ricerca entra nella pratica professionale ispirando forme attuative e guidando le decisioni prese sul campo; non resta perciò né soltanto un approccio alla realtà né una attività a sé stante (Dionisi, 2007) ma un modo combinato di essere e di fare che informa, supporta e qualifica il docente innervandone la sua quotidianità (Viganò, 2005).

Se è vero che ogni situazione educativa è unica, è anche difficile negare la possibilità di trovare alcune regolarità, somiglianze, tipologie ricorrenti nei fenomeni educativi. Pensare attraverso la ricerca ed agire con metodo nella pratica permette di scoprirle e analizzarle, di riflettere su di esse ed elaborare principi orientativi che non sfociano in regole standardizzate ma restano riferimenti per guidare la pratica educativa. Al tempo stesso la specificità delle situazioni educative rende necessario un lavoro di scavo e di comprensione approfondita che può essere facilitato dall'impiego degli strumenti della ricerca. In questa prospettiva, è possibile ipotizzare che la dimensione di metodo dia all'atteggiamento "pensoso" (Mortari, 2003, p. 17) del professionista gli strumenti per potersi tradurre in azioni coerenti; vi è infatti una forte interconnessione fra l'orientamento scientifico e quello riflessivo con benefici reciproci: il primo è sottratto al rischio di perdere di vista l'unicità delle situazioni educative e il secondo a quello del ripiegamento e della autoreferenzialità (Do Céu Roldao, 2008; Montalbetti, 2005).

La ricerca, secondo l'ipotesi interpretativa formulata, qualifica dall'interno il modo di accostarsi alla realtà, di interpretare la professione, di impostare e di condurre l'azione; in quanto dimensione della professionalità docente si dispiega tanto sul piano pragmatico, rafforzando la qualità dei processi di lavoro attivati nella quotidianità, quanto sul piano della strutturazione identitaria e della progressiva definizione delle traiettorie di sviluppo professionale (Bejaard, Mejer, Verloop, 2004).

È in questo sfondo che va collocata la riflessione sul modo di formare i docenti e sul posto da assegnare alla ricerca nei percorsi a loro rivolti per evitare riduzionismi e tecnicismi (Margiotta, 2013; Mortari, 2017).

2. La ricerca nella formazione iniziale

La formazione alla ricerca è stata riconosciuta come via aurea della formazione dei docenti (Domenici, 2017; Sayac, 2013) e le sono stati associati diversi benefici: sottrarre la pratica educativa all'empirismo, facilitare un confronto fruttuoso fra la comunità professionale e quella scientifica nonché mettere gli insegnanti nelle condizioni di impiegare in modo proficuo i risultati della ricerca (Calvani, 2013; Montalbetti, 2017; Moretti, 2019). Inoltre, come già osservato, vi è una stretta relazione fra l'uso informato e contestualizzato dell'evidenza e del sapere professionale dell'insegnante e la possibilità di innovazione reale nella scuola (Mincu, 2019; Viganò, 2019).

Concepire la ricerca come dimensione che informa la professionalità e la pratica docente su un duplice piano al crocevia tra *pensare* e *fare* ha implicazioni rilevanti per la progettazione della formazione. Trovare forme e modalità per declinare tale visione all'interno delle pratiche è un'operazione complessa poiché la tensione verso l'ideale deve fare i conti con i vincoli del reale (Etienne, Altet, Lessard, Paquay, Perrenoud, 2009; Pastori, 2017)

Alla preparazione pre-servizio degli insegnanti è generalmente riconosciuto un valore strategico in tutti i campi poiché “in questa fase viene elaborata la matrice cognitiva e culturale capace di condizionare – nel bene e nel male – i successivi momenti di formazione in servizio” (Baldacci, 2013, p. 1); non fa eccezione quello in esame nel quale le scelte formative di merito e di metodo (Chan, 2004; Ekiz, 2006) possono dare evidenza all'interconnessione fra ricerca e insegnamento (Isakson, Ellsworth, 1978; Nuzzacci, 2018; Oztürk, 2010) ponendo premesse favorevoli o sfavorevoli per una formazione in servizio sempre più spesso incentrata sulla ricerca-azione (Coggi, 2017; Baldacci, 2017).

Secondo la chiave di lettura adottata, formare alla ricerca deve costituire un obiettivo trasversale per i percorsi formativi nei quali vanno perciò forniti risorse e strumenti per promuovere lo sviluppo di una “mentalità epistemica” (Cottini, 2002, p. 5) attorno alla quale strutturare la propria professionalità e a cui ispirare la propria pratica. Non si tratta di preparare un ricercatore in miniatura bensì di fare in modo che ricercare diventi bagaglio della professionalità rendendo la ricerca una risorsa non per cambiare professione ma per svolgere al meglio il proprio servizio.

3. Un'esperienza di formazione alla ricerca empirica

Come è noto la formazione iniziale nel nostro Paese è differenziata secondo il livello scolastico di riferimento; anche se tutti gli insegnanti sono formati in ambito universitario soltanto i docenti dell'infanzia e della primaria ricevono una preparazione professionale specifica e sistematica alla professione nel quadro di un corso di laurea dedicato. Tale contesto è stato reputato favorevole per un primo approfondimento del tema in ragione anche dell'esperienza diretta da parte di chi scrive che ne facilita l'accesso e favorisce la comprensione delle dinamiche dall'interno.

Nell'ambito del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis) sono previsti insegnamenti le cui denominazioni richiamano esplicitamente la ricerca; fra questi rientrano i corsi di area pedagogica tra i quali trovano posto quelli afferenti al settore scientifico-disciplinare della Pedagogia sperimentale (M-PED/04). Come già osservato lo sviluppo di un atteggiamento e di una competenza di ricerca discendono, e dovrebbero perciò essere perseguiti, dall'impostazione complessiva del percorso. Tuttavia i corsi di area metodologica costituiscono un terreno privilegiato perché assumono la ricerca come contenuto prioritario. Fra questi rientra l'avviamento ai metodi della ricerca empirica su cui si intende riflettere in questa sede attraverso l'analisi di un corso specifico collocato al primo anno del piano di studi². Il caso non è stato scelto per la sua esemplarità o eccezionalità ma perché costituisce una pratica formativa ordinaria che si è ispirata al quadro teorico-concettuale brevemente ricostruito nei paragrafi iniziali; la sua disamina è funzionale a ricavare elementi utili per individuare spunti per la riprogettazione della pratica ma anche – attraverso la riflessione critica su di essa – per trarre spunti in termini di *lessons learned* da valorizzare nell'ottica della trasferibilità. Per condurre l'analisi è stato costruito un dispositivo di indagine cucito su misura della specifica situazione nel quale le variabili di contesto (tempi, risorse) sono state particolarmente vincolanti. Per ricostruire un quadro fedele si è scelto di coinvolgere più fonti informative (studenti, docente), di valorizzare diverse tipologie di materiale (documentale, empirico) e di integrare dati qualitativi e quantitativi.

2 Si tratta di un insegnamento semestrale (che integra un laboratorio) svolto da chi scrive presso l'ateneo di appartenenza.

Dispositivo per l'analisi dell'esperienza. La disamina dell'insegnamento, erogato nell'a.a. 2018/2019, è stata condotta avvalendosi di diverse risorse: la consultazione della documentazione istituzionale (programma del Corso) e dei materiali didattici (messi a disposizione nella piattaforma di Ate-neo), la rielaborazione dell'esperienza da parte di chi scrive (avvalendosi delle note osservative e degli appunti di lavoro presi durante lo svolgimento dell'esperienza), la rilevazione di evidenze sul campo coinvolgendo in maniera diretta gli studenti (condotta a valle dell'esperienza). A tal scopo è stato impiegato un questionario semi-strutturato anonimo³ somministrato al termine della sessione d'esame. Il lasso di tempo intercorso fra la fruizione del Corso (ottobre-dicembre 2018) e la rilevazione (marzo-aprile 2019) non è considerato un fattore di disturbo poiché l'obiettivo non è descrivere in modo fedele l'esperienza nel momento in cui è stata vissuta ma stimolare un ritorno riflessivo su di essa per indagarne la rilettura.

Nell'analisi dell'insegnamento le fonti sono state triangolate per cercare di rispondere ad alcuni principali interrogativi: quale integrazione fra il piano legato al senso della ricerca nella professionalità docente con quello relativo alle conoscenze e alle abilità tecniche necessarie per condurre una ricerca empirica? Quale ancoraggio dei contenuti metodologici ai contesti di esercizio reale della professione docente? Quale rapporto fra contenuti, strategie didattiche e format adottati in sede d'esame? Quali percezioni da parte degli studenti?

Analisi dei documenti e rielaborazione dell'esperienza. Dall'analisi documentale si evince che l'insegnamento è articolato attorno a tre principali nuclei tematici che possono essere ben resi attraverso tre interrogativi: Perché formare un futuro insegnante alla ricerca? Quali specificità ha la ricerca empirica? Quali spazi di attuazione per gli strumenti della ricerca empirica nella pratica professionale docente?

Obiettivo della prima area tematica (perché?) è aiutare gli studenti a cogliere le ragioni di senso della ricerca per il loro profilo professionale per promuovere un accostamento consapevole. Dato che l'atteggiamento indagativo e problematizzante verso il quale si intende portare gli studenti è un meta-obiettivo del percorso formativo è giudicato inutile quando non controproducente proporre contenuti inerenti la metodologia della ricerca empirica senza prima aver motivato e argomentato il senso e il po-

3 Lo strumento è stato realizzato avvalendosi della piattaforma open source Limesurvey.

sto della ricerca educativa nella professionalità e nella pratica docente. Tale attenzione è rafforzata anche da un dato di contesto: l'insegnamento in oggetto è collocato al primo anno e pertanto non c'è una conoscenza pregressa cui fare riferimento.

La seconda area tematica (che cosa?) entra nel merito della ricerca che adotta un metodo empirico esplicitandone le peculiarità in una logica di integrazione con altri approcci metodologici. Tale scelta permette di guardarsi dal rischio, ben documentato in letteratura (Perrenoud, 2001), di far prevalere la proposta di conoscenze circa le metodologie, gli strumenti, le tecniche a svantaggio di una riflessione di senso finalizzata ad acquisire consapevolezza del rapporto fra ricerca empirica e intervento educativo.

La terza area tematica (come?) descrive come progettare un percorso di ricerca empirica in contesti naturali; attenzione particolare è posta alla costruzione ed implementazione degli strumenti di rilevazione in ragione dell'ampia frequenza di impiego nella pratica professionale.

L'ancoraggio ai contesti d'esercizio reale è sollecitato mettendo in relazione i contenuti metodologici con alcune esperienze di ricerca condotte sul campo, in particolare nelle attività laboratoriali. Queste ultime, condotte da professionisti in stretta sinergia con il docente del Corso, offrono agli studenti la possibilità di fare esperienza diretta di alcune risorse della ricerca empirica⁴.

Coerentemente con l'impostazione, in sede valutativa è accertata l'acquisizione di conoscenze attraverso la somministrazione di una prova scritta strutturata e la mobilitazione delle iniziali abilità e competenze acquisite attraverso l'analisi di situazioni di ricerca reali e/o verosimili.

Le voci degli studenti. Per ragioni di spazio sono di seguito presentati e commentati soltanto alcuni dati utili ad integrare l'analisi della proposta formativa; esula dagli obiettivi del contributo presentare in forma completa e analitica l'indagine svolta per la quale si rimanda a successive pubblicazioni.

Hanno raccolto l'invito alla compilazione del questionario 177 studenti pari a poco meno del 50%⁵. Sebbene le procedure adottate non con-

4 Nei laboratori è garantito un rapporto numerico di 1 a 25.

5 Tale percentuale è stata calcolata tenendo come riferimento il numero totale degli studenti che avevano sostenuto l'esame (N 428) tolti coloro che avevano sostenuto l'esame due volte (N 73) per un totale effettivo di 355 potenziali compilatori.

sentano di estendere le opinioni dei rispondenti alla popolazione, la base informativa appare sufficientemente ampia ed articolata; confortano tale lettura i dati di ingresso dei rispondenti che non si discostano in modo significativo da quelli della popolazione di riferimento rispetto alle variabili di genere, provenienza territoriale, titolo di studio, esperienze lavorative.

Per mettere in relazione il vissuto degli studenti con l'intenzionalità formativa sottesa al percorso è stato richiesto di esprimere il grado di interesse nei confronti della metodologia della ricerca e il rapporto fra la ricerca e l'esercizio della professione docente all'avvio del Corso⁶; si ipotizzava che l'atteggiamento iniziale non fosse particolarmente entusiastico né forte il legame percepito. Nel complesso i dati confermano questa situazione mettendo in evidenza un interesse medio-basso nei confronti della materia (nullo: 4%, scarso: 28%, medio: 53%, alto: 15%) e un atteggiamento di medio scetticismo (nullo: 6%, scarso: 33%, medio: 45%, alto: 15%) riguardo alla sua pertinenza per la professione. Il dato appare in linea con quello di altri studi (Montalbetti, 2015; Ricchiardi, 2019) e sul piano formativo rafforza il bisogno di dedicare risorse alla costruzione delle ragioni di senso della ricerca nella pratica professionale docente prima di proporre contenuti specifici inerenti al metodo empirico.

L'impiego delle risorse didattiche messe a disposizione (materiali didattici, lezioni, laboratori) è stato esplorato chiedendo agli studenti quanto i diversi dispositivi avessero facilitato lo studio e la preparazione all'esame; si intendeva cioè rilevare la percezione di efficacia a breve termine assumendo come riferimento un elemento pragmatico e molto caro agli studenti ovvero la preparazione in vista dell'esame. Nel complesso emerge un apprezzamento piuttosto convinto sia delle risorse documentali come testi, slides, articoli (nullo: 4%, scarso: 3%, medio: 34%, alto: 58%) sia delle lezioni (nullo: 1%, scarso: 5%, medio: 14%, alto: 80%) sia delle attività laboratoriali (nullo: 7%, scarso: 9%, medio: 34%, alto: 51%). Pare che vi sia il riconoscimento del contributo specifico apportato da ciascun dispositivo all'interno di una visione e di un quadro di coerenza complessivo affatto scontato in ragione anche del coinvolgimento di professionisti per le attività laboratoriali.

6 Merita precisare che i dati relativi alle percezioni all'ingresso sono stati rilevati a valle del Corso e vanno quindi letti ed interpretati con cautela. In un successivo approfondimento dell'esperienza sarà certamente utile irrobustire il dispositivo prevedendo ad esempio una rilevazione iniziale.

Oltre all'ingresso a breve termine per la preparazione all'esame, è stato chiesto se, a valle dell'esperienza formativa, si fossero modificati l'accostamento alla materia e la percezione del legame con la futura professione ipotizzando di registrare una oscillazione positiva. I dati nel loro complesso sembrano supportare tale lettura. Rispetto al primo campo i rispondenti si dividono più o meno a metà fra chi non rileva un cambiamento (47%) e chi ne riconosce uno di tipo positivo (42%). Circa invece la relazione fra la ricerca e l'esercizio della professione docente emerge una ricaduta positiva nella direzione del rafforzamento del legame (61%).

Le voci degli studenti restituiscono nel complesso una fotografia positiva dell'esperienza formativa vissuta e riletta a distanza di tempo e paiono supportare la bontà dell'impianto progettuale.

Sul piano generale, formare alla ricerca empirica rintracciando dapprima le ragioni di senso della ricerca nella professione docente (perché), approfondendo poi le specificità del metodo empirico (cosa? come?) e fornendo risorse per ancorare i suoi strumenti ai contesti di esercizio reale pare favorire il superamento dell'iniziale diffidenza e sostenere gli studenti.

I dati a disposizione e le modalità adottate per rilevarli non consentono tuttavia di operare confronti; mettono però in evidenza un apprendimento positivo⁷ e un iniziale cambiamento delle modalità con cui ci si accosta ai contenuti della ricerca empirica. Quest'ultima affermazione abbisogna certamente di essere indagata più a fondo ma il delta positivo dichiarato fra la rappresentazione in ingresso e quella in uscita può essere interpretato come un segnale incoraggiante in vista della maturazione di un'apertura nei confronti della ricerca. Lavorare sulle rappresentazioni in ingresso adottando un approccio graduale ai contenuti tecnici pare configurarsi come una pista di lavoro promettente per promuovere non solo l'acquisizione di conoscenze ma anche avviare – come messo in evidenza dai dati – un apprendimento di tipo trasformativo (Fabbri, Romano, 2017; Mezirow, 2003) che incida e trasformi le strutture di pensiero.

Nel complesso, la natura circoscritta della esperienza formativa presa in analisi unita al doppio ruolo di chi la descrive e l'ha esercitata inducono ad essere prudenti; ulteriori elementi di cautela sono rintracciabili nel-

7 Sebbene esuli dal presente contributo, merita precisare che questa affermazione si fonda sull'analisi degli esiti riportati nella sessione d'esame.

le modalità adottate per rilevare le voci degli studenti: il numero esiguo di evidenze a disposizione, l'impiego di uno strumento che fa leva soltanto sul dichiarato, la composizione del gruppo. Tuttavia dall'analisi condotta su una pratica formativa reale possono essere ricavati alcuni elementi di trasferibilità sul piano sia del merito sia del metodo utili per arricchire il dibattito sulla formazione alla ricerca e, in specie, a quella empirica.

Rimandando al paragrafo successivo alcune considerazioni di ordine generale, a breve e medio termine è possibile prefigurare due piste di lavoro: una relativa all'esperienza formativa, l'altra al dispositivo di indagine per studiarla.

Sul piano della riproposizione dell'esperienza si potrebbe mantenere l'impianto progettuale prevedendo, sin dall'avvio del percorso, uno spazio specifico in cui rendere l'impostazione formativa oggetto di confronto con gli studenti in modo da favorire un coinvolgimento attivo. Potrebbero inoltre essere valorizzate in modo più massiccio le risorse messe a disposizione nella piattaforma di ateneo per facilitare la partecipazione degli studenti non frequentanti.

Rispetto al piano dell'indagine, il dispositivo andrà ampliato in più direzioni: prevedendo una rilevazione iniziale all'avvio del corso per fotografare le opinioni degli studenti nel tempo zero, registrando l'andamento in modo sistematico attraverso la redazione di un diario di bordo a cura del docente, affiancando alla somministrazione del questionario ex-post una modalità di rilevazione qualitativa (ad esempio un *focus group*) che permetta di scavare a fondo. Potrebbe inoltre essere utile immaginare un follow up per osservare e registrare l'evoluzione nel tempo delle loro rappresentazioni e del loro atteggiamento nei confronti della ricerca.

4. Conclusioni e sviluppi

La ricerca, intesa come dimensione fondante la professionalità e la pratica docente al crocevia fra il piano del *pensare* e quello del *fare*, costituisce l'orizzonte teorico-concettuale entro cui è stata collocata la riflessione sulla formazione alla ricerca empirica. L'analisi di una pratica formativa reale, per quanto circoscritta, ha permesso di mettere in rapporto quanto desunto dalla letteratura scientifica con le evidenze raccolte direttamente sul campo contribuendo ad arricchire il quadro.

Considerare la ricerca come un obiettivo trasversale nel quadro della preparazione iniziale degli insegnanti implica, sul piano attuativo dei singoli insegnamenti, ancorare l'apporto specifico dei diversi metodi di ricerca ad un orizzonte di senso condiviso.

Nel caso in esame, interpretare la ricerca come atteggiamento e come metodo per agire nella pratica professionale ordinaria (Mialaret, 1999) ha indotto non a sottovalutare i contenuti tecnici peculiari al metodo empirico-sperimentale piuttosto ad inserirli all'interno di una cornice più ampia. Una ricerca, anche la più complessa, origina sempre da una forma di interrogazione del mondo, da un modo di pensare e di pensarsi nella realtà che va intenzionalmente formato poiché costituisce un terreno indispensabile sul quale innestare gli aspetti tecnico-metodologici specifici ai diversi modi di procedere della ricerca educativa.

In questa prospettiva la formazione alla ricerca empirica ha indubbiamente specificità che vanno riconosciute e adeguatamente sviluppate guardandosi tuttavia dal rischio di ridurne il potenziale; uno schiacciamento sui contenuti tecnici appare infatti non solo inutile sul piano formativo ma anche erroneo su quello epistemologico poiché tradisce la natura stessa della pedagogia sperimentale (Buyse, 1935; Casotti, 1948; Callonghi, 1979; Zanniello, 1997). In tal senso, è appena il caso di sottolineare che vi è un forte intreccio fra fini e mezzi e che l'ambito di intervento del metodo empirico non può essere ridotto soltanto ai secondi. In altri termini, non vanno certamente negate le specificità dei diversi modi di fare ricerca in educazione ma occorre porre in primo piano la comune matrice pedagogica dalla quale discendono e alla quale vanno ricondotti per non impoverirne la portata.

Sul piano formativo, ciascun approccio metodologico è perciò chiamato a portare il proprio contributo per avviare e sostenere nel tempo un'attitudine investigativa e riflessiva che costituisce un obiettivo di tutti e di ciascuno. Non va indebolito il rigore dei diversi modi di procedere della ricerca educativa ma agli insegnanti vanno offerte risorse di pensiero e di azione per appropriarsi di uno sguardo euristico con cui definire la propria identità professionale e trovare forme di ricerca plurali e compatibili con il farsi dell'azione educativa nel contesto scolastico (Montalbeti, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2017). La “nuova” formazione dei docenti. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 322-326). Roma: Armando.
- Bejaard D., Mejer P. C., Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2): 107-128.
- Buyse R. (1935). *L’expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.
- Calonghi L. (1979). Limiti ed esigenze della ricerca in psicologia applicata e in pedagogia. (Limites et exigences de la recherche en psychologie appliquée et en pédagogie). *Orientamenti Pedagogici*, 151 (1): 73-87.
- Calvani A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13 (2): 91-101.
- Casotti M. (1948). *Pedagogia generale*. Brescia: La Scuola.
- Chan K. (2004). Preservice teachers’ epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 9 (1): 1-13.
- Cochran-Smith M., Lytle S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28 (7): 15-25.
- Coggi C. (2017). Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e promozione del successo scolastico: il Programma Fenix. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 115-118). Roma: Armando.
- Cottini L. (2002). *Fare ricerca nella scuola dell’autonomia*. Milano: Mursia.
- De Landsheere G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Dionisi G. (2007). *Insegnanti ricercatori. L’esperienza delle borse di ricerca per insegnanti in Valle d’Aosta*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1996). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. Orig. pubblicata 1929).
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. Orig. pubblicata 1933).
- Do Céu Roldao M. (2008). Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2: 53-54.
- Domenici G. (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Earl L. M., Timperley, H. (eds.) (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (Vol. 1). New York: Springer.
- Ekiz D. (2006). Primary school teachers’ attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (2): 395-402.

- Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (Eds.) (2009). *L'Université peut-elle vraiment former des enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Felisatti E., Clerici R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CleUP.
- Isakson R. L., Ellsworth R. (1978). Teachers' attitudes toward educational research: it's time for a change. *The Teacher Educator*, 14 (2): 9-13.
- Ko J., Sammons P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. Reading: CfBT Education Trust.
- Levin B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1): 15-26.
- Margiotta U. (2013). La formazione degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci (ed.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 161-206). Milano: Mondadori.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mialaret G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Michellini M.C. (2014). Pensare per educare il pensiero. *Educational Reflective practices*, 1: 224-238.
- Mincu M. (2019). Automiglioramento, sapere professionale e ricerca empirica. Uno sguardo a esperienze internazionali. In D. Checci, G. Chiosso (eds.), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica* (pp. 35-54). Bologna: Il Mulino.
- Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa fra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6 (1): 83-109.
- Montalbetti K. (2017). Research as a teaching resource. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativos*, 52: 125-143.
- Moretti G. (2019). 8° Seminario Internazionale sulla Ricerca Empirica in Educazione: Il contributo della ricerca educativa per lo sviluppo di un atteggiamento scientifico del docente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19: 185-197.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

- Mortari L. (2017). Il profilo del docente professionista. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 176-187). Roma: Armando.
- Nuzzaci A. (2018). Formazione degli insegnanti e 'pensiero pedagogico scientifico': un insegnamento orientato dai 'venti della ricerca'. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16 (2): 133-152.
- Ozturk M. A. (2010). An exploratory study on measuring educators' attitudes toward educational research. *Educational Research and Reviews*, 5 (12):758-769.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Ricchiardi P. (2019). Insegnanti e ricerca: un rapporto difficile. In G. Domenici, V. Biasci (eds.), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 120-128). Milano: FrancoAngeli.
- Salerni, A., Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: Junior.
- Sayac N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants: quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)? *Formation et profession*, 21 (1): 1-12.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön D. (1987). *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Viganò R. (2005). Prefazione. In K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante* (pp. VIII-X). Milano: Vita & Pensiero.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. *Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. Pedagogia Oggi*, 17 (2): 342-354.
- Wentzel B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59: 89-103.
- Zanniello G. (1997). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.

Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa

Case study in action-research: between epistemological potential and the need for rigour in educational professionalism

Melania Bortolotto

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua | melania.bortolotto@unipd.it

abstract

Using case studies in an action-research perspective represents a methodology that is under-utilised in the analysis of educational professionalism, yet shows great promise because it combines two traits that characterise both pedagogical knowledge and professional action: idiographic attention, and transformative vocation in relation to educational situations. The heuristic potential of this qualitative research strategy reveals in an emblematic way the difficulty of identifying the meeting point between theory and practice, and invites a rethinking of the epistemological conception of the relationship between these two elements. On the one hand, it is important to identify and legitimise the ways in which knowledge about education is built into professional practice; on the other, the changes enacted in educational practice as a result of research must be recognized. Using previously conducted research, this article focuses on the need for scientific rigour in the investigation process, including in the researcher's own attitude.

Keywords: Case study, Action-research, Theory, Practice, Educational Professionalism

Lo studio di caso in ottica di ricerca-azione rappresenta una metodologia di indagine poco diffusa nell'analisi della professionalità educativa ma promettente perché coniuga due tratti che caratterizzano tanto il sapere pedagogico quanto l'azione professionale: l'attenzione idiografica e la vocazione trasformativa in rapporto alle situazioni educative. Il potenziale euristico di questa strategia di ricerca qualitativa rivela in modo emblematico la difficoltà di rintracciare il punto di incontro tra teoria e prassi ed invita ad un ripensamento della concezione epistemologica del loro rapporto. Da un lato, vi è l'esigenza di identificare e legittimare i modi attraverso cui nella pratica professionale si costruisce conoscenza sull'educazione; dall'altro, si pone la questione della riconoscibilità del cambiamento promosso dalla ricerca sulla realtà educativa. A partire da un'esperienza di ricerca condotta, il contributo si focalizza sull'esigenza di rigore che attraversa il processo di indagine fino a coinvolgere la postura stessa del ricercatore.

Parole chiave: Studio di caso, Ricerca-azione, Teoria, Pratica, Professionalità educativa

Premessa

Il contributo si muove sullo sfondo di una ricerca biennale che ha inteso indagare l'epistemologia della pratica professionale dell'educatore socio-pedagogico nelle comunità educative per adolescenti. In questa sede ci limitiamo ad assumere la suddetta esperienza come fecondo bacino di riflessioni rispetto alla strategia di ricerca adottata, con particolare attenzione alle potenzialità euristiche e ai criteri di rigore della stessa.

1. Il punto di repère della ricerca pedagogica

L'analisi della pratica professionale in ambito educativo non è un sentiero agilmente percorribile per la natura stessa del terreno in cui ci si muove. L'esperienza umana, e segnatamente quella educativa, è indubbiamente refrattaria ad ogni tentativo di oggettivazione, resistente ad ogni lettura standardizzata perché si caratterizza per unicità e non replicabilità delle situazioni, imprevedibilità di sviluppo e forte contestualizzazione. Essa si manifesta attraverso le forme cangianti e difficilmente catturabili dell'azione e del linguaggio; scorre dentro le relazioni tra le persone attraverso dimensioni intangibili come intenzioni, credenze, motivazioni, aspettative e valori che plasmano le storie di vita dei singoli e delle comunità.

Una realtà così configurata, baricentro della professionalità dell'educatore, è conoscibile attraverso metodologie di indagine capaci di cogliere la complessità e la natura idiografica, rivelando in questo il fascino e l'inesauribilità del compito di ricerca in ambito pedagogico. Compito che trova nel rapporto teoria-prassi un fondamentale punto di repère e, allo stesso tempo, una pietra di inciampo che mette alla prova la credibilità e l'affidabilità del sapere pedagogico, così come l'autorevolezza culturale e la fiducia sociale nella professionalità educativa. Si tratta infatti di un nodo epistemologico fondamentale che presenta storicamente una ricorsività tematica sia in sede di riflessione teorica che in sede di progettazione e pratica educativa. A seconda del paradigma pedagogico di riferimento, le modalità di scioglimento del nodo sono diverse, così come le forme che esso assume sono variabili in funzione dei contesti della pratica pedagogica (Baldacci, Colicchi, 2016, p. 15).

Alla luce del dibattito ormai maturo sulla epistemologia della pratica professionale (Dewey, 1951; Schön, 1993, 2006) e della ricerca educativa, è ormai accreditata l'idea che "la prassi sia cieca senza l'ausilio della

teoria e questa, a sua volta, sia vuota e impotente senza l'ausilio della prassi" (Baldacci, Colicchi, 2016, p. 14). Ne consegue che il necessario rapporto tra teoria e prassi non è più affrontabile in un'ottica di sostanziale autosussistenza ed estraneità reciproca dei due elementi che, seppur ricomponibili a posteriori, portano con sé "una serie di 'false antitesi', tra conoscenza razionale e empirica, tra dimensione cognitiva e volizionale-desiderativa, tra sapere come patrimonio intellettuale e sapere come capacità di fare [...]" (Colicchi, 2016, p. 43). Il binomio teoria-prassi è chiamato inoltre a distanziarsi da una logica gerarchica che, a seconda del polo privilegiato, colloca l'uno o l'altro in uno stato di dipendenza e di subordinazione con la conseguente degenerazione del rapporto in termini teoreticisti o empiristi (Baldacci, 2016, p. 21).

Stante l'inadeguatezza di una rigida separazione/opposizione fra teoria e prassi, si avverte la necessità di rinnovare la struttura epistemologica del loro rapporto, ossia di integrare in modo più raffinato ricerca scientifica e pratica educativa al fine di rispondere almeno a due istanze che confluiscono in uno spazio comune, rinforzandosi a vicenda.

Da un lato, vi è l'esigenza di identificare e legittimare i modi attraverso cui nella pratica professionale si costruisce conoscenza sull'educazione. In tal senso, l'agire professionale degli educatori diventa un oggetto di studio da privilegiare perché si fa custode di quelle "teorie locali" che spesso maturano in modo inconsapevole e tacito ma che consentono di padroneggiare la complessità dell'azione educativa. Questa forma di sapere può emergere in superficie mobilitando la leva del pensiero riflessivo come "attualizzazione del rapporto teoria/prassi" (Michelini, 2016, p. 242; Striano, 2017; Mortari, 2003, pp. 23-45) secondo un modello di indagine che si fa "interfaccia conoscitiva ed ermeneutica tra la pratica e la ricerca educativa" (Striano, 2016, p. 188). Una riflessività che se concentrata in senso critico sulle contraddizioni/incongruenze della prassi, è in grado di mettere in luce i limiti del sapere ad essa inerente e suscitare il bisogno consapevole di teoria (Baldacci, 2016, pp. 51-52; Colicchi, 2016, p. 37). Su questo versante, si pone allora la questione della fecondità storico-sociale della ricerca pedagogica, ossia della sua capacità di incidere in senso orientativo e trasformativo sulla prassi educativa. Questo aspetto attiene in definitiva alla qualità della conoscenza che la pedagogia, in quanto scienza dotata di razionalità pratica, dovrebbe conseguire in ordine all'agire bene nella situazione data (Bertagna, 2010, pp. 216-222; Colicchi, 2016, pp. 42-43; Xodo, 1988).

L'unità dialettica teoria-prassi intesa come “nesso dinamico tra distinti capace di superare sia la loro separatezza che il primato unilaterale di una di esse” (Baldacci, 2016, p. 21) si rivela, dunque, come un criterio regolativo sia dell'epistemologia pedagogica, sia del lavoro educativo sul campo (Baldacci, 2010, p. 65). Malgrado questa consapevolezza di fondo su cui convergono i principali paradigmi pedagogici, il dialogo fattivo tra ricercatori e pratici stenta a trovare vie di esplicitazione e a diventare una consuetudine operativa. Questa difficoltà non è infatti imputabile solo ad un problema, peraltro facilmente sperimentabile, di comunicazione o di accessibilità reciproca tra il mondo della ricerca e quello della pratica educativa. Le ragioni sono più ampie perché investono l'idea e il modo stesso di fare ricerca, con evidenti ricadute sul posizionamento di ricercatori e pratici (Bove, Sità, 2016, p. 58).

Alla base della faticosa collaborazione tra ricercatori e professionisti, vi è senz'altro la diversità dei loro punti di osservazione e di intervento sulla realtà educativa. I primi hanno il compito prioritario di far luce sui processi e di elaborare un discorso esplicativo-interpretativo che ha come referenti sia la comunità scientifica che i professionisti, salvaguardando l'autonomia creativa di ogni processo di teorizzazione (Baldacci, 2016, p. 54). I secondi hanno la necessità di agire in situazioni spesso caratterizzate da incertezza ed imprevedibilità sapendo giustificare le proprie scelte anche sulla base della propria maestria professionale. Questa diversità di impostazione in termini di priorità, elaborazioni e validazioni, rischia di alimentare il persistente pregiudizio fondato sull'illusione di autosufficienza della teoria dalla pratica e viceversa, oltre che sulla percezione di scarsa utilità dell'una per l'altra (Viganò, 2019, pp. 347-349). È evidente che si tratta di un gioco a perdere su entrambi i fronti.

Lo studio di caso in ricerca-azione (da qui in poi, r-a) rappresenta, come cercheremo di argomentare di seguito, una possibile risposta al superamento di questo pregiudizio. Si tratta di una strategia di ricerca che mette a segno in modo emblematico l'ambivalenza del binomio teoria-prassi e di riflesso l'esitazione relazionale tra ricercatori ed educatori, proponendosi come una via promettente per l'analisi e la promozione del “differenziale pedagogico” che regola la professionalità educativa (Xodo, 2017, pp. 19-48).

2. Il potenziale epistemologico dello studio di caso in r-a

Lo studio di caso è una strategia di ricerca che ha antecedenti in diverse discipline umanistiche (sociologia, antropologia, storia, psicologia) oltre che nella professione medica e giuridica; il suo uso in ambito educativo è comparativamente più recente.

In linea generale, si tratta dello “studio di una singolarità condotto in profondità nei contesti naturali” (Bassey, 1999, p. 47). Questa metodologia viene messa in campo per descrivere e comprendere in modo intensivo e profondo un *bounded system*, cioè una unità fenomenica, ben circoscritta dal punto di vista spazio-temporale e relazionale, colta per la sua singolarità ed originalità.

La connessione con esperienze di vita reali colte nel loro svolgersi naturale e la centralità del contesto sono dunque le caratteristiche distintive di questo stile di ricerca (Mortari, 2008, pp. 203-204). In ragione del forte gradiente situazionale della conoscenza, non vi è l’interesse o la pretesa di pervenire a generalizzazioni in *stricto sensu* proprio perché il focus è sulla esemplarità del caso (sia esso una persona, una classe, un’organizzazione, una scuola, un gruppo di lavoro...) in ordine al fenomeno che si desidera indagare. Questo approccio di studio è infatti particolarmente vantaggioso quando i confini tra contesto e fenomeno da studiare non sono facilmente distinguibili (Yin, 1994). Lo studio di caso si avvale di plurime fonti di dati con una predilezione per gli strumenti qualitativi, pur senza escludere l’ottica *mixed-methods*, in una logica di triangolazione che avvicina in modo crescente all’oggetto di indagine (Trincherò, Robasto, 2019, pp. 10-16). L’interesse più per i processi che per i prodotti impegna il ricercatore in un’attività di immersione prolungata nel tempo e in un atteggiamento di scoperta piuttosto che di conferma/verifica delle proprie ipotesi. È evidente che in prospettiva pedagogica lo studio di caso diventa un approccio interessante e pertinente nella misura in cui le questioni generative che ne derivano, si rivelano significative in ambito educativo.

In letteratura i criteri di classificazione e di modellizzazione dello studio di caso sono molteplici in funzione del tipo di variabile considerata e a seconda del paradigma teorico di ogni autore. A titolo esemplificativo, in base al numero di casi esaminati si parla di studio di caso singolo o multiplo; in funzione dei tempi di ricerca, longitudinale o trasversale. In rapporto alla finalità conoscitiva, gli aggettivi si moltiplicano: intrinseco

o strumentale (Stake, 1995); esplorativo, descrittivo, esplicativo (Yin, 1993, 1994); descrittivo, interpretativo, valutativo (Merriam, 2001); riflessivo, cumulativo, collaborativo, collettivo (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013, pp. 6-21). All'interno di questa variegata nomenclatura che può risultare dispersiva se assunta in modo rigido e senza considerare le evidenti aree di sovrapposizione, lo studio di caso in r-a si carica di significati ulteriori.

In esso l'analisi dall'interno della singola situazione è finalizzata alla messa in atto di strategie di intervento sulla stessa e all'affinamento delle azioni dei soggetti implicati (Bassey, 1999, p. 28). In tal senso possiamo parlare di un 'sistema potenziato' di ricerca qualitativa che si regge sull'innesto dello studio di caso nella logica partecipativa della r-a con l'esito di una reciproca contaminazione di principi epistemologici e metodologici.

L'aderenza al contesto è un tratto tipico anche della r-a come dispositivo metodologico la cui attitudine è connettere la ricerca alla prassi educativa per come essa si dà in condizioni naturali, con l'obiettivo di produrre cambiamento (Merriam & Tisdell, 2016; McAteer, 2013; Kaneclin, Piccardo, Scaratti, 2010). Essa origina dalla contingenza spaziotemporale di un problema inteso come "rottura di una continuità di relazione tra le persone, l'ambiente e gli strumenti utilizzati" in uno specifico contesto educativo (Sorzio, 2019, p. 144; Michelini, 2013; Nigris, 1998). La r-a mette alla prova dell'esperienza i presupposti teorici con lo scopo di trasformare sia la teoria che la pratica, rifuggendo altresì da una visione pragmatista. L'efficacia di un percorso di r-a non si misura infatti dalla risoluzione del problema che in ogni caso non ne garantirebbe la fondatezza scientifica. La scommessa epistemica è altresì sulla promozione della capacità di agire dei professionisti.

L'impianto procedurale presenta una sostanziale omologia con la logica circolare e ricorsiva dell'intervento educativo sul campo che si basa su un passaggio continuo e reciproco tra il piano della riflessione e dell'azione.

Difatti, se la progettazione educativa costituisce il modo di dare intenzionalità e razionalità alla pratica formativa, la ricerca-azione mira a dare 'forma' di ricerca alla progettazione educativa, situandola entro lo schema problema-ipotesi di soluzione-messa alla prova-conferma/correzione. Ciò è possibile in quanto, al di là delle loro differenze di superficie, la r-a e la progettazione educativa condividono una medesima struttura profonda (Baldacci, 2014, p. 389).

Altra caratteristica fondativa della r-a è il coinvolgimento esistenziale degli attori implicati che fa il paio con la riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario entro lo spazio epistemico (Baldacci, 2001, pp. 142-145). Questa implicazione soggettiva e ad alto impatto relazionale che avviene grazie all'immersione in contesto, trova la sua forma di esplicitazione nella stretta collaborazione tra ricercatore e pratici con ricadute sull'emancipazione professionale degli stessi.

La componente di r-a dinamizza quindi la staticità dello studio di caso e consegna una prospettiva che, grazie al suo procedere ciclico, oltrepassa il descrittivo-esplicativo. Allo stesso tempo, la combinazione con lo studio di caso permette di circoscrivere il campo di indagine contro i rischi di dispersione che possono derivare dalla r-a. La strategia complessiva di analisi ne guadagna in profondità e lungimiranza.

Il potenziale epistemologico del *case study in action-research* può essere dunque ricondotto alla convergenza di due dimensioni che caratterizzano tanto il sapere pedagogico quanto l'azione professionale: l'attenzione idiografica e la vocazione trasformativa. La focalizzazione sull'unicità delle situazioni è l'architrave della professionalità educativa che si basa su un "sapere di casi", così come la promessa del cambiamento è la cifra identificativa di ogni percorso di crescita. Allo stesso modo, il processo di costruzione della conoscenza pedagogica che interpella il ricercatore, non può prescindere dalla presa di contatto con la specificità dei contesti e dallo studio della casistica educativa. Solo per questa via la pedagogia può rimanere fedele alla propria vocazione scientifica di conoscenza attiva che non si esaurisce nell'interpretazione della realtà ma che si carica di intenzionalità trasformativa. Per la convergenza di queste istanze, questa forma di studio di caso si annuncia come una prospettiva ambiziosa, seppur poco frequentata nell'analisi della pratica professionale dell'educatore.

3. La strada possibile del rigore

L'ambizione scientifica ha come contropartita un'esigenza supplementare di rigore metodologico perché gli stessi punti di forza epistemica appena richiamati possono tradursi in scacchi alla scientificità con effetti distortivi su validità e attendibilità dei risultati. Lo studio di caso in r-a non è esente dalle critiche più frequenti attribuite in genere alla ricerca qualitativa che qui risultano complicate dalla combinazione di due approcci di

matrice “naturalistica” con intenti sia descrittivi che trasformativi sulla realtà educativa (Atkins, Wallace, 2012). È chiaro che la mancanza di rigore metodologico, la difficoltà di generalizzare e replicare risultati in condizioni differenti, la messe spesso ingombrante di dati sono rischi potenzialmente amplificati che attentano alla costruzione di un sapere razionalmente giustificato e perciò scientificamente credibile (Mortari, 2010). Nello specifico la questione del rigore, assunta a sigillo di scientificità, richiama i criteri di conduzione della ricerca ed in modo particolare la postura del ricercatore la cui soggettività è lo strumento di indagine per eccellenza. Il coinvolgimento esistenziale ed emotivo dello studioso è una questione di indubbia rilevanza epistemologica ma strutturalmente problematica perché, pur rappresentando la sorgente dell’intelligenza ermeneutica, può lasciar spazio alle secche dell’autoreferenzialità interferendo con il rigore scientifico.

Quest’ultimo presuppone innanzitutto l’adeguatezza del metodo al tipo di problema che si cerca di chiarire e di risolvere. In funzione del metodo di ricerca prescelto, è necessario conoscere la severità delle sue regole e seguirle con scrupolosità (Baldacci, 2012, p. 100). Per analogia un ricercatore è rigoroso nella misura in cui sa essere adeguato rispetto al problema e al contesto di indagine, severo verso se stesso e scrupoloso nel rendere conto della realtà che studia. Testimoniare questi tratti significa impegnarsi in una continua azione di vigilanza critica e di riflessione sul proprio operato che è condizione essenziale per la garanzia di rigore, oltre che per l’assunzione della responsabilità etica derivante dal fare ricerca in ambito educativo (Mortari, 2008, pp. 221-227; Evans, 2002).

A partire dalle sollecitazioni della nostra esperienza di ricerca nelle comunità educative per adolescenti, cercheremo di mettere a fuoco alcuni punti di attenzione per la salvaguardia del rigore con particolare attenzione all’atteggiamento del ricercatore. Ci soffermeremo sulle fasi cruciali del processo di indagine cercando di mettere in luce i rischi dispersivi a cui questo particolare contesto espone e le possibili strategie per fronteggiarli.

La curiosità scientifica che è la forza motrice di ogni ricerca, trova forma nella definizione del problema su cui si desidera far luce. Questo passaggio di stato reso possibile dall’analisi della letteratura e dall’attivazione della rete concettuale del ricercatore, riveste un primato logico nel processo di indagine. La natura del problema orienta la scelta del metodo di ricerca, così come definisce le aspettative del ricercatore in merito alla possibilità di avvicinare l’oggetto di interesse.

Nel nostro caso porre l'*autenticità professionale* come concetto-chiave per l'analisi della pratica dell'educatore ha rappresentato una sfida conoscitiva complessa perché generativa di molteplici interrogativi che si concentrano sulle modalità del "come" e del "perché". Come si manifesta l'autenticità professionale dell'educatore? Attraverso l'interpretazione soggettiva del proprio ruolo professionale oppure prioritariamente sulla base di un ideale regolativo di professionalità educativa? Perché e come si rapporta con la *mission* del servizio in cui l'educatore opera? E con il punto di vista degli educandi? Se in prima battuta l'autenticità professionale può essere definita come l'effettiva capacità del professionista di realizzare un servizio educativo attraverso un'efficace relazione con l'educando, dal punto di vista scientifico è necessario ricercarne le forme espressive entro le dimensioni dell'epistemologia della pratica professionale. Abbiamo inteso rintracciare quest'ultima dentro il gioco di specchi che si stabilisce tra i modelli pedagogici (espliciti ed impliciti) e l'azione professionale (dichiarata e agita), ossia nel punto di intersezione ideale della teoria con la prassi. Dal punto di vista teorico, la posta in gioco era data dalla capacità di questo congegno teorico di intercettare i problemi della pratica professionale dell'educatore in un contesto di esercizio che più di altri mette alla prova (Bortolotto, 2016, 2017). In relazione al nostro focus di indagine, lo studio di caso in r-a si è rivelato una metodologia elettiva perché in grado di coniugare il criterio della rilevanza topica della comunità educativa assunta come "caso" paradigmatico della fatica professionale dell'educatore, con quello della partecipazione riflessiva dei pratici spesso travolti dall'urgenza di agire con scarsa consapevolezza dei propri modelli teorici. Si è scelto un disegno di ricerca multiplo in cui i due casi, dissimili per il fatto di accogliere adolescenti maschi o femmine, lasciano spazio ad una logica di replicazione teorica favorita anche da una conduzione disgiunta degli studi dal punto di vista temporale.

Un primo criterio di rigore metodologico si lega alla consapevolezza della forza condizionante delle ipotesi interpretative nella fase di contatto e di immersione in contesto. Pur costituendo l'architettura teorica che guida il progetto epistemico, il ricercatore è chiamato ad esercitare una preliminare sospensione delle stesse per disporsi nel modo più aperto possibile alla fase cruciale della raccolta dati e della delimitazione del campo di indagine.

La comunità educativa che fa della vita quotidiana e della dimensione relazionale la sua struttura portante, non è di certo un contesto che favo-

risce l'orientamento mediante piani prestabiliti di azione da parte dello studioso. In tal senso, l'atteggiamento del ricercatore deve essere improntato ad una forte tolleranza dell'ambiguità e dell'incertezza delle situazioni e ad una profonda sensibilità verso le caratteristiche materiali e relazionali dell'ambiente (Merriam, 1988, pp. 36-41). L'accesso alla vita di comunità attraverso l'implementazione di strumenti di indagine strutturati è una conquista che richiede molto tempo, oltre che energie mentali ed emotive. Essa dipende dalla capacità del ricercatore di diventare parte integrante della realtà, di transitare dalla condizione di 'estraneo', spesso accompagnata da sentimenti di diffidenza e sospetto, a quella di 'famigliare' in cui accettazione, fiducia e collaborazione si fanno strada.

Questa transizione si gioca tutta sul piano relazionale, ossia sul graduale superamento dei reciproci pregiudizi tra ricercatore ed educatori in termini di personalità, ruolo e competenza. Ciò implica la presenza discreta e prolungata del ricercatore accanto agli educatori ma anche agli adolescenti che sono testimoni privilegiati della loro pratica professionale. Questa prossimità fisica se da un lato, permette di calibrare il disegno di ricerca, dall'altro ha in sé il rischio della dispersione metodologica.

In uno studio di caso così concepito, la fase propedeutica alla raccolta dati ha un intento esplorativo ad ampio spettro in cui l'osservazione progressivamente partecipante è la via preferenziale ma anche la più difficile da gestire in rapporto a situazioni ad alto impatto emotivo e alla reattività degli adolescenti di fronte all'osservatore. La capacità di adattamento e la disponibilità ad accogliere elementi non attesi anche a disconferma delle proprie intenzioni e attese, raggiungono qui il massimo grado di espressione. Le strategie di controllo della propria rigerosità sono ancorabili al regolare impegno sul campo, all'instancabile confronto con le proprie inferenze e alla perseveranza nella scrittura del diario di ricerca. Il ricercatore deve necessariamente adattare le esigenze del piano di raccolta dati ad accadimenti reali, fare affidamento sulla libera ed effettiva disponibilità dei soggetti a cooperare, intuire cosa e come sia esplorabile, vigilare sul proprio comportamento di osservatore piuttosto che su quello di partecipante.

La vita in comunità nel suo naturale svolgersi è cadenzata da una molteplicità di situazioni informali che configurano una miniera di vissuti significativi dal punto di vista educativo; correlativamente la vita lavorativa degli educatori, punteggiata dai cambi turno, si caratterizza per numerose declinazioni operative (preparazione pasti, supporto didattico, collo-

qui formali ed informali con minori, figure parentali ed altri professionisti; passaggio di consegne tra colleghi, riunioni di équipe, scrittura del diario giornaliero, gestione delle regole di convivenza, incidenti critici...) che sono altrettante fonti sull'epistemologia della pratica professionale. In un contesto simile la raccolta dati può assumere dimensioni ipertrofiche e confusive; da qui la necessità di selezionare le situazioni della routine lavorativa più congeniali a descrivere il 'caso'.

Questo snodo coincide con una fase più strutturata dell'osservazione che, facendo aggio sul clima relazionale instauratosi, lascia spazio ad un certo eclettismo metodologico. Si rendono visibili ed accettabili alcuni strumenti come l'audio-registrazione delle riunioni di équipe e la contestuale redazione di note etnografiche, la conduzione di interviste individuali e di gruppo, l'analisi della documentazione professionale.

Il flusso di evidenze empiriche raccolte con modalità e tempi sempre mutevoli perché sagomati sul procedere della quotidianità e traendo vantaggio anche da eventi inattesi, impone di costituire sin da subito un database ispezionabile per grado di chiarezza, organizzazione e puntualità. Si tratta di una fondamentale preconditione metodologica che assolve a molteplici funzioni in ordine alla validità, ossia alla congruenza tra dati e realtà. Essa permette in prima battuta di procedere in modo simultaneo con raccolta e analisi, di favorire il controllo delle interpretazioni con i soggetti implicati e in seconda battuta di ragionare sulla potenziale trasferibilità dei risultati in contesti simili.

La manipolazione di dati con spiccata natura biografica, narrativa e relazionale che riguardano minori non è dissociabile dal senso etico. In un contesto che spesso manifesta una certa disinvoltura in merito, le istanze etiche diventano innanzitutto una questione di sensibilità e severità interiore del ricercatore, oltre che un'irrinunciabile indicatore di qualità della ricerca (Basse, 1999, pp. 73-79; Hamilton, Corbett-Whittier, 2013, pp. 64-80).

La raccolta dati così strutturata è il momento in cui le finalità descrittive dello studio di caso si intersecano con le istanze della r-a al fine di far emergere il problema professionale su cui gli educatori ritengono di concentrare il proprio desiderio trasformativo. A questo livello del processo di indagine si pone una sfida relazionale che ha implicazioni sulla questione del rigore. Dal 'sentirsi osservati' gli educatori sono chiamati a diventare osservatori della propria pratica, assumendo le vesti di *practitioner researchers* (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013, pp. 117-133).

Questa necessità metodologica mette a segno due tentazioni ugualmente fuorvianti che possono essere lette come sintomi resistenti e tuttavia disinnescabili del problematico rapporto teoria-prassi. La prima tentazione è riferibile all'attesa degli educatori di ricevere una consulenza da parte del ricercatore sul problema e sulle strategie di risoluzione dello stesso. Questo atteggiamento rivela la scarsa abitudine a riflettere sul proprio lavoro ed una resistenza al cambiamento rispetto a modalità di pensare e di agire che assicurano un certo grado di rassicurante prevedibilità in un contesto gravato dall'incertezza degli eventi. La seconda tentazione fa capo al ricercatore che, forte delle proprie ipotesi e dell'analisi condotta per mesi sul contesto, potrebbe abdicare al ruolo di facilitatore del processo di cambiamento per assumerne la direzione in una sostanziale sostituzione di ruoli che invaliderebbe l'intera strategia di ricerca. Queste due tentazioni hanno una base sia cognitiva che emotiva. Sul piano cognitivo, vi è l'idea erronea di considerare la soluzione del problema come indicatore di validità e di utilità della ricerca. Sul fronte emotivo, le reciproche aspettative poggiano sul rapporto di fidelizzazione creatosi. Rapporto che si esprime da un lato con l'aspettativa da parte degli educatori di una sorta di ricompensa per la disponibilità offerta alla ricerca, dall'altro con il senso di gratitudine che il ricercatore prova verso chi ha reso possibile il proprio lavoro. Queste possibili fallacie sono superabili nel momento in cui si attiva un ciclo di azione-formazione-azione centrato sull'emersione dei modelli pedagogici impliciti alla criticità professionale identificata. Nella nostra esperienza si è trattato nel primo caso di lavorare sul modello di progettazione educativa della comunità a fronte di ripetuti fallimenti sui percorsi delle adolescenti accolte; nel secondo caso di rivisitare pedagogicamente le regole di convivenza di fronte alle cadute quotidiane nell'autorità educativa.

Entro questi spazi di "ermeneutica della pratica" (Mortari, 2003, p. 11), educatori e ricercatori diventano coprotagonisti nel processo di cambiamento; un processo lento e faticoso in cui le dinamiche affettive non fanno sconti alla necessaria disciplina del pensiero. Lì nel guado, tra teoria e prassi, matura la consapevolezza di un'alleanza vitale da cui dipende l'autenticità professionale di entrambi.

Riferimenti bibliografici

- Atkins L., Wallace S. (2012). *Qualitative Research in Education*. London: Sage.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1: 65-75.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 6: 97-106.
- Baldacci M. (2013). Un’epistemologia della ricerca educativa. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 43-74). Torino: UTET.
- Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9: 387-396.
- Baldacci M. (2016). *La prassi educativa*. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 45-58). Roma: Carocci.
- Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Bertagna G. (2010). *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bortolotto M. (2016). L’autenticità professionale dell’educatore: un’ipotesi di ricerca. *Studium educationis*, 3: 29-42.
- Bortolotto M. (2017). *L’educatore nelle comunità educative per adolescenti*. In C. Xodo, A. Porcarelli (eds.), *L’Educatore. Il “differenziale” di una professione pedagogica* (pp. 133-161). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX (44): 57-72.
- Colicchi E. (2016). La teoria pedagogica. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. Pubblicata 1929).
- Evans L. (2002). *Reflective Practice in Educational Research. Developing Advanced Skills*. London: Continuum.
- Hamilton L., Corbett-Whittier C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. London: Sage.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- McAteer M. (2013). *Action Research in Education*. London: Sage.
- Merriam S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

- Merriam S.B., Tisdell E.J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Michelini M.C. (2013). La ricerca-azione. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 131-158). Torino: UTET.
- Michelini M.C. (2016). Il pensiero riflessivo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 241-258). Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1: 143-156.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). Una mappa per orientarsi. In L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 13-39). Roma: Carocci.
- Nigris E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-201). Milano: Mondadori.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli (Ed. orig. pubblicata 1987).
- Sorzio P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Striano M. (2016). Il paradigma pragmatista del Dewey maturo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 183-197). Roma: Carocci.
- Striano M. (2017). Reflexivity and educational professions. *Pedagogia oggi*, 2: 175-186.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 2: 342-354.
- Xodo C. (1988). *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*. Brescia: La Scuola.
- Xodo C. (2017). Il differenziale pedagogico nella professionalità educativa. In C. Xodo, A. Porcarelli A. (eds.), *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica* (pp. 19-48). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Yin R. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: Sage.
- Yin R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

Le valenze interdisciplinari dell'*outdoor education* nel paesaggio pedagogico

The interdisciplinary values of outdoor education within the learning context

Mirca Benetton

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mirca.benetton@unipd.it

abstract

This contribution aims to demonstrate the underlying epistemology of outdoor education (o.e.), a practice recently rediscovered, but whose supporting knowledge and purposes are not always clearly defined. The outdoor approach is often limited to being associated with experimenting with generic outdoor learning paths. Given the interdisciplinary nature of each o.e. proposal, it becomes necessary to explore how the various interpretations may interact in educational terms: physical-biological, geographical-landscape, environmental, historical-political, psychological and ethical. It is thus about understanding which research methodology must characterise outdoor education within environmental education, in order to identify a construct and outdoor learning model, which draws on the valuable contributions of human and natural sciences. Only via such clarifications can o.e. distinguish itself as an educational practice that allows individuals to understand themselves and develop in ways that include “sustainable” relations with themselves, with others and the physical and anthropic world.

Keywords: Environmental education, Outdoor education, Sustainability, Interdisciplinarity, Ecology

Il contributo intende esplicitare l'epistemologia sottesa all'*outdoor education* (o.e.), una pratica oggi riscoperta, ma rispetto alla quale non sono sempre ben definiti i saperi che la supportano e gli scopi che si prefigge. Ci si limita spesso a identificare l'approccio *outdoor* con la sperimentazione di generici percorsi formativi all'aperto. Data l'interdisciplinarietà con cui si configura ogni proposta di o.e., diventa necessario esplorare come possano interagire, in chiave pedagogica, le diverse letture: fisico-biologica, geografico-paesaggistica, ecologica, storico-politica, psicologica ed etica. Si tratta quindi di comprendere quale metodologia di ricerca debba connotare l'o.e. all'interno della pedagogia dell'ambiente per identificare un costrutto e un modello formativo *outdoor*, facendo tesoro degli apporti di scienze umane e naturali. Solo mediante tali chiarificazioni l'o.e. potrà caratterizzarsi come pratica educativa che consente ad ogni persona di cogliersi e svilupparsi nelle forme che includono le relazioni “sostenibili” con il sé, con gli altri e con il mondo fisico e antropico.

Parole chiave: Pedagogia dell'ambiente, Outdoor education, Sostenibilità, Interdisciplinarietà, Ecologia

1. *Outdoor education*: una parola-ombrello?

Quale significato assume l'educazione che si propone di svolgersi "fuori"? Come si identifica il *fuori* e quale metodologia pedagogico-educativa richiede? E ancora, come si declina nel contesto educativo-scolastico?

Sicuramente, il tema dell'*outdoor education* costituisce oggi un oggetto di particolare attenzione in ambito pedagogico (Benetton, Zanato Orlandini, 2020). I motivi sono diversi, ma uno dei più importanti è dato dalla necessità di far ritrovare a bambini e ragazzi – sempre più *sdraiati* e auto-reclusi (Serra, 2013; Lancini, 2019) – l'opportunità di attivarsi partendo dalla conoscenza della realtà che li circonda, che non è solo quella "artificiale-virtuale". Oggi le possibilità per il soggetto di sviluppo senso-motorio e di apprendimento offerte dall'esperienza – come ben argomenta Dewey (1990), il cui pensiero pedagogico conserva tutta la sua attualità – sembrano venire surrogate in azioni artificializzate, mentalizzate e parcellizzate. Ma anche nel momento in cui si condivide l'idea di sviluppo attraverso l'esperienza – nello specifico, il fare all'aperto – è necessario connotare meglio quale processo conoscitivo tale "fare" sia in grado di attivare e quale "esserci con coscienza" sviluppi. Ci si chiede, perciò, quale forma di esperienza nei diversi contesti possa definirsi educativa, cioè intenzionalmente organizzata e interpretata per la crescita della persona. Difatti, non basta collocarsi *fuori* per compiere un'azione educativa ecologicamente intesa, responsabile, di presa di consapevolezza del rapporto che intercorre tra uomo e Terra, di come si possa costruire la rete della vita (Capra, 1997) e di come sia possibile apprendere ad abitare la Terra (Malavasi, 2008). Non è sufficiente nemmeno ritenere che l'ambiente e l'esperienza di per sé insegnino (Nigris, 2007, p. 93), se metodologicamente non si mette in atto un determinato modo di osservare la realtà, di evidenziarne i problemi per riuscire a gestirli e a risolverli. Diviene dunque difficile concepire una conoscenza solo per via induttiva/sensitiva; la conoscenza, come ricerca del vero, del buono e del bello, richiede un lavoro più approfondito, un pensiero complesso che sorregga il fare *outdoor* e che si basi, in primo luogo, sul superamento della compartimentazione dei saperi, della contrapposizione tra quelli scientifici e quelli umanistici e filosofici, tra giudizi di valore e giudizi di realtà. Tali opposizioni hanno infatti condotto alla crisi dei fondamenti della cultura umanistica e di quella scientifica, privando la persona della possibilità di concepire le finalità stesse delle sue azioni in rapporto a sé e alla Terra:

La cultura umanistica tende ad essere sempre più privata dell'alimentazione delle conoscenze scientifiche e allontanata dal legame con la terra, ignorando acquisizioni che mutano la concezione del mondo, dell'uomo, del cosmo. [...] D'altro canto, la cultura scientifica è votata sempre più ad una conoscenza quantitativa, manipolatrice, parcellare e disgiunta, che si priva progressivamente dell'interrogazione sui fini. Conoscenza scientifica e umanistica sono quindi sempre più impossibilitate a conoscere se stesse e l'intera cultura tramite una visione d'insieme che permetterebbe loro di riflettere costantemente sulla propria funzione nella società, di individuare il senso del proprio divenire e di cogliere con consapevolezza le funzioni della soggettività (Morin, 2012, pp. 21-22).

Sul versante pedagogico-educativo, tale approccio alla conoscenza ha impresso una direzione di un certo tipo allo stesso percorso formativo scolastico, particolarmente incentrato sull'aspetto istruttivo-conoscitivo. Si è assistito, infatti, ad uno sbilanciamento verso il piano intellettuale astratto, che ha fatto venir meno l'obiettivo della formazione della *personalità multilaterale* (Baldacci, 2007, p. 129), oggi particolarmente richiesta. E anche il tentativo di un recupero del piano pratico-esperienziale ha condotto talvolta, nel caso dell'*outdoor education*, ad una assolutizzazione, altrettanto unilaterale, della singola esperienza immediata del *fuori*.

2. Il paradigma ecologico dell'*outdoor education*

L'*outdoor education* va quindi fatta rientrare nel paradigma ecologico, che ha un suo impianto epistemologico e gnoseologico. Fa riferimento cioè alla conoscenza, al sapere scientifico e a quello umanistico nella loro complementarietà.

L'utilizzo del paradigma ecologico permette di non procedere in maniera atomistica, di non separare il soggetto dall'oggetto – l'uomo dalla natura, il biologico dal culturale – di non escludere dal processo conoscitivo le implicazioni estetiche e quelle emotivo-affettive. Per comprendere se stessi e il mondo in cui si è inseriti si può operare per distinzioni – per padroneggiare il sapere specifico – ma non per disgiunzioni. Quest'ultimo approccio falsa infatti la rappresentazione del reale, considera la persona come oggetto di indagine più che come soggetto, mentre i contesti naturali e ambientali vengono studiati in maniera iperspecialistica e

frammentata senza soffermarsi sulle questioni etiche, politiche e sociali che gli sviluppi scientifici stessi arrecano. Scrive Bateson:

Darwin formulò una teoria della selezione naturale e dell'evoluzione in cui l'unità di sopravvivenza era o la famiglia o la specie o la sottospecie o qualcosa del genere. Ma oggi è pacifico che non è questa l'unità di sopravvivenza nel mondo biologico reale: l'unità di sopravvivenza è l'*organismo* più l'*ambiente*. Stiamo imparando sulla nostra pelle che l'organismo che distrugge il suo ambiente distrugge se stesso. Se ora modifichiamo l'unità di sopravvivenza darwiniana fino a includervi l'ambiente e l'interazione fra organismo e ambiente, appare una stranissima e sorprendente identità: *l'unità di sopravvivenza evolutiva risulta coincidere con l'unità mentale*. [...] Ma quando si separa la mente dalla struttura in cui è immanente – come un rapporto umano, la società umana, o l'ecosistema – si commette, io credo, un errore fondamentale, di cui a lungo andare sicuramente si soffrirà (Bateson, 1976, pp. 503 e 505).

Operando per disgiunzioni si rischia di perdere la trama del tessuto complesso della realtà, il collegamento del sistema ampio di cui l'uomo fa parte e che si organizza e riorganizza in un certo modo. Tale prospettiva non di rado si traduce nell'ambito scolastico – quello su cui questo contributo centra maggiormente l'attenzione – nella proposta agli studenti di percorsi *outdoor* che esaltano l'acquisizione di conoscenze – fisico-biologiche, cartografiche, geologiche, storiche ecc. – rispetto ai vari ambienti/paesaggi naturali e antropizzati, senza però leggerli sulla base del legame che costituisce la rete dei viventi. Si opera, cioè, per confini disciplinari e non si scorge come le diverse culture, intese nella loro presunta oggettività, possono invece intrecciarsi con la visione soggettiva umana e supportare la modifica dell'azione interattiva uomo-ambiente-natura. Specialmente in ambito scolastico si utilizza lo spazio *outdoor* non per costituire il tessuto connettore di un sistema culturale integrato in cui la persona possa ritrovarsi e capire il senso delle sue azioni, ma per veicolare contenuti disciplinari distinti e disgiunti che non hanno nulla di diverso rispetto a quanto potrebbe essere proposto in uno spazio *indoor* quale l'aula scolastica. Si rimane cioè ancorati ad una visione culturale di tipo meccanicista, priva di connessioni sistemiche e non ecologicamente orientata. In conseguenza di ciò

si è potuto pensare che il mondo degli organismi viventi operi disgiuntamente dalla realtà geofisica, ritenuta soggetta a leggi proprie. A loro volta il mondo biotico e quello abiotico sono stati frammentati in ambiti di realtà sotto-ordinati (flora, fauna, microfauna...) (sistema idrologico, meteorologico ...), che, in quanto concepiti come sistemi disgiunti gli uni dagli altri, potevano essere indagati attraverso percorsi epistemici separati (Mortari, 1994, p. 172).

In primo luogo va quindi modificato l'approccio con cui ci si accinge a fare ricerca e educazione *outdoor*, sfatando l'idea che

- sia sufficiente “uscire fuori” (dall'aula) per modificare l'impianto epistemologico e gnoseologico che sorregge il rapporto tra l'uomo, gli esseri viventi e l'ambiente;
- si possa sviluppare la rappresentazione del reale ricorrendo a leggi universali meccanicistiche e riconducibili a singole discipline, ognuna delle quali da intendere come ente isolato.

Un atteggiamento autenticamente ecologico problematizza invece il rapporto del soggetto con la realtà, inducendo quest'ultimo a sviluppare uno spirito indagatore. Mediante tale metodo d'indagine la persona, che fa parte dell'ambiente, legge l'evoluzione dei sistemi ivi operanti e interconnessi, ne coglie le relazioni e le riporta ad una struttura in mutamento (Næss, 1994). Di tali cambiamenti è responsabile anche l'uomo, attraverso le sue azioni che deve saper governare.

Si vuol dire, in definitiva, che anche l'*outdoor education*, se non rientra in una visione ecologica, può rischiare di riprodurre e sedimentare il paradigma meccanicista e riduzionista, limitandosi a cambiare saltuariamente il contesto di apprendimento, che si ammanta appunto dell'aggettivo *outdoor* o *green*. Le conseguenze sono, ancora una volta, descritte chiaramente da Morin:

La competenza in campi eccessivamente piccoli e chiusi conduce incompetenza riguardo alle influenze subite ed esercitate dal campo stesso in rapporto al contesto. In particolare, non è vero che una conoscenza è tanto più pertinente quante più sono le informazioni di cui dispone o se risponde ad una certa razionalizzazione matematica. Al contrario, essa è pertinente se sa collocarsi nel

contesto, ossia se è capace di collegarsi ad un sistema più grande di sapere. [...] Se il nostro sistema culturale rimane dominato da un modo mutilato e astratto di conoscenza, il sapere e il pensiero che derivano ad ogni essere umano sono inadatti a cogliere le realtà nella loro complessità e globalità (Morin, 2012, p. 23).

Analizzato in termini pedagogici, l'*outdoor education* dovrebbe costituire una possibilità di individuare nuovi principi organizzatori della conoscenza secondo la visione sistemico-organizzativa della realtà, cercando la metodologia utile a consapevolizzare l'opportunità di giungere ad una nuova strutturazione pluriprospectiva dell'ambiente.

La visione complessa che dev'essere assunta rappresenta, pertanto, l'"idea regolativa del processo di conoscenza, come direzione in cui muovere alla ricerca di un nuovo approccio epistemico" (Mortari, 1994, p. 181). L'azione *outdoor* rende poi ragione del fatto che le prospettive di indagine poste in essere dai diversi saperi richiedono di venire contestualizzate nell'ambiente in cui l'uomo interagisce e che ridetermina il suo modo di operare:

Un'educazione cognitiva ecologicamente orientata è tale nella misura in cui coltiva la dimensione razionale unitamente a quella estetica. Ciò richiede innanzitutto che le attività didattiche intese a promuovere la conoscenza della natura siano praticate a diretto contatto con l'ambiente, per recuperare l'esperienza sensoriale diretta degli elementi del mondo circostante (Mortari, 1994, p. 209).

Concetto, questo, che sembra trovare ispirazione nella teoria di Dewey stesso a proposito del rapporto che si instaura tra esperienza, natura e arte (Dewey, 1990, pp. 255-281).

In sintesi, vanno quindi coscientizzati *in primis* i presupposti epistemologici attraverso i quali si invitano gli educandi ad elaborare nel contesto scolastico processi cognitivi mediante le esperienze *outdoor*. In tale percorso vi è un interfacciarsi continuo con le diverse letture disciplinari del paesaggio. Esse però – lo si ribadisce – non vanno intese come oggetti a sé, ma come strumenti che debbono trovare un sempre nuovo equilibrio sulla base delle forme diverse che la natura assume e dei significati che l'uomo attribuisce al suo vivere e agire sulla Terra. L'esperienza diretta, *outdoor*, giunge a favorire la visione interdisciplinare ecologica del-

l'ambiente solo se vi è l'intenzionalità, da parte dei docenti che organizzano il sapere educativo, di voler operare secondo un criterio olistico, fondendo cioè scienze della natura e scienze dello spirito.

L'educazione *outdoor* non va nemmeno interpretata come un'esperienza di pre-conoscenza, che si nutre di un sapere ingenuo, o romantico, o mistico nei confronti dell'ambiente naturale a cui limitarsi per i primi gradi scolastici, da riportare eventualmente nei gradi scolastici successivi, secondo una sequenza temporale del prima e del poi, ad una categorizzazione disciplinare codificata, razionale, astratta e teorica, la sola a potersi definire rigorosamente scientifica. In realtà, le due tipologie di esperienza-conoscenza si intrecciano costantemente; si tratta di essere disponibili a condividere e rielaborare conoscenze che emergono nell'ambito *outdoor*, in cui il soggetto si sente coinvolto affettivamente ed eticamente (Fox Keller, 1987), e interpretarle con "strumenti concettuali e metodologici che entrano a far parte del vissuto provocando un reale cambiamento dello stile cognitivo" (Mortari, 1994, p. 222).

3. La riflessione pedagogica sull'*outdoor education*

Il paradigma ecologico a cui deve rifarsi l'*outdoor education*, affinché il *fuori* possa associarsi all'*educativo*, sollecita a riprendere il tema sul significato pedagogico odierno che le idee di *esperienza* e di *azione* assumono nell'ambiente.

L'interpretazione pedagogica dell'agire dell'uomo "fuori", all'aperto, che è esplorabile dalle diverse scienze, intende individuare in tale attività una possibilità di realizzazione umana. Si tratta di identificare una visione antropologica di fondo che specifichi quale sia la peculiarità del progetto umano e la sua bontà nel momento in cui avviene il suo interfacciarsi con l'ambiente che lo circonda, che egli analizza, conosce e modifica. "Ogni paesaggio è una realtà etica, terreno dell'azione, spazio della vita umana associata: è realtà possibile di deliberazione e di trasformazione" (Venturi Ferriolo, 2002, p. 15). Va quindi riconosciuta l'azione nell'ambiente che si ponga come educativa, che sveli nel medesimo tempo la sua caratterizzazione etica. L'ambiente *outdoor* non va solo superficialmente "esplorato", ma studiato ecologicamente, per dare la possibilità all'uomo di agire al meglio.

Per la messa in atto dell'azione educativa più consona in riferimento

all'ambiente *outdoor* pare utile, dal punto di vista metodologico, riprendere le teorizzazioni di Dewey circa i concetti di esperienza, osservazione dell'ambiente e di rapporto uomo-natura-ambiente, aggiornandole al paradigma ecologico e sostenibile a cui oggi è necessario riportarsi.

Nelle proposte scolastiche *outdoor* si trova spesso, infatti, il rimando al pensiero deweyano per giustificarle, ma meno spesso si fa riferimento alle approfondite argomentazioni con cui Dewey giunge a definire l'esperienza educativa come *experiential learning* – l'attività *outdoor* nel nostro caso – che è in grado di stabilire un rapporto etico tra l'uomo e l'ambiente.

Dewey evidenzia la necessità di porre una continuità tra uomo e natura, tra io interno e io esterno, tra fisico e mentale. In ciò pone le basi della lettura interdisciplinare, o meglio ecologica, che l'*outdoor education* è opportuno espliciti, come sopra abbiamo cercato di dimostrare. Nello sviluppo della dimensione naturalistica Dewey coglie proprio il rapporto tra mondo biologico e mondo intellettuale e introduce il valore della *relazione*, quale interconnessione consapevole tra mondi, per la messa in atto del cambiamento e del miglioramento dell'uomo e dell'ambiente. L'esperienza, a cui la stessa metodologia *outdoor* rimanda, diviene l'elemento da presidiare in termini educativi in quanto “l'esperienza per Dewey è sia frutto che specchio di una realtà unitaria generata da una serie continua di relazioni reciproche tra il soggetto e l'oggetto, tra l'individuo e l'ambiente” (Pezzano, 2016, p. 121). Perciò la relazione è produttrice di esperienza e l'esperienza vede l'educando come osservatore di un oggetto e partecipa all'oggetto stesso nella pratica creativa e attiva.

Per Dewey la relazione tra ambiente, natura e uomo è imprescindibile per la realizzazione di quest'ultimo; richiede al tempo stesso la ricerca di un equilibrio di rapporti che consideri le diverse parti, compenetrandole tra loro per il vivere morale dell'uomo nell'ambiente.

Trasposto in campo ecologico e di *outdoor*, potremmo allora riconoscere che l'*educazione outdoor* implica una metodologia di azione che preveda:

- la presenza nell'educazione e nell'apprendimento *outdoor* della circolarità teoria-prassi; non basta dunque compiere qualsiasi tipo di esperienza ma è necessario comprendere come e quali processi conoscitivi e cognitivi essa possa promuovere;
- la conoscenza dell'oggetto *fuori*, dell'ambiente, del paesaggio, della natura mediante strumenti conoscitivi e approfondimenti disciplinari

- scolastici adeguati, affinché l'osservazione si trasformi in assunzione piena e cosciente dell'ambiente e renda possibili riflessioni e interventi finalizzati allo sviluppo sostenibile della persona;
- il riportare l'esperienza *outdoor* alle sue potenzialità educative, facendone un'esperienza di qualità, capace cioè di attivare il processo di “crescenza” della persona (Musaio, 2016, p. 91), offrendole stimoli adeguati perché giunga a conoscere meglio se stessa e gli altri;
 - l'incorporazione di elementi oggettivi e soggettivi in un legame di continuità tra persona e contesto esterno; che significa anche creare continuità tra natura e cultura, tra natura interiore dell'uomo e natura esterna;
 - l'assunzione dell'idea di relatività e di flessibilità nell'indagine conoscitiva sulla natura e sull'ambiente. Accanto alle leggi universali oggettive mediante le quali le singole discipline esplorano gli ambienti, vi è da considerare una zona in cui i sistemi non appaiono ulteriormente riducibili a elementi isolati e indipendenti dal comportamento umano. L'ambiente *outdoor* va perciò indagato considerando strategie complesse che evitino la semplificazione e l'utilizzo di quadri mentali rigidi ed obsoleti rispetto a uomo e ambiente, che sono in costante trasformazione e richiedono schemi interpretativi flessibili (Ceruti, Laszlo, 1988).

Rispetto a quest'ultimo punto, Dewey, nel considerare i modi di conoscere che entrano in campo nell'esperienza dell'uomo, valorizza l'elaborazione di schemi che interpretino e orientino l'agire e facciano emergere allo stesso tempo prospettive euristiche di cambiamento. Diviene fondamentale esplicitare, quindi, il modo in cui viene condotta l'indagine sull'esperienza, con l'individuazione di strutture di conoscenza adeguate, con l'ibridazione di modelli teorici, con riferimento a fonti diverse, ma affidabili, che avviino processi di costruzione e ricostruzione del sapere (Striano, 2016, pp. 190-192).

Dunque, da una parte *outdoor education* come partecipazione attiva al processo educativo e di apprendimento che prende corpo nell'ambiente *out*, dall'altra *outdoor education* come conoscenza aperta, interdisciplinare e in divenire dei luoghi nei quali avviene l'interazione uomo-esseri viventi, in una sorta di ricerca-azione che segna l'appartenenza dell'uomo stesso.

L'uomo fa parte sia di un ciclo ecologico che di una realtà sociale, entrambi estremamente complessi. Per poter avere la coscienza-conoscenza della propria appartenenza come elemento attivo a questi due mondi, è necessario che la mente riceva una grande quantità e varietà di impressioni e di informazioni, per non perdere di vista i problemi nella loro totalità. [...] È necessaria una scienza nuova. È impellente arrivare non solo a un'integrazione delle discipline ma alla creazione di nuove discipline, di nuovi canali di comunicazione umana perché l'uomo possa tendere a conquistarsi la "felicità" [...] in termini di equilibrio dell'uomo con l'ambiente, con i propri simili e quindi con se stesso (Tiezzi, 1988, p. 452).

Nell'*outdoor education* si deve dunque ritrovare, seguendo l'insegnamento di Dewey, la traccia della "rete di transazioni" a cui umano e non-umano partecipano, in un "universo di esperienza" che diviene anche "universo di ragionamento". Tali percorsi prendono corpo a partire dal "senso comune", dal materiale esistenziale, dall'indagine pratica che si collega ad un'altra più rigorosa e riflessiva. Per Dewey si deve effettuare un'indagine che superi la spaccatura tra senso comune e scienza, tra pratico, emotivo e intellettuale, tra logica della scienza e procedimenti del senso comune, in quanto le diverse condizioni sono tutte importanti e *interpenetrabili* (Dewey, 1990, p. 254) per sviluppare nel soggetto un agire etico nella realtà (Coppola, 1978, pp. 39-43).

4. *L'outdoor education e l'educazione allo sviluppo sostenibile*

Dewey pone particolare attenzione al valore che il rapporto con l'ambiente riveste nel percorso educativo scolastico, che dev'essere connotato in termini di responsabilità personale, sociale, civile e ambientale. Di conseguenza, le sue analisi si scoprono rilevanti per individuare la modalità con cui trattare dell'*outdoor education* nel sistema scolastico in relazione a quanto oggi definiamo "educazione allo sviluppo sostenibile". L'educazione all'ambiente viene spesso resa con l'espressione di "educazione all'ambiente sostenibile" in quanto essa rende maggiormente conto delle interconnessioni "tra le dinamiche ambientali, sociali, etiche ed economiche" (Santelli Beccegato, 2018, p. 12), oggi ineludibili, estendendo perciò anche il concetto di educazione *outdoor* e di rapporto con il mondo naturale.

Dewey, come è noto, considera la stretta connessione esistente tra ambiente, natura e società. Ritiene che la conoscenza scolastica si caratterizzi come educativa se consente allo studente di comprendere socialmente l'ambiente che lo circonda e le relazioni che instaura. Pertanto, le discipline scolastiche non debbono perdere di vista la loro, per così dire, spendibilità rispetto all'ambiente sociale, come già ebbe a riconoscere Lamberto Borghi a commento del pensiero deweyano:

È la considerazione sociale che costituisce il criterio unificatore dello studio e della condotta degli alunni nella scuola, principio che il Dewey così formulava: “Lo studio ha valore soltanto se permette all'allievo di comprendere meglio l'ambiente sociale in cui vive ed opera e se gli conferisce la possibilità di aver coscienza del modo e del grado in cui egli è capace di essere utile alla società operosa”. Sotto questa luce il Dewey mostra l'importanza morale della geografia, della storia, della matematica. E del pari la condotta della vita scolastica deve essere tale che in essa e attraverso di essa gli alunni si impegnino in occupazioni attive di interesse sociale, di utilità comune e pubblica (Borghi, 1955, p. 38).

Intese in tal modo, le discipline che studiano l'ambiente divengono strumenti per esprimere l'intelligenza umana, che prende forma all'interno dell'esperienza, diviene feconda nella Terra, permette di controllare sapientemente il mondo e la stessa condotta umana (Dewey, 1990). L'*outdoor education* può valorizzare sia il processo conoscitivo messo in atto dalle discipline scolastiche, dando vita ad una cultura educante (Santelli Beccegato, 2018, p. 127), sia, per così dire, un approccio di *service learning* (Fiorin, 2016; Mortari, 2017), che si può tradurre nell'acquisizione di una responsabilità etica verso la Terra e l'ambiente e che può essere costruito mediante, appunto, l'educazione allo sviluppo sostenibile.

È indispensabile che l'esperienza scolastica *outdoor* sia dunque pensata in termini ampi, interdisciplinari, attraverso il pensiero che riporta le persone al mondo e la prassi al pensiero, mentre si allargano la sfera di interessi e le possibilità di sviluppo.

Le alterazioni irreversibili dell'ambiente a cui assistiamo oggi e la progressiva distruzione della biodiversità e quindi del pianeta (Mancuso, Petri, 2015) fanno sicuramente pensare di dover rivedere il costrutto di sostenibilità ambientale e di educazione all'ambiente sostenibile (Bardulla, 1998). Alla luce di ciò, il modo di considerare il rapporto con il *fuori*

diviene allo stesso tempo la presa di coscienza della possibilità di viverci e di realizzarsi nel mondo (Priest, 1986).

L'*outdoor education* a scuola, nelle sue molteplici possibilità educative, dovrebbe spingersi oltre la sola presa di contatto con la natura, con il paesaggio e con la Terra, per divenire un'esperienza educativa da viverci appieno, un'esperienza formativa *di senso*, deweyanamente inteso, che riveste necessariamente un carattere *inter*, se non *transdisciplinare*, come del resto già ampiamente documentato sin dal 2009 nella *Carta d'intenti tra MIUR e MATTM in materia di "Scuola, Ambiente e Legalità"* e nelle *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile 2009*, a cui sono seguite, nel 2014, le *Linee guida sull'educazione ambientale MATTM/MIUR*. In tali documenti si auspica che l'educazione ambientale avvenga attraverso l'intersezione di più materie e per cui più sistemi educativi, non solo quello formale e non formale, ma anche l'informale, e che contribuisca a far acquisire stili di vita sostenibili per tutto il corso della vita.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Bardulla E. (1998). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benetton M., Zanato Orlandini O. (eds.) (2020). Tracce di Outdoor Education. *Studium Educationis*, 1: 1-199.
- Borghi L. (1955). *L'ideale educativo di J. Dewey*. Firenze: la Nuova Italia.
- Capra F. (1997). *La rete della vita. Una nuova visione della vita e della scienza*. Milano: Rizzoli.
- Ceruti M., Laszlo E. (eds.) (1988). *Physis: abitare la terra*. Testi di R. Abraham [et alii]. Milano: Feltrinelli.
- Coppola F. (1978). *Esperienza e valore nel pensiero di John Dewey*. Napoli: Morano.
- Dewey J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Fiorin I. (ed.) (2016). *Oltre l'aula: la proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Flores d'Arcais G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Fox Keller E. (1987). *In sintonia con l'organismo*. Milano: La Salamandra.
- Lancini M. (ed.) (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffaello Cortina.

- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mancuso S., Petrini C. (2015). *Biodiversi*. Milano: Giunti Slow Food.
- MIUR, MATTM (2009). *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.
- MIUR, MATTM (2014). *Linee guida sull'educazione ambientale*.
- Morin E. (2012). La crisi della cultura. In C. Simonigh (ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Con interventi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky* (pp. 13-28). Milano-Udine: Mimesis.
- Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Musaio M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Næss A. (1994). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*. Como: Red.
- Nigris E. (2007). Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio-costruttivista. In E. Nigris [et alii] (eds.), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive* (pp. 81-124). Roma: Carocci.
- Pezzano T. (2016). Il paradigma pragmatista del giovane Dewey. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 119-137). Roma: Carocci.
- Priest S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationship. *Journal of Environmental Education*, 17 (3): 13-15.
- Santelli Beccegato L. (2018). *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*. Milano: Guerini.
- Serra M. (2013). *Gli sdraiati*. Milano: Feltrinelli.
- Striano M. (2016). Il paradigma pragmatista del Dewey maturo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 183-197). Roma: Carocci.
- Tiezzi E. (1988). Tempi storici, tempi biologici. In M. Ceruti, E. Laszlo (eds.), *Physis: abitare la terra. Testi di R. Abraham [et alii]* (pp. 442-454). Milano: Feltrinelli.
- Venturi Ferriolo M. (2002). *Etiche del paesaggio. Il progetto del mondo umano*. Roma: Editori Riuniti.

On the side of children. Rights, education, equity¹

Dalla parte delle bambine e dei bambini.
Diritti, partecipazione, equità

Emiliano Macinai

Associate Professor of Education | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | emiliano.macinai@unifi.it

Irene Biemmi

Assistant Professor of Education | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | irene.biemmi@unifi.it

abstract

This article proposes a pedagogical reading of the rights of the child, using the text of the CRC international convention of 1989 as its starting point. The first section traces the process by which the rights of the child came to be acknowledged and points out the pedagogical significance of the juridical principles underpinning the text of the CRC. The second section sets out a thematic examination of the principle of non-discrimination – one of the tenets of the CRC – with reference to gender and goes on to demonstrate the consonance and strictly complementary nature of the goals of women's empowerment and those of the protection and promotion of the rights of the child: goals enshrined at the centre of the 2030 Agenda for Sustainable Development, the action programme signed in September 2015 by the governments of the 193 United Nations member countries.

Keywords: Children, Rights, Participation, Equity, CRC

L'articolo propone una lettura pedagogica dei diritti dell'infanzia a partire dal testo della Convenzione Internazionale del 1989. Nella prima parte il contributo ripercorre il processo di maturazione dei diritti dei bambini, mettendo in risalto il significato pedagogico dei principi giuridici che sorreggono il testo della CRC. Nella seconda parte viene proposto un affondo tematico sul principio di non discriminazione – uno dei capisaldi della

1 Emiliano Macinai wrote the section 1 and 2. Irene Biemmi wrote the sections 3 and 4.

CRC – in riferimento al genere di appartenenza. Si dimostra la consonanza e la stretta complementarità tra gli obiettivi di *empowerment* femminile e quelli di salvaguardia e promozione dei diritti dell'infanzia: obiettivi che stanno al centro dell' "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile", il programma d'azione sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU.

Parole chiave: Bambine e bambini, Diritti, Partecipazione, Equità, CRC

1. The Rights of Children Thirty Years after the CRC

Thirty years ago, the *International Convention on the Rights of the Child* (commonly abbreviated as 'CRC') set out today's standards concerning the rights of children and adolescents under age eighteen. More than a goal, the signing of the instrument represented a true point of no return for contemporary culture. With the specific inclusion of children and adolescents in the process of extension and specification of fundamental rights, the full human dignity of these groups was acknowledged on 20 November 1989. The process of drafting the instrument was particularly complex (Detrick, 1992). A special Working Group created in 1979 within the U.N. Commission on Human Rights began meeting in 1980 and laboured without pause for ten years. The idea that children as children have fundamental rights was widely shared, but transposing this idea onto the paper of a formal convention proved to be a much more difficult task than originally thought, for three reasons.

The first was formal (Verhellen, 1994). A convention is a more complex text than a declaration, since it is binding on the signatory states. A convention asks that signatories not only consent to a series of principles but also that they implement, defend and strengthen them via political, social and cultural measures. For this reason, the text to be drawn up by the Working Group had to be very carefully formulated. The second reason was procedural (Veerman, 1992). The Working Group adopted a clear and precise procedural criterion from the very start: it was decided to write one article at a time and to discuss each until unanimous approval could be obtained before going on the next. More time was required to reach such unanimous agreement on some articles than on others. The third reason was ideological (Flores, 2007). In the Cold War political climate, fundamental rights were one of the fields on which the battles between opposing visions played out. This ideological polarity had been ad-

dressed by the two Covenants of 1966. On the one hand, the priority accent of the Western Atlantic bloc, made up of liberal democracies, fell on political and civil rights: the so-called first-generation human rights, the rights of a free society. On the other, the Eastern Soviet bloc, made up of the Socialist countries, was more intransigent in defence of social, economic and cultural rights, the so-called second-generation rights, the rights of protection. As early as 1978, the possibility of developing a single instrument that would unite and integrate the two 'versions' of fundamental rights was fielded. The wager was won, but only after ten years of negotiations centring on the most ideologically-sensitive points of the instrument (Cantwell, 1992).

Approval of the CRC was more than a formal act. The date 20 November 1989 was a point of no return for the culture of fundamental rights, when the slow but progressive process of inclusion of minors in this culture reached the wire. Finally, with the CRC, human rights were extended to embrace childhood and were specified in terms of children's peculiar characteristics. That process took two routes over the course of the 20th century. One was juridical, signposted by the official international instruments that marked each of the steps leading to the 1989 finish line (Macinai, 2006). The first of these, the 1924 Geneva *Declaration of the Rights of the Child*, proclaimed those children's rights directly linked to the living conditions to which minors were exposed in the early 20th century. In a society still deeply scarred by World War I, hunger, illness, poverty, illiteracy and child labour made up the backdrop against which that document was drafted (Macinai, 2016): at that moment in history, the rights of children directly intercepted the basic dimension of the right to life and to that which is indispensable to maintain life. The *Declaration of the Rights of the Child* adopted by the U.N. General Assembly in New York in 1959 was the second major step. It conserved the previous attention to 'provision' for essential needs and laid the bases for acknowledgement of the rights of protection. But the times weren't yet ripe for completing the trek. Although the idea of a formal Convention circulated as early as 1949, it remained an idea. The most widespread opinion was that a simple declaration, integrating the 1924 document with the fundamental principles expressed in the 1948 *Universal Declaration of Human Rights*, was still sufficient. It took another three decades to attain the goal.

The other access route toward promoting children's rights in the 20th century has been pedagogical (Macinai, 2013). This route does not pass

through juridical instruments but through educational experiences: the way is not marked out by milestones but by pedagogical ideas which, from the beginning of the century onward, gave rise to a new vision of childhood. These ideas, which were born from educational practices and daily interaction with children, anticipated the juridical formulation of the rights of the child. We are speaking of Ellen Key and the child's right to be naughty (Key, 1900); of Janusz Korczak and the child's right to respect (Korczak, 1929); of Maria Montessori and children's social rights (Montessori, 1916). This is a route that must be retraced if we are to fully understand the profound significance of an idea which penetrates well beyond the paper on which the documents are written. It was the discovery, recognition and acknowledgement of children's humanity that permitted attaining the goal represented by the CRC. And that discovery and that acknowledgement began to take form when a few adults decided to meet and interact with real boys and girls and to speak with them, to listen to them and to take them seriously – as though they were their peers.

This pedagogical perspective is useful for interpreting the meaning of the CRC, which is founded on four principles, four pillars that support the framework that enshrines all the rights contained in the instrument:

- the principle of non-discrimination: a) no child may be discriminated against with respect to an adult due to the simple fact of being a child; b) for no reason must one child be discriminated against with respect to other children;
- the best interests of the child: this criterion must inform the actions of the adults called to make decisions concerning the life of children too young to make such decisions autonomously;
- relational paradigm: basic rights are exercised within relationships among equals, even when power is distributed asymmetrically among the players in the relationship;
- the right to be heard: this is the linchpin of the CRC, the right that expresses the basic principle of respect for the views of the child.

A pedagogical reading of these principles reveals the profound significance of children's rights. From this point of view, the CRC must be understood as a point of departure: from juridical goal to a prospect to be pursued in view of a better society for boys and girls and their adult fellow citizens.

2. The Pedagogical Significance of the CRC

The Convention has turned thirty and still holds a record: it is the most widely ratified international document concerned with fundamental rights. Every single United Nations member country has signed the convention, to the sole exception of the United States. The CRC is one of the limited number of international instruments which, together, determine standards – that is, the fundamental rules – in the field of human rights. Besides the CRC, other documents in this ‘set’ are: the *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination* (ICERD, 1965); the *International Covenant on Civil and Political Rights* (ICCPR, 1966); the *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (ICESCR, 1966); the *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW, 1979); the *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families* (ICMW, 1990); the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD, 2006).

The CRC specifically addresses the fundamental rights of children but, as is the case with any other instrument concerned with the rights of specific subjects, the principles expressed therein are applicable to all human beings. One of the most basic characteristics of our contemporary notion of human rights has to do with the manners in which said rights are exercised or expressed. No human being expresses or exercises his/her rights in isolation from others (*relational paradigm*). Rights may be exercised, and before that, acknowledged and understood by their holder, only in the context of intersubjective relationships. It is within this relational space that the concrete content of fundamental rights is defined. Whether they be expressed by a child, an adult, a woman, a person with disabilities, a migrant worker, these rights cannot be understood in the generic formulation; that is in the abstract, as we find them expressed in the texts of the instruments. Rights must always be thought of in the context of the relationships that connect any particular subject to other human beings: to those who share his/her condition as to all those others who instead do not express it (*principle of non-discrimination*). In our particular case, in the abstract the rights of children regard every human being under the age of eighteen. These rights take concrete form in the social contexts in which a child encounters other children and enters into relationships with them; and in other social contexts in which a child

meets human beings who are not children and enters into relationships with them. There are members of this society whose participation demands contexts, spaces and times in order to achieve expression (*right to be heard*). It is not the children who are too young for certain rights, although we have often heard this said. It is the contexts and the relationships within which adult rights are expressed that are not adequate or suitable to active exercise of the rights of the child (Baraldi, 2008). These are the factors which must be adjusted/adapted; it is not the girls and boys who must 'grow into' their rights (*best interests of the child*). If anything the paradox, if paradox there be, lies in believing that children will be able to exercise their rights of participation to the full when they will be children no longer.

On the other hand, to exclude in order to protect, to exclude with good intentions, is one of the dynamics by which, historically, processes of marginalisation of weaker subjects develop and proliferate. Paternalism is one of the most potent weapons used by the stronger to justify exclusion of the weaker from full entitlement to rights or from full exercise of rights. In a rights-based society, as it is supposed a democratic society is, being unable to exercise the rights to which one is entitled is equivalent to remaining marginalised. To take the rights of children seriously is a task that recursively challenges adult society to return to the contents of the rights to update them and keep them alive. And rights remain alive when they remain linked up to history, to changes in the living conditions that individuals, groups and communities experience in the present. From this point of view, every goal attained, every finish line crossed is nothing more than an occasion to set a new point of departure and additional goals for which to strive.

3. From the Millennium Development Goals to the 2030 Agenda: Once Again, on the Side of Women and Children

In September, 2000, the heads of state and government of all the U.N. member states met in New York to sign the *United Nations Millennium Declaration* and by doing so pledge to achieve certain Millennium Development Goals or MDGs by the year 2015: to eradicate extreme poverty and hunger (halve the number of persons who suffer extreme hunger and subsist in less than one dollar a day); to achieve universal primary educa-

tion (ensure that all boys and girls complete elementary schooling); to promote gender equality and empower women (eliminate gender disparity in the primary and secondary schools); to reduce child mortality; to improve maternal health; to combat HIV/AIDS and malaria; to ensure environmental sustainability (to halve the number of persons lacking access to potable water and sanitation services); to develop a global partnership for development (to favour cooperation between the north and south of the world, reduce debt and ensure access to essential medicines)².

In the wake of the Millennium Development Goals and in the perspective of continuing the work already underway and achieving new goals, a set of Sustainable Development Goals or SDG were published on 25 September 2015. Differently from the Millennium Development Goals, the Sustainable Development Goals framework does not distinguish between developed countries and developing countries; that is, it does not differentiate among nations since the goals are considered equally applicable to all states. The SDGs are seventeen in number, divided into 169 specific targets,³ the core of the '2030 Agenda' from the short-form name of the document entitled *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015). The SDGs aim at providing solutions to a broad range of issues entwined with economic and social development, including poverty, hunger, health, education, climate change, gender equality, water, sanitation, energy, urbanisation, the environment and social equality.

A fil rouge solidly ties the *Millennium Declaration* to the 2030 Agenda: the central role assigned to the goals of universal education and gender equality. The second of the Millennium Development Goals is to 'achieve universal primary education' and the third is to 'promote gender equality and empower women'; among the Sustainable Development Goals, the fourth is to 'ensure equitable quality education' and the fifth is 'achieve gender equality'. In both cases, universal education and gender equality are conceived not only as central goals but as tools, targets preparatory to achieving all the other goals. In the precious words of Kofi Annan:

2 Refer to the United Nations website at: <https://www.un.org/millenniumgoals/>

3 Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Until there is gender equality, there can be no sustainable development. It is impossible to realize our goals while discriminating against half the human race. As study after study has taught us, there is no tool for development more effective than the empowerment of women. No other policy is as likely to raise economic productivity or to reduce child and maternal mortality. No other policy is as sure to improve nutrition and promote health, including the prevention of HIV/AIDS. No other policy is as powerful in increasing the chances of education for the next generation. That is why discrimination against women of all ages deprives the world's children – all of them, not just the half who are girls – of the chance to reach their potential (UNICEF, 2006, p. VI).

Gender equality is therefore not only morally just but is fundamental to human progress and sustainable development (UNICEF, 2004). Specifically, there is a strict correlation between women's social status and position and the wellbeing of children: when women live their lives fully and actively, children grow up well and their rights are better protected. Education permits women to take control of their lives, to make independent decisions and therefore to make a precious contribution to society as a whole.

First of all, educated women acquire greater decision-making power within the family. Traditionally, it is the men who make the decisions and set the priorities that impact their family nuclei; for instance, decisions concerning the health of their spouses and children, important purchases, daily expenses – but also how to apportion the scarce available food among the family members, which children to send to school and which to send to work in the fields. (UNICEF, 2006, p. 23). It has been demonstrated that in families in which women have greater influence in household decisions, the children automatically benefit because the share of resources earmarked for them increases considerably. For instance, mothers give priority consideration to feeding their offspring and can significantly improve their nutrition and, consequently, their survival rates (Smith, 2003).

Educated women can thus make an essential contribution to reducing infant mortality rates, which are still dramatically high in many world countries.⁴ Based on the latest estimates from IGME (United Nations

4 'Infant mortality rate' is defined as the number of deaths among children from birth to 5 years of age per 1000 live births.

Inter-Agency Group for Child Mortality Estimation), the network of U.N. agencies led by UNICEF and the World Health Organisation (WHO), the number of deaths in infancy has been almost halved and maternal mortality rates have fallen by more than one-third with respect to 2000 levels, principally thanks to expanded access to quality health services at affordable prices (UNICEF, 2019). Despite this positive trend, estimates of infant and maternal mortality remain alarming: in 2018, 6.2 million children aged 0 to 15 years died around the world while in 2017 more than 290,000 women (an average of 800 per day) died of complications linked to pregnancy or childbirth. The majority of the childhood deaths (5.3 million, equal to 85% of the total) were children in their first five years of life; of these, 4 million occurred within the first year of life and of these, about one-half (2.5 million) occurred within one month of birth. Mothers and newborns are most vulnerable during and immediately after delivery. According to the new estimates, ca. 2.8 million pregnant women and newborns die each year, principally for avoidable causes.⁵

There is unimpeachable evidence of the positive repercussions that educating future mothers can have for the health and wellbeing of their children:⁶ educated young women tend to have fewer children and to better pace the births, concentrating more time and attention on each newborn; on the average, their children are better nourished and cared for because the mothers are more aware of disease prevention issues and measures and heed the messages launched by the healthcare institutions stressing the need to vaccinate the children, practice good hygiene and correctly dose medicines. Women's education brings with it innumerable benefits for the primary subject as well: women who have received an education tend to avoid early pregnancies and behaviour putting them at risk of contracting HIV; they are favoured in economic undertakings and in negotiating their rights, beginning with those relating to management of their reproductive health and the education of their children; undoubtedly, an illiterate young woman is less protected from violence, from illnesses and from exploitation than is another of her own age with a back-

5 For a complete picture, visit the UNICEF website at: <https://www.unicef.it/doc/9318/nuovi-dati-unicef-oms-calano-ancora-mortalita-infantile-e-materna.htm>

6 Cf. <https://www.unicef.it/doc/222/limportanza-delle-pari-opportunita-nellistruzione.htm>

ground of years of study. And in this, women once again offer their precious input to simultaneous achievement of other important goals: combating HIV/AIDS and improving maternal health.

Furthermore, educated women see their daughters' and sons' education as a priority. When girls who have been able to go to school grow up to become mothers, it is more probable that they in turn will send their own children to school. In this manner, the benefits of education are transmitted and multiplied, with positive intergenerational effects: teaching girls to read and write translates not only into better living conditions for them and for their children, but also for the children of their children (Save the Children, 2015).

It has also been demonstrated that there exists a positive correlation between education for girls and women and a country's economic growth. Those areas of the world in which long-term investments in educating girls have been made have shown higher levels of economic growth: an increase in the number of girls enrolled in elementary school corresponds to an increase in the gross domestic product. This generates an upward spiral: the derived economic growth and increase in family income can persuade parents to do without the immediate income produced by working daughters, and to send them to school. Conversely, countries in which the level of instruction accorded to women is not on an equal footing with that of men pay for this inequality with greater development costs, lower growth rates, and reduced incomes (King, Mason, 2001, p. 88). According to the report by the World Bank, *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls* (2018)⁷, about 132 million girls worldwide between the ages of 6 and 17 years have received no education. Such high numbers have dramatic consequences not only for the women themselves but also for their children, their families, the communities in which they live. The World Bank estimates the damage at between 15 and 30 billion dollars, since a low level of education and training reduces adult earning power, depresses participation in the workforce and lowers living standards. Commenting on the World Bank report, Nobel laureate Malala Yousafzai wrote: 'When 130 million girls are unable to become engineers or journalists or CEOs because education is out of their reach, our world misses out on trillions of dollars that could strengthen the global eco-

7 Text available at: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29956>

onomy, public health and stability. If leaders are serious about building a better world, they need to start with serious investments in girls' secondary education. This report is more proof that we cannot afford to delay investing in girls⁸.

4. A Pedagogical Consideration: Gender Equality and the Fight against Discrimination as Cultural Issues

Elimination of gender discrimination thus offers a double dividend: it affirms the rights of women and, in parallel, safeguards the rights of children. In order for the goal of promoting gender equality and women's empowerment to become operational, we must first invest in education. Several concrete and implementable actions for supporting this challenge have been identified. First of all, it is necessary to guarantee safety in the scholastic *milieu*: often, parents refuse to send their daughters to school because they feel the school itself is not a safe place or because the distance their daughters must travel to reach the school from home exposes them to the risk of sexual assault or other forms of violence. The issue of safety in the schools is thus of crucial importance:⁹ it is necessary to build schools near homes and train teachers who will prove sensitive to the rights of children in order to guarantee that girls will indeed attend school (UNICEF, 2004, pp. 71-72).

If actions of this type are indispensable for guaranteeing access to instruction, they are not sufficient to ensure effective parity in educational terms. To this end, a series of further initiatives must be implemented within the schoolrooms, actions aimed to undermine sexist practices and stereotypes which penalise female students. This is a problem which extends to all countries indiscriminately, not only developing countries,

8 Text available at the World Bank website: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2018/07/11/not-educating-girls-costs-countries-trillions-of-dollars-says-new-world-bank-report> (last accessed on 08 Jan 2020).

9 On 25 November 2008, on occasion of the International Day for the Elimination of Violence against Women, Amnesty International launched an interesting initiative entitled 'Safe Schools, Every Girl's Right' with the aim of eliminating gender discrimination both within the schools and in the broader community context (Amnesty International, 2008).

and which generates strong contradictions, upheavals along the paths leading to women's emancipation.

The case of Italy – taken merely as an example – offers us a striking instance of such contradictions. The picture which emerges from the latest *Global Gender Gap Report 2020* drawn up by the World Economic Forum¹⁰ is illuminating. The Gender Gap Index is a system employed to measure the inequality between men and women on the basis of four indicators: economic participation and opportunity, access to education and educational attainment, political representation and empowerment and health and longevity. The 2019 Gender Gap Index data for Italy confirm that the divide between men and women in our country is very high: out of 153 countries, Italy occupies 76th place (more or less the same as in 2006) and was again one of the lowest-ranking of the European countries. The highest-ranking Europeans were – as usual - the northern nations: Iceland, Norway, Finland and Sweden. Analysis of the Italian data reveals that the country's low ranking is due primarily to scarce participation by women in the job market and to gender-linked wage disparity, while the situation is decidedly better as concerns educational attainment, where men and women enjoy substantial parity; what is more, a careful reading of the Gender Gap Index data for education reveals that in terms of enrolment in the upper secondary schools and the universities, women hold a decided advantage over men (World Economic Forum, 2019, p. 197).

This datum fully supports the notion that 'access to instruction by girls is a necessary but not a sufficient requisite for attainment of an effective parity between man and woman in political and civil life' (Biemmi, 2009, p. 100). It is naive to think that the simple simultaneous presence of males and females in mixed-gender classes, should same not be accompanied by a widespread awareness of the 'cultural cages' within which each of the genders is positioned (Biemmi, Leonelli, 2016) can guarantee equal opportunities to the students of both sexes (Mapelli, Bozzi Tarizzo, De Marchi, 2001; Gamberi, Maio, Selmi, 2010). The fact that males and females sit side by side in the same classrooms, that they listen to the same lessons, read the same books, does not by any means mean that they are receiving the same type of instruc-

10 Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf (last accessed on 08 Jan 2020)

tion, that they enjoy the same training opportunities: in the first place, because the content of that instruction tends to exalt the man and divest women of authority. Current educational processes are vitiated by a sort of subterranean discrimination which lies in the very nature of the knowledge that is transmitted, knowledge that is passed off as universal and neutral but instead carries a strong male connotation. Tangible proof is not hard to find in the textbooks in use in our schools, which in the classrooms promote and spread knowledge with a sexist slant, laced with archaic stereotypes that establish distinct roles and clear hierarchies that strongly penalise the female gender (Biemmi, 2017; Corsini, Scierri, 2016).

It is thus necessary, on the one hand, to revolutionise the school curriculums, the textbooks, the subjects to level the field and increase respect for the differences between man and woman; on the other, it is equally fundamental to sensitise the teachers, both male and female, to gender issues and to provide them with critical tools for promoting a culture of equality in their day-to-day teaching practices (Biemmi, 2009; Venera, 2014). Only at these conditions can education stimulate women's empowerment and guarantee the full participation of women in political and social life, with all the positive fallout on our collective wellbeing and development – and, in particular, on promotion of the rights of the child – that this implies.

Riferimenti bibliografici

- Baraldi C. (2008). *Bambini e società*. Roma: Carocci.
- Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Black M. (1986). *The Children and the Nations*. New York (US): Unicef.
- Cantwell N. (1992). The Origin, Development and Significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In S. Detrick (ed.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the "Travaux Préparatoires"* (pp. 19-30). Dordrecht: Nijhoff.
- Corsini C., Scierri I. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine*

- empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Roma: Nuova Cultura.
- Detrick S. (ed.) (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the "Travaux Préparatoires"*. Dordrecht: Nijhoff.
- Flores M. (2007). *Storia dei diritti umani*. Bologna: il Mulino.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Key E. (1900). *Il secolo dei fanciulli*. Torino: Bocca, 1906.
- King E., Mason A. (2001). *Engendering Development Through Gender Equality in Rights, Resources, and Voice*. Washington D.C.: World Bank and Oxford University Press.
- Korczak J. (1929). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni, 2004.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Macinai E. (2016). L'idea dell'infanzia agli albori della cultura dei diritti dei bambini. In A. Traverso (ed.), *Bambini pensati, infanzie vissute* (pp. 125-139). Pisa: ETS.
- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D. (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Montessori M. (1916). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Loescher, Maglione & Strini.
- Save the Children (2015). *The Urban Disadvantage: State of the World's Mothers 2015*. Available at: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/16deg-rapporto-sullo-stato-delle-madri-del-mondo.pdf> (last consulted on 08/01/2020).
- Smith L. et al. (2003). *The Importance of Women's Status for Child Nutrition in Developing Countries*, Research Report 131. Washington D.C.: International Food Policy Research Institute.
- Unicef (2019). *Levels & Trends in Child Mortality: Report 2019. Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. Available at: <https://www.unicef.org/media/60561/file/UN-IGME-child-mortality-report-2019.pdf> (last consulted on 08/01/2020).
- Unicef (2006). *La condizione dell'infanzia nel mondo 2007. Donne e bambini: il doppio vantaggio dell'uguaglianza di genere*. Roma: Comitato italiano per l'Unicef.
- Unicef (2004). *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003. Bambine, istruzione e sviluppo*. Roma: Comitato italiano per l'Unicef.
- Veerman P. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht: Nijhoff.

- Venera A.M. (ed.) (2014). *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Bergamo: Junior.
- Verhellen E. (1994). *Convention on the Rights of the Child*. Leuven: Garant.
- World Economic Forum (2019). *Global Gender Gap Report 2020*, Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf (last consulted on 08/01/2020).

Deconstructing white privilege through intercultural education

Decostruire il “privilegio bianco” attraverso l’educazione interculturale

Marta Milani

Postdoctoral fellow | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | marta.milani@univr.it

abstract

From the age of exploration, when Europeans set off in search of new lands and profits, to the era of Western capitalism, white privilege has been dominant across the globe. The prevalence of whiteness and white privilege work to maintain and perpetuate the powerless position of black and minority ethnic groups and therefore systems and structures are designed to do this. This article, covering concepts such as whiteness and white privilege and the procedures they operate to marginalise and exclude some groups over others, highlights the importance of challenging racism, exclusion and inequalities through the implementation of intercultural education.

Keywords: White privilege, Intercultural education, Social justice, Racism, Inclusion

Sin dall’epoca delle esplorazioni, quando gli Europei partirono alla ricerca di nuove terre e profitti, per arrivare all’attuale era del capitalismo occidentale, il colore bianco ha dominato in tutto il mondo. Il suprematismo bianco – e il privilegio ad esso associato – ha cioè operato per mantenere (e perpetuare) in una posizione di inferiorità e scervera da potere alcuno i neri e le minoranze etniche, attraverso sistemi e strutture appositamente pensati per far ciò. Il presente articolo, movendo dai concetti di “whiteness” e “suprematismo bianco” e dalle modalità attraverso cui essi agiscono per marginalizzare ed escludere alcuni gruppi rispetto ad altri, rimarca l’importanza di sfidare razzismi e disuguaglianze mediante l’implementazione dell’educazione interculturale.

Parole chiave: Suprematismo bianco, Educazione interculturale, Giustizia sociale, Razzismo, Inclusione

Introduction

When, in 1903, Du Bois published his collection called “*The Souls of Black Folk*”, two metaphorical elements were prophetically picked out that would be characteristic of the way the African diaspora is perceived in the United States and more generally in the Western world: the “double consciousness” and the “color-line”. The latter referred to the constant gap that separated the opportunities and life prospects of white people from those of black people, a carriage entrance which was the starting point of a particular feeling identified as the so-called “Twoness”, that the Author (1994, p. 2) describes as

[...] this sense of always looking at one's self through the eyes of others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels this twoness, – an American, a Negro; two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder.

The two images merge to create what he refers to as “double consciousness” – which is simultaneously psychological and social – , which leads – in a seamless shift between the two components – to the forging of the idea that Afro-Americans have of themselves: “In this merging he wishes neither of the older selves to be lost. [...] He simply wishes to make it possible for a man to be both a Negro and an American, without being cursed and spit upon by his fellows, without having the doors of Opportunity closed roughly in his face” (Du Bois, 1994, pp. 2-3).

In reality, far from being single or double, as wished for by Du Bois, today scholars are almost unanimously in agreement in conceiving the identity as being multi-faceted, eclectic and, above all, subjected to continuous adjustments and clarifications, in a long and tortuous process that winds its way throughout the course of existence (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Catarci, Macinai, 2015; Zoletto, 2012; Holliday, 2011).

This multiple identity thus represents the cure and solution and no longer the problem. Nevertheless, even if more than a century has gone by since this work was published, one only needs to take a look at any digital platform to understand that ethnic discrimination is still a highly re-

levant issue not only in the United States, but everywhere and so much so that Alibhai-Brown (2018, p. XIII): was led to pose the question: “Are such human behaviours and inequalities an unavoidable part of all social configurations?” and then to add, immediately after, the statement of the in-depth reasons for this obstinate existence: “Or should they be thought of as by-products of certain economic systems, histories, beliefs, distortions and competitiveness?” (*ibidem*).

The question posed by the Author enters into the heated debate that is still in progress in the field of science, involving various disciplines including intercultural education, cognitive sciences, neuroscience, evolutionist psychology – just to mention a few – and that sees scholars exchanging views on the age-old issue of the relationship between nature and nurture, wondering whether, and to what extent, the cultural categories and different perceptions of the world that each individual bears with them, are determined biologically and culturally and with what level of awareness people are the active or passive replicators of this.

It is a sensitive topic from a political and moral point of view, as pointed out by Pinker (2002), but also educational, since the prevalence of one theory over another may lead one to justify situations of inequality, oppression and discrimination as being unavoidable and even to negate the possibility of emancipation and to accept with resignation certain determinist positions on human nature.

What emerges from recent developments in the study of cognitive processes and, above all, thanks to the contribution from neuroscience is that certain character traits are effectively transmittable genetically as they are evolutionary adaptations implemented in cerebral processes (therefore, substantially, faculties that are mainly biological) (Nguyen-Phuong-Mai, 2017; Gazzaniga, 2011; Pinker, 2002), but the role and weight of the social environment (*e.g.* unequal opportunities, wealth, policies that do not treat people as individuals with rights, etc.) continues to play a determining role in the formation of the individual and their complex human traits¹. Consequently, establishing education in terms of intercultural education for social justice is an essential element that cannot be sidestep-

1 The gene-culture interaction model posits that the same gene can indeed lead to opposite cultural behaviors because genes support cultural adaptation. For further in-depth reading, see Nguyen-Phuong-Mai (2017) and Chiao and Blizinsky (2009).

ped, especially nowadays in a society where inequalities based on ethnic origin, social class, gender, [...], still exist (Vaccarelli, 2017; Tarozzi, 2015; Gorski, Pothini, 2014; Rivera, 2010; Coulby, 2006). This article, covering concepts such as whiteness and white privilege and the procedures they operate to marginalise and exclude some groups over others, highlights the importance of challenging racism, exclusion and inequality through the implementation of intercultural education.

1. Whiteness and White Privilege

Prior to the 20th century, the term “white privilege” was used in the United States to address structural advantages given to Whites, such as ownership of property and rights to citizenship (Bennett, Driver, Trent, 2019). It was moreover, thanks to McIntosh (1988) that the present-day understanding of the term as a way to inform people of the ways in which being White can make life easier, on average, than being a Person of Color.

Now, a number of scholars frame this concept within the body of historic-structural benefits resulting in psychological, social, economic, etc. advantages that create different lived experiences for Whites and minoritized populations²: Sue (2003, p. 138) describes it as the

unearned benefits and advantages that are handed out to white people as a result of a system that is normed and standardized on White [...] values, with most of the structures, policies and practices of the institutions being situated in such a manner as to pave the road for white individuals while creating obstacles for other groups.

- 2 An overriding example concerns the barriers to global mobility, namely the fact that certain passports include a certain privilege. The picture that emerges from the passport index of Henley & Partners' (H&P) (www.henleypassportindex.com), one of the most commonly used tools to measure the freedom of movement enjoyed by citizens of a certain country, provides evidence of an unbalanced, indefensible and fundamentally racist system, in which ethnic origins and citizenship represent the strongest currency in terms of the possibility for movement. In this sense, Western passports are at the top of all rankings, whereas it is a complex matter for Africans to travel within and outside their continent.

Whereas, according to Leonardo (2009) white privilege manifests itself through people's actions and existing structural procedures and it is maintained – and often obscured – through with the individuals' rationalisations in using broad (often racist) categorisations of people of colour and a lack of cultural sensitivity.

The disadvantaged positions that those from black and minority ethnic backgrounds find themselves in are at all levels of society (Bhopal, 2018) and, most importantly, as pointed out by Bell (1991; 1992), who developed the concept of “racial realism”, the traditional messages of meritocratic lessons such as hard work equating to success do not often coincide with the actual lived experiences of minoritized populations:

- black and minority ethnic groups are less likely to have the same opportunities as white groups in their access to elite universities; in the US, for instance, black African American people are more likely to attend underfunded public schools (NCES, 2016) and when they enter the labour market they are further disadvantaged. In fact, getting a good job is often dependent on access to social connections which enable links to be made and in turn lead to introductions and job offers; many black and minority ethnic families may not have access to such contacts and financial resources to promote their childrens' best interests, for example by securing and finding unpaid internships that lead to future lucrative employment (Bhopal, 2018; Zwysen, Longhi, 2016). In this regard, Li's research (2015, p. 26) suggests that, even when black and minority ethnic groups have similar levels of educational attainment, this doesn't result in equal outcomes in the labor market: “In spite of their higher qualifications, ethnic minorities, particularly black people and Muslims encounter dual disadvantages, firstly in employment and then, when in work, in gaining career advancement”;
- the abovementioned inequalities have a cumulative effect on why some ethnic groups end up living in socially deprived areas. Catney and Sabater (2015) have referred to this as a “spatial mismatch” between job supply and job demand and the long-term impact of such a thing suggests that the links among poverty, ethnicity and location may result in the segregation of different communities (Bhopal, 2018; Lalani *et alii*, 2014; Portera, 2006);
- tax laws and policies are often designed to keep the poor out of we-

althier districts: “[...] we are witnessing a nationwide return of concentrated poverty that is racial in nature and that this expansion and continued existence of high poverty ghettos and barrios is no accident. These neighbourhoods are not the value free outcome of the impartial workings of the housing market. Rather, in large measure, they are the inevitable and predictable consequences of deliberate policy choices” (Jargowsky, 2015, p. 2);

- all of these factors have knock-on effects on future life chances available to them.

White privilege is, ultimately, the expression of whiteness through the maintenance of power, where the word whiteness relates to “a paradigm, a way of understanding the social world in which white is a position of relative privilege, albeit highly uneven, contingent and situational” (Garner, 2012, p. 5). There are, in fact, divisions and hierarchies within the classification of whiteness which create further divisions based on other marks such as class, gender, education levels, accent, dress, age, religion, among others (*e.g.* the whiteness attributed to Gypsies, Roma and Travellers is a form of “non-acceptable” whiteness, which does not have the same privilege accorded to those from white middle-class backgrounds). The result of this is the formation of a subjectivity, forced to “look at oneself through the eyes of others” (Du Bois, 1994, p. 7) or, as Fanon (2008, p. 102) would echo half a century later, “Already white looks, the truly real ones, dissect me”, locked and frozen by the impossibility of acknowledgement. The anomaly in the process of constituting subjectivity thus takes its moves from devices crossed by the violence of domination and exploitation, in which the Other becomes reified, emptied of all human substance. This mechanism brings the individual to experience a situation of alienation (with respect to himself/herself and the surrounding reality), negating the relationship dimension, the cornerstone of identity (Bossio, 2017; 2013; Portera, 2013; Levinas, 1971) as well as the topical point of intercultural education.

2. Building a “Third Space”

The problematic nature of multicultural approach, according to Apitzsch (1993, p. 137), is that “it seems to consist not only in its defining the

main differences in society in cultural terms; but also through the fact that it is liable to underestimate those social forces that distinguish not only between cultures but create [...] domination, coercion and subordination, disguised behind the label of culture or ‘ethnicity’”.

Contemporary multiculturalism has indeed clearly failed to change many of its hegemonic practices since it appears to focus on a peaceful coexistence of cultures (Portera, Grant, 2011), without asking questions about power relations, equity, human right issues, and the harmonising of material and cultural resources (Moodley, 2011).

In attempting to address this problematic, a critique of multiculturalism is not sufficient, but a replacing of it beyond the current categories that constitute itself is paramount, for example, the possibilities of a “third space”, as originally defined by Bhabha (1994). This last one, a central concept in the logic of the intercultural approach (Milani, 2017; Portera, 2013; Zoletto, 2012; Agostinetti, 2009), focuses on identity as an ongoing process of translation and negotiation, which is taking place beyond and in-between two or more cultures, languages and geographies.

The moment of identification in the dialectic relationship between the Self and the Other is of paramount importance; it impacts and guides the shape, the form and the intensity of the ways in which the Self translates the Other and vice versa. In this sense, the question posed by Bhabha (1994) clearly defines the terms of the issue: how an African refugee/immigrant would be interpellated in the mirror of society? The social imaginary is in fact directly implicated in how and with whom Blacks identify, which in turn influences what they linguistically and culturally learn and how they learn it as well as how they go about negotiating their identity formation and the spaces they eventually occupy. In other words, Blacks and any other minority ethnic groups find themselves in what Ibrahim (2014, p. 51) calls “a racially conscious society that ‘asks’ them to fit somewhere where it is their racial identity that influences, if not determines, their answerability”.

Therefore, conceived against the discursive space where they are already imagined, constructed and treated as “Blacks” by hegemonic groups, the “third space” must be seen as a semiotic space, fluid, shifting over time in accordance with contextual influences, such as sociopolitical realities, economic possibilities, developmental transitions, personality variables and cultural histories. Precisely through communicative and dialogic in-

teraction with the Others and the surrounding environment (taken in its widest sense), that complex series of dynamics, which reveals subjectivity, begins to take shape; with its syncopated timing, its fractures – and sometimes breakages – that cross it but that can open it up to transformation.

To become “Black” is not without its discursive politics of resistance and in this sense language, values, habits, traditions etc. become markers of desire and investment; an invocation of political, ethnic and historical space. Hall and du Gay (2001) refer to this process of identity formation as the “New Identity”, which they distinguish from the “Old Identity”. This last one is an expression of a sort of “Cartesian stable” self where the person is situated within essentialized, thetic and static discourses of history, self and memory; whereas the “New Identity” discourse is conceived more complexly and, most importantly, it takes into account how bodies are read socially, politically and historically³.

So now the question is: how can we move forward in a society that keeps to reinforce inequality? Significant changes are needed in order to address and challenge white privilege starting from intercultural education and social justice.

3. Intercultural Education and Social Justice as a Response to White Privilege

Racism, said Fanon (2008, p. 53), “is not a constant of the human mind: it is a historical system of domination that can be materially destroyed”. For any meaningful change to be effective, questions of power and agency must be addressed given that “trasformation of systems of oppression must take place on multiple levels, including institutional, societal, interpersonal, and intrapersonal” (Bullock, Freedman, 2006, p. 148). Agency refers to the conscious role that we chose to play in helping to bring about change for the benefit of all and especially for those who occupy disadvantaged positions and it starts with acknowledging the importance of personal attitudes and beliefs toward white privilege. For example, re-

3 Borrowing from a concept first suggested by Deleuze and Guattari (1987), power can be seen as a root system that has no main or central root, that propagates itself in a fragmented, discontinuous, multidirectional way and, most importantly, it is everywhere, invisible, pervasive and employed through a net-like organization.

cent work found that knowing about white privilege can lead White people to become defensive and emphasize their own experiences of hardship (Phillips, Lowery, 2015); such a response may reflect White people's motivation to maintain their privileged status (Phillips, Lowery, 2018) or to avoid the threatening possibility that their success is bolstered by systems of inequality (Cooley, Brown-Iannuzzi, Cottrell, 2019; Carter, Murphy, 2015). For this reason, inequities need to be addressed both at the individual and at a structural, policy level, paying attention to the holistic and systemic nature of oppression.

People should not merely aim to change perspective and/or perceptions through critical personal reflection (Milani, 2017; 2015) but work to create reforms within communities through the so-called policy of positive or affirmative actions, that is specific legislative provisions aimed at promoting the emancipation of ethnic minorities, by providing them with quotas and opportunities, starting from the field of education⁴. These efforts must be recursive, longitudinal, collective, and community based according to a logic which sees local commitment and action as an essential starting point: “translating national strategies into action at local level is in an early phase and needs to be supported with sustainable funding, capacity building and full involvement of local authorities and civil society, and robust monitoring to bring about the much-needed tangible impact at local level, where challenges arise” (Bhopal, 2018, p. 36).

Particularly, such efforts must centre around intercultural education; which in turn needs to be founded upon an approach to social justice that constitutes the necessary premise and theoretical framework for a meeting of people based on reciprocal recognition and fairness (Portera, 2013; Tarozzi, 2012; Gorski, 2008). That is to say that establishing intercultural education in terms of education for social justice would thus allow one to avoid the traps of vague, superficial exoticism – the as-yet-unappealed legacy of the multicultural approach⁵ – and its limited con-

4 Along with systemic reforms, white teachers and educators should also provide themselves with tools such as training in collective action, readings on nonviolent protest strategies, and negotiation techniques – just to mention a few – to become social agents of change in the fight against structural racism.

5 For further in-depth clarification on the differences between the intercultural and multicultural approaches, see Catarci, Macinai (2015), Portera (2013; 2006), Fiorucci (2011), Pinto Minerva (2002).

cept of equality, posing the question of fairness as the ethical background for the positive management of cultural differences.

Whereas multiculturalism aims to discover and tolerate people from different cultures, who live peacefully side by side, the prefix “inter” implies relationships, interaction, and exchange. Intercultural education rejects immobility and hierarchy; it aims to encourage dialog and relationships on equal terms, so that one does not feel forced to sacrifice important aspects of one’s cultural identity. It is based on a direct exchange of ideas, principles, and behaviours, a comparison of concepts and mutual discovery (Portera, Grant, 2017).

Today, more than ever before, it is essential to propose alternative stories that demolish the one-sided constructions and narratives (Mezzadra, 2010; Adichie, 2009), produced by just one kind of interpretation – that is, the interpretation of the Whites – and to create a new epistemology which cuts the noose and rewrites the plot from the past so as to build a positive future not only for the African diaspora, but for all migrants. As Fanon (2008, p. 176) said some time ago in the famous conclusion to his work “Black Skin, White Masks”, the Black man wants to rid himself of his past condition as a slave, and of the “epidermisation” of his inferiority complex: “In no way should I dedicate myself to the revival of an unjustly unrecognized Negro civilization. I will not make myself the man of any past. I do not want to exalt the past at the expense of my present and of my future”.

References

- Adichie C. (2009). *The Danger of a Single Story*. In <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>> (ultima consultazione: 25/11/2019).
- Agostinetto L. (2009). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Alexander C., Arday J. (eds.) (2015). *Aiming Higher: Race, Inequality and Diversity in the Academy*. London: Runnymede Trust.
- Alibhai-Brown Y. (2018). Foreword. In K. Bhopal, *White Privilege. The Myth of a Post-racial Society* (pp. XIII-XIV). Bristol: Policy Press.
- Apitzsch U. (1993). Gramsci and the Current Debate on Multicultural Education. *Studies in the Education of Adults*, 25: 136-145.
- Bhabha H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bell D.A. (1991). Racial realism. *Connecticut Law Review*, 24: 363-379.

- Bell D.A. (1992). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. New York: Basic Books.
- Bennett J.S, Driver M.K, Trent S.C. (2019). Real or Ideal? A Narrative Literature Review Addressing White Privilege in Teacher Education. *Urban Education*, 54 (7): 891-918.
- Bhopal K. (2018). *White Privilege. The Mith of a Post-racial Society*. Bristol: Policy Press.
- Bossio F. (2013). *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*. Roma: Armando.
- Bossio F. (2017). L'io e l'altro, una coappartenenza ineludibile. Prospettive di pedagogia interculturale. *Quaderni di intercultura*, 9: 25-37.
- Bullock P.L., Freedman D.M. (2006). (Re) visions to a secondary teacher education course: Trials and triumphs in attempting to disrupt hegemonic understandings and performances of education. *Teaching and Teacher Education*, 22: 135-149.
- Carter E.R., Murphy, M.C. (2015). Group-based differences in perceptions of racism: What counts, to whom, and why? *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (6): 269-280.
- Catarci M., Macinai E. (2015). *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- Catney G., Sabater A. (2015). *Ethnic Minority Disadvantage in the Labour Market*. London: Joseph Rowntree Foundation.
- Chiao J., Blizinsky K. (2009). Culture-gene coevolution of individualism-collectivism and the serotonin transporter gene. *Proceedings of The Royal Society B: Biological Sciences*, 277 (1681): 529-537.
- Cooley E., Brown-Iannuzzi J., Cottrell D. (2019). Liberals perceive more racism than conservatives when police shoot Black men – But, reading about White privilege increases perceived racism, and shifts attributions of guilt, regardless of political ideology. *Journal of Experimental Social Psychology*, 85: 1-9.
- Coulby D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17 (3): 245-257.
- Deleuze G., Guattari F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Della Chiesa B., Scott J., Hinton C. (eds.) (2012). *Languages in a global world: learning for better cultural understanding*. Paris: OECD.
- Du Bois W.E.B. (1994). *The Souls of Black Folk*. New York: Dover Publications (Ed. orig. pubblicata 1903).
- Fanon F. (2008). *Black Skin, White masks*. London: Pluto Press (Ed. orig. pubblicata 1952).
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Garner S. (2012). A moral economy of withness: behaviours, belonging and Britishness. *Ethnicities*, 12 (4): 1-19.
- Gorski P.C., Pothini S. (2015). *Case Studies on Diversity & Social Justice Education*. New York: Routledge.
- Gorski P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 17 (2): 163-177.
- Hall S., du Gay P. (eds.) (2001). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Holliday A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Ibrahim A. (2014). *The Rhizome of Balckness: A Critical Ethnography of Hip-Hop Culture, Language, Identity and the Politics of Becoming*. Bern: Peter Lang.
- Jargowsky P. (2015). *The Architecture of Segregation*. New York: The Century Foundation.
- Li Y. (2015). Ethnic minority unemployment in hard times. In C. Alexander, J. Arday (eds.), *Aiming Higher: Race, Inequality and Diversity in the Academy* (pp. 35-38). London: Runnymede Trust.
- Lalani et alii (2014). *How Place Influences Employment Outcomes for Ethnic Minorities*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Leonardo Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. London and New York: Routledge.
- Lévinas E. (1970). *Totalité et infini*. The Hague: Martinus Nijhoff (trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaka Book, Milano, 1980).
- McIntosh P. (1988). *A Personal Account of Coming to see Correspondences through work in Women Studies* (Working Paper 189). Wellesley College: Center for Research on Women.
- Mezzadra S. (ed.) (2010). *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani M. (2015). *Competenze interculturali a scuola*. Verona: QuiEdit.
- Moodley R. (2011). *Outside the Sentence. Readings in Critical Multicultural Counselling and Psychotherapy*. Toronto: Centre for Diversity in Counselling and Psychotherapy.
- National Centre for Education Statistics (2016). Characteristics of postsecondary students. In <http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_csb.asp> (ultima consultazione: 10/10/2019).
- Nguyen-Phuong-Mai M. (2017). *Intercultural communication: An interdisciplinary approach: When neurons, genes, and evolution joined the discourse*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Phillips L.T., Lowery B.S. (2018). Herd invisibility: The psychology of racial privilege. *Current Directions in Psychological Science*, 27 (3): 156-162.

- Phillips L.T., Lowery B.S. (2015). The hard-knock life? Whites claim hardships in response to racial inequity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61: 12-18.
- Pinker S. (2002). *The Blanck Slate. The Modern Denial of Human Nature*. London: Allen Lane.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A., Grant C.A. (eds.) (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Newcastle upon Tyne (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Portera A., Grant C.A. (eds.) (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Rivera A. (2010). *La Bella, La Bestia e l'Umano. Sessismo e razzismo, senza escludere lo specismo*. Roma: Ediesse.
- Tarozzi M. (ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. In B. Della Chiesa, J. Scott, C. Hinton (eds.), *Languages in a globalworld: learning for better cultural understanding* (pp. 393-406). Paris: OECD.
- Vaccarelli A. (2017). The Black Venus. African female bodies as objects of desire between colonial sexism and racism. *Pedagogia Oggi*, XV (3): 149-162.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zwysen W., Longhi S. (2016). *Employment and Earnings Gap in the Early Careers of Ethnic Minority Graduates*. London: Centre for Research on Race and Ethnicity.

Sitography

<<https://www.henleypassportindex.com/passport>> (ultima consultazione: 10/10/2019).

The beginnings of institutionalised girls' education in the territory of present-day South Tyrol from the Middle Ages to the "Renewed Tyrolean School Regulation" of 1747

Gli inizi dell'educazione femminile nel territorio dell'odierno Alto Adige dal Medioevo al "Rinnovato regolamento della scuola tirolese" del 1747

Annemarie Augschöll Blasbichler

Associate professor of History of Education | Faculty of Education | Free University of Bolzano-Bozen (Italy) | annamarie.augschoell@unibz.it

abstract

This research analyses the first verifiable efforts made towards an institutionalised female education in the territory of present-day South Tyrol, drawing upon primary and secondary sources. Beginning with the earliest recorded testimonies during the 11th century, the study follows the development of educational institutions for girls and shows female exclusion from and integration into contemporary monastic and ecclesiastical schools (convents and parishes) and secular institutions ("Latin- and German urban schools"). Both the ecclesiastical and the secular educational initiatives were influenced by large-scale developments. At the same time, research has uncovered regional implementations and interpretations influencing other events beyond the regional borders (*e.g.* the foundation of an order for poor girls' education by Maria Hueber during 1696 in Brixen).

The predetermined timeframe for the research ends with the "Renewed Tyrolean School Regulation" of 1747, specifically including girls as potential pupils of secular schools.

Keywords: Genesis of girls' institutionalised education, Middle Ages and early Modern Times, South-Tyrol, Gender and status as access criteria for school education, Secular and clerical players in girls' education

La presente ricerca, basata su fonti primarie e secondarie, analizza i primi sforzi atti a offrire una formazione indirizzata al pubblico femminile nel territorio dell'attuale Alto Adige. Ripercorrendo le prime testimonianze durante il secolo XI, la ricerca segue lo sviluppo delle istituzioni educative per ragazze e mostra l'esclusione e l'integrazione femminile nelle scuole monastiche ed ecclesiastiche (conventi e parrocchie) e nelle scuole secolari (scuole cittadine latine e tedesche). Sia le istituzioni ecclesiastiche, sia le istituzioni secolari, furono influenzate dagli sviluppi verificatisi su più larga scala. Contemporaneamente

te, la ricerca ha messo in luce implementazioni e interpretazioni regionali che riuscirono a influenzare le realtà oltreconfine (p.e. la fondazione di un ordine per mano di Maria Hueber nel 1696 a Bressanone, dedito alla formazione delle ragazze provenienti da famiglie povere).

L'arco temporale della ricerca si conclude con il “Rinnovato regolamento della scuola tirolese” del 1747 che include le ragazze come destinatarie delle scuole secolari.

Parole chiave: Educazione per bambine, Medioevo, Età moderna, Scuola di monastero, Scuole secolari

1. Introduction: Historical and geographical framing and theoretical references of the research

The time frame of this study extends itself from the first substantiated suppositions and concrete mentions of institutionalised girls' education during the Middle Ages (11th century) to the first education policies and regulations during the Age of Enlightenment, specifically, the “Renewed Tyrolean School Regulation” (*Erneute Tiroler Schulordnung*) of 1747. The geographical location is the present-day Italian province of South Tyrol¹.

The theoretical approach used for the analysis of the researched primary and secondary sources regarding female education is inspired by Helmut Fend's (2006b) understanding of school as an “institutional actor”. Through a broadened integration of social and pedagogical aspects of educational realities, as in Luhmann's (2002) system theory, Weber's philosophical action theory and the actor- and institutional centred insights (Scharpf, 2000; Schaefers, 2009; Kuper, 2001), this approach allows the analysis of the interrelations between the institutional framework (school laws, regulations...) and the actions of the responsible actors (Fend, 2006a, p.13). The actions of the responsible actors within educational institutions are thereby not seen as a “closed and causally functioning reality”, but rather as “recontextualisation performances” (translations) of the actors at the different organisational levels: from the definition of general regulations regarding the school's organisation and mission at the macro level, to the adaptation of those regulations at the

1 Together with the Trentino province, the province of South Tyrol is Italy's northernmost region since the end of WWI.

meso level, through to the arrangement of concrete educational realities for schools on-site at the micro level. The translation performances made by the actors at the respective organisational level, occur within the framework of “given environments, mediated by the actors self-reference, interests and resources” (Fend, 2006a, p. 181).

This study is based upon primary and secondary sources (regulations at the macro- and the micro level).

Unfortunately, due to the partial lack of documentation, the beginnings of institutionalised female education in the territory of present-day South Tyrol cannot be seamlessly reconstructed and analysed. Nonetheless, based on the available sources, the effort is to present the first approaches to the addressing of girls’ education at the three organisational levels as a recontextualisation performance of the respective actors in its manifold contextualisation².

2. The development of school institutions and their standing towards girls

2.1 *The beginnings of institutionalised educational efforts in cathedrals and convents*

The beginnings of institutionalised female education in the territory of present-day South Tyrol can be found researching the tentative steps of some convents at the end of the Middle Ages, whereas Charles the Great had already requested a schooling system for boys in his synod of 789 (Moderk, 2008), obligating bishops and abbots to found male schools in cathedrals and monasteries (Melville, 2012). While there is a lack of documentary evidence regarding said schools at the bishop’s seat of Säben Abbey (Fischnaller, 1880, pp. 4-5), after the bishop moved to Brixen there are proves of a cathedral school, founded around the year 1000 (Zingerle, 1882). In Trento, the bishop entertained a similar institution as from the year 930 (*ibid.*). During the following centuries, all monasteries were obliged to found a school, sometimes respecting their own order’s Rule [ex. the Rule of Saint Benedict, written in 516]. Therefore, the first

2 Unfortunately, the sources didn’t allow a statistical statement clarifying the real utilisation of the educational offers or the implementation of educational rights.

educational institutions during the Middle Ages were part of the secular education policies at the macro level and part of the rules pertaining to the ecclesiastic and monastic environment at the micro level. Even their goals were similar. Considering the context of the conversion efforts to Christianity made by the Frankish Empire, they should guarantee an education to the higher clergy and some writing lessons for the monks. At the same time, those schools soon became educational institutions for the nobles' sons, now obtaining a preparation for the takeover of their socially predetermined social and political duties. Their education was oriented towards theological concepts and the *septem artes liberales*.

The idea of a possible equivalent to this educational system, based upon male fruition and oriented towards the respective ecclesiastic, social and political positioning, for girls, would contradict every current historical notion. However, there are traces of similar organizational concepts for convents and their female beneficiaries even before the year 1000. Probably due to the educational understanding of the time, open to a spiritual education for the nobles' daughters and due to the idea, that singing and reading teachings would be as conducive for the religious convent life, the convent communities organised simple teaching lessons for their novices. All pedagogic efforts were based upon the religious education and its main goal was the formation of the individual personality according to the convent's rule. All teachings were given by the nuns themselves, supported by confessors and monks from other monasteries. The initial inspiration came from England. Following the example of the pre-existing English convent schools, there are records of convent schools' foundations at the convent of Tauberbischofsheim [Baden-Württemberg in Germany] during the 8th century (Bauerreis, 1947, pp. 52-54) and at the convent of Nonnberg in Salzburg [Austria]³.

The first concrete efforts of Tyrolean convents are documented for the late Middle Ages. Soon after the foundation of the Benedictine convent of Sonnenburg in Sankt Lorenzen between 1030 and 1039 (Hörmann-Thurn und Taxis, 2012, p. 18), there is documentary evidence of a similar educational institution (Mair, 1991, p. 10). Considering the current archival research, the first female convent school was the convent of the Order of the Clares in Meran. The first convent of the Order of the Clares in the whole German language area was already founded

3 Both convents adopted the Rule of Saint Benedict.

in 1235 in Brixen. Nearly 55 years later, another convent was founded in Meran and as from 1369, organised a convent school for the aristocrats' daughters (Caramelle, Frischauf, 1985, p. 213). However, there is no documentary proof of a similar schooling effort researching the Beguines, a lay religious order detected in the region around Bruneck since the 15th century. The same applies to the Dominican nuns of Algund and Innichen, respectively mentioned for the first time in 1241 and 1243 (*ibid.*, p. 203).

The first written testimonies about a school at the convent Sonnenburg are dated after the year 1562, allowing insight into the problems, strategies and orientations of the educational institutions considering the context of the convent's interests. As stated in a convent's protocol, the good morals should be obtained "commendably educating the daughters of the many honest landlords to a secular and spiritual discipline" in order to reunite the nobility into their own proper "council". The same protocol reveals that besides the "inner convent school" for the aspiring novices, the nuns instituted an "outer convent school" for the nobles' daughters without an ecclesiastic purpose. It also appears, that the convent school periodically served as a reformatory for unmanageable aristocratic daughters (quoted from: Mair, 1991, p. 18). Girls were admitted at an early age. Older applicants were dismissed by the convent's authorities, as stated by a document of 1568, according to which a thirteen year old nobles' daughter was rejected because of the convent's need of younger novices, in order to properly teach them reading and singing (Mair, 1991, pp. 72-76).

2.2 Schools for the broad masses, organised by parishes

During the 12th century, the history of the European education system manifests itself through the various regulations at the macro level and in the wake of the 3rd and 4th Lateran Council (1179 and 1215). Especially Pope Alexander III (1159-1181) and Pope Innocent III (1198-1216) requested the institution of "parish schools" (Schermeier, 1990, p. 34). The objectives of those institutions were, firstly, the promotion of a religious elementary education of the population and, secondly, the training of beadles and altar boys. Accordingly, some lessons may only have been offered to boys. Both girls and boys probably received the same basic intro-

duction into the Catholic doctrine of salvation (Weiss, 1986, p. 212). Those complementary lessons were mostly provided by the local pastors themselves or by an appointed supplementary schoolmaster. Often the schoolmasters were laymen and students, making their living with year-long contracts (Menghin, 1893, p. 14).

The documentary evidence of the parish schools is rather difficult to produce. The already evaluated sources report that from the 15th century onward, most of the bigger Tyrolean parishes had instituted schools. In his essay, Anton Bernhart (1983, p. 271), lists the following Tyrolean parish schools: Kaltern (1321), Tramin (1381), Schluderns (1406), Toblach (1413) and St. Pauls-Eppan (1518). By the middle of the 13th century, the Teutonic Order in Sterzing also lead a parish school. According to Noggler (1885, p. 13), it stands to reason, that the same congregation instituted similar educational offers in the commandries of Lengmoos, Schlanders and Lana.

2.3 *Latin and German schools in towns and bigger settlements*

The 13th century marked a new phase of the institutionalised education in the researched territory. Around the year 1200, the Tyrolean region, conveniently situated on an important north-south corridor, increased its significance. In connection with the flourishing of the region's towns and markets, the citizens, recently ascended to a new economic and political power, made an effort to create an educational offer for their children, appropriate to their needs (Augschöll, 1999, pp. 22-24).

During the 13th and 14th century, new educational initiatives in many of the larger Tyrolean towns and settlements were developed. Following the German role model, two main types of schools were instituted and, mainly at the micro level, were organised and programmed by the respective political and ecclesiastical authorities (Wiesner-Hanks, 1996, p. 93). Now there were alternatives to the convent schools, the so called Latin schools, open to the commoners' children and the so called German schools for the theory teachings regarding the trade and crafts sector (Augschöll, 2000, p. 55 *et seq.*). The teachers of the Latin schools were laymen or clergy, often in possession of a university degree. The schoolmasters of the German schools, however, had only a scarce training (*ibid.*, p. 72 *et seq.*).

The Latin schools were addressed to male applicants, who had to receive the qualifications required to attend university or to gain the necessary insights in order to take on their social, economic and political duties and positions (ibid., pp. 47). With the beginning of the Modern Age, in the school fee registers there are sporadic references to female students. Such a school career could have been interesting for those bourgeois girls, who, due to their social standing, were not admitted to the convent schools, but were destined to join the convent later on (Kammeier-Nebel, 1996, p. 81).

The German schools' teachings integrated mathematics, reading and writing in German language, as well as some singing and Latin (in order to listen to the services). All of those skills were also interesting for women, helping men in the commercial and craft enterprises (Wiener Hanks, 1996, p. 93). Therefore the school fee registers often show, although fewer in number, the attendance of female students. In many communities, also women (especially widows and wives of schoolmasters) were enlisted as teachers for the female students. At some schools, the school curriculum was broadened with the subject of female handicrafts. Apart from that, very likely the teachings for girls and boys were coeducational and the lessons were held in the same classroom (Augschöll, 2000, pp. 290-298).

2.4 *The first Tyrolean School Regulation*

As previously mentioned, the respective ecclesiastic and political authorities shared costs and supervision of the German and Latin town schools. They nominated the schoolmasters, determined the school fees and created the school regulations.

In 1586 Archduke Ferdinand II issued the *Tyrolean School Regulation* (*Tiroler Schulordnung*)⁴, the first regional attempt to reunite all school matters, until then regulated by the local authorities, into a binding set of rules. The main aims of this school regulation was already explicitly stated in its opening lines. Considering the events of the time, the regulation had to act as a dam to the spread of Lutheranism. Even in Tyrol the Reformation ideas denounced the old paradigms and orders, someti-

4 TLA, Causa Domini 1586, fol. 472

mes through autonomous implementation forms (*e.g.* Jacob Hutter⁵). Therefore, all recruitment conditions, contents and course books had to be predetermined.

In addition, the regulation contained dispositions concerning the unification of the school calendar, the timetables, the students' punishments and clearly assigned the supreme supervision to a secular authority, the "Upper Austrian Government".

The regulation denominated all educational addressees with the gender neutral term "school children". There are specific mentions of girls in two text passages, firstly, addressing the separate punishment of boys and girls and, secondly, obligating the schoolmaster's wife to escort the girls on their way to church⁶. Insight into the school fee registers demonstrates that girls had access to education both in German and (less) in Latin schools. Hence, the general term "school children" most probably stood for both boys and girls.

3. The flourishing of female educational institutes lead by female congregations

Between the end of the 17th and the beginning of the 18th century, in many of the larger Tyrolean settlements, the female congregations instituted new female schools by initiative of the local secular or ecclesiastic authorities, by request from the citizens or simply inspired by the building of a new convent. In exchange for the permission to found schools for the girl of noble or bourgeois descent, the communities often obliged the nuns to also guarantee an education to the girls of "low status". It remains to be seen if those clauses really could indicate the purpose of a better education for all female students. All the ecclesiastic, social and economic backgrounds considered, it seems unlikely. One may assume that the communities took advantage of the freed-up financial and human resources, investing them into the more important sector of male education. Being the main pillars of the schooling system, the delega-

5 Jacob Hutter was born in the Puster Valley (present-day South Tyrol) and was the founder of the Hutterites, Anabaptist communities. Some Hutterian colonies are still living as closed communes in Canada and in the USA (von Schlachta, 2006).

6 TLA, Causa Domini 1586, fol. 472.

tion of female education to the convents did alleviate their organisational and financial burdens. Especially, both providing appropriate school buildings and remunerating the teachers for the female education system, now were no longer part of the communities' concerns. Also, the Renewed Tyrolean School Regulation of 1747 and all further regional and national regulations, in specifying the moral necessity to "separate the genders" both within and outside of the classroom, could have encouraged the development of convent schools and the support of the local authorities.

3.1 *The Ursulines in Innsbruck and Bruneck*

The most significant Tyrolean convent school was founded in 1691 by the Ursuline sisters⁷ of Innsbruck. On the initiative of the Jesuit priest Karl Barbi and financed through the foundation of Count Ferrari, the noble and bourgeois daughters were defined as the main target group (Tinkhauser, 1856/79, pp. 188-189). Following this example, almost half a century later, the Ursulines opened a girls' school in Trento (Hörmann, 2012, p. 31). In 1722 the community of Bruneck and the surrounding nobles' families sought to address the same objective and supported the establishment of the Ursulines' school (Exinger, 1936, p. 16). In spite of the protests coming from the nearby convent of Sonnenburg, the bishop encouraged the initiative, albeit with the clause of providing free education for the city's female youth. Separated by gender, the girls coming from lower classes were taught religious, theoretical and practical subjects. The female nobles' school curriculum, however, embraced a wider range of subjects, such as reading and writing in German and Latin, mathematics, music, drawing, painting, Italian and French (Pedevilla, 1941, p. 77).

3.2 *The Terziar Sisters in Brixen, Bozen and Kaltern*

The episcopal city of Brixen was only the second city in the region of the present-day South Tyrol to establish an educational institution for girls.

7 Regarding the Ursulines see: Conrad, 1994.

Just a few years after the already mentioned inauguration of the girl's school in Bruneck, in 1696 the Sisters of the Third Order of Saint Francis, a community founded by Maria Hueber, opened a school especially destined to poor girls. Maria herself came from a poor family. Her father, who worked as a watchman, died early and Maria couldn't pay for the school fees in Brixen. She was taught arithmetic, reading and female handicrafts by her mother, her writing skills, however, were self-taught. In her study about Maria Hueber, Cescutti (2012, p. 157) underlines the informal character of the learning locations and, inspired by King's research (2008, pp. 41-85) about mothers being the teachers of their daughters, presents her educational biography as a "typical female educational biography" (Cescutti, 2012, p. 157) of that time. At the same time, she points out that most girls could not master the proper cultural tools due to the educational disadvantage their mothers suffered (*ibid.*)⁸.

Maria Hueber dedicated her formal educational initiatives to the involvement of girls coming from the lower social classes and therefore the new educational institution added a totally new dimension to the Tyrolean educational offer for women. The Order soon founded more schools in other locations and is today still active in the girls' education sector. The Sisters of the Third Order taught "poor girls how to sew, combining, in a quiet and intelligent manner, all other subjects pertaining to the Christian doctrine of morality" (Gelmi, 1993, p. 241). Exinger and Aldegheri (1998, p. 46; p. 64) define the Order's efforts as the first Tyrolean industrial school. It might be reasonably to assume that the girls were also taught how to read and write, since the schoolmaster of Brixen perceived the new school as competition and vehemently attempted to impede its opening. Nevertheless, the community obtained the official permits to begin their teaching activities and was therefore deemed equal to the German school. Just a year later, prince bishop Künigl visited the school giving a positive assessment. The visitation records from 1728 show a broad educational offer. Besides subjects such as religion, reading, writing and mathematics, the enlisted teachings were also knitting, sawing, cobbling and spinning (Vettori, 1955, pp. 28-30).

As of 1754, following the respective regional regulations, the school was subdivided into a "children's school" and a "work school". As soon as

8 All the currently available sources considered, it is still not known, why Maria's mother knew how to read and write (Gelmi 1993, p. 42)

1754, the Sisters requested permission from Bozen's municipal council to inaugurate a new girls' school: "It seems that in Bozen there was often expressed a desire to employ females in order to offer free education for girls, teaching them reading and writing skills, as well as female handicrafts, disciplining them to a life of virtue. Therefore, in Christian love, we decided to satisfy the poor parents' manifold and fervent requests, assuming those teaching responsibilities" (quote from: Exinger, 1936, p. 18).

Here too the schoolmaster's protests could achieve nothing and the Terziar Sisters, as they now called themselves, in the autumn of 1713, obtained the teaching permits also in Bozen. Already from the early years their institute counted from 60 to 70 female students. In 1717, they founded another convent in Kaltern (Vettori, 1955, pp. 41-46). After several disputes, the community even sentenced the Sisters to reimburse the schoolmaster for the financial loss of the school fees (Barth-Scalmani, 1995, p. 352).

3.3 *The Mary Ward's Nuns in Meran and Brixen*

After 1720, a fourth female congregation settled in Tyrol. Now once more, the Mary Ward's Nuns addressed the education for noble girls. Being the female counterpart to the Jesuits, their service for the girls' education was already contained in their vows. Under the sovereign's protective shield, pastor Veit von Tschiederer founded the girls' institute in 1720. The first Nuns came from Augsburg to Meran. Similar to other cities, the city of Meran obliged the Nuns to also provide an education for the poor girls (Christanell-Hofer, 1979, pp. 202-203). At the beginning, the main obstacles were the financial restrictions, which could only be overcome after several daughters of wealthy Tyrolean noble families entered the convent bringing their dowry with them. The same difficulties were mastered in the girls' school opened 19 years later in Brixen through a generous donation given by the bishop (Überbacher-Burger, 1991).

Summary and perspectives

Over the period analysed (until the middle of the 18th century), the efforts for a girls' school education show various guidelines, valid beyond

the area concerned, since they arose from the general contemporary idea of society. The impulse for the first boys' schools came from dedicated regulations issued by the highest political level, while the girls' schools were merely a simplified copy driven by the local actors. Therefore, the institutionalisation and implementation of formal education was a parody following the female image (Ketsch, Kuhn, 1984) given by the medieval church [cemented by the thesis of the Church Fathers like Augustine, Tertullian, Jerome, Thomas Aquinas *et al.*], and referring to the Old Testament creation ritual which merely describes women as a by-product of the men's ribs, instead of created in God's image. This line of argumentation resulted in a "demonstrated" intellectual and social subordination of women, largely represented in the organisation and contents of female education far beyond the Middle Ages⁹.

Nonetheless – as in all other European countries – female education in Tyrol mainly remained under the direction of the Church. In addition to the above-mentioned Orders, from the middle of the 18th century, eleven convents in Tyrol and Vorarlberg were dedicated to the girls' education. In accordance to the social order of the time, the initiators wanted to achieve a strict separation pursuant to the social standings. As for the teaching's quality, according to Hölzl (1972, p. 256), "it was by no means better than in the public community schools".

The *Renewed Tyrolean School Regulation* of 1747¹⁰, after the first *Tyrolean School Regulation*, as the second regulation of non-ecclesiastic schooling at the macro level, explicitly named boys and girls as addressees of institutionalised educational offers¹¹. At the same time, this regulation,

9 Those theses can be found, for example, reading the philosophical-pedagogical treatises of Juan Luis Vives (1523) *De institutione feminae christianae* (Fantazzi, Matheussen, 1996/97). Few or no reception was gained by essays requesting the female access to deeper knowledge and education, as, for example, *La semplicità ingannata* (1600) by Arcangela Tarabotti, a Venetian nun (Mazohl-Wallnig, 1990). The requests made by Johann Amos Comenius (1592-1670) "omnes omnia omnino excoli" (Reents, 1992, pp. 49-67), however, have to be related to the protestant life philosophy, promoting – much more than Catholics – the independent quest of the individual for salvation through the autonomous reading of the Sacred Scriptures (Fend, 2006 2), pp. 115-117).

10 TLA, Erneuerte Schulordnung (Renewed School Regulation) 1747, in: Normalien, Fasz. 34, Pos.1 in: J. Gub. Fasz.345.

11 About the separation between boys and girls in Lombard schools, see, for example, Polenghi, 2012, pp. 50-53.

more than ever before, underlined the division between genders¹². During the following centuries this division remained, whenever and wherever possible, a key focus at all organisational levels of the schooling system. This requested differentiation followed the idea, that the closeness between girls and boys could lead to moral decline and upheaval. The division between male and female pupils remained a central topic in the following centuries, claimed by the responsible officials at all organisational levels¹³. In line with and due to the gender division, also requested during the extracurricular activities, such as play time and church visits, – even if just marginally – new actors came to the playing field of institutionalised education: female actors, namely the schoolmasters' wives, long before the first female teachers appeared¹⁴.

Archives consulted

TLA (Tiroler Landesarchiv Innsbruck – Regional Tyrolean archive of Innsbruck).

St.A.KI (Stadtarchiv Klausen – Municipal archive of Klausen/Chiusa).

References

- Augschöll A. (1999). *Die Institutionalisierung der "niedereren Bildung" in Südtirol*. Innsbruck/ Wien/ München: STUDIEN Verlag.
- Augschöll A. (2000). *Schüler und Schulmeister im Spiegel der österreichischen und tirolerischen Verordnungen*. Innsbruck/Wien/München: STUDIEN Verlag.
- Barth-Scalmani G. (1995). Geschlecht: weiblich, Stand: ledig, Beruf: Lehrerin. Grundzüge der Professionalisierung des weiblichen Lehrberufs im Primarbereich in Österreich bis zum Ersten Weltkrieg. In B. Mazohl-Wallnig (Ed.), *Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert* (pp. 343-402). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

12 See, for example, "Instruction für den Neuen Schuellmaister zu Klausen Franz Karl Rauch" 19.12.1749. St.A.KI.

13 Even during the First World War, bigger communities tried to organise separated school classes St.A.K., Fasz. C 1921, Zl.645/1, 19.07.1921.

14 TLA, Causa Domini 1586, fol. 472; Normalien, Fasz. 34, Pos.1 in: J. Gub. Fasz.345.

- Bernhard A. (1983). *Das Bergschulwesen im Vinschgau*. Innsbruck: Diss.
- Caramelle F., Frischauf R. (1985). *Die Stifte und Klöster Tirols*. Wien/Innsbruck/Bozen: Tyrolia-Athesia.
- Cescutti E. (2012). Mädchenschule und Frauenkongregation: Maria Hueber Crevisited. In B. Mazohl, E. Forster (eds.), *Frauenklöster im Alpenraum* (pp. 153-168). (Schlernschriften 355). Innsbruck: Wagner.
- Christanell-Hofer L. (1979). *Das Institut der Englischen Fräulein zu Meran (1723-1923)*. Innsbruck: Diss.
- Conrad A. (2003). *Mit Klugheit, Mut und Zuversicht. Angela Merici und die Ursulinen*. Leutesdorf: Johannes.
- Exinger M. (1936). *Geschichte der Mädchenbildung in Tirol von ihren Anfängen bis 1914*. Innsbruck: Diss.
- Fend H. (2006a). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Fend H. (2006b). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS.
- Fischnaller K. (1880). *Tiroler Schulfreund*. 1 Innsbruck.
- Gelmi J. (1993). *Maria Hueber (1653–1705). Eine der bedeutendsten Frauen Tirols*. Bozen: Athesia.
- Gelmi J. (1995). *Maria Hueber. „Mutter Anfängerin“ der Tertiarschwestern des hl. Franziskus in Brixen*. Kehl: Echo.
- Hözl S. (1972). *Das Pflichtschulwesen in Tirol*. Innsbruck: Diss.
- Hörmann-Thurn und Taxis J. (2012). Frauenklöster im mittelalterlichen Tirol und im Trentino. In B. Mazohl, E. Forster (eds.), *Frauenklöster im Alpenraum* (pp. 15-44). (Schlernschriften 355). Innsbruck: Wagner.
- King L. (2008). The School of Infancy: The Emergence of Mother as Teacher in Early Modern Times. In K. Eisenbichler, N. Terpstra (eds.), *The Renaissance in the Streets, Schools, and Studies* (pp. 41-85). Toronto: Centre of Reformation & Renaissance Studies.
- Krammeier-Nebel A. (1996). Frauenbildung im Hausmannsmilieu spätmittelalterlicher Städte. In E. Kleinau, C. Opitz, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* (Bd.1., pp. 78-90). Frankfurt-New York: Campus.
- Kuper H. (2001). Organisation im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 41(1): 83-106.
- Luhmann N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mair W. (1991). *Sonnenburg: Das älteste Frauenkloster Tirols*. Brixen/Innsbruck: Dipl.
- Matheussen C., Fantazz Ch. (eds.) (1996). J. L. Vives: *De Institutione Feminae Christianae, Liber Primus*. Leiden, New York: E. J. Brill.
- Mazohl-Wallnig B. (1990). Männergeschichte-Frauengeschichte(n): Historische Frauenforschung als wissenschaftliche Alternative. In K. Bachinger et

- alii (eds.), *Feministische Wissenschaft. Methoden und Perspektiven* (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 243), (pp. 1-25). Stuttgart: Böhlau.
- Melville G. (2012). *Die Welt der mittelalterlichen Klöster: Geschichte und Lebensformen*. München: CH-Beck.
- Menghin A. (1893). *Die «lateinischen» Schulmeister von Meran*. Beilage zu *Der Burggräfler*.
- Mordek H. (2008). *Admonitio generalis*. In A. Cordes, ed alii (eds.), *Handbuch der deutschen Rechtsgeschichte* (B.d 1, pp. 76-78). Berlin: Erich-Schmidt.
- Noggler A. (1885). *Beiträge zu einer Geschichte der Volksschule in Deutschtirol bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts*. Innsbruck (o.V.).
- Pedevilla M. (1941). *Brunico e le Orsoline*. Milano: Tesi di laurea.
- Polenghi S. (2012). *La scuola degli Asburgo: Pedagogia e formazione degli insegnanti tra Danubio e Po (1773-1918)*. Torino: Stampatre.
- Reents Ch. (1992). *Comenius Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit*. In K. Grossmann, Ch. T. Scheilke (eds.), *J. A. Comenius 1592-1992. Theologische und pädagogische Deutungen* (pp. 49-67). Gütersloh: Gerd Mohn.
- Schaefers C. (2009). *Schule und Organisationstheorie: Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus*. In S. Koch, M. Schemmann (eds.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft Grundlegende Texte und empirische Studien* (pp. 308-325). Wiesbaden: VS.
- Scharpf F.W. (2000). *Institutionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schermaier J. (1990). *Geschichte und Gegenwart des allgemeinen Schulwesens in Österreich*. Wien: VWGÖ.
- Schneider Ch. (2012). "Zu Nutzen, Trost und Unterricht aller nachfolgenden [...]". "Die österreichischen Ursulinenchroniken im 18. Jahrhundert. In B. Mazohl, E. Forster (eds.), *Frauenklöster im Alpenraum* (pp. 65-90). (Schlenschriften 355). Innsbruck: Wagner.
- Stoll A. (1964). *Geschichte der Lehrerbildung in Tirol*. Innsbruck: Diss.
- Tinkhauser G. (1856/79). *Topographisch-historisch-statistische Beschreibung der Diocese Brixen mit besonderer Berücksichtigung der Culturgeschichte und der noch vorhandenen Kunst- und Baudenkmale aus der Vorzeit* (Bd. 2). Brixen: Weger.
- Überbacher-Burger M. (1991). *Das Institut der Englischen Fräulein in Brixen (1739-1839)*. Innsbruck: Diss.
- Vettori Sr.M. (1955). *Die Tertiär-Schulschwestern in Süd- und Nordtirol*. Innsbruck: Wagner.
- Von Schlachta A. (2006). *Die Hutterer zwischen Tirol und Amerika. Eine Reise durch die Jahrhunderte*. Innsbruck: Wagner.

- Weber M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weiss S. (1986). Das Bildungswesen im spätmittelalterlichen Österreich. In H. Zeman (Ed.), *Die Österreichische Literatur* (pp. 209-259). Graz.
- Wiesner-Hanks M. (1996). Ausbildung in den Zünften. In E. Kleinau, C. Opitz, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* (Bd.1., pp. 91-103). Frankfurt/New York: Campus.
- Zingerle A. (1862). *Dom- und Stiftsschulen Tirols im Mittelalter*. Innsbruck: Wagner.

Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo

Aldo Moro and the construction of democracy. Civics for the XXI century

Mario Caligiuri

Full Professor of Education | Department of Culture, Education, Society | University of Calabria (Italy) | mario.caligiuri@unical.it

abstract

More than half a century has gone by since Aldo Moro, Minister of Education, instituted civic education. After a series of alternating events for the different interpretation of the discipline, as of next year, Civics will become a compulsory subject on which students will be assessed. This could represent a picklock with which to innovate school knowledge, directing attention to the true democratic and educational emergency of our times: disinformation. Starting from the educational projects of the post-war period, this essay addresses the inevitable comparison with artificial intelligence. A journey illuminated by the awareness that only education can reconstruct democracy in the 21st century.

Keywords: Civics, Democracy and Education, Artificial Intelligence, School History, Aldo Moro

È passato più di mezzo secolo da quando Aldo Moro, Ministro della Pubblica Istruzione, istituì l'educazione civica. Dopo alterne vicende, dal prossimo anno scolastico diventerà una materia obbligatoria sottoposta a valutazione. Può rappresentare un grimaldello per contaminare e innovare i saperi scolastici, ponendo l'attenzione sulla vera emergenza democratica ed educativa di questo tempo: la disinformazione. Partendo dai progetti educativi del dopoguerra, questo saggio arriva fino all'inevitabile confronto con l'intelligenza artificiale. Un viaggio illuminato dalla consapevolezza che solo l'educazione può ricostruire la democrazia del XXI secolo.

Parole chiave: Educazione civica, Democrazia ed educazione, Intelligenza artificiale, Storia della scuola, Aldo Moro

Introduzione

La scelta di proporre l'educazione civica matura nello scenario politico degli anni Cinquanta, segnati da un'aspra contrapposizione tra le sinistre e la Democrazia Cristiana, a cominciare dall'adesione dell'Italia alla Comunità Economica Europea e all'EURATOM.

Aldo Moro ricoprì il ruolo di ministro della pubblica istruzione dal 19 maggio 1957 al 15 febbraio 1959 nei Governi guidati dai democristiani Adone Zoli e Amintore Fanfani, che con il suo secondo governo inaugurò la terza legislatura dominata dal dibattito sull'apertura al centro sinistra, che vide la materia scolastica come uno dei punti qualificanti del dibattito (Pazzaglia, Sani, 2001, pp. 481-498; Pedrazzi, 1973). In questa veste Moro nel 1958 propose l'insegnamento dell'educazione civica, integrando il programma di storia (Ascenzi, 2009). La genesi storica e pedagogica dell'educazione civica può rappresentare un'utile occasione per attualizzare questa disciplina alle reali esigenze attuali, finalizzandola verso lo studio della disinformazione, che rappresenta la priorità educativa e democratica di questo tempo. È l'idea che si propone in questo saggio.

1. Il dibattito pedagogico

Appena nacque la Repubblica, per ricostruire l'apparato educativo un ruolo importante venne svolto dal pedagogista statunitense Carleton Wolsey Washburne, un colonnello americano allievo di John Dewey che ebbe il compito di ridisegnare la mappa educativa nel nostro Paese, ereditata dalla legge Gentile del 1923.

Washburne venne coadiuvato da Giorgio Gabrielli, che pubblicò un *Commento* ai programmi ministeriali, rappresentando un'importante guida per gli insegnanti (Gabrielli, 1948).

Alla Costituente, il dibattito sulla scuola era stato particolarmente acceso (Pazzaglia, 1980, pp. 457-517). Difatti, era stato affrontato, da differenti punti di vista, quello che Pietro Calamandrei aveva definito "il privilegio dell'istruzione", perché all'epoca circa il 70% della popolazione era analfabeta (Calamandrei, 1946).

Le discussioni pedagogiche degli anni Cinquanta furono assai vivaci. Studiosi cattolici, laici e marxisti si impegnarono per riformare le istituzioni educative in modo da rendere effettiva la democrazia del nostro

Paese (Tomasi, 1977; Pazzaglia, 1988, pp. 495-544; Sani, 2008, pp. 33-50; Chiosso, 2012).

In quest'ambito, la corrente dello spiritualismo cristiano promuoveva una visione della vita che coltivasse una spontaneità razionale e non istintiva. Questi studiosi contestarono non solo la concezione laica che intendeva l'uomo come individuo, ma soprattutto quella marxista basata sul materialismo dei bisogni. Esponenti della corrente dello spiritualismo furono, tra gli altri, Mario Casotti (1953) e Luigi Stefanini (1955; L. Caimi, 1985). Sugli anni Quaranta e Cinquanta, un'interessante rivalutazione dell'impegno educativo del mondo cattolico per la costruzione della democrazia è stata compiuta da Fulvio De Giorgi (2016).

La corrente laica faceva riferimento al pensiero idealista e liberaldemocratico ed ebbe come punti di riferimento la casa editrice "La Nuova Italia" e la rivista "Scuola e città", fondata nel 1950 da Ernesto Codignola (1946, 1951, 1954). Questa corrente svolse un ruolo importante nella diffusione delle idee di John Dewey, basate sul rapporto tra educazione e democrazia, il pragmatismo e la scuola come luogo di vita reale (2018). L'impostazione marxista era mediata dall'interpretazione di Antonio Gramsci (Baldacci, 2017). Per il pensatore sardo lo Stato era disinteressato all'istruzione popolare ed aveva maturato la convinzione che "alla buona riuscita della scuola comunista è legato lo sviluppo dello Stato comunista" (Gramsci, 1987, pp. 98-100). Dal suo punto di vista, l'istruzione doveva garantire una solida educazione di base per tutti, abituando all'impegno nello studio. Per Gramsci l'uomo si realizza trasformando e dirigendo responsabilmente gli altri uomini, mettendo in luce la figura dell'*intellettuale organico* che unisce sapere e visione politica per condividere le esigenze delle classi popolari (1975).

Le tre correnti di pensiero avevano in comune una notevole ispirazione umanistica in cui l'alunno era al centro del processo educativo.

In definitiva, l'approccio condiviso dai tre orientamenti ideologici consisteva nel costruire la nuova Italia attraverso l'educazione popolare e l'alfabetizzazione permanente.

2. La proposta di Moro

È in questo fervido contesto pedagogico che prende corpo il provvedimento proposto da Aldo Moro sull'educazione civica (Sani, 1986, 2004; Gonella, 1981).

Già qualche giorno prima dell'approvazione della Carta Costituzionale, l'11 dicembre 1947, venne votato all'unanimità, "con prolungati applausi", un ordine del giorno presentato proprio da Moro come primo firmatario. Nel documento si chiedeva "che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano".

Anni dopo, Mario Lodi osservò che proprio con il voto dell'ordine del giorno della Costituente sull'educazione civica presentato da Moro "è nata la scuola della Repubblica Democratica" (Corradini, Mari, 2019).

L'anno successivo, il Presidente della Repubblica Giovanni Gronchi, su proposta del Ministro Aldo Moro, emanò il Decreto n. 585 del 13.6.1958, che stabiliva l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole. In particolare, veniva deciso che i programmi d'insegnamento di storia fossero integrati con quelli di educazione civica.

La premessa del dispositivo è di straordinario interesse almeno per tre ragioni, perché consente di:

- Analizzare il pensiero e il linguaggio di Aldo Moro, che veniva considerato fumoso e vago mentre, come conferma l'introduzione al provvedimento, tenta di adattarsi alla complessità del reale. Oggi più che mai la lezione di Moro è significativa in quanto sottolinea l'importanza della precisione della lingua per comprendere la disinformazione.
- Considerare il testo come un breve compendio di pedagogia da commentare e, soprattutto, da aggiornare. Gli spunti sono innumerevoli quando parla, per esempio, di: "insufficienza delle singole discipline" (attualmente disperse a livello accademico nel delirio di 367 settori scientifici), "lucidità dell'educatore" (anticipando la necessità che il vero potere è sapere quali informazioni ignorare), "segni premonitori, che occorre saper interpretare" (individuando le informazioni rilevanti per sopravvivere all'eccesso debordante di dati che mette in crisi le nostre capacità cognitive), "mutare segno a impulsi asociali nei quali è pur sempre un potenziale di energia" (definizioni di straordinaria preveggenza che si collegano con gli anni di piombo dei quali Aldo Moro fu la vittima più illustre e dove le risoluzioni strategiche delle Brigate Rosse parlavano di Stati Imperialisti delle Multinazionali, prefigurando il dominio, adesso evidente, dei poteri finanziari su quelli politici), "comprendere l'evoluzione di certe democrazie attuali" (la

crisi della democrazia è sempre più evidente), “rappresentanze politiche e consultazioni elettorali” (è indispensabile comprendere il reale funzionamento dei sistemi democratici ridotti a procedura con la selezione di élite pubbliche inadeguate).

- Ritenere quelle riflessioni una lezione morale e politica sul pensiero dello statista democristiano, che evidenzia la centralità dell’uomo e la dimensione spirituale dell’individuo.

3. La Premessa alla legge

La Premessa che introduce lo studio della educazione civica è molto significativa. Se il testo non è stato scritto direttamente da Aldo Moro, risente sicuramente delle sue espressioni e del suo pensiero (Pisicchio, 1987; Gabusi, 2019). Nel documento si legge che l’istituzione dell’educazione civica risponde alle finalità della scuola, per sviluppare quella consapevolezza critica che regge la collettività. La scuola, allora, deve preparare alla vita e non solo a una carriera, rappresentando la trasmissione della coscienza dei valori spirituali e sociali. In tutto questo, si riscontra l’insufficienza delle singole discipline.

Nella relazione alla legge si precisa che temi quali la libertà, la famiglia, la comunità, le dinamiche internazionali, che rispondono a principi la cui azione a volte sembra impercettibile e astratta, restano “velati” da altre discipline spesso sterili e devianti.

Nel documento si fa “costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica” (*NdA: Tutte le frasi che in questo paragrafo si trovano tra virgolette sono riportate testualmente dalla relazione di accompagnamento al D.P.R. n. 585 13.6.1958*).

Nella trasmissione della disciplina l’insegnante ha un ruolo insostituibile poiché “prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale”.

In tale quadro, l’educazione civica, pur riconducibile a ogni insegnamento, è uno specifico compito dell’insegnante di storia.

Nella scuola media viene evidenziato che “l’educatore non può ignorare che in questo delicato periodo si pongono premesse di catastrofe o di salvezza”, mettendo in condizione l’allievo di individuare quei “segni premonitori, che occorre saper interpretare” e adoperandosi a “mutare se-

gno a impulsi asociali nei quali è pur sempre un potenziale di energia”, poiché va interpretata “la stessa organizzazione della vita scolastica, come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e doveri”.

Nella scuola superiore, l'allievo va alla “scoperta di sé stesso”. È proprio in questa fase di sviluppo psichico che diventa determinante orientare “il vigore, la generosità e l'intransigenza della personalità giovanile”.

E l'insegnante deve avere la capacità di sviluppare una “storia comparativa del potere” in cui “morale e politica non possono legittimamente essere separate”.

Si puntualizza, dunque, che il fondamento dell'educazione civica è di fornire “la consapevolezza [...] che la dignità, la libertà, la sicurezza, non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati”.

Nel documento seguono poi i programmi dettagliati dei vari cicli di studio, dove, in particolare nella scuola superiore, deve essere fatto conoscere l'ordinamento dello Stato Italiano e il funzionamento degli organismi istituzionali, i diritti e i doveri dei cittadini, la responsabilità morale, gli interessi individuali, l'interesse generale, la solidarietà sociale, il lavoro e le sue tutele, le garanzie e i limiti delle libertà, le rappresentanze politiche e le consultazioni elettorali.

Per tutto questo complesso di compiti di assoluta rilevanza venivano previste due ore mensili di studio per complessive diciotto ore annuali, senza prevedere una valutazione per le competenze acquisite.

4. Il dibattito sull'educazione civica

Appena la legge vide la luce vennero pubblicati numerosi manuali sulla sua concreta applicazione all'interno delle scuole.

L'anno successivo Giorgio Spini, uno dei più importanti storici italiani, scrisse un testo sull'argomento (1959) e l'UCIIM organizzò un convegno su “L'educazione civica degli italiani”, i cui atti saranno poi raccolti in volume l'anno successivo (AA.VV., 1960).

La nuova disciplina si consolidò tanto che venne richiamata nel dibattito sul rinnovamento della scuola e della società, che segneranno gli anni Sessanta. Don Milani nella *Lettera ad una professoressa* scriveva: “Un'altra materia che non fate è l'educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero, sarebbe troppo bello [...] dite piuttosto che è una materia che non conoscete [...]. Voi avete in onore più la grammatica che la Costituzione” (1967, pp. 123 e ss.).

Ma tranne che per i ragazzi della scuola di Barbiana, nella rivoluzione del '68 il tema dell'educazione civica risultò assente. Non se ne fece cenno neppure in occasione dell'emanazione dei Decreti Delegati del 1974. Di seguito si propone uno schematico sviluppo della disciplina per spiegare come si è giunti allo stato attuale.

Nel 1979 il Ministro Mario Pedini ne prevede l'insegnamento nella scuola media solo per le terze, affidandone la gestione ai consigli di classe.

Nel 1985 nei programmi della scuola elementare, promossi dal Ministro Franca Falcucci, assume la denominazione di "Studi sociali".

Nel 1986 la legge sull'istituzione del Ministero dell'ambiente stabilisce il coinvolgimento delle scuole nelle azioni di sensibilizzazione sul tema.

Nel 1990, con la legge sull'emergenza droga viene evidenziata l'importanza dell'educazione alla salute.

Nel 1996 il Ministro Giancarlo Lombardi emana una Direttiva sui programmi di insegnamento di educazione civica, in cui si ipotizza una nuova dimensione formativa della cultura costituzionale (Corradini, Refrigeri, 1999).

Nel 2003 il Ministro Moratti ripropone l'educazione civica in tutte le scuole definendola "Convivenza civile", assegnandole tematiche trasversali.

Nel 2006 le Direttive europee per l'educazione permanente prevedono le competenze chiave per la cittadinanza.

Nel 2007 il Ministro Giuseppe Fioroni stabilisce che il compito principale della scuola è di promuovere la centralità della persona umana e la costruzione di una nuova cittadinanza.

Nel 2008 vengono attivate azioni di sensibilizzazione e formazione del personale sulla materia che adesso viene denominata "cittadinanza e Costituzione", inserendola nell'ambito di storia e geografia, prevedendo una sperimentazione e ampliandola anche allo studio degli statuti regionali (L. Corradini, 2009).

Nel 2010 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa chiede di inserire l'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani nei percorsi formativi di tutte le scuole.

Nel 2018 l'ANCI promuove una raccolta di firme per inserire l'"educazione alla cittadinanza" come materia autonoma dotata di 33 ore annue e con prove di verifica in tutte le scuole.

Nel 2019 il Senato nella seduta del 1 agosto approva in via definitiva il disegno di legge "sull'introduzione dell'insegnamento scolastico del-

l'educazione civica". Con questo provvedimento, l'educazione civica è "oggetto di valutazione periodica e finale [...]"; l'orario non può essere inferiore a 33 ore annue. [Si demanda a] un decreto del MIUR la definizione di linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica [e si] pone la conoscenza della Costituzione italiana a base dell'insegnamento dell'educazione civica. [Inoltre si] include l'educazione alla cittadinanza digitale, indicando le abilità e le conoscenze digitali essenziali da sviluppare con gradualità in base all'età degli alunni e degli studenti, [stabilendo] che la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile. [Poi si] prevede la possibilità di integrare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica con esperienze extra-scolastiche [e si] affida al MIUR la costituzione [...] dell'Albo delle buone pratiche di educazione civica. [Si bandisce] un concorso nazionale per la valorizzazione delle migliori esperienze in materia di educazione civica [e si] incarica il Ministro di presentare alle Camere ogni due anni una relazione sull'attuazione della legge" (www.senato.it, 1.8.2019).

Non è previsto alcun onere finanziario e la formazione dei docenti, pari a 4 milioni di euro l'anno, si ricava all'interno delle somme già stanziare per il piano nazionale della formazione. Nonostante il provvedimento non registri alcun voto contrario, non mancano perplessità e polemiche, con una vicenda che viene poi investita di significati e di attese irrealistici. Tanto più che in queste 33 ore annue, che all'origine erano pure 18, dovrebbero convergere materie come non solo l'insegnamento della Costituzione, ma anche nozioni delle istituzioni nazionali, dell'Unione europea, degli organismi internazionali, di storia della bandiera e dell'inno nazionale, di diritto del lavoro, dell'immane educazione alla legalità, di cittadinanza digitale, di valorizzazione del patrimonio culturale e di educazione alla cittadinanza attiva. Infine, ci si occupa di educazione all'ambiente, con particolare riferimento all'Agenda 2030 per lo sviluppo ecosostenibile, oltre che la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari. Si tratta di una congerie di temi tutti importanti ma indistinti, senza una gerarchia e in pratica troppo ampi per essere adeguatamente affrontati.

5. L'attualità di un'intuizione

Nonostante la vaghezza che ha determinato nel corso del tempo la “sfortuna dell'educazione civica come materia scolastica” (Gaudio, 2003, p. 328), questa disciplina potrebbe avere una funzione essenziale dell'educazione nazionale degli inizi del XXI secolo. Luciano Corradini acutamente evidenzia che in tutte le modifiche e i dibattiti su questa materia ricorre un'incertezza linguistica che comporta di conseguenza un'indeterminatezza concettuale (Corradini, Mari, 2019).

Infatti, nel corso del tempo, abbiamo registrato una serie di contorsioni semantiche: dal 1958 al 1985 la materia è denominata “educazione civica”; dal 1985 nelle scuole nelle elementari diventa “studi sociali”; nel 1990 si dà erroneamente per scomparsa; dal 2003 si chiama “convivenza civile”; dal 2008 “cittadinanza e Costituzione”; nel 2018 la proposta di legge dell'ANCI parla di “educazione alla cittadinanza”; nel 2019 si ripristina la dicitura “educazione civica”.

In ogni caso, quando parliamo di educazione civica dobbiamo calarla prioritariamente nel contesto formativo principale dello studente, con famiglia e scuola soppiantati dai social, in quanto le giovani generazioni passano più tempo e con maggiore attenzione concentrati sui dispositivi digitali che nel dialogo con i familiari e gli insegnanti.

Da anni si registra la crescente emergenza educativa in cui versa il Paese. Gli aspetti sono notissimi, sui quali però ci si sofferma ad intermittenza, ogni volta scandalizzandosi come se arrivassero all'improvviso, mentre sono il frutto di pratiche educative di almeno di mezzo secolo (Caligiuri, 2018a). I dati parlano da soli e non consentono alibi: il 75% dei nostri connazionali non sa interpretare una semplice frase nella nostra lingua (De Mauro, 2010), il 35% degli studenti di terza media non comprende un testo in italiano (www.invalsi.it, 2019), il 26,7% dei nostri connazionali sono analfabeti funzionali (www.oecd-ilibrary.org, 2016), una ricerca dell'IPSOS ha rilevato che siamo la nazione dove la percezione dei fatti è più distante dalla realtà (Disegni, 2018, p.11), i giovani che non studiano e non lavorano costano oltre 30 miliardi all'anno all'economia nazionale (Zancan, 2019) e i tassi di abbandono scolastico sono tra i più elevati d'Europa (www.miur.it, 2019). E in tutto questo c'è una differenza crescente di competenze scolastiche tra studenti del Nord e quelli del Sud (www.invalsi.it, 2019). In tale ambito, il concorso in magistratura potrebbe costituire la manifestazione più evidente del fallimento senza ap-

pello dell'intero sistema educativo nazionale, perché spesso i vincitori sono inferiori ai posti messi a concorso.

Un aspetto oggi ineludibile riguarda l'educazione civica digitale che parte dalla premessa che "stare in rete è anche un atto culturale". Infatti, adesso più di metà della popolazione mondiale è collegata a internet, facendo diventare la Rete il principale luogo di socializzazione, informativo, economico, politico e soprattutto educativo. La risposta che sembra provenire dalle istituzioni educative sembra puramente burocratica e viene sovente affidata al Piano Triennale dell'Offerta Formativa e all'individuazione meritatoria, ma spesso formale, degli *animatori digitali*. Contemporaneamente, si fanno strada percorsi dedicati come "cittadinanza e creatività digitale" che si collegano all'educazione civica, facendo materializzare una possibile "educazione civica digitale" (www.generazioni-connesse.it). Pertanto, la conoscenza del funzionamento e delle conseguenze del cyber (e dell'intelligenza artificiale) diventa un'abilità di base, come leggere, scrivere e far di conto.

È essenziale però soffermarsi sulla società della disinformazione, che costituisce, dal mio punto di vista, l'autentica emergenza educativa e democratica del XXI secolo (Caligiuri, 2019a). La società della disinformazione si materializza attraverso l'eccesso delle informazioni da un lato e la bassa qualità dell'istruzione dall'altro. Emergono così gli inganni della democrazia e in tale quadro si evidenzia come la crisi della democrazia sia la conseguenza della crisi della rappresentanza, a sua volta determinata dalla crisi dell'educazione.

L'ultimo elemento è quello più drammatico ed è rappresentato dal cataclisma dell'intelligenza artificiale, che comporterà conseguenze sociali ed educative senza precedenti. Va allora rilevato che attualmente scuole e università stanno formando in gran parte le giovani generazioni verso professioni senza futuro, in uno scenario in cui la pedagogia è destinata a diventare una branca della medicina (Alexander, 2018), dovendo prestare attenzione a discipline quali le neuroscienze, la genetica e l'epigenetica. Inoltre, occorrerà tenere presente l'effetto della duplice ibridazione che si sta verificando tra uomini e macchine, mentre sullo sfondo si possono determinare due distinte razze umane (Harari, 2017), con il fenomeno dei popoli superflui destinati all'irrilevanza (Caligiuri, 2018b).

Inoltre, parafrasando Herbert Marcuse, "lo studente che abbiamo di fronte è a tre dimensioni: reale, virtuale e aumentata. C'è la dimensione reale, legata all'ambiente naturale e alla vita materiale, che convive con

quella virtuale, che si manifesta nel cyberspazio, e con quella aumentata, che interagisce in modo sempre maggiore con le tecnologie, interne ed esterne al corpo, che l'ingegneria genetica e quella artificiale possono trasformare profondamente" (Caligiuri, 2019a, p. 30).

Non a caso, nel nostro Paese nell'ultimo mezzo secolo a mio avviso si è manifestato un *facilismo amorale*, che rendendo di fatto senza eccessive difficoltà i percorsi formativi, ha contribuito in gran parte ad allargare le distanze sociali (Caligiuri, 2018a).

Conclusioni

Al termine di questo saggio, dopo sessant'anni potremmo tentare un'analogia tra quello che è stato previsto nel 1958 e ciò che si sta manifestando adesso.

In primo luogo, l'alfabetizzazione di massa ha risposto solo in parte alla propria funzione nonostante gli enormi investimenti orientati in tale direzione, visto il basso livello di istruzione raggiunto e l'ampliamento crescente del disagio sociale. E probabilmente il peggio deve ancora venire, perché gli effetti delle politiche educative si manifestano nel tempo, perché, come sostiene l'accademico olandese Koeno Gravemeijer, "nell'educazione ogni cosa succede cinquant'anni più tardi" (2012, p. 30).

Inoltre, come allora si invoca la funzione dell'educazione come fattore di cambiamento ma senza visione di fondo e senza consapevolezza. Ritorna quindi centrale l'aspetto etico che richiama i principi della Costituzione che non solo vanno salvaguardati ma soprattutto applicati, essendo la democrazia un ideale essenzialmente morale (Corsi, Sani, 2004).

Al momento, però, occorre confrontarsi realisticamente con lo sviluppo dell'Intelligenza Artificiale che sconvolgerà il mercato, facendo scomparire la gran parte dei lavori e trasformando radicalmente quelli che rimarranno. Secondo alcuni, tra qualche anno il lavoro occuperà solo un settimo dell'esistenza, per cui la scuola dovrà insegnare come impiegare utilmente il tempo libero (De Masi, 2015).

Come evidenziato, non si può pretendere dall'educazione civica di spiegare, in 33 ore, crescenti "brevi cenni sull'universo". Perciò, secondo me, andrebbe orientata esclusivamente sullo studio della disinformazione, in quanto attualmente il problema centrale dell'educazione è fornire modelli di flessibilità mentale e metodi di apprendimento continuo che contrastino la manipolazione delle informazioni.

Inoltre, la funzione di quello che Gramsci definiva *intellettuale organico* ora potrebbe essere identificata con la figura di un *pedagogista intellettuale* che aiuti gli studenti nella difficile comprensione di questo tempo (Caligiuri, 2018c, pp. 241-258). In tale quadro, toccherebbe proprio a questa figura di insegnante fornire gli strumenti critici e cognitivi per apprendere durante tutto l'arco dell'esistenza, sviluppare flessibilità di pensiero, conciliare le tre dimensioni attuali dello studente (reale, virtuale e aumentato), creare capacità per rimanere in connessione tra il passato, il presente e il futuro delle proprie vite (Micheletti, 2016).

Appunto per questo, occorre coltivare la risorsa della democrazia, che con tutti gli immensi limiti, è l'unico sistema sociale che può limitare l'irrelevanza delle persone, le cui attività possono in gran parte essere sostituite dall'intelligenza artificiale. Infatti, "la democrazia non è solo la forma meno imperfetta di governo ma anche forma la meno imperfetta di giustizia sociale" (Caligiuri, 2019b, p. 78).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1960). *L'educazione civica degli italiani. Atti del 44° Convegno nazionale dell'UCIIM, Friburgo, 1959*. Roma: UCIIM.
- Alexander L. (2018). *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale contro l'intelligenza umana*. Torino: EDT.
- Ambrosoli L. (2000). *La scuola alla Costituente. Introduzione storica e testi*. Brescia: Paideia.
- Ascenzi A. (2009). *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Caimi L. (1985). *Educazione e persona in Luigi Stefanini*. Brescia: La Scuola.
- Calamandrei P. (1946). Contro il privilegio dell'istruzione. *Il Ponte*, II, gennaio.
- Caligiuri M. (2019a). *Come pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri M. (2019b). *Egemonia culturale. Venture e sventure di un'idea da Gramsci a Salvini*. Roma: Luca Sossella.
- Caligiuri M. (2019c). *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Caligiuri M. (2018a). Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68. *Formazione & Insegnamento*, 1.
- Caligiuri M. (2018b). Educazione per popoli superflui. L'intelligenza artificiale e i bambini plusdotati. Per una pedagogia della responsabilità. *Formazione & Insegnamento*, 2.
- Caligiuri M. (2018c). Insegnare: metamorfosi di una responsabilità sociale. *I Problemi della Pedagogia*, 2.
- Casotti M. (1953). *La pedagogia del Vangelo*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (1988). *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Codignola E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola E. (1951). *Le "scuole nuove" e i loro problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola E. (1946). *Educazione liberatrice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corradini L. (ed.) (2009). *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per i docenti*. Napoli: Tecnodid.
- Corradini L., Mari G. (eds.) (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corradini L., Refrigeri G. (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La vita italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: il Mulino.
- Corsi M., Sani R. (eds.) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Crapis G. (2002). *Il frigorifero nel cervello. Il Pci e la televisione da "Lascia o raddoppia?" alla battaglia contro gli spot*. Roma: Editori Riuniti.
- De Bartolomeis F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Giorgi F. (2016). *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- De Masi D. (2015). *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*. Milano: BUR.
- De Mauro T. (2010). *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Disegni S. (2018). Cibo, salute, criminalità, disoccupati. È l'Italia il paese che sa meno di sé. *Corriere della Sera*, 3.8.2018.
- Farné R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Fasce P., Vigilante A. (eds.) (2011). Danilo Dolci e l'educarsi maieutico. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 2.
- Freinet C. (1963). *La scuola moderna*. Torino: Loescher.

- Freinet C. (1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma: Editori Riuniti.
- Gaudio A. (2003). L'educazione civica nella scuola. In M. Ridolfi (ed.), *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gabrielli G. (1948). *Commento ai nuovi programmi didattici per la scuola elementare*. Torino: Paravia.
- Gabusi D. (2019). Aldo Moro ministro della Pubblica istruzione. Tra ideali educativi e interventi di governo della scuola. In N. Antonetti (ed.), *Aldo Moro nella storia della Repubblica*. Bologna: il Mulino.
- Gonella G. (1981). *Cinque anni al Ministero della Pubblica istruzione*, 3 voll. Milano: Giuffrè.
- Gramsci A. (1987). *L'Ordine Nuovo 1919-1920*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Grasso A. (2000). *Storia della televisione italiana*. Milano: Garzanti.
- Gravemeijer K. (2012). Aiming for 21st Skills. In S. Kafoussi, C. Skoumpourdi, F. Kavalas, Proceedings of the mathematics education and democracy: learning and teaching practices. *International Journal for Mathematics in Education*, 4, 23-27 July.
- Harari Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Laporta R. (1957). *Cinema e età evolutiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mangano A. (1992). *Danilo Dolci educatore. Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica*. San Domenico di Fiesole: Cultura della pace.
- Mencarelli M. (1977). Lo spiritualismo cristiano italiano contemporaneo. In AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Micheletti R. (2016). *Braña. Il benessere attraverso il mondo meraviglioso del sistema nervoso centrale. Riflessione, pensiero e sensibilità di un precursore. Con una testimonianza di Francesco Alberoni*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Pazzaglia L. (1980). *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente*, in G. Rossini (ed.). *Democrazia cristiana e Costituente nella società del dopoguerra*. Roma: Cinque Lune.
- Pedrazzi L. (1973). *La politica scolastica del centro-sinistra*. Bologna: il Mulino.
- Scotto Di Luzio A. (2006). Il Pci e la scuola laica alla Costituente. Storia di due manifesti. *Contemporanea*, 4.
- Spini G. (1959). *Lezioni di educazione civica. Per il Secondo triennio delle scuole medie superiori*. Roma: Cremonese.
- Stefanini L. (1955). *Personalismo educativo*. Roma: Bocca.
- Tamagnini G. (ed.) (1965). *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Movimento di cooperazione educativa. Bergamo: Junior.

- Tomasi T. (1977). *Scuola e pedagogia in Italia (1948-1960)*. Roma: Editori Riuniti.
- Washburne C.W. (1953). *Che cos'è l'educazione progressiva?* Firenze: La Nuova Italia.
- Zancan N. (2019). *Uno su quattro. Storie di ragazzi senza studio né lavoro*. Roma-Bari: Laterza.

Sitografia

www.generazioniconnesse.it.
www.invalsi.it.
www.miur.it.
www.oecd-ilibrary.org.
www.senato.it

New sources of cultural history of education: Italian trademark pictures as vehicles of colonial prejudices during the Fascist era

**Nuove fonti per la storia culturale educativa: le immagini dei marchi
come veicolo di pregiudizi coloniali in Età Fascista**

Domenico Francesco Antonio Elia

Junior Researcher of History of Education | Department of Philosophical, Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences | Gabriele d'Annunzio University of Chieti-Pescara | domenico.elia@unich.it

abstract

This paper uses an effective contextualisation of the images used in registered trademarks, to demonstrate how heuristic developments can go beyond the already-studied link between material history and trademarks history (Hamilton 2009). It analyzes the meaning of a series of Italian trademark pictures with regards to the cultural environment which produced them and on which they impacted. It argued that those images played a role as indirect education factor as far as they strengthened stereotypes already promoted by institutional racism. This contributes to a better understanding of the Italian colonial prejudices in the 20th century (Gabrielli 2013; Labanca 2000; Triulzi 1999; Castelli 1998).

Keywords: Trademark, Cultural Studies, Racism, 20th Century, History of Education

Questo contributo intende mostrare come gli sviluppi euristici possano andare oltre le connessioni già indagate fra storia dei marchi e storia materiale (Hamilton, 2009), utilizzando un'efficace contestualizzazione culturale delle immagini allegate ai marchi depositati per comprendere la costruzione del pregiudizio coloniale italiano nel Novecento (Gabrielli 2013; Labanca 2000; Triulzi 1999; Castelli 1998). L'iconografia è analizzata per la sua valenza educativa indiretta nella costruzione e nel rafforzamento dell'immaginario coloniale fascista.

Parole chiave: Marchi, Studi culturali, Razzismo, Novecento, Storia dell'Educazione

1. The colonial imagery in the Fascist era: studies and methodological orientations

In his talk titled “Discipline Disambiguation” given during the Conference held at the Italian Centre for Historical and Educational Research (CIRSE) in 2012, Betti mentioned the Fascism “with particular reference to topics regarding [...] racial laws and colonial options” (2013, p. 588) amongst other issues which are considered as highly important nowadays in this field of study. The reasons behind the historiographical interest in colonial and racial politics during the Fascist era are attributable mainly to three factors: on the one hand it reflects the interest in the Italian colonial experience (Del Boca, 2007, pp. 18-21), and on the other, it shows the abundant studies of Italy as an occupying power (Focardi-Klinkhammer, 2008, pp. 21-30). The third reason is linked to the consideration of racial laws in 1938 which is a topic to which CIRSE magazine has recently dedicated a monograph section (2019: 2, pp. 1-248). Ever since the study on the origin of racial laws, the historians’ perception of this topic has thus greatly broadened “the ways in which the different conception of the race has been expressed in different cultures, ideologies, practices, as well as in different historical times and contexts” (Betta, 2016, p. 609).

However, apart from environments related to school (Bottoni, 2006, pp. 125-151; Gabrielli, 1998; Id., 2013, pp. 313-325; Id., 2015a; Id., 2015b; Montino, 2007, pp. 193-216; Barrera, 2002, pp. 21-53; Palma, 2007, pp. 211-238; Polezzi, 2008, pp. 285-306) and literature for the young (Asioli, 2004a, pp. 55-83; Id., 2004b, pp. 67-104; Laforgia, 2004, pp. 210-239), little attention was paid to the study of the structure of colonial imagery. It is particularly notable how the public opinion ignored the detrimental effects arising from the circulation of images related to the production and trading of goods destined to the domestic market. In a largely illiterate society, images were a powerful instrument of propaganda and contributed to form the imagery of consumers. Regardless direct propaganda, Fascist racism was fostered indirectly also by the circulation of images which conforms to its messages. Advertisers had causally recourse to widespread racist understanding “updated to the development of ethnological and geographic knowledge” (Nani, 2006, p. 91) and to the political circumstances of a totalitarian state pursuing colonial expansion. As a result, “they universalised and popularised racist concepts, stereotypes, and attitudes and made them available to a broad

cross-class spectrum of actual and potential consumers” (Hund, Pickering, 2013, p. 9). Outside the places of formal education, images conveyed racist contents, and confirmed and boosted myths already existing in popular imagery (Castelli, 1998, p. 66). Colonial imagery resulted from a cultural process which included direct and – more often – indirect education influences contributing to the social formation of personality. Thus, the study of widespread advertising iconography can be considered part of the history of education intended as “the history of mentalities, behaviours, customs, symbols, models, myths, which have had [...] an educational impact” (De Giorgi, 2004, p. 263).

This essay studies a historical source which has never been published so far. This source includes iconographical studies related to trademarks registered by enterprises at the Intellectual Property Office (Ufficio della Proprietà Intellettuale) (UPI) and preserved at the Central Archives of the State in Rome. This research aims to determine whether or not this iconographic presentation could have had an influence on the creation of colonial stereotypes, the so-called “Afriche icone” (“Africa as an Icon”) (Triulzi, 1999, p. 181). The study adopts the approach applied by Gabrielli to the investigation of picture cards, focusing on pictures as “informal catalysts for children imagination [...] which established a double sided relation of synergy and competition with images produced by the school” (Gabrielli, 2015a, pp. 244-245). Conversely, the target audience of pictures of trademarks were adults, who were influenced by advertisement pictures. These constituted an indirect source of adult education which fostered “stereotypes and prejudices about blacks in order to advertise products” (Gabrielli, 1998, p. 26). Despite Gabrielli’s pioneering studies in the Nineties, little attention has been paid to advertising iconography in Italian history of education. On the other side, French studies about colonial advertising have been conducted since the 1980s (Bachollet, Debost, Leliur, 1997). The representations of Africa reflected the pedagogy of Fascist racism as based on the long-term construction of national identity (Padovan, 2006, p. 234). They constituted an indirect education tool as far as they aimed to “mobilise the whole society and convey a sense of national unity, instead of fostering an analysis or understanding of [...] the African reality” (Triulzi, 1999, p. 169). In a largely illiterate society, the images of trademarks functioned as a means “to communicate a derogatory racial meaning in more subtle way than an equivalent verbal statement” (Mendelberg, 2001, p. 9). The re-

search was conducted with the search engine <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/> in which trademarks belonging to the period from 1923 and 1941 are selected. They include the following words: *Abissinia, Africa, Colonia, Eritrea, Etiopia, Impero, Libia, Somalia*, recording 184 occurrences. All images can be found on the following web page: <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/> (last consulted: 05/02/2020). Providing researchers with historical sources represented by the trademarks, which were already mentioned in Meda's monograph (2016, p. 161), based on a study by Hamilton (2009, pp. 303-310), could circumvent those "archival obstacles" which Sarfatti mentioned in one of his recent works (2016, p. 614).

2. The image of African otherness during the twenty years of Fascism (1922-1943)

In its political programme, the Fascism focused on the Italian role in the Mediterranean, which exposed the Italians to a huge colonial propaganda even before the Ethiopian War (1935-36). In fact, in 1926, a Colonial Day was declared, and in 1927 the press was reorganised with the publication of the *L'Oltremare (the Overseas)* magazine under the management of the nationalist Roberto Cantalupo, and the year 1931 witnessed the setup of the "Conferences of Colonial Studies". Moreover, Africa started to have a higher importance in the newsreels of the Istituto Luce, at the cinema and in colonial literature. The year 1925 witnessed the establishment of an award to a colonial novel (Labanca, 2002 pp. 243-245).

The conquest of Ethiopia enabled the Regime to create an economic and social hotbed within that area, which led to a totalitarian control over the movements of Italians and natives, and over the economic output (Podestà, 2004, p. 331). This way, Ethiopia was struck by a dispossessing process which deprived it of its history, and was considered by Mussolini as "a country without the slightest civilisation" (Preti, 1965, p. 100). So highlighted were "the concepts of African barbarity, of Ethiopia as the pro-slavery country which was 'rescued' by the Italian intervention (Catholic and Fascist), and of the impossible acceptance of the 'Negro' concept. This was the presupposition to the imposition of a racial regime" (Labanca, 2002, p. 251).

In order to understand the cultural, regulatory and educational logics

underlying the fascist colonisation, it is therefore useful to understand the nature of racism and the basis of the fascist ideology¹. According to Padovan, the politics of racialisation towards the Africans stemmed up from self-racialisation through the “affirmation of one’s racial identity as a group that would subsequently claim their superiority over the others”. This is different from hetero-racialisation which is “aimed at creating relationships of domination, oppression, and exploitation [...] in economic and labour sectors” (2006, p. 232). He concludes that the two models refer to two different types of racism: the first leads to anti-Semitism, while the second steers to colonial racism. With this in mind, “racist measures to segregate the Africans who were part of the Empire, were set forth to defend the race from contamination, rather than to control different races for the sake of economic slavery” (Padovan, 2006, p. 235). If it is evident that racial politics towards the Africans anticipated those against the Jews (Mosse, 1980, p. 115), it is understood that Padovan’s hypothesis is partly different from Schneider’s – in which he claims that racism in the fascist colonial politics is different from those in the Nazi and English² models. In fact, unlike the latter models “Italian politics stepped away from assimilating tendencies [...], and sought, instead, to create a clear-cut division amongst the races, which is a type of politics that Schneider defines as ‘*Apartheidrassismus*’” (Pergher, 2007, p. 64). The colonial law was based on two tools of modern imperialism, race and bureaucracy, the first of which can be interpreted as “an emergency definition which the Europeans use to react upon encountering other human beings whom they were not [...] willing to recognise as such”; and the other is a tool in the hands of the administrator “who used to govern through relations and legislations, with an impenetrable secrecy stronger than that of an oriental despot” (Miele, 2012, p. 130).

It is worth noting that different types of colonial racism emerged in

- 1 According to Labanca the elements brought by the Fascism to colonialism were: “a highly racist approach, a nationalistic and classicistic emphasis [...], a populist intonation (the colonies as a place for the expansion of Italian work)” (Labanca, 2002, pp. 251-252).
- 2 Common elements in different colonial experiences, however, persist in the design of territorial conquest supported “by a culture that unites racism and social Darwinism” (Flores, 2005, p. 31)

the Italian colonies on the basis of 19th century “colonial culture”³, and of the idea of an imperial destiny due to the biological superiority of the Italian race (Gabrielli, 2015b, 224). Gabrielli states that the fascist racism includes both “biological claims that point to an unbridgeable distance and nationalistic claims that hypothesize a subordinate assimilation” (2013, p. 371). These different types of racism tended to merge in the 1930s: institutionalised racism, due to legislative measures taken as of the year 1936 (Mosca, 2011, pp. 46-52); racism politics/political racism, which was linked to fascist international politics expressed by the Latin motto “divide and rule” “*divide et impera*”, and to violence against anti-colonial resistance; and mass racism characterised by daily occurrence (Labanca, 2002, p. 413 and seq.) This latter type was widespread and conveyed by images, perceptions, and behaviours (Labanca, 1999, p. 147). Illustrations in trademarks expressed this racist mass culture and contributed to strengthen and diffuse it.

3. A neglected historical source: the iconography in trademarks registered in the Fascist era

It is important to have a deep knowledge of the different types of racism within the fascist colonial system, because little research has focused on this specific topic, due to a number of causes such as the insufficiency of related themes caused by delays in Italian historical-colonial studies, and the lack of agreement among historiographical approaches (Del Boca, 1989, pp. 115-128). This research is part of cultural studies, already promoted by the book *L’Africa nella coscienza degli Italiani (Africa in the conscience of Italians)* (Del Boca, 1992), thus demonstrating an interest in the “widespread culture” of colonialism (Labanca, 2000, p. 151). Whilst being aware that avoiding the risks underlying these studies, we cannot ignore the fact how these studies have “put forward a new interpretation of the Italian colonialism and have represented the attraction exercised over the ordinary people by the colonies” (Pergher, 2007, p. 65). As such, I reckon it is necessary to grasp the heuristic suggestions made by De

3 “The Ethiopian war, the last enterprise of colonial conquest [...] bridges the 19th century European imperialism and the Nazi war for German *Lebensraum* (living space)” (Traverso, 2002, p. 81).

Giorgi which aim to accept a cultural history of education, intended as a history “of effects of the ‘construction’ of personalities related to cultural, national, and international processes” (2004, p. 263). The creation of the propagandistic colonial imagery of the Fascist era strengthened the militaristic propaganda which on the one hand, “exalted the Italian power and stigmatised the ‘African barbarity’”, and on the other hand, supported “the exaltation of the imperial destiny of Italy and the prestige of belonging to the superior white race” (Gabrielli, 1998, p. 37).

Within this new historiographical trend, Labanca cited the *Immagini & Colonie (Images and Colonies)* exhibition, organised by Castelli in 1998⁴ (2002, pp. 151-152). The chronology adopted in the relating essay (1998, pp. 58-62) which divides the colonial experience into five phases, is taken up in this document with regards to the period from 1923 until the fall of the fascist Empire (1941). Moreover, on the basis of iconographic categories used by Goglia regarding the enumeration of the Italo-Ethiopian war illustrated postcards, the following types of colonial imageries shall be analysed: symbolic, propagandistic, parodic, feminine, ethnographic, landscaping, and historical (1994, p. 29).

4. Types of trademarks in the Fascist era (1923-1941)

The statistical analysis of the categories of the Fascist colonial iconography reveals a surprising fact: the “symbolic” type reached the highest value, that of (32%), while the propagandistic type (whether explicit or parodic) reached on 6%. There were excluded those images (19%) which, although they contained references to colonial imagery, did not offer sufficient elements to fit them into the categories described above. However, statistical data have to undergo a qualitative analysis in order to avoid the fact that they subvert the herewith-discussed historiographical importance, only because of their numerical preponderance. The “symbolic” images, in fact, demonstrate contents that can deeply affect the fascist colonial culture. These images are divided into the following two subcategories: onomastic (78%) which include geographical metropolitan or colo-

4 Another valuable essay on the advertising iconography was published by Mignemi (1984, pp. 135-152); the author does not, however, dwell on the trademarks as a historical source to reconstruct the colonial imagery.

nial names, and species of exotic plants and animals; and ideological (22%) which allude to the imperial dimension reached during the Fascist era in Italy.

The “onomastic” type reveals an interesting fact, namely, that in addition to giving references to the motherland (Rome in particular), they also contain colonial place names with indications to a wide range of goods that include textiles, food products, cosmetics, and even chemical products. Such a wide range of colonial references can have stemmed from the familiarisation of the Italians with the imagery of the otherness. In fact, since the 1920s, the colonial issue had been included in the politics of the image, which expands from the propagandistic mechanism through a series of media messages based on Mussolini’s oratory, and characterised by an “iconic, clear, and easily decipherable language” (Malvano, 1988, pp. 18-19).

The role of the “symbolic” category in the building of colonial culture is strengthened by the other “ideological” subcategory. Amongst these illustrations there is the label of the “Edena Bartolini”, a laundry producing company registered in June 1935. This image is of considerable interest, because it was deposited at the UPI one year before the proclamation of the Empire (9 May 1936), and it demonstrates that an aggressive imperialistic culture had already been widespread in public opinion. The illustration represents a woman washing a bed-sheet, and a black shape popping out under the detergent foam. This latter can be taken not only as the symbolic representation of dirt (traditionally associated with the colour black), but also as the allegory of the Africans who are forced to ignominiously flee from an Italian threat, represented here by the housewife (Edena Bartolini, 1935).



Fig. 1: the trademark of Edena Bartolini

This thus confirms the image of the African, represented since the 19th century as “primitive” (Labanca, 2015, p. 260). Most of the images in this category bear the icon of the imperial eagle.

Then there is the “landscaping” category which represents the 25% of the images. They represent some themes like animals (16 occurrences), vegetables (15), anthropic themes (12), and then, two occurrences showing a landscape devoid of life.

The anthropic category shows images of African and Arabian landscapes which rarely represent real monuments, with the exception of the Pyramids and Tukul, which are traditional buildings in East Africa, typical for being circular with cone-shaped roofs. The ideal element prevails in the others.

The third category shows images of otherness in various aspects of ethnographic representations (10%): food, languages, daily life, religion, and anthropology. The last two subcategories are the most relevant. The anthropological profiles show a double-sided approach to the issue of otherness: on the one hand pictures of colonials prevail, on the other the image of the Askari is crucial, being the “positive” figure par excellence in colonial culture. The perception to the idea of otherness, is faithfully

portrayed by the “Ruben Arbib Company” of Tripoli, and by the Industrial Company of Incense “Olibanum” in Mogadishu (Olibanum, 1938). Both enterprises are first-hand witnesses of that colonial reality which is misrepresented or distorted in trademarks registered by metropolitan companies. Of great importance are the trademarks of “G. Caramelli” enterprise of Asmara: in order to show that the processing of meat was performed according to local religious customs, this company collaborated with the Eritrean monastery of Debrè Bizen for meat destined to Christians (Ditta Caramelli, 1939), and had the meat sealed with “the stamp of the Grand Office Seyed Giafer El Morgani” (Ditta Caramelli, 1940) for the meat destined to Muslims.

The fourth category includes illustrations of women (5%). These are divided into two subcategories: one representing faces (7 occurrences), and the other shows full-length figures (3 occurrences). It is of interest to observe how in both subcategories the exotic woman is associated with seduction (Ponzanesi, 2012, p. 156). To register a perfume called “Passion of Africa” (Benvenuto Fiorio, 1936), the Benvenuto Fiorio company chose a trademark depicting two heads of African women.

Likewise, in 1933 the Rodolfo Demofonti company registered a trademark depicting a half-naked Arab woman refreshing herself with an exotic drink (Ditta Rodolfo Demofonti, 1933) while lying languidly on bed. In cases where the seductive intent is not explicit, it is to be noticed that the African woman is portrayed bare-breasted, wearing only a mischievous skirt. This technique was adopted by Giuseppe Zamboni enterprise. In 1936, this company registered a trademark for a liqueur called “Somali Cream”. The trademark represented a “black woman in a yellow field with green leaves in the background” (Giuseppe Zaniboni, 1936). Similarly, “Carlo Curti Distilling Company” of Tripoli, chose the figure of an African woman (Distilleria Carlo Cunti, 1939) for its registered trademark of a liqueur.

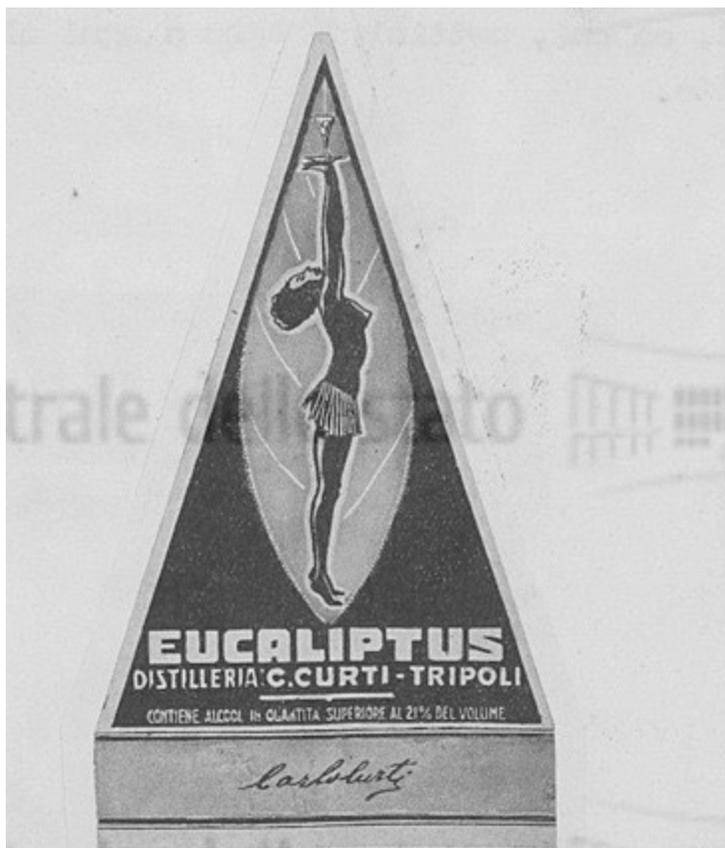


Fig. 2: the trademark of Distilleria Carlo Curti

In other cases, it is noticed that female figures are used in relation with the word “Africa” which indicates the strong link with this continent which was victim of European colonial processes (Polezzi, 2008, pp. 300-301; Restuccia, 2017, p. 16). The colonial expansion is indicated to by the metaphoric rape of the indigenous woman: the carnal control over the African woman is comparable to the domination over the colony (Surdich, 2003, p. 49). The eight propagandistic occurrences refer to trademarks registered in the 1930s, a period in which the fascist imperialism emerged. The oldest trademark appeared in 1931, by “Calzificio Nazionale Sonnino & C.”, which showed an eagle adorning the insignias of the Roman legions, decorated with the writing “Empire. Sock for everyone” (Calzificio Naz. F. Sonnino & Co, 1931).



Fig. 3: the trademark of Calzificio Naz. Sonnino & C.

The connection with the classical symbolism, already found in other images, is evident. What differentiates this illustration, however, is the link with the martial sphere represented by the banner of the legions, which symbolises the patriotism to which the fascism referred (Elia, 2018, pp. 19-29).

There is no lack of illustrations depicting the occupying power, personified by a female farmer, which is the allegory for Italy, recognisable by her dress bearing the emblem of the Savoy shield and by the star on her head. She symbolises what enriches the colonies which were first abandoned to indigenous barbarities. This is the case of “Giacomo Rollo & Figli Company” which registered a trademark to produce and market Libyan wines (Soc. Col. G. Rallo, 1933).



Fig. 4: the trademark of Giacomo Rallo & Figli Company

The importance of agriculture in the Fascist propaganda was a theme dealt with also by the trademark of “Calzificio Carlo Doppieri S.A.”, which was registered in March 1936. Even before the proclamation of the Empire, this trademark had a caption specifying that “Calza Abissinia” (*Abyssinian socks*) “had been produced with the first cotton harvest in East Africa” (Calzificio C. Doppieri, 1936). Abyssinia was dominant in the illustrations of trademarks registered in the second half of the 1930s. The trademark of “Fedeli Sesta company” (1937) gave the name “Abyssinian” (Ditta Fedeli Sesta, 1937) to one of its laundry detergents, and put the face of an African man on it. The same name was given to a liqueur produced by “Prodotti Konfor Company”. The image illustrated in the trademark (1937) showed a tropical landscape with a caption saying “The liqueur of victory” (Ditta Prodotti Konfor, 1937). The theme of military conquests and agriculture were depicted in the trademark by “Anonymous Company – Consortium of Italian Producers A.O.I” (1938), which represented a virgin agricultural land accompanied by “Italian Africa” (Soc. An. C.I.P A.C.I., 1940). The most spectacular iconography, both for the choice of colour illustrations and for the abundance of designs in it, is the one registered in 1938 by the Italian Company of Commerce with Africa, in Trieste. This trademark depicted some iconic elements described above: the Roman soldier, who in the guise of a young farmer/civiliser, dominates five lions (symbol of African exoti-

cism) which represent an alternative to the more traditional horse or ox driven chariots, usually used in agriculture work (Soc. Ita per il Commercio con l’Africa, 1938).



Fig. 5: the trademark of SICA company

This image contributes to the building up of “legitimacy myths” designed to justify the Italians’ stance as dominators (Volpato, 2002, p. 856). From the Fascist point of view, the Italians represented “the best of the ‘Aryan’ and ‘Roman’ races [...], which are considered to be the ideal prototypes of humanity” (Ivi, pp. 864-865). For propaganda purposes, the exotic continent had to give way to the “new Africa which was reshaped and freed from barbarism [...] under the malleable intervention of the Fascism, considered as a civiliser not coloniser, who first conquered with the sword, then introduced civilisation and agriculture” (Laforgia, 2004, p. 229).

The last trademark in this category is the image in the trademark registered by the Tripolitan company Aldo Egidio Brignone, specialised in iron and steel industry. This trademark might have been inspired by the Greek god Hermes holding a globe. The three words: “create”, “diffuse”, and “produce” (Aldo Egidio Brignone, 1940) are used as an attribution to the autarchic fascist politics. This type is related to that of a caricature

propaganda: the four occurrences highlight the physical or environmental situations in which African subjects take on a parodic function. In order to advertise its confectionery products, “La Bolognese” of Mauro Bonesi of Bologna, had a figure of an African man whose body assumes the shape of an arrowhead (Ditta La Bolognese, 1939) on its registered trademark (1939).



Fig. 6: the trademark of Ditta La Bolognese

Similarly, the trademark of the company “Torrefazione A. Roversi” (1934) showed a black Brazilian, characterised by a twisted look and a forced smile, and holding a sheet of newspaper with the following sentence written on it: “Import Export Caffè Torrefazione – Bologna” (Ditta A. Roversi, 1934). Not less parodic is the image of the shoe polish produced by “A. Sutter for Chemical and Technical products” (1936), which used a racist prototype that associated the colour of shoe polish to that of the skin of an African depicted on the trademark. Hence the name “Nero Abissino” (Fabbrica A. Sutter, 1936) (*Abyssinian black*) given to the product.

The last trademark, registered in 1940, is for a coffee substitute product called “Dutch Extract” which was produced by “An. Mannini, Volpi & C.” company in Fucecchio. The illustration depicts the face of a Negus, made parodic by the artist (Soc. An. Mannini, Volpi & C., 1940).

In the last position (3%) come the illustrations depicting historical or mythological events. These images go back to affirm stereotypes of the

Italian talent of the centuries preceding its unification. They reflect geographic explorations and historical events in Italian cities. Finally, there was no lack of references to a legendary corpus familiar to the Italians, linked to the need to recover features of being Roman, which legitimised the Empire in East Africa

5. Conclusions

The study of the iconography of trademarks registered in twenty years of the Fascist era is not able to univocally lean towards one or other of the racist models applied during the colonial empire. However, we cannot fail to mention how the reduced presence of African subjects in the iconography under study can reflect the politics which “draws its ideological foundations from an idea of a nation and civilisation which excludes *a priori* the deemed dangerous presence of populations or ‘races’ not related to the ‘Italian’ model” (Gabrielli, 1999, p. 201). It was an idea which had already been popular in Italy even before the promulgation of the racist legislation. The Fascist propaganda insisted on the need to keep the indigenous people in a kind of “natural state” and to reject the assimilation politics of the liberal age. As a result, images of the Africans present them on a remote and unchangeable background (Labanca, 2002, p. 252). Furthermore, we are not to forget the influence of the *Manifesto della Razza* (*The defence of race*, 1, 1938, p. 1) in 1938 which clearly mentioned in its points 8 and 10 that there is a clear-cut distinction between the African and Mediterranean races. The delegitimization which followed the Defence of the Race (*Difesa della Razza*) derives from non-original models, typical of a long European tradition which considered the colonised people as reluctant to be civilised (Volpato, 2010, p. 275). The delegitimization – already taken for granted – was reinforced.

It is to be noticed, however, that there are some differences between the two colonial models: in the 19th century wars, the military paid high attention to the otherness idea, while in the memorial dating back to the Ethiopian war, this feeling diminished because of ethnographic ignorance, colonial haughtiness, and for focusing on “white” masses of combatants as protagonists of the war (Labanca, 2015, p. 257). The illustrations used by Italian companies located in the colonies show a perception distant from that of the Empire myth which was widespread in Italy, while

in African domains, “the visual propaganda related to this myth is limited to advertising purposes” (Giuman, Parodo, 2011, p. 343).

Sources

<http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>
Edema Bartolini, 1935: 51301-51500_0012.jpg.
Olibanum, 1938: 57601-57800_0138.jpg.
Ditta Caramelli, 1939: 58401-58600_0009.jpg.
Ditta Caramelli, 1940: 62600-62800_0028.jpg.
Benvenuto Fiorio, 1936: 54301-54500_0084.jpg.
Ditta Rodolfo Demofonti, 1933: 46301-46500_0014.jpg.
Giuseppe Zaniboni, 1936: 53901-54100_0088.jpg.
Distilleria Carlo Cunti, 1939: 58201-58400_0210.jpg.
Calzificio Nazionale F. Sonnino & Co., 1931: 41301-41500_0112.jpg.
Soc. Col. Giacomo Rallo, 1933: 46701-46900_0036.jpg.
Calzificio Carlo Doppieri, 1936: 52701-52900_0083.jpg.
Ditta Fedeli Sesta, 1937: 56101-56300_0089.jpg.
Ditta Prodotti Konfor, 1937: 55101-55300_0090.jpg.
Soc. An. C.I.P. A.C.I., 1940: 61403-61602_0009.jpg.
Soc. Ita. Per il Commercio con l’Africa, 1938: 57801-58000_0049.jpg.
Aldo Egidio Brignone, 1940: 62201-62399_0036.jpg.
Ditta La Bolognese, 1939: 60202-60401_0085.jpg.
Ditta A. Roversi, 1934: 49901-50100_0158.jpg.
Fabbrica A. Sutter, 1936: 54301-54500_0201.jpg.
Soc. An. Mannini, Volpi & C., 1940: 61003-61201_0040.jpg.

References

Asioli V. (2004a). L'impero di carta. Il colonialismo italiana di età liberale nell'editoria per ragazzi (prima parte). *Studi Piacentini*, 35: 55-83.
Asioli V. (2004b). L'impero di carta. Il colonialismo italiana di età liberale nell'editoria per ragazzi (seconda parte). *Studi Piacentini*, 36: 67-104.
Bachollet R., Debost J.B., Leliur A.C. (1997). *Négripub. L'immagine dei neri nella pubblicità*. Torino: Gruppo Abele.
Barrera G. (2002). Patrilinearità, razza e identità: l'educazione degli italo-eritrei durante il colonialismo italiano (1885-1934). *Quaderni Storici*, 1: 21-53.
Betta E. (ed.) (2016). Studiare il razzismo in Italia. Una questione di fonti? In-

- terventi di Michele Sarfatti, Giorgio Fabre, Silvia Falconieri, Micaela Proccaccia, Luc Berlivet, Giovanni Paoloni, Mauro Capoci e Gilberto Corbellini. *Contemporanea*, 4: 609-651.
- Betti C. (2013). Disambiguazioni disciplinari. In H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un programma di ricerca* (pp. 573-590). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bottoni R. (2006). La guerra d'Etiopia a scuola: il colonialismo italiano e l'impero nella scuola fascista. *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, 13: 125-151.
- Castelli E., Del Boca A. (eds.) (1998). *Immagini & Colonie*. Montone: Centro di documentazione del Museo etnografico Tamburo Parlante.
- CIRSE (2019). Scuola, università e leggi razziali. Una riflessione storico-educativa sulle leggi razziali in Italia tra storia, storie, testimonianza e autobiografia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2: 1-248.
- De Giorgi *et alii* (2004). La storia dell'educazione come storia culturale. Interventi a cura di Fulvio De Giorgi. *Contemporanea*, 2: 263-285.
- Del Boca A. (1989). Le conseguenze per l'Italia del mancato dibattito sul colonialismo. *Studi piacentini*, 1: 115-128.
- Del Boca A. (1992). *L'Africa nella coscienza degli italiani. Miti, memorie, errori, sconfitte*. Bari-Roma: Laterza.
- Del Boca A. (ed.) (2007²). *I gas di Mussolini: il fascismo e la guerra d'Etiopia*. Roma: Editori Riuniti.
- Elia D.F.A. (2018). Sport e Romanità nell'ideologia fascista. *Progressus*, 2: 19-44.
- Flores M. (2005). *Tutta la violenza di un secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Focardi F., Klinkhammer L. (2008). Italia potenza occupante: una nuova frontiera storiografica. In Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza (ed.), *Politiche di occupazione dell'Italia fascista* (pp. 21-30). Milano: FrancoAngeli.
- Gabrielli G. (1998). *L'Africa in giardino: appunti sulla costruzione dell'immaginario coloniale*. Anzola dell'Emilia: Grafiche Zanini.
- Gabrielli G. (1999). Africani in Italia negli anni del razzismo di Stato. In A. Burgio (ed.), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945* (pp. 201-212). Bologna: il Mulino.
- Gabrielli G. (2013). Il ruolo del dispositivo razzista nella storia del colonialismo italiano. *Educazione Interculturale*, 3: 313-325.
- Gabrielli G. (2015a). Insegnare le colonie. La costruzione dell'identità e dell'alterità coloniale nella scuola italiana (1860-1950) (PhD thesis, Macerata, University, 2015).
- Gabrielli G. (2015b). *Il curriculum razziale. La costruzione dell'alterità di razza e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: Eum.

- Giuman M., Parodo C. (2011). *Nigra subucula induti. Immagine, classicità e questione della razza nella propaganda dell'Italia fascista*. Padova: CLEUP.
- Goglia L. (1994). Le cartoline illustrate italiane della guerra del 1935-1936: il negro nemico selvaggio e il trionfo della civiltà di Roma. In Centro Furio Jesi (ed.), *La menzogna della razza: documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista* (pp. 27-41). Bologna: Grafis.
- Hamilton D. (2009). Patents: a neglected source in the history of education. *History of Education*, 2: 303-310.
- Hund W.D., Pickering M. (2013). *Colonial Advertising and Commodity Racism*. Münster: LIT Verlag.
- Labanca N. (1999). Il razzismo coloniale italiano. In A. Burgio (ed.), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945* (pp. 145-163). Bologna: il Mulino.
- Labanca N. (2000). Imperi immaginati. Recenti *cultural studies* sul colonialismo italiano. *Studi piacentini*, 28: 145-168.
- Labanca N. (2002). *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: il Mulino.
- Labanca N. (2015). *Una guerra per l'impero: memorie della campagna d'Etiopia, 1935-36*. Bologna: il Mulino.
- Laforgia E.R. (2004). Il colonialismo italiano spiegato ai fanciulli. In L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (eds.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento* (pp. 210-239). Milano: FrancoAngeli.
- Manifesto della razza (1938). *La difesa della razza*, 1: 2.
- Malvano L. (1988). *Fascismo e politica dell'immagine*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mendelberg T. (2001). *The Race Card: Campaign Strategy, Implicit Message, and the Norm of Equality*. Princeton: University Press.
- Miele C. (2012). Per un'archeologia del discorso razzista in Italia. In A. Curcio, M. Mellino (eds.), *La razza al lavoro* (pp. 121-139). Roma: Manifestolibri.
- Mignemi A. (ed.) (1984). *Immagine coordinata per un impero. Etiopia 1935-36*. Torino: Editoriale Forma.
- Montino D. (2007). Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista. *History of Education & Children's Literature*, 2: 193-216.
- Mosca L. (2011). Italiani in colonia, Africani in Italia: from scramble for Africa to scramble for Italy. *L'Ape Ingegnosa*, 1-2: 43-60.
- Mosse G.L. (1980). *Il razzismo in Europa dalle origini all'Olocausto*. Roma-Bari: Laterza.
- Nani M. (2006). *Ai confini della nazione. Stampa e razzismo nell'Italia di fine Ottocento*. Roma: Carocci.

- Padovan D. (2006). Le scienze sociali e la costruzione dello spazio pubblico: il caso del razzismo fascista. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2: 225-268.
- Palma S. (2007). Educare alla subaltermità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea. In B.M. Carcangiu, T. Negash (eds.), *L'Africa orientale italiana nel dibattito storico contemporaneo* (pp. 211-238). Roma: Carocci.
- Podestà G.L. (2004). *Il mito dell'impero: economia, politica e lavoro nelle colonie italiane dell'Africa orientale, 1898-1941*. Torino: Giappichelli.
- Polezzi L. (2008). L'Etiopia raccontata agli Italiani. In R. Bottoni (ed.), *L'impero fascista: Italia ed Etiopia, 1935-1941* (pp. 285-306). Bologna: il Mulino.
- Ponzanesi S. (2012). The color of Love: *Madamismo* and the Interracial Relationships in the Italian Colonies. *Research in African Literatures*, 2: 155-172.
- Preti L. (1965). *I miti dell'impero e della razza nell'Italia degli anni '30*. Roma: Opere Nuove.
- Pergher R. (2007). Impero immaginario, impero vissuto. Recenti sviluppi nella storiografia del colonialismo italiano. *Ricerche di storia politica*, 1: 53-66.
- Restuccia L. (2017). Mio Dio, puniscimi perché ho peccato! Rapporti illegittimi e senso di colpa negli anni dell'Impero. *InVerbis*, 1: 13-43.
- Sarfatti M. (2016). Gli impacci della ricostruzione. In E. Betta (ed.), Studiare il razzismo in Italia: questioni di fonti? *Contemporanea*, 4: 612-617.
- Surdich F. (2003). La rappresentazione dell'alterità italiane nei resoconti degli esploratori italiani di fine Ottocento. In M. Colin, E.R. Laforgia (eds.), *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans le culture, la littérature et la société italiennes* (pp. 41-60). Caen: PUC.
- Traverso E. (2002). *La violenza nazista. Una genealogia*. Bologna: il Mulino.
- Triulzi A. (1999). La costruzione dell'immagine dell'Africa e degli africani nell'Italia coloniale. In A. Burgio (ed.), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia, 1870-1945* (pp. 165-181). Bologna: il Mulino.
- Turi G. (2002). *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*. Roma-Bari: Laterza.
- Volpato C., Durante F., Cantone A. (2002). "Popolo di poeti, di artisti, di eroi, di navigatori...". Lo stereotipo dell'italiano in epoca fascista. *Giornale italiano di psicologia*, 4: 851-875.
- Volpato C. et alii (2010). Picturing the Other: Targets of Delegitimization across Time. *International Journal of Conflict and Violence*, 2: 269-287.
- <<https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RSE/issue/view/6/6>> (last consulted: 05/02/2020).

Alle origini di una professione: la levatrice tra arte, medicina e pedagogia

At the origins of a profession: the midwife between art, medicine and pedagogy

Rossella Raimondo

Assistant Professor of History of Education | Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” | University of Bologna (Italy) | rossella.raimondo@unibo.it

abstract

This article aims to reconstruct the articulations and large-scale changes that occurred in the characterization of the figure concerned with assisting in childbirth, starting with its origins when it corresponded to an essentially practical role undertaken by midwives without specialist training, to its evolution through a path of progressive professionalization to the current reality of obstetrician. Although the sector in question has always been characterized as predominantly female, this article will also highlight the important role covered by the skills of male protagonists who carried out surgery. At the same time, it will also focus on the specific didactic methodologies and tools that developed between the eighteenth and nineteenth centuries to support the training of midwives, paying particular attention to their context in Bologna, but also with reference to the Italian and European situation. The aim is to shed light on the possible educational value of the profession, whose role in delivering children has been characterized by the progressive consolidation and combination of science and obstetric art, following a path that has seen medical knowledge interact with pedagogical knowledge.

Keywords: History of obstetrics, Schools for the training of midwives, Educational sciences

Questo articolo intende compiere una ricostruzione della storia dell'ostetricia a Bologna, cogliendone soprattutto i grandi cambiamenti avvenuti tra Sette e Ottocento, anche con riferimenti alla situazione italiana ed europea. Il fine è essenzialmente quello di far luce sulle possibili valenze educative di una professione, il cui esercizio di far nascere i bambini è stato caratterizzato dal progressivo consolidamento e dal connubio tra scienza e arte ostetrica, assecondando un intreccio che ha visto interagire il sapere medico con quello pedagogico. Ciò che appare rilevante, nell'ambito di una storia della formazione, riguarda in modo particolare il passaggio da una trasmissione di pratiche trasmesse tramite un rapporto di tipo personale, tramandate dalla levatrice più esperta all'allieva, a forme più strutturate di insegnamenti, impartiti non solo da donne ma anche da figure maschili, presso luoghi istituzionali, via via connotati dall'introduzione di specifiche metodologie didattiche.

Parole chiave: Storia dell'ostetricia, Scuole per la formazione delle levatrici, Scienze dell'educazione

1. Note introduttive

Questo articolo si propone di sviluppare un approccio, a livello di riflessione e di indagine, teso a considerare aspetti e sviluppi della storia dell'educazione entro perimetri che travalicano quelli tradizionalmente intesi, per espandersi e comprendere aree di realtà, e quindi di studio, che di primo acchito potrebbero sembrare non immediatamente affini. Parafrasando le parole di Maria Grazia Contini, si vuole qui proporre la pratica dello *sconfinamento*¹, sulla base della prospettiva del razionalismo critico, quale modello interpretativo in grado di riconoscere e valorizzare i tratti di congiunzione che esistono, e talvolta si nascondono, nei confini e nella complessità dei diversi ambiti disciplinari, favorendo un'analisi pedagogicamente e educativamente orientata. In questa direzione, l'interessante volume di Antonio Santoni Rugiu, "Veste corta e veste lunga. Barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori", ha offerto importanti spunti di analisi e suggestioni nell'attribuire una connotazione educativa a figure come, ad esempio, i barberi-chirurghi, le balie e le levatrici, facendo emergere anche caratterizzazioni diverse da quelle prettamente sanitarie, connaturate a tali tipologie professionali. Si tratta di una originale chiave di lettura che, tuttavia, non è riuscita a catturare sufficiente attenzione da parte della storiografia in ambito educativo, fatta eccezione per un contributo di sicuro interesse che ricostruisce l'esperienza della scuola ostetrica novarese (Mazzella, 2012). Ricerche e approcci riconducibili a questa impostazione hanno caratterizzato le indagini di altre discipline: i temi della medicina cominciano a entrare in rapporto infatti con gli studi di sociologia, di storia e delle altre scienze umane, come segno paradigmatico dei "mutamenti dei modelli di vita delle varie classi sociali" (Santoni Rugiu, 2009, p. 23). È così possibile parlare di storia sociale della medicina², intendendo come le ricadute dell'evolversi della

- 1 "Connettersi, sconfinare implica preliminarmente le curiosità, l'interesse di scoprire qualcosa d'altro, 'l'altra faccia della luna', convinti che dal nostro spazio non si possa vedere tutto e dall'altro nemmeno, ma sia importante e sapiente attraversare e analizzare i tratti di congiunzione. Significa cercare di capire un altro linguaggio e rendere comprensibile il proprio senza darlo per scontato e già queste due operazioni aprono alla possibilità di illuminazioni reciproche, di idee nuove che non sarebbero sorte se non lì, negli interstizi fra diversi confini" (Contini, 2009, p. 88).
- 2 Tale filone di ricerca si è diffuso in Italia a partire dagli anni '70 del Novecento, trovando un momento particolarmente significativo in un convegno, tenutosi a Pavia

pratica medica, fossero diventate parte integrante e condizionante della vita delle persone, modificandone i comportamenti, le abitudini e le rappresentazioni dei contesti quotidiani, da cui scaturivano nuove conoscenze e visioni della vita.

A partire da queste coordinate metodologiche, il presente lavoro intende ricostruire i passaggi significativi che hanno caratterizzato la storia dell'ostetricia tra Settecento e Ottocento, con rimandi anche alle situazioni precedenti e successive, focalizzando in particolare l'attenzione sul contesto bolognese, che si distingue come centro particolarmente significativo, soprattutto in considerazione delle evoluzioni che ha registrato nel corso dei secoli.

2. Gli albori

La presenza delle donne in campo medico è documentata sin dai tempi più antichi, come attestano alcune sculture, denominate “Veneri”, riguardanti la maternità e la fertilità, risalenti al Paleolitico, e va a costituire una sorta di “fortezza sapienziale” (Maderna, 2012, p. 39), “un dominio” inaspettato soprattutto per quanto riguarda le sfere della procreazione e della fertilità³. Se andiamo indietro con gli anni, al VI secolo d.C., per

nel 1973, che può essere considerato “il punto di passaggio fra il vecchio ed il nuovo modo di intendere la storia medica e sanitaria” (Faccini, 1976, p. 258). Negli anni Ottanta, in ambito italiano, l'indagine ha registrato ulteriori sviluppi con gli studi promossi da Franco Della Peruta (1984, p. XIX); come egli scrive nell'Introduzione al volume “Storia d'Italia. Malattia e medicina”: i “saggi qui presentati hanno ricostruito momenti di rilievo centrale nelle vicende del sapere medico e delle dottrine psichiatriche, della formazione professionale dei medici, delle strutture ospedaliere nel lungo periodo, gli altri contributi hanno affrontato il tema della malattia nelle sue implicazioni con la società, operando lungo una serie diversificata di piani”. Elemento comune a tutti i contributi è la scelta di proporre un duplice approccio: il primo “interno” alla medicina, finalizzato a mettere in luce le teorie e le sperimentazioni medico-biologiche; il secondo di tipo storico-sociale, finalizzato a inquadrare l'evolversi di una certa malattia nel succedersi degli anni, dei decenni e dei secoli.

- 3 Il contributo di Holt N. Parker, “Women Doctors in Greece, Rome and the Byzantine Empire”, contenuto in Lilian R. Furst, *Women Healers and Physicians: Climbing a Long Hill* raccoglie e testimonia, attraverso l'analisi di fonti letterarie e iscrizioni funerarie e non, la presenza di almeno 55 figure femminili nel mondo greco, bizantino e romano che, rivestendo diversi ruoli, hanno operato in ambito medico.

esempio, le opere di Metrodora e di Muscione ci mostrano la centralità delle donne nella tradizione ginecologica. All'interno dei loro testi, l'attenzione viene posta in maniera preponderante sulla figura della puerpera nelle fasi precedenti e successive al parto, momenti in cui la levatrice si adopera per "aiutarla", "darle sollievo", "soccorrerla". Non mancano consigli di bellezza, suggerimenti sul ricorso a estratti di tipo naturale e a medicinali vari, tra cui l'utilizzo di "semplici", ovvero di infusi, decotti, cataplasmi, "suffimigi", derivanti dalla combinazione di elementi di origine minerale, vegetale, animale, ritenuti depositari di proprietà terapeutiche, a cui si aggiungevano alcune pratiche di tipo "magico", come preghiere, invocazioni, uso di amuleti, corroborate dal protrarsi di antiche superstizioni⁴, ampiamente diffuse nell'ostetricia popolare, a riprova del carattere estremamente composito della dottrina medica femminile e della commistione ancora strettissima tra riflessione scientifica e tentazione magica. Si tratta di elementi che ritroviamo, pur spostandoci avanti di cinquecento anni, ossia nell'XI secolo, nell'opera della salernitana Trotula de Ruggiero⁵, appartenente alla nota Scuola Medica Salernitana⁶ (Santoni Rugiu, 2009, pp. 63-66), di stampo libero e laico, una delle poche scuole che consentiva l'accesso alle donne, sia in qualità di studentesse, sia come insegnanti in diversi campi, aspetto assai rilevante per l'epoca. Quello di Trotula risulta essere un intero corpus medico che si compone di tre trattati: il "Libro sulle malattie delle donne", "I trattamenti per le donne" e "La cosmetica delle donne", testi che fecero scuola e cir-

4 Nell'opera di Metrodora si trovano le seguenti ricette "Per conoscere se una donna è vergine o no": "Dopo aver gettato una lenticchia in un recipiente vuoto, fai che la donna vi urini, e se la lenticchia si gonfierà, essa è vergine; se no, è deflorata. Oppure: brucia ambra nera, e se essa urinerà è deflorata; altrimenti no".

5 I riferimenti attribuiti dalla tradizione alla sua biografia ci dicono che fu moglie di un medico illustre, Giovanni Plateario, e madre a sua volta di medici, Giovanni e Matteo (Maderna, 2012, p. 55).

6 Proprio a Salerno, era attivo all'epoca il più prestigioso centro di studi medici teorico-pratici in Italia, attorno a cui gravitavano autorevoli personaggi, promotori di approcci e di modelli culturali innovativi e assai diversi tra loro: tra questi, per esempio, Costantino l'Africano che nel XII secolo tradusse e rese note fondamentali opere di medicina e chirurgia, di origine araba. Al loro apporto è possibile ricondurre non solo un rinnovamento nella pratica educativa e didattica, prevedendo un percorso comune per futuri medici e chirurghi, ma anche la proposta di cure che si basavano sul ricorso a elementi naturali (balsami, tisane, ecc.), alcuni tuttora utilizzati dall'omeopatia e dalla fitologia.

colarono ampiamente in Europa per tutto il Medioevo e oltre, rimanendo fino all'inizio del Settecento, come ha affermato H. P. Bayon, un punto di riferimento fondamentale per l'ostetricia e la ginecologia, la puericultura e l'arte cosmetica, nonché "uno dei testi più significativi prodotti dai Salernitani" (Cavallo Boggi, 1979, p. VII). Nel suo libro venivano affrontati temi legati all'apparato riproduttivo femminile, secondo uno schema riproposto in modo tipico nella letteratura precedente: le disfunzioni e le anomalie del mestruo, le patologie uterine, la difficoltà nel concepimento e la sterilità maschile e femminile, la contraccezione, la gravidanza e il parto. In caso di complicanze, Trotula suggeriva determinate procedure e trattamenti, come ad esempio: "se poi il bambino non esce in posizione normale, se per esempio escono prima le gambe o le braccia, la levatrice dovrà risistemare il bambino al suo posto, nella giusta posizione normale, con mano lieve e delicata, che sia inumidita in decotto di semi di lino e fieno greco" (Trotula, 1979, p. 28).

Il parto, come si può leggere anche dalle opere sopra elencate, era un'attività prettamente femminile, che si svolgeva perlopiù all'interno dei contesti domestici; era affidato alle mani delle levatrici, le cui competenze e conoscenze erano apprese con l'esperienza e trasmesse di generazione in generazione attraverso l'imitazione, in quanto, anche per motivi di pudore, solo alle donne era consentito il contatto diretto con determinate parti del corpo. La levatrice era chiamata in più modi: "muliercula", donnetta, "comare", "mammana", "matrona" e in tante altre denominazioni a seconda dei luoghi, come, ad esempio, "raccolitrice" proprio perché, una volta condotto a buon fine il parto, "raccoglieva" la nuova creatura tra le sue mani (Cosmacini, 1989, p. 10). Il suo ruolo, fortemente rispettato e indiscusso, la rendeva una figura di riferimento in ogni piccola comunità: conosceva da vicino ogni famiglia e rappresentava una guida rispetto alla salute in generale, oltre che a quella procreativa, nell'intero arco della vita. Riportiamo, ancora, dalla voce, curata da Santoni Rugiu, dedicata a questa figura presente sul "Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione":

Oggi detta "ostetrica". Pedagogicamente a partire dalla figura della madre di Socrate dalla quale il figlio avrebbe tratto la metodologia della "maieutica" ovvero del tirar fuori dalla mente degli uomini le idee così come sua madre tirava fuori il neonato dal ventre materno. A parte questo la levatrice è storicamente importante perché

per secoli è stata non solo l'assistente al parto ma la confidente, la consulente, la complice, a volte perfino la fattucchiera, in faccende sessuali e amorose e non soltanto.

Si trattava di una figura, aggiungiamo, alla quale erano affidati anche compiti di polizia. Per lungo tempo, a Bologna, la levatrice è stata componente attiva del brefotrofio, conosciuto come “Ospedale degli esposti” o “dei bastardini” e funzionante sin dal 1224 con il compito di accogliere i bambini abbandonati perché frutto di relazioni illegittime. Grazie alle carte conservate presso l'Archivio Storico Provinciale di Bologna, oggi possiamo gettare luce su alcune testimonianze, anche per cogliere, attraverso le loro stesse parole, i compiti che spettavano a queste donne all'interno del territorio cittadino. È Margherita Cecchetti, a lasciare traccia di sé e dell'aiuto fornito durante il parto nel 1702 a Maddalena Menghini:

Dell'anno 1702 del mese di febraro la Maddalena Menghini partorì una bambina, e fui io, che, come comare, assistei alla detta Maddalena, quando la partorì, e fu da me portata il giorno seguente alla Chiesa di San Pietro di questa città a battezzarla e fu tenuta al battesimo da Andrea Andrioli col nome di Margarita Maria e battezzata che fu la ritornai a casa di sua madre e doppoi io, accompagnata dalla Lucia Bragaia, per non avere la detta Maddalena marito, la portassimo al luogo de' Bastardini e pagassimo in mano del signor Cesare, di quel tempo economo de' Bastardini le lire 25 solite a pagarsi e fu denunciata detta creatura per figlia del luogo, come furono descritti gli arnesi che aveva attorno detta creatura⁷.

Da questo documento si evincono la centralità e la significatività dell'apporto della “comare” in tutte le fasi precedenti e successive al parto, ancora evento prettamente domestico, nonché il ruolo della levatrice quale mediatrice tra le madri e l'istituto. A tal proposito, è opportuno mettere in luce che le sue funzioni non riguardavano solamente le questioni e gli adempimenti legati al parto, ma si estendevano ad azioni di

7 La testimonianza della levatrice Margherita Cecchetti è conservata presso l'Archivio Storico Provinciale di Bologna (d'ora in poi ASPB), *Ospedale degli Esposti*, Instrumenti, b. 64, fasc. 10, 21 gennaio 1706.

controllo sull'intero territorio cittadino⁸: esse erano finalizzate a individuare i casi di gravidanze illegittime e a denunciarne la loro presenza presso l'Ospedale degli esposti, come ribadiranno anche più avanti, rispetto alla testimonianza qui enunciata, le "Istruzioni relative alle creature spettanti all'opera degli Esposti per regola principalmente delle comari" del 12 settembre 1797:

Scoprendosi donne gravide non maritate, o maritate gravide di non legittimo feto, ne dovranno prendere cura, e custodia con intelligenza de' Genitori e Parenti. Contemporaneamente le denunceranno segretamente all'Offizio dell'Ospedale degli esposti, riportandone dal medesimo il solito recapito che serve di garanzia alla donna, il quale si dà gratis⁹.

Si trattava di un compito che veniva completato attraverso una ulteriore successione di fasi: innanzitutto le levatrici collaboravano per portare a compimento il parto, poi si recavano alla fonte battesimale con il nascituro, infine lo consegnavano all'Ospedale degli esposti, avvolto in fasce bianche, all'interno delle quali molto spesso si trovavano alcuni segni di riconoscimento come, per esempio, monetine, carte da gioco, piccoli santini, catenine, che venivano quasi sempre tagliati a metà, e di cui una parte veniva conservata dalla madre, poiché le sarebbe servita per un eventuale, anche se poco probabile, futuro riconoscimento¹⁰.

Le levatrici, negli anni cui si fa qui riferimento, operavano grazie "all'approvazione" ottenuta dal Protomedico, organismo "preposto al controllo dell'esercizio della medicina in città", i cui componenti appartenevano al Collegio medico bolognese (Adani, Tamagnini, 1981, p. 164). Si delinea, in tal senso, un primo controllo nei confronti delle attività delle levatrici (per arginare prevalentemente l'esercizio abusivo della professione), ma, come sappiamo, per lungo tempo, esse non hanno goduto di al-

8 Il controllo nel "contado" era invece affidato ai "massari".

9 ASPB, *Ospedale degli esposti*, Istruzioni relative alle creature spettanti all'opera degli Esposti per regola principalmente delle comari.

10 Di questi contrassegni, più di mille sono conservati nel Medagliere dell'Archivio Storico Provinciale di Bologna. Sempre nel 1808 fu emanato il "Piano disciplinare per la casa degli esposti". ASPB, *Ospedale degli Esposti*, Allegati agli atti della Congregazione di Carità, b.7, fascicolo Regolamenti interni.

cun riconoscimento: né come arte, né come qualifica professionale legale (Santoni Rugiu, 2009, p. 93).

3. La diffusione delle scuole: il “caso” di Bologna

Un primo momento di rottura con le pratiche e le abitudini che avevano connotato da sempre la storia del parto è rappresentato dall'apertura delle scuole finalizzate a impartire le nozioni necessarie dell'arte ostetrica; del resto, tenendo in considerazione gli alti tassi di mortalità, l'infanzia e la maternità, a partire dal Settecento, cominciano a essere poste al centro delle politiche sociali, culturali ed economiche degli Stati europei. Un ulteriore impulso deriva dal dibattito sulla carenza di formazione da parte delle levatrici, che coinvolge il gruppo professionale dei chirurghi, intenzionati a promuovere iniziative che potessero apportare progressi e cambiamenti nell'assistenza al parto. A partire dalla seconda metà del XVII secolo, infatti, il chirurgo si andava trasformando progressivamente in vero e proprio ostetrico e prendeva sempre più contatto con le partorienti: nel 1663 Luigi XIV fece assistere clandestinamente il parto normale di mademoiselle de la Valière dal chirurgo Jules Clement; nasceva così quella che verrà definita la *mode de l'accoucheur*, che si diffuse sempre più nell'aristocrazia e nell'alta borghesia parigina¹¹. È un periodo di grande fermento, caratterizzato da un forte attivismo da parte degli ostetrici uomini, che animano le pagine delle riviste di settore e si spostano presso le sedi formative più avanzate in Europa per apprendere e importare nuove tecniche e teorie legate al parto. Ad esempio, numerosi ostetrici si recano a Parigi presso l'Hôtel-Dieu diretto da Levret per perfezionarsi e riproporre nei loro paesi di provenienza le tecniche apprese¹².

In Italia, l'insegnamento di ostetricia prende avvio a Torino, presso l'Ospedale San Giovanni, con “viglietto” di re Vittorio II, il 6 maggio

11 Se nella storia dell'ostetricia francese l'elemento di rottura appare il parto di mademoiselle de La Vallière, il simbolo del nuovo ruolo di chirurghi e il tratto saliente della loro arte si dimostrerà presto essere l'utilizzo di strumenti chirurgici nell'assistenza al parto.

12 Giuseppe Vespa, allievo di Antonio Cocchi, formatosi a Parigi presso Levret, come pure il lombardo Moscati (Fabbri, 1872, p. 129). Pochi anni prima, nel 1752, il Re Carlo Emanuele mandò Ambrogio Bertrandi da Torino a Parigi e a Londra (Viana & Voza, 1933, p. 118).

1728, allorquando viene prevista una sala per le partorienti¹³, all'interno della quale le levatrici avevano la possibilità di perfezionare le loro competenze, per ottenere l'abilitazione alla professione¹⁴ (Corradi, 1872, p. 6). Ciononostante, nell'università di Torino l'istruzione ostetrica, riservata ai chirurghi, cominciò solo diversi anni dopo. Nel volgere di pochi anni, anche in altre città italiane vennero aperte scuole di questo tipo¹⁵. A

- 13 La scuola era diretta da una "levatrice primaria", che il Re Vittorio Amedeo II aveva fatto istruire a Parigi. Nel 1800, in seguito a decreto del generale Jourdan, l'opera delle partorienti fu staccata dall'Ospedale S. Giovanni e assunse il nome di R. Opera di Maternità.
- 14 Per approfondimenti si veda il volume di Alfonso Corradi, "Dell'ostetricia in Italia. Dalla metà del secolo scorso fino al presente", che nel 1870 vinse il Premio Gajani bandito dalla Società Medico-Chirurgica, con il seguente tema: "Esporre ed apprezzare la parte che spetta agli Italiani nell'avanzamento della scienza ed arte ostetrica, non che nello studio delle malattie delle puerpere e dei neonati, dal principio del secolo fino al presente".
- 15 Presso l'Università di Modena il professore di chirurgia ed anatomia Antonio Scarpa, con il sostegno del duca Francesco III istituì, nel dicembre del 1775, una "Scuola dell'Arte Ostetricia", simile a quella realizzata da Giovanni Antonio Galli a Bologna, che lui stesso aveva frequentato. Nel gennaio del 1775 Scarpa inaugurò anche il Teatro Anatomico, costruito interamente in legno e da lui progettato, per poter svolgere le lezioni di anatomia due volte alla settimana: una volta per i chirurghi ostetrici e un'altra volta, in maniera quindi separata, per le levatrici. Come supporto didattico per le lezioni di Ostetricia, Scarpa sollecitò e diresse la realizzazione di modelli anatomici d'utero in cera colorata e tavole in cera tridimensionali, eseguite dallo scultore bolognese Giovan Battista Manfredini nel 1776. Iniziò così a realizzare una collezione ostetrica che trovò sistemazione in una sala contigua al Teatro Anatomico e che, subito dopo la Restaurazione, nel 1815, quando Modena passò sotto la sovranità dell'arciduca Francesco IV D'Austria Este, ebbe un significativo incremento. Infatti, dietro proposta del Professore ostetrico Antonio Boccabadati, il Governo Estense acquistò una serie di modelli ostetrici in terracotta policroma appartenuti allo "studio ostetrico" del medico modenese Francesco Febbrari. A Padova un altro scolaro di Galli, Luigi Calza, fu prima professore alla cattedra delle "malattie delle donne, de' fanciulli e degli artefici" e poi, quattro anni dopo, direttore della Scuola di ostetricia per gli studenti di medicina; imitando l'esempio del suo concittadino e maestro commissionò una raccolta di modelli in cera e in creta. Altre scuole furono aperte a Firenze nel 1756, a Verona nel 1763, a Rovereto nel 1770, a Mantova nel 1775, a Treviso nel 1778, a Reggio Emilia nel 1778 (nella quale fu nominato medico chirurgo il giovane Paolo Assalini), a Roma nel 1875, a ulteriore testimonianza di come l'ostetricia fosse al centro sia dell'interesse speculativo e scientifico, sia delle politiche formative, educative e professionali, in ragione di un processo di progressiva istituzionalizzazione che conoscerà ulteriori tappe significative negli anni a venire.

Bologna, è opportuno menzionare la scuola diretta, presso la sua abitazione, da Gian Antonio Galli, dalla quale è possibile estrapolare l'invenzione di specifici dispositivi didattici, finalizzati ad addestrare le levatrici, la cui produzione raggiunge punte di eccellenza grazie a Giovanni Manzolini, ad Anna Morandi Manzolini¹⁶ e a Giambattista Sardi, ai quali Gian Antonio Galli si rivolgeva per le proprie commissioni. Questa tipologia di strumenti, detta *Supellex obstetricia*, oggi esposta ai musei di Palazzo Poggi, comprendeva uteri in terracotta e in vetro, funzionali alle esercitazioni di natura pratica, manipolativa e osservativa. Sulle modalità attraverso cui il "maestro" intendeva far maneggiare quegli oggetti didattici, si trova traccia nel volume "Elogio a Gian Antonio Galli":

bendati loro gli occhi, chiamavali all'opra, potendo poi egli per tal guisa stare osservando, se portavano a dovere la mano nella vagina, se a dovere inoltravala nell'utero, se le faceano operare i movimenti opportuni ad afferrare il feto, o le parti di esso, che si presentavano, se a dovere compivano i diversi rivolgimenti, se a dovere traevano verso la bocca dell'utero. E quando sì fatti maneggiamenti non erano convenevolmente eseguiti, ne ammonivano i discepoli, ed insegnava loro come doveano praticarsi, per forma che avea egli piacevolmente convertito la sua privata abitazione in una specie di clinica ostetrica.

Si voleva così rispondere a due serie di considerazioni: da una parte tali dispositivi permettevano agli/alle allievi/e di familiarizzare con riproduzioni fedeli di alcuni apparati del corpo della donna, dall'altra intendevano ampliare il bacino di utenza cui le iniziative formative potevano riferirsi, includendo ad esempio le donne analfabete di campagna (i modelli ostetrici, infatti, sopperivano al mancato ricorso a testi scritti). Il loro successo fu tale da suscitare l'attenzione di medici e chirurghi, che accorsero da ogni parte per poter osservare e studiare il metodo di Gian Antonio Galli, fino a coinvolgere anche il papa Benedetto XIV, il quale non solo finanziò la strumentazione utilizzata dal medico, ma soprattutto trasferì i saperi impartiti in quella scuola negli insegnamenti pubblici (Viana & Voza, 1933, p. 46). Galli ottenne infatti la cattedra di Ostetricia pres-

16 Nel 1760 ad Anna Morandi Manzolini il Senato bolognese conferì una cattedra di anatomia (Istituzione Gajani, 1871, p. 752).

so l'Università di Bologna, percependo duecento lire annue aggiuntive allo stipendio che già otteneva grazie al ruolo di professore di Chirurgia presso lo stesso Ateneo (Fabbri, 1872). Le levatrici cominciarono così a seguire il suo corso presso i locali dell'Università, entrando da una "portarella laterale", anziché dall'ingresso principale, riservato a coloro che potevano frequentare le accademie. Un'attenta analisi di Claudia Pancino (2015) permette di riconoscere nella scelta di ricorrere a quella "portarella" una serie di motivazioni e significati rilevanti, primo fra tutti la necessità di trovare un *escamotage* che consentisse alle donne di entrare in un ambiente a loro precluso, per poter ricevere una formazione specifica. Oltre alle levatrici che avevano maturato esperienza nell'assistenza al parto, tra i primi allievi della scuola si registra anche la presenza degli studenti universitari di chirurgia¹⁷, futuri ostetrici. A questo proposito, è opportuno ricordare che, a quel tempo, la medicina¹⁸ veniva considerata un'arte "liberale", legata alla disquisizione teorica di impronta filosofica, teologica, scientifica, per l'esercizio della quale era necessario essere formati con conoscenze e impostazioni di tipo "fisico", intendendo con questo termine una sorta di filosofia della natura, la cui padronanza rendeva il medico "più a suo agio nel filosofare che nel curare" (Santoni Rugiu, 2009; Pancino, 2009, p. 126). Di contro, la chirurgia era considerata un'arte "meccanica", improntata esclusivamente sulla pratica, ragion per cui i chirurghi, per lo più analfabeti, non necessitavano di una formazione specifica e spesso tale ruolo era affidato ai barbieri, in quanto particolarmente abili nell'uso di lame e di rasoi. Soltanto la nascita della Facoltà

17 Nel Cinquecento, sulla spinta degli studi anatomici condotti in Italia da Berengario da Carpi, Andrea Vesalio, Gabriele Falloppio, Giulio Cesare Aranzio e in Francia da Ambroise Paré, gravidanza e parto sono posti al centro di osservazioni e ipotesi, al fine di carpirne sempre più in profondità e con consolidato rigore scientifico i "meccanismi" e i "segreti". Con sempre maggiore frequenza, si diffuse la pratica di sezionare i cadaveri delle donne gravide, adagiati su tavoli anatomici, per poter studiare le caratteristiche e le funzionalità di organi e apparati. Costituiva questa l'unica opportunità per i chirurghi maschi, in quanto, per ragioni di tipo morale, era da secoli loro negato di assistere ai parti. È a questo momento che si può far risalire un primo interesse da parte dei chirurghi maschi alle questioni del parto.

18 Il medico veniva da un lungo iter di studio in latino (10-12 anni di grammatica), umanità, Retorica, poi altri 3-5, o più anni, nella Facoltà di Arti liberali propedeutica a uno dei tre curricula accademici (Teologia, Diritto, Medicina, che dopo altri anni di studio conducevano alla laurea).

Unitaria di Medicina e Chirurgia nella seconda metà dell'Ottocento andrà a colmare tale dislivello, sancendo l'unità delle due discipline.

Galli insegnò Ostetricia e Chirurgia fino alla morte, avvenuta il 3 febbraio 1782. A lui succedette Luigi Galvani, fino al 1797, poi Tarsizio Riviera fino al 1801; da ricordare che quest'ultimo ebbe tra le sue allieve Maria Dalle Donne¹⁹, “prima insegnante di ostetricia minore nella regia Università di Bologna”²⁰, laureatasi qui nel 1799 in Medicina e in Filosofia, che divenne poi direttrice della Scuola delle levatrici, istituita a Bologna per un periodo pari a trentasette anni, dal 1804 al 1842²¹, sul modello di quella già operante a Milano presso l'ospedale di S. Caterina. Dal momento che non era stato possibile trovare una sede idonea per la scuola, Maria Dalle Donne venne autorizzata, prima dal governo napoleonico, poi da quello pontificio, a tenere i corsi presso la propria abitazione. La scuola da lei diretta era frequentata da donne provenienti dal circondario bolognese e, in alcuni casi, anche da altre province: il corso prevedeva una parte teorica e una pratica di tirocinio, da svolgersi nell'arco di un anno; al termine veniva rilasciato un certificato di idoneità, necessario per poter esercitare la professione di levatrice (Muzio Pazzi, 1910).

19 In considerazione dei suoi meriti, il 31 maggio 1800 viene assegnato a Maria Dalle Donne il posto in soprannumero di accademica benedettina dell'Istituto delle scienze, che nel 1745 era stato conferito a Laura Bassi. La relativa pensione, insieme con una rendita elargitale dal conte Prospero Ranuzzi Cospi, mecenate bolognese, le permettono di continuare le sue ricerche anche se non riceve incarichi di insegnamento da parte dell'Università. Per approfondimenti si veda la voce curata, sul sito “Scienza a due voci”, da Francesca Patuelli, <http://scienzaa2voci.unibo.it/biografie/100-dalle-donne-maria> (data ultima consultazione 18 gennaio 2020).

20 A Bologna c'erano già Laura Bassi e Clotilde Tambroni, considerate le prime docenti universitarie donne in Europa: la prima in fisica, la seconda in lettere greche. Sul contesto particolarmente illuminato si veda il saggio di Marta Cavazza (2014) contenuto nell'introduzione al volume *Eredi di Laura Bassi, donne e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*.

21 Il 5 aprile è incaricato d'istruire le levatrici Francesco Rizzoli e al suo posto il 13 novembre 1851 fu nominato istruttore delle allieve levatrici Pietro Minarelli, che tenne tale ufficio fino al 1869 (Mazzetti, 1847, pp. 107-109).

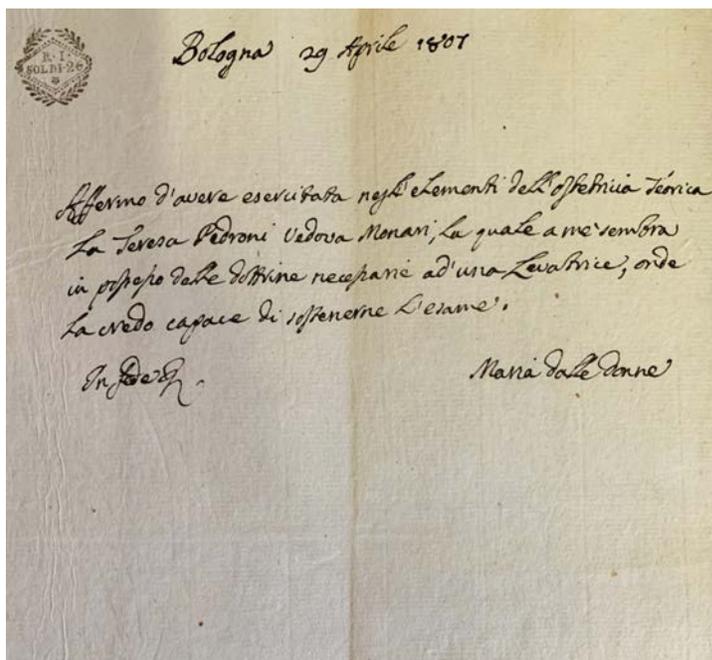


Fig. 1 – Certificato di idoneità rilasciato da Maria Dalle Donne, conservato presso l'Archivio di Stato di Bologna²²

4. Gli sviluppi successivi

Entro la fine del Settecento, più o meno in tutti gli Stati che componevano la geografia della futura Italia, risultavano esser state istituite scuole specifiche volte all'istruzione delle levatrici, sia pure molto differenziate tra loro, sul piano operativo e organizzativo (si trattava di un corso pratico in alcune realtà, più di carattere dimostrativo in altre). L'istituzionalizzazione del parto necessita sempre più di luoghi in cui poter accogliere le partorienti in modo da permettere a medici e ostetriche di imparare e sperimentare nuove tecniche, sulla base dei progressi in campo medico. Proprio per soddisfare bisogni di questo tipo, nascono nel 1860, a Bologna, due nuove tipologie di strutture, sotto la spinta del decreto-legge, varato da Luigi Carlo Farini, illustre medico molto attivo in campo sociale, nonché governatore delle "Provincie dell'Emilia": l'ospizio di ma-

22 Archivio di Stato di Bologna, Studio, serie 550, b. 1, 1806-1807.

ternità²³, annesso al secolare brefotrofito cittadino, che accoglieva donne incinte non sposate, e la clinica ostetrica (Golinelli, 1863, pp. 321-322), aperta dal 1° novembre. Entrambe le istituzioni si distinsero ben presto come luoghi di sperimentazione, in cui vennero avviate attività di tipo formativo fondate a livello scientifico, finalizzate allo sviluppo di nuove e maggiori conoscenze e pratiche nel campo dell'ostetricia. Tuttavia, fino alla fine dell'Ottocento, il numero delle donne che si rivolgeva a tali tipologie di strutture risultava essere ancora molto basso, in quanto la maggior parte delle gravide continuava a partorire in casa; l'ospedale veniva infatti percepito come una risorsa a cui rivolgersi in casi estremi, come per i parti più difficili, oppure per accogliere le future madri in gravoso stato di indigenza. Del resto, non bisogna dimenticare che il flagello delle febbri puerperali negli ospedali raggiungeva livelli molto alti, facendo perciò desistere le partorienti dall'avvalersi di tale opportunità.

Una volta conclusosi il processo di unificazione italiana, e nel nuovo clima inaugurato dal positivismo, il 10 febbraio 1876, venne approvato il "Regolamento delle Scuole di Ostetricia per levatrici"²⁴, firmato da Ruggero Bonghi, ministro della Pubblica Istruzione del secondo governo Minghetti; successivamente, con la "Legge per la tutela della igiene e della sanità pubblica" 5849/1888, detta anche legge Crispi del 1888, furono stabilite le condizioni per l'esercizio della professione di ostetrica. L'articolo 23 recitava a tal proposito:

Nessuno può esercitare la professione di medico o chirurgo, veterinario, farmacista, dentista, flebotomo o levatrice se non sia maggiorenni di età ed abbia conseguito la laurea o il diploma di abili-

23 Gli ospizi di maternità erano destinati principalmente all'assistenza delle donne nubili in stato di gravidanza, in modo che "trovassero in un luogo appartato adeguata assistenza con ogni garanzia di riservatezza e conforto, per poter allattare nei primi mesi i loro nati senza preoccupazioni" (Zucchini, 1960, p. 407). Qui le madri avevano a disposizione una assistenza medica e un aiuto "morale e fisico", soprattutto per fronteggiare al meglio i momenti del parto e quelli immediatamente successivi; come ha rilevato Gianna Pomata, possiamo oggi considerare tali pazienti come le "prime donne a passare per l'esperienza del parto ospedaliero" (Pomata, 1980, p. 499). La loro condizione di vulnerabilità e debolezza, dovuta a una gravidanza illegittima, le isolava dalla rete di relazioni parentali e di solidarietà sociale, costringendole a ricorrere all'ospizio in mancanza di altri luoghi dove poter partorire.

24 Quest'ultimo collegava strettamente le scuole per levatrici alle università e alle scuole medico-chirurgiche con annesso ospedale.

tazione in un'università, istituto o scuola a ciò autorizzati nel Regno, o per applicazione dell'articolo 140 della legge 13 novembre 1859 sulla pubblica istruzione. Chi intende esercitare una di queste professioni a cui per legge è abilitato in un comune, deve far registrare il diploma nell'ufficio comunale nei modi prescritti dal regolamento. I contravventori al prescritto nel presente articolo sono punibili colla pena pecuniaria non minore di lire 100, salvo le maggiori pene stabilite dal codice penale. Sono eccettuati dal presente divieto i medici e i chirurghi forestieri espressamente chiamati per casi speciali, e quelli che, avendo diploma di qualche università o scuola di medicina all'estero, esercitano la loro professione presso i soli stranieri.

La legge Crispi istituzionalizzava così la figura professionale della levatrice, ma, tuttavia, ne ridimensionava la visibilità sociale e ne limitava l'autonomia dal punto di vista professionale: l'ospedalizzazione, oltre a implementare la medicalizzazione del parto, ridusse infatti la possibilità per le levatrici di esercitare l'attività liberamente, subordinando la loro pratica alla medicina istituzionale. Con l'emanazione del Regolamento speciale, contenente le istruzioni per l'esercizio ostetrico nei comuni del Regno, avvenuta sempre per opera del ministro Crispi, nel 1890, vengono previste nuove modifiche all'attività della levatrice. La normativa ne limitava l'intervento ai parti fisiologici, vietando loro l'utilizzo di strumenti chirurgici e l'impegno in operazioni manuali sul feto; veniva inoltre fatto obbligo di richiedere l'intervento medico in tutti i casi di deviazione dalla normalità del parto e in caso di febbre post partum (Spina, 2009, p. 67). La legislazione era volta a favorire la diffusione di levatrici professionalmente qualificate, che dovevano fare esclusivo riferimento all'autorità indiscussa dei medici, considerati gli unici depositari dei principi della scienza. Una fonte molto importante per poter considerare gli intenti divulgativi degli sviluppi dell'ostetricia in quegli anni è rappresentata dalle riviste, che rappresentano una notevole cassa di risonanza: il 15 gennaio 1887 esce a Milano il primo numero del "Giornale per le levatrici"²⁵, edito dalla Guardia Ostetrica milanese e diretto dal medico Alessandro Cuzzi, direttore della Clinica Ostetrico-ginecologica della Regia Università di Pavia. Nel primo numero venivano chiariti gli scopi della rivista:

25 Il giornale venne pubblicato coi tipi di Fusi di Pavia.

Ci sembra quindi opera benefica quel qualsiasi tentativo che cerchi di provvedere alla impossibilità in cui si trovano le levatrici lontane dalle scuole di ostetricia, di mantenersi all'altezza della loro professione; quel qualsiasi tentativo, che si proponga di fornire alle levatrici il mezzo di istruirsi. Un giornale speciale di ostetrica, fatto esclusivamente per le levatrici, può raggiungere tale intento, ed a noi sembra che esso possa per tale considerazione meritare l'appoggio di tutti i medici.

E più oltre ancora:

Un altro scopo noi ci proponiamo col nuovo periodico, quello cioè di proteggere l'interesse collettivo del ceto delle levatrici. Metteremo in evidenza lo sconcio della miserabile retribuzione concessa in certe condotte ostetriche per le levatrici, ed insisteremo affinché le sorti delle nostre lettrici siano su questo proposito migliorate. [...] In vista dell'importanza pratica, che può assumere un giornale per le levatrici noi speriamo da tutti un benevolo appoggio.

Due anni dopo, nel 1888, a Milano, nasceva, sempre sotto il patrocinio della Guardia ostetrica, la Società italiana delle levatrici, con lo scopo di “difendere, tutelare e garantire le addette”; nel volgere di pochi anni, venne pure fondata a Bologna la “Società emiliana delle levatrici”, che diffonderà le sue finalità tramite le pagine di *“Lucina”. Periodico mensile di ostetricia*, non a caso intitolato, come si legge dal primo numero del 1896, al nome della Dea che le antiche romane invocavano per ottenere soccorso durante i parti (p. 1): “Questa [– ancora –] la ragione del titolo: lo scopo del giornale si è quello di mantenere sempre buone relazioni specialmente fra le ex-allieve e la Clinica, continuare per esse, anche quando finti gli studi si trovavano sparse in lontane regioni, l'utilità dello insegnamento clinico nella stessa guisa col soccorso ostetrico operativo a domicilio la Clinica ha procurato alle donne ed alle levatrici della città un aiuto sicuro, efficace e costante nei momenti critici dell'esercizio pratico dell'arte”²⁶.

26 Il “soccorso ostetrico operativo a domicilio” era stato avviato dal 1 gennaio 1896 con lo scopo “di accorrere prontamente alle chiamate fatte dalle levatrici della città, mediante biglietti d'invito staccati da appositi libretti, per partorienti povere che avessero bisogno dell'opera di un ostetrico” (La Redazione, 1896, p. 13).

Gli sviluppi nel campo dell'ostetricia continuano a essere oltremodo significativi nel protrarsi degli anni successivi, con l'avvento del Novecento, segno anche di nuove politiche sociali che intendevano combattere la mortalità post partum, nonché favorire l'incremento del tasso di natalità: per fare qualche esempio, nel 1926 a Bologna, furono istituiti i corsi di specializzazione di ostetricia e di ginecologia della durata di quattro anni, con un limite di accettazione di quattro iscritti per anno; nel 1937 il titolo di levatrice venne sostituito con quello di Ostetrica (R.D.L. 1520), fissando contemporaneamente un nuovo regolamento per l'esercizio professionale.

5. Osservazioni conclusive

Quali possibili, ulteriori implicazioni possono emergere dalle suggestioni offerte da Santoni Rugiu, in merito alla fondamentale connotazione educativa assunta dalla figura della levatrice nel corso dei secoli? Il punto di partenza per tentare di offrire risposte a questo interrogativo potrebbe essere costituito da un'indagine che consideri e analizzi la storia dell'ostetricia come storia della professione ostetrica, nei suoi risvolti educativi e/o formativi verso le donne partorienti e la comunità in genere, da un lato, e, dall'altro, in quelli dello sviluppo del suo porsi come professione. Ovvero un percorso che ricostruisca gli snodi, i grandi cambiamenti, avvenuti a partire dalle origini, del ruolo svolto dalla levatrice, un ruolo essenzialmente di tipo pratico, privo di una formazione specifica, fino a raggiungere via via quello esercitato oggi da un'ostetrica con competenze scientifiche qualificate. Nel contempo sarebbe alquanto interessante indagare le modalità attraverso le quali si è passati da un esercizio appannaggio esclusivo delle donne a un sempre maggior coinvolgimento del mondo maschile, un tempo implicato soprattutto nelle questioni teorico-scientifiche e negli interventi nei casi di parti difficili, fino alla legge n. 903 del 9/12/1977, che sancisce la parità di trattamenti tra uomini e donne in materia di lavoro, riconosciuto e legittimato a tutto campo.

Risulta inoltre particolarmente significativo il fatto che il tema qui trattato possa essere letto e interpretato attraverso le coordinate di una storia della formazione, che si è via via connotata con l'introduzione e lo sviluppo di specifiche metodologie didattiche: gli aspetti che, a mio avviso, risultano più rilevanti riguardano il passaggio da una trasmissione

di pratiche trasmesse tramite un rapporto personale, tramandate da una “mammana” più esperta all’allieva, a forme più strutturate di insegnamenti, impartiti presso luoghi istituzionali, rivolti a un pubblico di allieve ed allievi, avvalendosi anche del supporto dimostrativo di artefatti (manichini, cere, riproduzioni dell’apparato genitale femminile, ecc.), ovvero di strumenti funzionali a proporre metodologie volte a stimolare l’osservazione, la manipolazione. In sintesi, si tratterebbe di ricostruire un percorso non solo attento ai progressi intercorsi nel sapere medico, ma anche a quelli maturati latamente in campo pedagogico-didattico, con gli sviluppi di una trasmissione di conoscenze non più esclusivamente fondata sul testo scritto.

L’intento del presente articolo è stato quello di riconsiderare una pista di ricerca, invero ancora in una fase aurorale, volta a far luce sulle possibili valenze educative di una professione, il cui esercizio di far nascere i bambini, il processo più antico e naturale del mondo, è stato caratterizzato dal progressivo consolidamento del connubio tra scienza e arte ostetrica. Qui si è esperito un primo approccio e si sono fornite le prime risposte a supporto di tali connessioni, sviluppatasi nel corso del tempo, tra il sapere medico e quello pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Adani G., Tamagnini G. (eds.) (1981). *Cultura popolare nell’Emilia Romagna. Medicina, erbe e magia*. Federazione delle Casse di Risparmio dell’Emilia Romagna: Milano Silvana editoriale.
- Carli A., Mazzella E. (2008). Ophelia at the museum. Venuses and anatomical models in the teaching of obstetrics between the XVIIth and XVIIIth centuries. *History of education & children’s literature*, 1: 61-80.
- Canella M., Dodi L., Reggiani F. (2008). “Si consegna questo figlio”. *L’assistenza all’infanzia e alla maternità dalla Ca’ Granda alla Provincia di Milano, 1456-1920*. Milano-Ginevra: Provincia di Milano-Skira.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Corradi A. (1871). *Dell’ostetricia in Italia. Commentario di Alfonso Corradi in risposta al programma in concorso della Società medico-chirurgica di Bologna per l’anno 1871 e premiato dalla Società medesima*. Bologna: Tipi Gamberini e Parmeggiani.
- Corradi A. (1872). *Dell’ostetricia in Italia. Dalla metà del secolo scorso fino al presente*. Bologna: Tip. Gamberini e Parmeggiani.

- Cosmacini G. (1989). *Storia dell'ostetricia*. Bologna: Cilag.
- Cosmacini P. (2019). *Un legame sottile: madame Boivin, monsieur Tarnier e l'ostetricia*. Milano: Baldini Castoldi.
- Della Peruta F. (1984). *Storia d'Italia: malattia e medicina*. Torino: Einaudi.
- Fabbri G. (1872). *Antico museo ostetrico di Gian Antonio Galli*. Bologna: Tipi Gamberini e Parmeggiani.
- Faccini L. (1976). Storia sociale e storia della medicina. *Studi Storici*, 17, 2: 257-264.
- Gélis J. (1977). La formation des accoucheurs et des gages-femmes aux 17^e et 18^e siècles: evolution d'un matériel et d'une pédagogie. *Archives de démographie historique*, 1: 154-180.
- Gelis J. (1984). *L'arbre et le fruit. La naissance dans l'Occident moderne, XVIe-XIXe siècle*. Paris: Fayard.
- Golinelli L. (1863). Alcuni cenni statistici intorno alla Clinica Ostetrica della R. Università di Bologna. *Bullettino delle Scienze mediche*, XX: 321-322.
- Filippini N.M. (2017). *Generare, partorire, nascere. Una storia dall'antichità alla provetta*. Roma: Viella.
- La Redazione (1896). Casistica, Soccorso ostetrico operativo a domicilio. *Lucina. Periodico mensile di ostetricia*, 1 maggio: 13.
- Le Lorier L. (1934). La levatrice di ieri, d'oggi e di domani. *L'arte ostetrica. Gazzetta italiana delle levatrici*, 6: 215-219.
- Maderna E. (2012). *Medichesse, la vocazione femminile alla cura*. Sansepolcro (AR): Aboca.
- Mazzella E. (2012). *Comari patentate. La scuola per levatrici nella Novara dell'Ottocento*. Milano: Unicopli.
- Mazzetti S. (1847). *Repertorio di tutti i professori antichi e moderni della famosa Università e del celebre Istituto delle Scienze di Bologna*. Bologna: Tip. Di S. Tommaso D'Aquino.
- Metrodora (1953). *Il libro di Metrodora sulle malattie delle donne e il ricettario di cosmetica e terapia: testo greco e traduzione italiana*. Milano: Ed. Ceschina.
- Muscione (1970). *La Gynaecia di Muscione: manuale per le ostetriche e le mamme del VI sec. d.C.: traduzione italiana e note con testo latino tratto dai codici e ampio glossario a cura di Rino Radicchi*. Pisa: Giardini.
- Pancino C. (2009). Medici e chirurghi. In M. Malatesta (ed.), *Atlante delle professioni* (pp. 536-557). Bologna: Bononia university press.
- Pancino C. (2015). La porta delle levatrici. Una rilettura della storia della prima scuola ostetrica a Bologna (XVIII sec.). In G. Angelozzi, G.P. Brizzi, G. Olmi, M.T. Guerrini (eds.), *Università e formazione dei ceti dirigenti: per Gian Paolo Brizzi, pellegrino dei saperi* (pp. 325-345). Bologna: Bononia University Press.
- Pancino C. (1984). *Il bambino e l'acqua sporca: storia dell'assistenza al parto dalle mammane alle ostetriche (secoli XVI-XIX)*. Milano: FrancoAngeli.

- Pancino C., D'Yvoire J. (2006). *Formato nel segreto. Nascituri e feti fra immagini e immaginario dal XVI al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Parker H.N. (1997). Women Doctors in Greece, Rome and the Byzantine Empire. In L.R. Furst (ed.), *Women Healers and Physicians: Climbing a Long Hill* (pp. 131-150). Kentucky: University Press of Kentucky.
- Patuelli F., *Maria Dalle Donne*, in "Scienza a due voci", <http://scienzaa2voci.unibo.it/biografie/100-dalle-donne-maria> (ultima consultazione: 18 gennaio 2020).
- Pazzi M. (1910). *La dottoressa Maria Dalle Donne (prima insegnante di ostetricia minore nella R. Università di Bologna)*. Castel S. Pietro dell'Emilia: Tipografia A. Conti.
- Santoni Rugiu A. (2009). *Veste corta e veste lunga. Barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori*. Firenze: Il Ponte.
- Santoni Rugiu A. (2010). *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Spina E. (2009). *Ostetriche e midwives: spazi di autonomia e identità corporativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trotula de Ruggiero (1979). *Sulle malattie delle donne (a cura di Pina Cavallo Boggi)*. Torino: La Rosa.
- Vannozzi F. (2005). *Figure femminili (e non) intorno alla nascita. La storia in Siena dell'assistenza alla partorientente e al nascituro (XVIII-XX secolo)*. Siena: Protagon.
- Viana O., Voza F. (1933). *L'ostetricia e la ginecologia in Italia*. Milano: s.e.

Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia¹

From border to threshold. Homework between school and family

Katia Montalbetti

Associate Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | katia.montalbetti@unicatt.it

Cristina Lisimberti

Assistant Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | cristina.lisimberti@unicatt.it

abstract

This paper focuses on the school-family relationship by using the threshold concept which, unlike a border, gives recognition to a space of interconnection between the two elements. At an operational level, there are certain practices for looking at the actual relationship established between parents and teachers; these practices, thanks to their strategic positioning, can be both an access point to foster a new alliance or a pretext for new contrasts. Homework belongs to this class because it is sent out and comes back from the school place to the family home both physically and figuratively, positioning itself at the limit. Using the border perspective, the risk is that everyone sees and reads homework only on the basis of their own point of view, generating mutual closures and widening distances; by contrast, the threshold interpretation allows different actors to share an educational concern by putting at the centre the child/pupil's right to a harmonious development.

Keywords: Homework, School-family relationship, Engagement, Parents, Teachers

Nel contributo si propone di leggere il rapporto fra scuola e famiglia attraverso la categoria concettuale della soglia la quale, a differenza del confine, permette di riconoscere uno

- 1 L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata insieme dalle due autrici. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti è da attribuire il paragrafo 1, a Cristina Lisimberti il paragrafo 2; il paragrafo 3 e le conclusioni sono state stese assieme.

spazio di interconnessione fra il contesto scolastico e familiare. A livello operativo è possibile rintracciare alcune pratiche le quali consentono di “vedere in azione” il tipo di relazione instaurata tra genitori e insegnanti, configurandosi come occasioni per favorire una nuova alleanza o, al contrario, divenendo pretesti per nuovi contrasti. A tale categoria appartengono i compiti a casa i quali escono, in senso fisico e metaforico, dallo spazio scolastico per entrare in quello familiare. Se prevale la logica del confine, il rischio è che ognuno li intenda soltanto in base alla propria prospettiva generando chiusure reciproche e ampliando le distanze; adottare la categoria della soglia come chiave di lettura permette invece ai diversi interlocutori di porre al centro il diritto del bambino/alunno ad uno sviluppo armonico.

Parole chiave: **Compiti a casa, Rapporto scuola-famiglia, Coinvolgimento, Genitori, Insegnanti**

1. Promuovere continuità fra i contesti educativi: dal confine alla soglia

Nell'epoca odierna sono venute meno, fino quasi a scomparire, molte barriere fisiche e non. A tale processo, tutt'altro che lineare, ancora incompiuto e certamente non privo di contraddizioni, fanno da contraltare tentativi di innalzare nuove barriere come risalta: a livello sociale, nella gestione del fenomeno migratorio; a livello politico, nelle rivendicazioni delle autonomie nazionali; a livello economico, nei sistemi di protezione dei mercati locali.

Al centro della tensione fra apertura/chiusura è posto il confine (Cella, 2006; Salvatici, 2005) il cui scopo, seppure diversamente articolato nel tempo e nello spazio, consiste nel separare qualcosa da qualcos'altro rendendo con ciò possibile la distinzione ma anche l'identificazione. Nelle zone limitrofe, di conseguenza, si vivono a pieno e in modo marcato tutte le contraddizioni e le ambivalenze sottese all'oscillazione fra “stare dentro e stare fuori” (Zanini, 1997): atteggiamenti di paura e bisogni di protezione coesistono con sentimenti di curiosità e desideri di scoperta.

Segnali della tensione fra le spinte all'apertura e i vincoli di chiusura sono rintracciabili in molteplici ambiti; non fa eccezione quello educativo nel quale i criteri per tracciare i confini fra i diversi luoghi non sono sempre chiari e univocamente definiti, situazione che talvolta facilita la nascita di equivoci e di incomprensioni (Tramma, 2008).

A ben vedere la riflessione in campo pedagogico ha più volte interrogato, problematizzato e finanche rimesso in discussione il bisogno di ave-

re dei confini stabili. Il concetto stesso di comunità educante (Casotti, 1923; Agazzi, 1976; Pati, 1996), che appartiene alla tradizione del pensiero pedagogico, evoca l'idea di una comunità che si fa carico dell'educazione delle nuove generazioni attraverso una molteplicità di attori, di spazi, di contesti che agiscono in modo sinergico. La preoccupazione educativa è, in tal senso, allargata ed i confini dei diversi spazi si sfumano in vista di una presa in carico diffusa; tale concetto si ritrova, con gli opportuni distinguo, nell'idea di sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 2000; Frabboni, Guerra, Scurati, 1999) così come nella prospettiva della *longlife* e *longwide education* (Alberici, 2008; Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012; Ellerani, 2013) ove la continuità prevale sulle discontinuità dei diversi contesti educativi, formativi ed extrascolastici.

Sotteso vi è il riconoscimento che i diversi sistemi educativi (a cominciare dalla scuola e dalla famiglia) siano fra loro inscindibilmente connessi e che non possano perciò essere intesi come monadi chiuse e isolate (Von Berthalanffy, 1983; Brofennbrenner, 1986; Pati, 1996). Se l'attenzione si sposta poi sulle persone, le quali abitano simultaneamente i diversi contesti educativi pur mantenendo una propria identità unitaria, risulta evidente come i confini tra tali sistemi debbano essere permeabili in modo da favorire il passaggio dall'uno all'altro evitando forzature e frammentazioni. In tal senso, la volontà di non frapporre barriere rigide tra i contesti di vita e di crescita è finalizzata a garantire alla persona uno sviluppo armonico ed integrale per tutte le età e in tutti gli spazi dell'esistenza umana.

Se dal piano della riflessione pedagogica, ove come osservato prevalgono le spinte all'apertura nell'ottica di una visione sistemica, si muove verso quello della pratica educativa agita, si registrano tuttavia segnali di segno contrario che delimitano, talvolta in modo marcato e aggressivo, i confini fra i diversi i spazi come ben risalta per esempio fra scuola e famiglia (Amadini, 2018).

Per quanto a parole ci si richiami e ci si ispiri all'ideale della comunità educante, nel concreto si erigono barriere la qual cosa nuoce alla qualità complessiva dell'azione educativa e ne compromette il valore. Il rafforzamento dei propri confini può originare da motivazioni differenziate: salvaguardare il proprio raggio di azione, respingere ciò che turba il normale andamento, proteggersi dalle intromissioni; in altre situazioni, ancora, atteggiamenti di chiusura traggono origine da una scarsa conoscenza che ingenera diffidenza. Di là dalle motivazioni, si innesca una spirale nega-

tiva alimentata da critiche distruttive che generano non solo uno spreco di risorse ma anche una frammentazione fra le esperienze vissute: in qualità di figlio, nello spazio domestico; di alunno, in quello scolastico; di cittadino, nel territorio, perdendo di vista l'unità del soggetto.

A ben vedere, il concetto stesso di confine appare, per diverse ragioni, poco appropriato se riferito all'educazione. In primo luogo la sua staticità mal si adatta al dinamismo della relazione educativa; in secondo luogo il confine è predeterminato e rigido, richiama una cesura, un passaggio brusco fra contesti e luoghi, segna una discontinuità netta fra spazi limitrofi mentre l'educazione accompagna la persona nelle sue diverse transizioni temporali e spaziali. Anche se non vanno certamente negate le peculiarità proprie dei diversi ambiti educativi né l'importanza di sperimentare, nei propri percorsi esistenziali, forme e contesti di discontinuità, è indispensabile prevedere zone di passaggio che permettano l'incontro e il confronto (Scurati, Bobbio, 2008; Sorzio, 2016). In tale prospettiva si fa strada il concetto di soglia la quale (Iori, 2006), a differenza del confine, delimita senza tuttavia chiudere configurandosi come simbolo dell'armonizzazione tra il fuori e il dentro: se lo scopo del confine è quello di distinguere e dividere, lo scopo della soglia è quello di mettere in comunicazione e di unire senza con ciò negare le reciproche specificità.

Il superamento del concetto di confine in favore di quello di soglia assume perciò un significato dirimente; se con il primo si vuole separare per differenziare chi sta dentro e chi sta fuori, chi svolge una funzione educativa da chi ne assume un'altra, con la seconda si intende facilitare il passaggio graduale fra luoghi di vita diversi in un movimento di andata e ritorno ciclico a beneficio delle persone coinvolte. In tal senso, la soglia permette l'accesso ad uno spazio condiviso, "non dato in maniera oggettiva, non fisso ma processuale, dinamico, trasformativo" (Iori, 2006, p. 81). Oltre la soglia vi è dunque una zona di passaggio, una terra di mezzo che potrebbe diventare, se non presidiata, terra di nessuno oppure, al contrario, essere vissuta come uno spazio comune poiché riconosciuto da tutti gli interlocutori. L'ampiezza di questa area, sulla quale grava la corresponsabilità dei diversi soggetti coinvolti, non è fissata in modo rigido e una volta per tutte ma è flessibile e in continua evoluzione per meglio adattarsi al dinamismo delle relazioni (Cardinali, Migliorini, 2013; Capperucci, 2018). Per abitare questa zona occorre tuttavia sentirvisi domiciliati la qual cosa fa risaltare la natura relazionale e l'importanza del riconoscimento condiviso fra quanti la attraversano e vi sostano.

Leggere il rapporto fra i luoghi dell'educazione attraverso la categoria concettuale della soglia consente di cogliere e dare riconoscimento ad uno spazio di interconnessione che costituisce una premessa per l'incontro e il confronto (Palma, 2017); agli interessi di una parte è sostituito il diritto della persona di muoversi nei diversi luoghi educativi vivendo esperienze unitarie e non frammentate. Ragionare in termini di soglie anziché di confini può perciò contribuire a porre al centro della riflessione pedagogica, ma anche della pratica educativa, non solo le prospettive dei singoli interlocutori che agiscono il proprio ruolo nei diversi contesti educativi (insegnanti, operatori, genitori ecc.) bensì, soprattutto, quelle delle persone che li vivono quotidianamente (*in primis* i bambini e i ragazzi).

2. Agire la corresponsabilità fra scuola e famiglia

Il cambiamento di prospettiva sotteso al passaggio tra il concetto di confine e quello di soglia non è affatto banale e può essere ben colto prendendo in analisi il rapporto fra scuola e famiglia. La relazione tra queste due agenzie fondamentali per la crescita e lo sviluppo integrale di bambini e ragazzi, nonostante le apparenze, non può essere infatti data per acquisita.

Se, infatti, la loro collaborazione è da tempo riconosciuta in letteratura come uno degli elementi che giocano un ruolo cruciale nel determinare il successo formativo degli studenti (Pirchio, Tritrini, Passiatore, Taeschner, 2013; Tran, 2014; Pati, 2019), la loro alleanza educativa si configura ancora come una meta a cui tendere (Simeone, 2014; Luciano, Marcuccio, 2017; Guerrini, 2018).

Nel nostro Paese la partecipazione attiva della famiglia alla vita della scuola vanta una lunga tradizione e un riconoscimento normativo consolidato, ulteriormente rafforzato negli ultimi anni (Attinà, 2018; Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018). Nondimeno, se si passa dal piano della speculazione teorica, che si sofferma sui principi costitutivi che fondano l'alleanza tra queste due agenzie, alla disamina delle pratiche, che considera i contesti reali e i soggetti che li abitano, è oggi possibile individuare una vera e propria "crisi di partecipazione" (Pati, 2018) che si concretizza in una profonda frammentazione della relazione tra genitori ed insegnanti (Zaninelli, 2017; Palmieri, Palma, 2017) e impone di indivi-

duare nuove modalità di supporto. Come osserva Milani, nonostante le declaratorie e le buone pratiche legate a realtà specifiche, nella maggior parte dei servizi e delle scuole i genitori “sono definiti partner dell’azione educativa” solo sulla carta mentre, nel concreto, “li troviamo spesso fuori dalla porta” (Milani, 2012, p. 27). Riecheggia, in tale espressione, il concetto di confine rigido e invalicabile che distingue e separa in maniera sia fisica che metaforica lo spazio della scuola e quello della famiglia. Non è dunque raro che tra scuola e famiglia vengano innalzati, a volte in maniera intenzionale a difesa della propria identità, altre volte in maniera poco consapevole, degli steccati che rischiano di trasformarsi in vere e proprie barriere insuperabili precludendo a qualsiasi reale forma di scambio e collaborazione. Il filone di studi – tipicamente anglofono – sulle barriere che impediscono il coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola (*school barriers*) (Leitch, Tangri, 1988; Hornby, Lafaele, 2011) ha mostrato come queste spesso abbiano una natura pratica, e siano tanto ‘banali’ e contestuali (come l’assenza di mezzi di trasporto idonei, gli orari delle riunioni e degli incontri per i genitori, le differenze linguistiche e culturali tra genitori e insegnanti...) quanto determinanti e bloccanti (Timberly *et alii*, 2016).

La presenza di barriere e confini rende quindi ostica la comunicazione, la collaborazione e la condivisione tra scuola e famiglia ponendo queste ultime molto distanti dall’idea di “spazi educativi interconnessi” (Pati, 2008, p. 35) caratterizzati da soglie che possano essere attraversate. La connessione tra queste due agenzie può naturalmente esprimersi secondo modalità molto diverse. Palma (2017), integrando la categorizzazione proposta da Swap (1993), ne ricostruisce quattro:

- una modalità ispirata al modello della *protezione*, nell’ambito della quale la responsabilità del progetto educativo e formativo è affidata totalmente alla scuola che assume dunque un ruolo centrale mentre il coinvolgimento della famiglia non è ritenuto necessario;
- una modalità improntata sulla *trasmissione* di informazioni dalla scuola alla famiglia, all’interno della quale si instaura una comunicazione unidirezionale la tra scuola – l’emittente che prende le decisioni e trasmette elementi informativi – e la famiglia – il ricevente che ha l’unico scopo di recepire tali messaggi;
- una modalità centrata sull’*arricchimento del curriculum* nell’ambito della quale sono riconosciute alcune competenze delle famiglie che

potrebbero portare ad un miglioramento dell'offerta formativa della scuola;

- una modalità basata sulla *partnership* (Cardinali, Migliorini, 2013) “che sostiene lo sviluppo di un senso di corresponsabilità che si articola attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra i due interlocutori, nonché il riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco” (Palma, 2017, pp. 329-330).

Le prime due modalità, per quanto a livello teorico possano sembrare arcaiche e desuete, si ritrovano invece non di rado nella pratica: esempi ne sono le scuole ove manca ancora la trasparenza circa le scelte didattiche ed educative compiute, ivi inclusi i processi di valutazione, o scuole che riducono la comunicazione con le famiglie alla trasmissione di circolari informative. In tali contesti tra scuola e famiglia si frappone, per tornare alla metafora del confine, un muro o, nel secondo caso, una recinzione che consente di vedere (alcune) cose senza che sia però possibile arrivare a comprenderle fino in fondo o, tanto meno, partecipare alle decisioni dalle quali originano. Nel terzo modello proposto la porta della scuola pare essere, in alcune occasioni limitate, aperta ai genitori: si pensi a incontri nei quali genitori sono invitati a tenere alcune lezioni specifiche agli studenti o alla collaborazione per la realizzazione di attività molto circoscritte come le feste di fine anno. La vera compartecipazione e condivisione delle scelte, nel rispetto dei rispettivi ruoli, si ritrova nell'ultimo modello nel quale tra scuola e famiglia pare esservi una soglia che può essere attraversata, seppure con delicatezza e rispetto, per consentire di lavorare assieme attorno ad un progetto educativo comune; è il caso delle scuole che rendono concreta ed effettiva la collegialità condividendo alcune scelte fondamentali, si pensi, a titolo esemplificativo, alla decisione di coinvolgere la componente genitoriale nella stesura del regolamento d'istituto o del patto di corresponsabilità.

Per dirla in altre parole la relazione tra scuola e famiglia deve passare dall'*involvement*, ossia dal già citato livello minimo di scambio informativo e di partecipazione, che resta il livello basilare di partenza, all'*engagement*, nel quale la scuola considera la famiglia un vero e proprio *partner* (Ferlazzo, Hammond, 2009) e si preoccupa di ascoltare “che cosa i genitori pensano, cosa sognano e di cosa hanno paura” (Ferlazzo, 2011, p. 12).

Per progettare nuove modalità di supporto alla relazione scuola-famiglia e promuovere il reale *engagement* tra le parti, è utile muovere al piano della concretezza, con l'obiettivo di rintracciare pratiche reali che possano fornire l'occasione di trovarsi assieme sulla soglia e individuare spazi di riflessione comune.

3. I compiti a casa: dallo scontro all'incontro

Nel declinarsi concreto dei rapporti fra scuola e famiglia sono rintracciabili alcune pratiche le quali, proprio per loro natura, permettono di “vedere in azione” il tipo di relazione instaurata tra questi due sistemi/soggetti; si tratta di pratiche che, dato il posizionamento strategico, possono fungere sia da punto di accesso per favorire una nuova alleanza (apertura) sia fornire pretesti per nuovi contrasti ed arroccamenti sulle rispettive posizioni (chiusura).

In tale prospettiva, Sergiovanni individua per esempio le riunioni programmatiche di inizio anno, i compiti a casa e i colloqui connessi con la valutazione (in itinere e finale) (Sergiovanni, 2000).

Ciascuna attività può essere ovviamente impostata e vissuta secondo modalità estremamente diversificate: le riunioni e i colloqui potrebbero essere appuntamenti meramente formali volti al passaggio di informazioni (pure utili) o potrebbero esse sfruttati come reali momenti di conoscenza reciproca, di condivisione e di co-progettazione; la valutazione potrebbe essere vissuta come giudizio del bambino e della famiglia (o dell'insegnante) oppure come occasione di confronto e allineamento/riallineamento per genitori/insegnanti/alunni; i compiti a casa potrebbero essere occasioni di arricchimento reciproco per bambini e genitori o generare sovraccarico e conflitto.

Mentre i colloqui e gli incontri assumono necessariamente un tempo limitato, i compiti si configurano spesso come impegno che accompagna la quotidianità della vita scolastica nella quale “genitori e docenti si trovano a dover convergere” (Coggi, Ricchiardi, 2010, p. 53); costituiscono pertanto uno spazio privilegiato per esprimere e rinsaldare un'alleanza educativa o esacerbare l'irrigidimento sulle proprie posizioni e ampliare le distanze.

Intesi come artefatti, i compiti a casa, nelle loro diverse declinazioni operative, escono in senso fisico e metaforico dal luogo scolastico per en-

trare in quello familiare; stanno, in altri termini, al limite perché appartengono alla scuola ma diventano una parte, tutt'altro che banale, della vita dello studente e della sua famiglia (Suárez *et alii*, 2017).

Se prevale la logica del confine, il rischio è che ognuno veda e legga i compiti soltanto in base alla propria prospettiva: nella situazione più tipica, allora, nella quale i compiti fanno parte della vita scolastica quotidiana, i docenti li esigono, li scelgono in nome della loro libertà di insegnamento e non sentono perciò l'esigenza di renderli oggetto di confronto con gli altri interlocutori. La famiglia, d'altro canto, li considera come un'indebita ingerenza nel tempo/spazio familiare, non ne ravvede l'utilità e molto spesso li subisce. In una situazione del genere vi è il concreto rischio che i compiti perdano di senso ricadendo in una terra di nessuno, nella quale il bambino abita e sosta da solo. Per evitare tale deriva occorre, riprendendo l'espressione già fatta nostra, passare da una logica di confini a quella di soglia (Iori, 2006), oltre la quale i diversi interlocutori guardano condividendo una pre-occupazione educativa che mette al centro non le ragioni di insegnanti o genitori ma il diritto del bambino/alunno ad uno sviluppo armonico. I compiti, da luogo nel quale prendono forma l'equivoco e l'incomprensione, potrebbero dunque configurarsi come spazio educativo nel quale scuola e famiglia si confrontano e si incontrano nel rispetto delle reciproche competenze.

In questa sede non interessa riflettere sull'utilità dei compiti né ripercorrere la contraddittoria letteratura (Chouinard, Archambault, Rheaul 2006; Cooper, 1989, 2001; Protheroe, 2009) bensì interrogare tale pratica alla luce della categoria concettuale della soglia. Il compito a casa si configura infatti come un artefatto in viaggio tra due mondi: nella sua accezione più positiva è un'attività pensata, progettata e assegnata a scuola, è svolta a casa per tornare ed essere ripresa in classe; nella sua accezione più negativa è un fardello, fisico e psicologico, che accompagna l'andata e ritorno tra casa e scuola e ha un conseguente impatto negativo sul sistema-famiglia.

In tale prospettiva, è possibile riprendere e declinare la modellizzazione proposta da Palma con riferimento specifico alla gestione dei compiti a casa. Nel modello della *protezione* prevale il meccanismo di delega totale alla scuola del mandato educativo. Gli insegnanti decidono le modalità di assegnazione dei compiti che debbono essere svolti dal bambino senza considerare le peculiarità della famiglia e del contesto di vita.

Nel modello della *trasmissione* vi è da parte degli insegnanti lo sforzo

di cercare di convincere i genitori dell'utilità dei compiti per il successo formativo dei figli; si chiede alla famiglia di fidarsi delle scelte operate dagli insegnanti ma non vi è un reale confronto.

Nel modello dell'*arricchimento del curriculum* vi è una valorizzazione della famiglia alla quale può essere assegnato un ruolo, per esempio nella richiesta di fornire supporto nella realizzazione di attività particolari o di una certa complessità (si pensi, a titolo esemplificativo, alle attività di ricerca da fare in gruppo in orario extrascolastico).

Nel modello della *corresponsabilità* vi è invece la ricerca di una condivisione e di un accordo sui compiti funzionale a garantire il successo formativo di ogni studente, dando la priorità ai bisogni e alle risorse di ciascun bambino.

I compiti a casa permettono di osservare, oltre il piano dei principi, se fra scuola e famiglia esistono confini piuttosto che soglie; in tal senso, costituiscono un oggetto meritevole di approfondimento anche perché, a differenza di altri contesti (Merieu, 2003; Kralovec, Buell, 2001; Núñez *et alii*, 2015; Bas, Sentouk, Cigerci, 2017) nel nostro Paese risultano poco indagati sul piano scientifico (Daffi, 2009; Montalbetti, 2017; Benedetto, Oliveri, 2012). La grande attenzione, talvolta esagerata, riservata a questi nella comunicazione mediatica² (Parodi, 2016; 2018), è perlopiù funzionale a descrivere situazioni estreme o episodi negativi mentre manca una riflessione approfondita che vada oltre la notizia per indagare le ragioni.

Conclusioni

Avviare riflessioni approfondite sui compiti a casa può fornire elementi utili per promuovere l'effettiva realizzazione di quello "spazio intermedio" tra scuola e famiglia all'interno del quale, come sostiene Pourtrois (Pourtrois *et alii*, 2013), il bambino è rimesso al centro dei processi di apprendimento. Nel nostro Paese, come si è avuto modo di argomentare, tale approfondimento necessita sia di contributi teorici sia di indagini sul campo che pongano in luce le diverse scelte operate dalle scuole, le aspettative e le rappresentazioni dei soggetti coinvolti e i diversi modelli di rapporto scuola-famiglia sottesi.

2 <http://www.bastacompi.it/2017/>

In questo orizzonte, si configura l'esigenza di esplorare le idee, opinioni, percezioni di chi abita questo luogo di intersezione privilegiando una prospettiva qualitativo-ermeneutica ed adottando un approccio *bottom up*. Muovere dalla ricostruzione dei significati che genitori, insegnanti e alunni³ attribuiscono appare indispensabile poiché, come osserva giustamente Tramma, il comportamento umano è influenzato più che dalle caratteristiche dello spazio in sé dalle "rappresentazioni simboliche che di tale spazio si è dato, durante la storia, il gruppo che lo vive" (Tramma, 2010, p. 82).

Nella prospettiva sopra delineata ha preso avvio un filone di ricerca⁴ volto ad indagare sul piano empirico le rappresentazioni e le pratiche dei diversi soggetti coinvolti nel processo, integrandone e triangolando il punto di vista. L'obiettivo è quello di fornire elementi informativi utili per accompagnare le scuole e le famiglie ad assumere consapevolezza circa tali aspetti e, a partire da ciò, avviare un confronto approfondito sull'assegnazione dei compiti a casa. L'orizzonte a cui tendere è la promozione di un reale *engagement* tra le parti muovendo da un aspetto spesso non preso nella debita considerazione, l'assegnazione dei compiti a casa, ponendo al centro delle scelte educative e didattiche lo sviluppo armonico e integrale del bambino.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1976). *Problematiche attuali della Pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Milano: FrancoAngeli.
- Amadini M. (2018). Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie. *Pedagogia Oggi*, 16 (2): 175-190.
- Attinà M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia:

- 3 Nel contributo si è scelto di focalizzare l'attenzione su scuola e famiglia privilegiando il punto di vista degli adulti (genitori e insegnanti). Nondimeno, come posto in luce dalla letteratura sulla *student voice*, i bambini/alunni sono pienamente titolati per esprimersi in merito alla propria vita scolastica e di conseguenza nell'indagine empirica sarà integrata anche la voce degli studenti.
- 4 Nel momento della redazione del contributo si è conclusa la prima fase esplorativa tesa a rilevare il punto di vista degli insegnanti; nello specifico sono state condotte 42 interviste di cui si darà conto in una pubblicazione successiva.

- certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10 (15-16): 167-177.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bas G., Sentouk C., Cigerci F.M. (2017). Homework and academic achievement: a metaanalytic review or research. *Issues in Educational Research*, 27 (1): 31-49.
- Benedetto L., Oliveri R. (2012). Qual è l'approccio efficace per i compiti a casa? *Difficoltà di apprendimento*, 17 (4): 29-52.
- Bertalanffy L.V. (1983). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Mondadori.
- Bobbio A., Scurati C. (2008). *Ricerca pedagogica e educazione educativa*. Roma: Armando.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Capperucci D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10 (15-16): 250-272.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 231-253.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.
- Casotti M. (1923). *La nuova pedagogia e i compiti dell'educazione moderna*. Firenze: Vallecchi.
- Cella G.P. (2006). *Tracciare confini: realtà e metafore della distinzione*. Bologna: Il Mulino.
- Chouinard R., Archambault J., Rheault A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2): 307-324.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2000). Condivisione di valori tra scuola e famiglia. In C.M. Ronci, C. Fiore, U. Lucia, A.A. Massa, M.A. Gallina (eds.), *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti* (pp. 51-64). Milano: FrancoAngeli.
- Cooper H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47 (3): 85-91.
- Cooper H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Daffi G. (2009). *Missione compiti: manuale di sopravvivenza per i genitori*. Trento: Erickson.
- Ellerani P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferlazzo L. (2011). Involvement or Engagement? *Educational Leadership*, 68 (8): 10-14.

- Ferlazzo L., Hammond L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. Santa Barbara, CA: Linworth.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Frabboni F., Minerva F. P. (2000). *Manuale di pedagogia generale*. Roma: Laterza.
- Hornby G., Lafaele R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63 (1): 37-52.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere*. Trento: Erickson.
- Kralovec E., Buell J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7): 39-42.
- Leitch M.L., Tangri S.S. (1988). Barriers to Home-School Collaboration. *Educational Horizons*, 66 (2): 70-74.
- Meirieu P. (2003). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 25-37.
- Montalbetti K. (2017). Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro. *Formazione e insegnamento*, XV (3): 93-102.
- Núñez J.C. et alii (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement. *Metacognition and learning*, 10 (3): 375-406.
- Palma M. (2017). La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *Me-Tis*, 7 (2): 319-335.
- Palmieri C., Palma M. (2017). *The relationship between school and community as an opportunity to rethinking teaching*. US-China Review A,7,1.
- Parodi M. (2016). *Basta compiti!* Casale Monferrato: Sonda.
- Parodi M. (2018). *Così impari: per una scuola senza compiti*. Roma: Castelvecchi.
- Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2008). Autonomia e crescita umana. In Id. (ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra scuola e famiglia* (pp. 17-38). Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2018). I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola, Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 80-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliniana.
- Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Well-being. *International Journal about Parents in Education*, 7: 145-155.

- Pourtois J.-P., Desme H., Della Piana V., Houx M., Humbeeck B. (2013). Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation. *Revue internationale d'éducation de Sevrès*, 62: 99-108.
- Protheroe N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89 (1): 42-45.
- Salvatici S. (2005). *Confini: costruzioni, attraversamenti, rappresentazioni*. Sovieria Mannelli: Rubettino.
- Sergiovanni T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Sorzio P. (2016). La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 641-646). Milano: FrancoAngeli.
- Suárez N. *et alii* (2017). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *Revista INFAD de Psicología*, 7 (1): 417-424.
- Swap S. (1993). *Developing home-school partnership: from concepts to practices*. New York: Teacher College Press.
- Timberly L. *et alii* (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26 (2): 161-186.
- Tramma S. (2008). Educazione, scuola, territorio. In R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma (eds.), *Dentro e fuori la scuola* (pp. 75-106). Milano: Bruno Mondadori.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Firenze: Guerini scientifica.
- Tran Y. (2014). Addressing reciprocity between families and schools: Why these bridges are instrumental for students' academic success. *Improving Schools*, 17 (1): 18-29.
- Zaninelli L.F. (2017). Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 185-198.
- Zanini P. (1997). *Significati del confine*. Milano: Mondadori.

La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica

The validity of educational research into the relationship between scientific principles, practical contexts, political responsibility

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | renata.vigano@unicatt.it

abstract

Research and practice are both essential sources of educational knowledge, giving the latter a connotation of “implication”. In reality, neither research nor practice is built mechanically, according to an instrumental rationality. Both are structured by articulating a multiplicity of possibilities and choices, which must be taken into account to understand their fundamentals and implications. Knowing and recognizing the different forms of educational knowledge, promoting their complementarity, supporting and evaluating them in a competent and correct way are responsibilities that unite educational, scientific and political work, despite their different roles.

Keywords: Educational research, Practice, Validation, Research evaluation

Ricerca e pratica costituiscono entrambe due fonti essenziali generative di conoscenza educativa, conferendo a quest’ultima una connotazione “implicata”. In realtà, sia la ricerca sia la pratica non si costruiscono in maniera meccanica, secondo una razionalità strumentale. Entrambe si strutturano articolando una molteplicità di possibilità e di scelte, di cui è necessario tenere conto per comprendere i fondamenti e le implicazioni. Conoscere e riconoscere le diverse forme dei saperi educativi, promuoverne la complementarietà, sostenerli e valutarli in maniera competente e corretta sono responsabilità che accomunano, pur nei diversi ruoli, il lavoro educativo, scientifico, politico.

Parole chiave: Ricerca educativa, Pratica, Validazione, Valutazione della ricerca

1. L'oggettività della ricerca: un mito che resiste

Ricerca e pratica costituiscono entrambe due fonti essenziali generative di conoscenza educativa, conferendo a quest'ultima una connotazione "implicata", per dirla con Lahaye e Pourtois (2002). Tale implicazione, osserva già nel 1983 Ardoino, è stata spesso intesa come una sorta di difetto intrinseco il quale ne indebolisce alla base la consistenza scientifica. Ciò costituirebbe "un residuo di soggettività contrariante un ideale di oggettività, un parassita nocivo che occorre saper eliminare nella misura del possibile" (Ardoino, 1983, p. 205). Per garantire questo ideale di oggettività ci si richiama a una concezione neo-positivista delle scienze umane, con una netta separazione tra ricerca e azione, rispettivamente ricondotte alla sfera scientifica la prima e alla politica la seconda. La ricerca è considerata come una conoscenza che descrive "ciò che è", conforme all'ideale di una rappresentazione trasparente della realtà e fondata su procedure atte ad assicurare la neutralità del ricercatore. All'opposto, l'intervento è posto in atto per esercitare un potere trasformativo sulla realtà ed è perciò implicato ossia intenzionale poiché esprime un progetto determinato da un insieme di attori e di fattori. Anche i criteri performativi dell'azione non possono essere considerati come scientificamente neutri, poiché essa deve essere pertinente o efficace. In sintesi, l'azione appartiene a una logica politica poiché l'intervento è orientato dai valori e dalla soggettività degli attori e intende modificare la realtà in conformità a un'ideale posto; la ricerca sarebbe invece apolitica poiché solo descrittiva e senza connotazioni trasformative.

Questa distinzione è rimessa da tempo in discussione (Mortari, 2007; Cox, Geisen, Green, 2011; Mezirow, Taylor (eds.), 2011). Dal lato della ricerca, l'etologia e l'etnologia hanno permesso di prendere coscienza del potere che il ricercatore esercita quando "usa" o anche semplicemente osserva la realtà nel corso di una procedura di rilevazione (Despret, 1996). Nell'ambito dell'intervento, lo sviluppo della ricerca-azione *in primis* e di molteplici altre forme di ricerca che hanno ormai trovato autorevolezza scientifica sul piano internazionale, mostra a quale punto la ricerca può essere messa in opera senza con ciò perseguire un obiettivo di generalizzabilità o di uniformazione, svolgendosi in un contesto storicamente specifico e singolare; in altri termini, siffatta ricerca ha un'intrinseca vocazione trasformativa ed è perciò inevitabilmente orientata da valori e ideali.

Nonostante la problematizzazione del rapporto in parola sia ormai

ampiamente penetrata nella riflessione scientifica, la tendenza distintiva e oppositiva è ricorrente e, citando nuovamente Lahay e Pourtois (2002), non è sopito il demone della contaminazione dell'una sull'altra o viceversa, ossia una specie di abuso di potere. È evidente che i due ambiti hanno finalità prioritarie differenti ma è difficilmente argomentabile che le scienze dell'educazione possano generare una conoscenza scevra da implicazioni e neutra, purificata da ogni implicazione trasformativa e intenzionale; esse forniscono conoscenze elaborate muovendo dall'integrazione di apporti e sguardi diversi, fra cui anche quelli della pratica. Nella loro diversità e complessità le scienze dell'educazione riflettono le analoghe caratteristiche dell'esperienza umana in cui sussistono eterogeneità, ibridazione e compresenza di aspetti talvolta contrastanti (Pourtois, Desmet, 1988; Apel, 1997; Ardoino, De Peretti, 1998).

Escludere il sapere d'azione dal campo delle scienze dell'educazione per costituirne un corpo distinto è una semplificazione eccessiva in nome di un ideale di oggettività scientifica a cui sfugge la complessità dell'educazione e delle discipline che la studiano. Dietro la spinta a mettere ordine nelle scienze dell'educazione conformandole a categorie formali modulate da altri campi del sapere, si può intravedere un processo essenzialmente modernista (Pourtois, Desmet, 1997) improntato a un iper-razionalismo che intende padroneggiare la realtà in virtù di procedure di suddivisione e classificazione e che gerarchizza i saperi in funzione del loro grado di purezza scientifica ossia di corrispondenza al modello analitico e classificatorio. La riflessione post-moderna ha ampiamente criticato la ragione modernista, riconoscendo dignità epistemologica alla variazione, all'errore, alla singolarità; contributi critici autorevoli e pluridisciplinari (Morin, Ciurana, Motta, 2003; Sloman, Fernbach, 2018) hanno reso evidente l'infondatezza della presunta opposizione tra ricerca cosiddetta neutra e azione inevitabilmente politica.

Ciò induce a dar voce e favorire la dimensione democratica in ogni ricerca e azione; motiva il ricercatore e il professionista della pratica ad esplicitare l'intenzionalità, le strategie e i poteri che essi esercitano sul loro contesto, permettendo così di cogliere la singolarità che vi è in ogni ricerca o in ogni intervento invece di porre l'enfasi solo su ciò che è uniforme e generalizzabile. Non c'è una sola buona maniera di fare ricerca o di agire. L'intervento è connesso con una scelta epistemologica e politica la quale definisce un modello operativo fondato su una certa rappresentazione del mondo e regola il ruolo dei soggetti. Anche la ricerca, in cia-

scuna fase della sua costruzione, è oggetto di scelte epistemologiche, politiche e metodologiche per le quali il ricercatore opta, suscettibili di essere confrontate con altre possibilità. Il gioco democratico della ricerca impone il confronto interno delle scelte compiute: ci si interroga, per esempio, sui rapporti logici o paradossali fra il paradigma e la metodologia, fra le ipotesi e il trattamento dei dati, fra i concetti teorici e i dati raccolti. Anche il confronto esterno è necessario, fra la pluralità di saperi che sono inclusi nella sfera delle scienze umane. La ricerca e l'azione non si costruiscono perciò in maniera meccanica, secondo una razionalità strumentale. Entrambe si strutturano articolando una molteplicità di possibilità e di scelte, di cui è necessario tenere conto per comprendere i fondamenti e le implicazioni.

2. Il problema della validazione. Criteri uguali per obiettivi diversi?

Agli inizi degli anni Novanta Van der Maren, che da allora in poi dedica alla questione del rapporto fra ricerca e pratica numerosi studi e pubblicazioni, cita (1991, p. 36) a titolo di esempio Huberman che a inizio degli anni Ottanta conclude un'analisi di lavori di matrice anglofona con il giudizio seguente: “i professionisti della pratica usano poco la ricerca educativa poiché essa è poco utilizzabile come tale” (Huberman, 1982, p. 136) In seguito a questo studio, l'Autore propone poi un insieme di condizioni ottimali dell'impiego effettivo delle ricerche ed elabora un modello esplicativo (Huberman, 1982; 1983). Tale lavoro sistematico pone in luce sei esigenze principali a cui le conoscenze prodotte dalla ricerca devono corrispondere per risultare interessanti per gli insegnanti: a) suggerire soluzioni ai problemi immediati senza esigere riorganizzazioni significative; b) essere utili per arricchire il repertorio di competenze professionali di chi opera sul campo; c) essere validate da parte dei pari cioè i professionisti della pratica; d) essere adattabili nei diversi contesti, ossia rappresentare una produzione aperta, modulabile; e) permettere l'accesso al ricercatore, autore delle conoscenze, per un accompagnamento autorevole nelle fasi di implementazione della pratica; f) esprimere un orientamento ideale consonante con i valori condivisi dagli insegnanti.

Le esigenze individuate delineano un quadro criteriale difficilmente sovrapponibile all'insieme dei prodotti della ricerca scientifica in campo educativo (Checkland, 1981) la quale si è trovata invece sospinta a con-

formarsi ai criteri di validità tipici della ricerca descrittiva, dominanti nei sistemi nazionali e internazionali di valutazione dei prodotti di ricerca. A quarant'anni di distanza, pur riconoscendo le numerose linee d'impegno sviluppate e l'accresciuta sensibilità in argomento, non è però possibile asserire che risultati significativi abbiano trapiantato livelli di sistema. Pur considerando le legittime ragioni del management e dei sistemi di accreditamento e finanziamento della ricerca, non è però realistico voler definire un modello univoco di validità e qualità della ricerca, giocoforza inadatto a corrispondere alla varietà di esigenze, necessità, priorità, vincoli, e interessi presenti nei contesti reali in cui muovono gli attori e gli stakeholder della medesima.

A detta di Carr e Kemmis (1986) la ricerca educativa si è distanziata dal suo oggetto, in una vana rincorsa a una scientificità formalmente codificata secondo riferimenti epistemologici di altre discipline. Ciò è comprensibile in ordine alla tensione ad assumere sistematicità scientifica ma ha provocato perdita di significatività del discorso pedagogico agli occhi di chi opera nella pratica giacché reputato troppo accademico. Inoltre, spinta da tale obiettivo la ricerca educativa si è di fatto conformata al linguaggio e alle problematiche di altre discipline aventi ad oggetto aspetti connessi con l'educazione, per esempio la psicologia, la sociologia e l'economia (Van der Maren, 1996; Usher, 1996). Le ragioni che motivano gli orientamenti prevalenti in chi fa ricerca sono accoglibili ma difficilmente si compongono con le non meno legittime priorità di chi opera nella pratica.

Carr e Kemmis descrivono ulteriori dimensioni della complessità in questione. Le conoscenze pratiche che gli insegnanti devono impiegare per essere efficaci coprono un ventaglio molto più ampio di quelle, per esempio, richieste a figure professionali considerate talvolta analoghe sotto il profilo del rapporto fra competenze teoriche e pratiche, come il medico o l'ingegnere, poiché integrano anche la funzione e il significato politico della loro azione, i suoi vincoli e i suoi effetti sociali, le sue prospettive culturali e il suo impatto psicologico. Tutte queste conoscenze, differenziate in relazione alle discipline che le teorizzano, hanno però validità reale solo nella misura in cui permettono all'azione di realizzarsi e all'insegnante di trarne una coerenza che conferisce ad essa valore e efficacia. La validità di tali conoscenze non può perciò essere assicurata solo in virtù di criteri, come quelli ad oggi assunti nell'ambito della ricerca scientifica, che riguardano essenzialmente gli aspetti procedurali del percorso di

generazione delle conoscenze medesime, indipendentemente dal valore che queste assumono sul piano del contributo effettivo alla buona conduzione della situazione educativa concreta.

Alla luce della complessità sopra delineata, più voci hanno sostenuto l'opportunità di riconoscere specificità e identità alla ricerca connessa con la pratica educativa – argomentazione peraltro già presente fin dai tempi di Dewey quando indicava che il metodo scientifico va inteso primariamente come “modello e ideale dell'intelligente esplorazione e sfruttamento delle possibilità implicite nell'esperienza” (Dewey [1938] 2014, p. 79). Nel 1987 Gillet auspica una politica di reinquadramento delle ricerche sui problemi sulle pratiche educative; nella scia di un'autorevole riflessione scientifica che proprio in Dewey trova argomentazione sistematica e fondativa (cfr. Dewey 1916, 1910/1933, 1938) Van der Maren, a seguito di un'analisi sviluppata nel 1989, sostiene la necessità di attribuire uno spazio ampio e specifico nonché sostegni adeguati alla ricerca pedagogica, così intesa: “una ricerca che muove dai problemi della pratica degli insegnanti, non come alibi per verificare teorie ma come snodo della costruzione di conoscenze pedagogiche. Queste conoscenze attrezzano e validano la pratica degli insegnanti, permettono loro di migliorarla e di controllarne le condizioni di esercizio” (p. 91).

In questa prospettiva Van derMaren difende l'idea della ricerca pedagogica come ricerca pratica la cui validità attiene essenzialmente al contributo all'agire concreto degli operatori. Essa deve muovere dai problemi di chi sta sul campo tenendo conto dei loro vincoli e delle loro priorità; deve altresì essere formulata integrando il loro linguaggio, le loro rappresentazioni e le conoscenze in loro possesso, per fornire strumenti e mezzi in virtù dei quali essi stessi trovino le soluzioni alle situazioni della pratica. L'Autore si spinge ad asserire che il criterio-guida della ricerca pedagogica è la funzionalità più che la verità. Dato un insieme di priorità e di vincoli, le questioni che interpellano tale ricerca sono: serve davvero? Funziona? In realtà non è prioritario sapere perché, purché sia efficace ed efficiente, rispettando un insieme di valori e di norme sociali ed etiche del contesto di riferimento.

La complessità della pratica è il motivo che giustifica la funzionalità come criterio di validità della ricerca pedagogica. Le situazioni concrete sono troppo complesse per essere analizzate e risolte con una sola teoria. Per costruire un oggetto, fisico o metodologico, che funziona si ha bisogno di intrecciare teorie diverse e individuare compromessi condivisi. Un

oggetto funzionale è per necessità composito, eclettico. Per essere utilizzabile nella pratica di insegnamento, un manuale dovrà comporre le esigenze differenziate di specialisti della disciplina e della didattica, dell'esperto di processi di apprendimento, ma altresì dell'editore, degli insegnanti, delle disponibilità economiche delle famiglie e così via. La ricerca pedagogica è inevitabilmente contestualizzata ed è altresì "opportunistica", nota Gillet (1987, p. 273) giacché cerca di "fare bene nelle condizioni date con le risorse disponibili" (Id., 1987, p. 273); è ecologica perché tende a mantenere o arricchire la qualità dei rapporti fra il professionista della pratica, i suoi partner e il suo ambiente rifuggendo le complicazioni superflue; è professionale perché è volta a consolidare la padronanza sulle proprie azioni ad ampliare il controllo sulle condizioni dell'azione (Id., 1987, pp. 278-279).

La natura peculiare della ricerca pedagogica come ricerca pratica, nei termini indicati da Van der Maren, è rilevabile anche nelle argomentazioni di Bru (1988) che propone di considerare tre differenti piani principali attorno a cui si articola la questione: quello dei risultati delle ricerche; quello delle implicazioni pedagogiche in forma di raccomandazioni, consigli o prescrizioni; quello dell'applicazione pratica in situazione. I tre piani non sono fra loro del tutto indipendenti ma la validazione dei propositi che appartengono a ciascuno di essi non è semplicemente trasferibile agli altri due. Negli studi sviluppati da Huberman e Gather Thurler (2011) l'analisi approfondita della letteratura sulla disseminazione e l'impiego delle conoscenze scientifiche pone in luce che la validità scientifica delle ricerche, intesa secondo i sistemi codificati, risulta un fattore poco connesso con tali dinamiche. In altri termini, il valore scientifico giudicato dagli esperti della ricerca non implica necessariamente analogo apprezzamento nei contesti di pratica. Sussiste una pluralità di relazioni fra i vari piani e i loro modi di validazione, seppur non esiste fra essi un'eterogeneità radicale. L'attenzione a distinguerli è importante, chiarisce Bru (1988), per rifuggire la concezione erronea per cui la corrispondenza fra essi è data a priori; il passaggio dall'uno all'altro implica invece processi di interpretazione e rielaborazione di cui è indispensabile chiarire i criteri e le caratteristiche.

3. Conoscere, riconoscere, sostenere. La responsabilità come cifra del lavoro educativo, scientifico, politico

Gli studi e le riflessioni sviluppate nei decenni scorsi hanno aperto una direzione di studio articolata e densa d'interrogativi: i modelli teorici possono permettere l'intellegibilità delle pratiche? Attraverso quali metodologie di indagine è possibile accedere alle pratiche e ai saperi che sono ad esse specifici? Questi ultimi possono essere esplicitati? Sono individuabili e definibili da parte dei professionisti della pratica?

Il dibattito e la riflessione maturati nei diversi contesti indirizzano verso alcune condizioni per perseguire la linea di impegno individuata: mettere in questione i modelli prescrittivi e applicazionisti; distinguere fra modelli teorici "della" pratica e modelli "per" la pratica; evitare concezioni semplificatorie del profilo professionale di chi opera sul campo, che non è un decisore sovrano assoluto della sua azione né un semplice agente di un sistema preordinato; riconoscere le differenze fra la validazione dei risultati delle ricerche scientifiche e quella di una pratica; dare ragione di priorità, atteggiamenti e aspettative rispettivamente del ricercatore e del professionista in azione, in rapporto alle situazioni oggetto di comprensione e alle conoscenze perseguite; evitare visioni idealizzate della pratica, lontane dall'eterogeneità e dalle tensioni in essa presenti; riconoscere la specificità dei saperi della pratica ed elaborare metodologie ad essi congruenti.

Si disegna con ciò un orizzonte di impegno euristico articolato e ambizioso, anche perché la conoscenza delle pratiche educative, dei criteri che le organizzano, delle loro dinamiche ed esiti non ha ancora raggiunto livelli di sistematicità tale da costituire un corpus organico (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012; Numa-Bocage, Marcel, Chassecourte, 2014). In queste condizioni non è facile seguirne l'evoluzione e rendere conto dell'impatto di qualsivoglia intervento innovativo e trasformativo, a livello per esempio di politiche educative. Un fronte di ricerca strategico in proposito potrebbe cimentarsi con la realizzazione di un osservatorio delle pratiche educative, dapprima nei contesti formali poi ampliando viepiù il campo anche a quelle che si dispiegano nei contesti non formali. Occorrerebbe forse accostare con minore enfasi retorica e maggiore distacco critico l'ideale delle buone pratiche la cui banalizzazione, rilevabile in molteplici situazioni di ricerca e professionali, nuoce all'efficacia del concetto stesso poiché lo rende oggetto di un impiego poco consapevole

della complessità intrinseca a tale costrutto. Anche l'idea della comunità di pratica (Wenger, 2006) andrebbe ripulita da impieghi superficiali – come accade di incontrarne nell'esperienza quotidiana quando per esempio tale appellativo è attribuito a interazioni sociali che non depassano in realtà lo scambio di opinioni ed esperienze senza però un sostanziale orientamento all'apprendimento e della ricerca. Sarebbe inoltre da valorizzare la risorsa dell'accompagnamento secondo l'accezione della Paul (2004, 2016), sia nel suo impiego pratico poiché necessita di alta professionalità sia come risorsa in termini di ricerca.

L'analisi sviluppata induce a richiamare la necessità di dare adeguato sostegno alla ricerca che percorre vie innovative nella prospettiva di corrispondere alla complessità sopra delineata. La messe di contributi teorici e critici è, come si è visto, ormai ragguardevole ma non trova ad oggi soddisfacente corrispondenza nei sistemi di riconoscimento e supporto delle azioni volte a integrare e assumere tale complessità. La direzione d'impegno scientifico così orientata risulta tanto euristica quanto impervia sul piano dell'accreditamento da parte dei sistemi pubblici e privati di valutazione e finanziamento della ricerca. Di conseguenza questo tipo di attività fatica a guadagnare terreno, come risulta da analisi e dibattiti che si sviluppano ormai da un quarantennio circa.

Con riferimento alle politiche della ricerca e della valutazione di quest'ultima, la peculiarità delle discipline in parola non si presta a semplificazioni e omologazioni grossolane allorché si individuano i criteri per stabilirne la qualità scientifica (Viganò, 2018; Schwandt, 2002); modelli valutativi che disconoscono tale aspetto concorrono a derive di non poco rilievo: da un lato, i ricercatori sono indotti a conformare contenuti, metodi e modalità di condivisione della ricerca ai fini del riconoscimento accademico e del sistema valutativo vigente a svantaggio della significatività reale; dall'altro lato, proliferano iniziative prive di un'adeguata solidità scientifica e metodologica, che erogano servizi di cosiddetto accompagnamento, *coaching* e supporto ai contesti di pratica, la cui domanda genera mercato.

Sarebbe ingenuo pensare che possa essere raggiunta in tempi brevi una soluzione atta a tener conto delle diverse prospettive e priorità dei molteplici soggetti implicati nel quadro situazionale delineato. È ingenuo ignorare la presenza di gruppi di pressione, interessi corporativi ed economici, visioni parziali che ostacolano pesantemente l'impegno miglio-

rativo. Né esistono strade alternative da percorrere se non quella responsabilità, da parte di tutti: decisori politici, professionisti nella pratica educativa, ricercatori. Le evidenze scientifiche internazionali circa gli effetti perversi di sistemi di valutazione ancorati a tecnicismi eccessivi e a modelli valutativi inadatti a dare ragione della varietà della ricerca (Viganò, 2017; Merle, 2014; Sèguéda, Morrissette, 2014) sono numerose ed è dovere del decisore politico tenerne conto. Il ruolo della buona ricerca è non solo scientifico ma anche sociale e civile, dinanzi all'attualità e complessità della questione educativa; la professionalità del ricercatore si compone di tutte queste dimensioni. La pratica educativa ha un'eminente connotazione interpretativa ed euristica, assai distante da qualsiasi appiattimento esecutivo; in tal senso chi opera sul campo ha il dovere di interrogarsi, riflettere, capire. In sintesi, non c'è algoritmo che tenga se prima non c'è etica del lavoro: politico, scientifico, pratico.

Riferimenti bibliografici

- Altet M., Bru M., Blanchard-Laville C. (eds.) (2012). *Observer les pratiques enseignantes: pour quels enjeux?* Paris: L'Harmattan.
- Apel K.O. (1997). La dimension herméneutique des sciences sociales et sa fondation normative. In J.-M. Salanskis, F. Castier, R. Scheps (eds.), *Herméneutiques: textes, sciences* (pp. 163-198). Paris: PUF.
- Ardoino J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour*, 88: 19-22.
- Ardoino J., De Peretti A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris: Desclée de Brouwer
- Bru M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement: après les illusions perdues. In Ch. Hadji, J. Baillé (eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 45-66). Bruxelles: De Boeck.
- Carr W., Kemmis S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Checkland P. (1981). *Systems thinking, Systems practice*. New York: John Wiley.
- Cox P., Geisen T., Green R. (2011). *Qualitative research and social change. European context*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Despret V. (1996). *Naissance d'une théorie éthologique*. Le Plessis-Robinson: Synthélabo.
- Dewey J. (1910/1933). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company.

- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. pubblicata nel 1938).
- Donnay J., Bru M. (eds.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gillet P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- Huberman M. (1980). *Recipes for busy kitchens: a situational analysis of routine knowledge use in school*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Huberman M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers une mode d'emploi. *Education et recherche*, 2: 136-152.
- Huberman M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche*, 2: 157-177.
- Huberman M., Gather-Thurler M. (1991). *De la recherche à la pratique*. Berne: Peter Lang.
- Lahaye W., Pourtois J.-P. (2002). Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation. In J. Donnay, M. Bru (eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 47-57). Bruxelles: De Boeck.
- Merle P. (2014). Penser à la refondation de l'éducation prioritaire: obstacles et perspectives. In J.M. Morrissette, M.F. Legendre (eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 89-110). Québec: PUL.
- Mezirow J., Taylor E.W. (eds.) (2011). *Transformative learning: theory to practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: John Wiley.
- Morin E., Ciurana É.-R., Motta D.R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Numa-Bocage L., Marcel J.-F., Chaussecourte Ph. (eds.) (2014). De l'observation des pratiques enseignantes. Numero monografico di *Recherches en Education*, 19.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- Schwandt T.A. (2002). *Evaluation practice reconsidered*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sèguéda S., Morrissette S.M. (2014). Les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'enseignement supérieur à l'aune de la nouvelle gestion publique. In J.M.

- Morrisette, M.F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 185-210). Québec: PUL.
- Slovan S., Fernbach P. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Usher R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott, R. Usher (eds.), *Understanding educational research* (pp. 8-15). London: Routledge.
- Van der Maren J.-M. (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseau*, 55-56-57: 129-161.
- Van der Maren, J.-M. (1991). Écrire la recherche: nécessité épistémologique ou stratégique? *Recherches qualitatives*, 5: 35-41.
- Van der Maren J.-M. (1993). Savoir enseignant et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 1: 153-172.
- Van der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Les savoirs et la recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM – Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren J.-M. (1997). *La recherche pédagogique*. Montréal: PUM.
- Van der Maren J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. In J. Donnay, M. Bru (eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 90-104). Bruxelles: De Boeck.
- Viganò R. (2017). Assessment as an exercise of responsible citizenship. Issues and perspectives in educational and training systems. *Italian Journal of Educational Research*, 9: 69-82.
- Viganò R. (2018). Ricerche pedagogiche e didattiche: distinguere senza separare, per una responsabilità comune. *Nuova Secondaria*, 10: 110-114.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

dell'educazione, ai pedagogisti, ai formatori ma soprattutto ai maestri. Il volume di Alfieri coinvolge e riguarda la formazione iniziale e in itinere dei maestri di oggi e si propone come un efficace strumento didattico. La natura accattivante delle fonti cinematografiche e televisive permette, infatti, di approcciarsi più agevolmente alla narrazione storica, che si pone come occasione per coltivare il senso critico dei futuri maestri e per stimolare una riflessione sulle buone prassi didattiche adottate in passato, riconoscendone la complessità e il senso più profondo e non archivian-dole sbrigativamente con interpretazioni ingenuie e semplicistiche. Il percorso tracciato dal testo, infine, consente di sottolineare quanto sia garanzia di professionalità l'offrire ai maestri del nostro tempo gli strumenti per ricavarsi spazi di riflessione circa i modelli formativi di riferimento e il proprio orizzonte progettuale. In tale direzione la prospettiva storica, permettendo di accostarsi a un prezioso patrimonio di esperienze e figure che si presentano come modelli, risponde al bisogno, che dovrebbe animare ogni insegnante, di ricomprendere in ogni momento con chiarezza quale panorama educativo-pedagogico sia sotteso alla propria scelta vocazionale e al proprio agire.

Elisa Mazzella

quanto del bambino, a sostenere i processi della comunicazione educativa in uno spirito di sempre maggiore reciproca autenticità, la seconda come piena abilitazione di tutti gli interlocutori allo sviluppo integrale delle proprie potenzialità, senza cesure artificiali, castrazioni pretestuose o infingimenti invischiati da parte di chi gestisce il potere nella relazione educativa. I richiami in tal senso a Maria Montessori (ma anche a Rosa e Carolina Agazzi, Loris Malaguzzi, Danilo Dolci) sono ben presenti nell'impianto culturale di questo lavoro e caratterizzano un approccio che valorizza il "sapere fare con gli altri", inteso come stile educativo improntato alla collaborazione, al coinvolgimento delle famiglie e dei bambini nella costruzione di una solida e ben congegnata alleanza educativa. In questo senso l'integrazione suggerita dalla dizione estesa della legge 107, *Sistema integrato 0-6*, rappresenta davvero un aspetto imprescindibile e condiviso che il legislatore ha mutuato dalle più accreditate esperienze sviluppatesi in questi anni nell'ambito dell'*Early Childhood Education and Care*. In base ad esse (si pensi ai vari rapporti *Starting Strong*) la partecipazione di bambini e famiglie ai processi educativi è un fattore di qualità intrinseca, la sua effettiva consistenza influenza la qualità e la congruenza delle transazioni che avvengono nei servizi per l'infanzia e l'intero impianto curricolare di tali istituzioni. A loro volta, anche spazi, tempi, struttura dell'offerta formativa, materialità educativa, dimensioni gestionali e organizzative sono fattori strettamente interdipendenti rispetto alle posture educative assunte dai servizi nei confronti dei bambini. Valorizzare i tempi e gli interessi di ciascuno, dal momento dell'ambientamento alla formazione dei gruppi di lavoro, permettere ai bambini di esprimere opinioni, sentimenti ed emozioni, formulare progetti (intesi come proiezioni di futuro), immaginare soluzioni, proporre sguardi alternativi di tragguardare il mondo sono i termini su cui misurare l'orizzonte prospettico e la portata educativa delle istituzioni per l'infanzia nella loro attuale configurazione pluralistica e polidimensionale. L'espressione 'bambini al centro' (mutuata dalla ben più datata svolta puerocentrica dell'attivismo novecentesco), del resto, testimonia proprio il tentativo di assumere integralmente l'impegno di sviluppare nel segno dell'educazione il bambino-persona senza mortificarne le potenzialità attraverso interventi eccessivamente direttivi, che mortificando la sua tensione verso l'autonomia e l'autodeterminazione ne coartano la creatività e l'apertura al futuro. Ugualmente, richiamano l'urgenza di un'efficace promozione del senso di cittadinanza e di solidarietà a partire dall'infanzia sviluppan-

un lato del teatro in sé, dall'altro della scuola inclusiva e di conseguenze del dialogo tra le due compagini; ciò rappresenta la maturazione ideale del contesto scolastico pronto ad accogliere la sfida educativa posta in essere dal teatro.

Sottolineata l'importanza dello sviluppo storico del teatro scolastico che ha creato terreno fertile per ulteriori studi, sperimentazioni ed esperienze in tal senso, l'autrice orienta la riflessione verso la costruzione di una didattica teatrale inclusiva che contempli elementi chiave quali l'attenzione per il setting, per gli aspetti metacognitivi, per il linguaggio non verbale, per le ricadute nella sfera della socialità. In tal senso si va oltre il concetto stesso di teatralità per volgere lo sguardo a un orizzonte multi-comprendivo che possa inglobare più caratteristiche possibili come quello del Musical Theatre.

Da questi brevi cenni emergono le notevoli ricadute educative analizzate da Compagno in relazione all'affascinante tecnica teatrale la quale attraverso la sua impronta laboratoriale e la sua duttilità epistemologica diventa uno strumento artistico-performativo innovativo all'interno dei contesti educativi che oggi più che in passato necessitano di risorse efficaci ed alternative per far fronte alle molteplici sfide educative poste in essere.

Al fine di offrire degli spunti pedagogici, ma anche didattici concreti l'autrice, nell'ultima parte del testo, analizza il modello del Drama Teaching Design. Il modello nel complesso è basato sulla premessa epistemica per cui si ritiene necessaria la creazione di una ragionata progettazione didattico-teatrale strutturata secondo precisi intenti educativi e didattici. In quest'ottica, viene scandagliata ogni fase pratico-operativa dell'impostazione del DTD: dall'analisi pre-progettuale, alla progettazione vera e propria, per giungere all'attuazione del progetto e alla fase riflessiva finale.

Il volume, nel complesso, offre sollecitazioni interessanti per il dibattito pedagogico-didattico e per la prassi educativa scolastica nell'orizzonte dell'inclusività. Infatti, le premesse teoriche e le indicazioni pratico-operative fornite inquadrano l'attività teatrale nel contesto educativo e didattico con una curvatura inclusiva che, utilizzando le parole dell'autrice, "conferma il senso del teatro come 'casa' di tutte le possibilità espressive, spazio partecipativo e di condivisione, sinergia dell'essere, dell'apprendere e del fare".

Martina Albanese

ne, identità, coesione e creatività, secondo la definizione del Consiglio d'Europa (2005), capace di contribuire allo sviluppo umano e alla qualità della vita individuale e collettiva.

Il volume raccoglie saggi teorici e riflessioni sulle pratiche di ricercatori, esperti – afferenti a vari ambiti disciplinari – e *practitioners* italiani ed internazionali. Chiarificando la funzione sociale ed educativa e promuovendo una riflessione innovativa sul dialogo fra musei e società, il volume riconsegna un'ampia e articolata disamina sui musei: preziose zone di contatto con il mondo, luoghi dell'abitare collettivo e laboratori del sapere, capaci di promuovere conoscenze e di favorire il pensiero critico, la partecipazione e il benessere.

Il volume si articola in due parti: la prima dedicata ad approfondire, in chiave multidisciplinare, il compito dei musei nella società del XXI secolo e la loro funzione di “dispositivi sociali”; la seconda – focalizzata sul tema delle potenzialità formative della mediazione museale – volta ad analizzare, da diversi punti di vista, le relazioni che intercorrono fra musei, patrimonio e pubblico nella contemporaneità.

I contributi della prima parte restituiscono la complessità della relazione museo-società e le possibili declinazioni che tale relazione può assumere oggi: la natura meravigliosa e straordinaria del museo (William John Thomas Mitchell); l'importanza di adottare una visione trasformativa del patrimonio per accedere a nuove interpretazioni della contemporaneità (Paolo Bartoloni); la prospettiva diacronica sul museo della cultura popolare in chiave antropologica (Pietro Clemente); l'ipotesi estrema di un “museo senza pareti” intorno ai temi della memoria, del dialogo e del conflitto (Vittorio Iervese); gli impatti sociali del museo (Giovanni Lombardo, Nader Tayser, Federica Viganò); il ruolo del museo come luogo dell'educazione e della pedagogia di comunità (Salvatore Colazzo).

La seconda parte muove da una prima serie di contributi (Valeria Pica, Viviana Checchia, Henrik Zipsane, Valentina Zucchi e Silvia Mascheroni) dedicati alle prospettive del dialogo tra musei e società, e alle possibilità che offre la visita museale quale esperienza estetica, relazionale ed educativa. Un secondo gruppo di scritti (Francesca Torlone, Simona Cardinali e Glenda Galeotti) offre uno sguardo sul museo come luogo di innovazione sociale, soprattutto per le nuove generazioni, a cui fa da controcanto il saggio di Peter Mayo, centrato sull'idea di museo come spazio di pedagogia critica pubblica.

Non manca la riflessione sulle professioni museali e sulla necessità di

ridisegnarle, in prospettiva interdisciplinare (al riguardo si vedano i saggi di: Giovanna Del Gobbo, Miriam Mandosi, Paolo Liverani e Martina De Luca).

Chiudono il lavoro gli interventi dedicati alle sperimentazioni del Centre Pompidou e del Museo dei Popoli e delle Culture di Milano e alle esperienze dei principali musei di Firenze: il Museo Marino Marini, il Museo Galileo, gli Uffizi, Palazzo Strozzi, il Museo di Storia Naturale, il Museo dell'Opera del Duomo, i Musei Civici Fiorentini.

Grazie alla ricchezza e alla varietà degli interventi proposti, il volume si offre quale strumento di riflessione per gli studiosi e gli esperti e, al medesimo tempo, fonte di spunti e di suggestioni per quanti sono interessati a valorizzare il potenziale formativo del museo quale agenzia educativa del territorio.

Roberta Piazza

posto della risonanza: la condizione in cui «il mondo si pone di fronte al soggetto in una forma rigida, dura, fredda e silente» e in cui «il soggetto si percepisce come pallido, morto, vuoto e muto» (p. 20).

Opponendolo al concetto di alienazione, l'idea di "buona lezione" viene interpretata a partire da quello di risonanza, che non è una condizione emotiva ma una forma di relazione tra il soggetto e il mondo. «Chi insegna – risponde Rosa a Endres (p. 59) – conosce bene quei momenti in cui l'attenzione di allievi e allieve è incatenata al punto che la classe "crepita", in cui ci si riesce reciprocamente a coinvolgere e a essere coinvolti. Allo stesso modo, conosce anche quei momenti in cui si ha la sensazione di parlare nel vuoto, in cui nulla torna indietro». Tale risonanza tra soggetto e mondo è bidirezionale (si trasformano reciprocamente), segnata da una relazionale responsiva (non un'eco, ma due poli attivi), contempla l'indisponibilità e la mancanza di pianificazione, non esclude la dissonanza, mette in gioco valutazioni forti e ricche di significato, può passare da emozioni negative ma non mute (tristezza, angoscia, solitudine).

Questa esperienza umana, più della competenza, diventa il criterio adeguato per saggiare la qualità di un processo formativo. Rosa non dice che le competenze sarebbero irrilevanti, ma che la loro acquisizione non basta a garantire un reale rapporto con i mondi incontrati a scuola. Competenza e risonanza sono due concetti (e paradigmi) molto diversi. La prima è intesa come «padronanza sicura di una tecnica, è il poter-saper disporre, in ogni momento, di una cosa di cui ci si è riusciti a impossessare, che si è fatta propria», mentre la seconda è «il processo dell'entrare-in-relazione-con, il cui esito non è garantito sin dall'inizio e che contiene in sé un momento di apertura e indisponibilità estraneo all'orizzonte concettuale della competenza» (pp. 131-132). Ne consegue un diverso atteggiamento nei confronti degli insuccessi: la pedagogia della risonanza è tollerante con gli errori, inoltre aver qualcosa da correggere è funzionale al processo formativo.

I bersagli polemici del sociologo francofortese sono: il modello efficientista della scuola, intesa come «serbatoio di risorse da ottimizzare e di strumenti da implementare» (Fiore, p. 9); la pretesa che apprendimento e insegnamento siano misurabili sulla base di prestazioni quantificabili; l'idea che in classe si giochi il destino socioeconomico dello Stato e quindi si tenda a proiettare nel futuro il senso della formazione scolastica.

La classe della *Pedagogia della risonanza* è invece un campo costruito

ristico: rispettivamente nel secondo e nel quarto capitolo del testo, infatti, l'Autore volge l'attenzione alla composita realtà della stampa periodica per docenti universitari italiani, pubblicata nel corso del Novecento, e sui necrologi dei professori universitari, pubblicati sulle più importanti riviste professorali italiane nel corso del Novecento. Questa particolare tipologia di fonti, riscoperta e valorizzata dalle nuove linee di ricerca in ambito storico-educativo, deve ormai considerarsi necessaria alla comprensione della "reale" situazione strutturale, organica e "umana" del sistema universitario italiano del secolo scorso, in quanto permette di ricostruire il ruolo, il modello e soprattutto l'immagine degli accademici italiani, che operavano in scenari ideologici, politici e culturali complessi.

Inoltre, alla luce delle criticità emerse inerenti l'Università e l'istruzione superiore, Pomante punta il *focus* della ricerca anche al dibattito sullo *status* giuridico ed economico e sulla tutela dei diritti dei docenti universitari, alle battaglie da loro avviate nel periodo del secondo dopoguerra e alle richieste inoltrate al Ministero della Pubblica Istruzione.

L'ultimo "percorso di ricerca" innovativo proposto infine dall'Autore è quello di indagare i musei per la storia dell'Università, istituzioni purtroppo ancora scarsamente considerate, viceversa meritevoli di nuovi e approfonditi studi, per la ricchezza del loro patrimonio archivistico-librario, iconografico, fotografico e oggettuale, che attesta indubbiamente il valore delle università italiane; a questo proposito, nel testo sono quindi descritte le uniche due realtà italiane, ovvero il Museo per la Storia dell'università di Pavia e il Museo Europeo degli Studenti di Bologna.

L'Università italiana nel Novecento, in conclusione, fornisce un contributo significativo al miglioramento e al progresso degli studi sulla storia dell'istruzione superiore e dell'Università in età contemporanea, affrontando una pluralità di tematiche fondamentali per la ricostruzione storiografica e per l'analisi critica della vita accademica italiana, e si contraddistingue per il rigore metodologico con cui sono state analizzate le fonti e per l'originale interesse rivolto alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo delle realtà accademiche italiane.

Sofia Montecchiani

Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi (a cura di)
Tecnologie per l'educazione

Pearson, Torino 2019, pp. 365

Il volume ha per oggetto di riflessione l'impatto delle tecnologie digitali nell'ambito della didattica e delle attività educative sia in un contesto scolastico che extrascolastico.

L'approccio seguito dagli autori, tra i massimi esperti sulla relazione tra educazione e processi comunicativi con una pluriennale esperienza di ricerca accademica e di sperimentazione, è quello socio-tecnologico che considera le tecnologie non solo come strumenti didattici ma ambienti in cui sperimentare le interazioni tra tecnologia, società e didattica.

Il manuale, a seguito di una sezione introduttiva che fornisce la cornice epistemologica e lo scenario culturale in cui la didattica e le tecnologie si trovano oggi, è suddiviso in quattro parti che vedono il contributo di esperti, docenti, ricercatori, insegnanti e dirigenti scolastici. Le prime due sezioni trattano i temi legati alle tecnologie dell'educazione (Education Technology) e della Media Education; la terza parte introduce e analizza diversi temi e strategie incluso il ruolo delle tecnologie nella comunità docenti, l'*edutainment* e le competenze digitali; la quarta sezione approfondisce come le tecnologie stiano trasformando la progettazione e la didattica di alcune discipline tra le quali l'italiano, la matematica, le scienze e la geostoria.

La versione cartacea del volume è accompagnata da uno spazio digitale dedicato alla possibilità di accedere a risorse didattiche fruibili (es. audio, video esercitazioni; simulazioni) da studenti, educatori o insegnanti interessati ad approfondire o consolidare l'apprendimento di questi temi mai così cruciali come in questo momento storico. Citando direttamente gli autori "oggi non si può pensare a una didattica senza tecnologia, ma nemmeno a un uso della tecnologia emancipato dalla didattica e dalla pedagogia che essa articola" (p. 18).

Matteo Adamoli

Americhe e l'Europa e alle loro evoluzioni successive all'indipendenza. Le autrici forniscono al lettore una visione ampia e ben documentata del contesto storico-sociale di Capo Verde, quale punto d'incontro di molteplici culture e della sua apertura verso l'altro. Ne emerge con forza l'importanza del meticcio quale elemento primario dell'identità del popolo capoverdiano, frutto di un progressivo processo di creolizzazione agente catalizzatore per un'identità composita, plurale, ricca di sfumature e contaminazioni. Silva e Lourdes Jesus ne sondano a pieno la consistenza, soffermandosi sui vari ambiti dell'identità capoverdiana: sul bilinguismo e sul creolo parlato nelle diverse isole, sul ruolo della *morna* come veicolo di informazione e di alfabetizzazione, sulle abitudini alimentari e sulla cucina capoverdiana, sul movimento dei *Claridosos* e sulla loro indipendenza letteraria. Sono questi gli elementi che caratterizzano una spinta ricettiva e, al tempo stesso, di propensione verso l'esterno, dispiegate (anche) nell'emigrazione verso l'Olanda, gli Stati Uniti, il Portogallo, la Francia e l'Italia.

L'emigrazione verso l'Italia e il ruolo ad essa interno della donna capoverdiana sono l'oggetto della seconda parte del libro. Le autrici presentano i risultati di un'ampia ricerca qualitativa, svolta tra il 2016 e il 2018 in Italia e a Capo Verde, in cui sono indagati i processi di inclusione sociale e culturale della comunità capoverdiana. Nello specifico, attraverso l'utilizzo dell'intervista in profondità, l'indagine si è soffermata sulle storie di vita, sulle esperienze e sui vissuti di 50 donne immigrate residenti a Roma, Napoli, Milano, Palermo, Firenze, Genova e Bologna. Le traiettorie di queste donne, mogli e madri nell'immigrazione, sono illustrate nei loro passaggi chiave: le motivazioni che le hanno spinte a emigrare, il contesto nuovo e sconosciuto, l'inserimento nel mercato lavorativo e nella società italiana, l'importante ruolo giocato dall'associazionismo 'al femminile' nell'affermazione interna alla collettività. Ampio spazio è poi dedicato ai temi collegati alla sfera familiare: la lontananza dai propri cari rimasti in patria, la costante *sodade* che le accompagnava soprattutto durante i primi mesi, le problematiche legate al ricongiungimento con gli affetti più stretti. Il libro si concentra sia sulle fatiche della migrazione ma anche sulla resilienza che hanno manifestato queste donne e sulla loro straordinaria capacità di *dsenrascà*, nonostante tutte le difficoltà incontrate. Ma i temi relativi all'emigrazione delle donne capoverdiane in Italia non si esauriscono con le dinamiche interne al contesto d'arrivo bensì si aprono anche alla prospettiva (e alla retorica) del ritorno. Le capoverdia-

ne conducono la loro vita in Italia con il pensiero rivolto al loro paese d'origine, alle necessità dei loro cari e all'obiettivo di un felice ritorno in patria. Ritorno che per le protagoniste dello studio paradossalmente porta ulteriori difficoltà da affrontare, cambiamenti da comprendere e metabolizzare, ostacoli da superare.

Le prospettive e le tematiche delle prime due parti sono infine riprese nella terza sezione, attraverso quelli che le autrici ben qualificano come "sguardi incrociati italo-capoverdiani". Qui vengono riportate le narrazioni di dodici testimoni privilegiati (italiani e capoverdiani) con il compito di approfondire maggiormente alcune questioni legate all'identità della diaspora capoverdiana nel mondo: dal ruolo dell'associazionismo a quello della musica, dal recupero e dallo sviluppo della lingua creola alla conoscenza della migrazione femminile verso l'Italia.

Ecco dunque che in questo ricchissimo panorama di studio, uno degli aspetti più significativi e innovativi è sicuramente il lascito per le future generazioni che si trovano a disporre così di un testo agile, curato ma allo stesso tempo denso e attento ai singoli contesti per ricercare le proprie origini, per conoscere la storia e le traiettorie di vita dei propri familiari, per recuperare la memoria delle loro madri e dei loro padri. Un testo che si offre perciò nello stesso tempo come interpretazione scientifica ma anche, pedagogicamente, come strumento per un'analisi autoterapeutica: non solo per le dirette protagoniste dei processi migratori ma anche per i figli dell'immigrazione.

Giada Prisco

Muscarà) e congegno letterario, come nella produzione narrativa di Natalia Ginzburg (Francesca Borruso).

La seconda parte del volume, intitolata *Le donne narrano i sentimenti e le relazioni*, pone in valore la dimensione della narrazione come strumento per dar voce ai propri alfabeti emozionali e sentimentali. In tale prospettiva, la scrittura fa emergere quel groviglio di sentimenti nei diversi contesti ad “alta densità emotiva”: nel lavoro sociale, educativo e di cura per esplorare le autobiografie professionali (Vanna Iori); dentro i “cespugli dell’infanzia” (Francesca Marone), attraverso i ricordi, le immagini, le tracce evolutive di un’età bambina che lascia impronte emotive che si “incarnano” in un corpo *vissuto*, quello femminile (Rosa Gallelli). Un corpo troppo spesso mortificato, negato, condannato, ma che può diventare strumento di meta-riflessione e auto-determinazione per decostruire quell’immaginario femminile fondato su modelli stereotipati di subalternità e di inferiorizzazione. Mettere al centro il corpo, in uno *spazio* e in un *tempo*, è il punto di partenza per immaginare nuovi mondi possibili e prefigurare un futuro di cambiamento, proprio come nella letteratura fantascientifica femminile (Anna Grazia Lopez), che sovverte gli schemi convenzionali e accoglie l’utopia per prospettare figurazioni possibili, in cui non esistono più ruoli sessuali, né disuguaglianze tra uomini e donne. In tale ottica, è possibile aprire quei sigilli silenziosi legati, ad esempio, all’esperienza della maternità, spesso vissuta tra negazione e solitudine, talvolta taciuta perché illegittima (Barbara De Serio). Riecheggia ancora una volta l’immagine di una donna condannata al suo “travaglio della differenza” (Giuseppe Burgio), nella dicotomia tra *produzione* e *riproduzione* nel mercato del lavoro, al suo vissuto di malattia (Rossella Certini) non solo fisica, ma anche psichica, interiore, emotiva, al suo destino di solitudine, subita o ricercata, coltivata o respinta, eppure ineludibilmente (tras)formativa (Manuela Ladogana).

La terza parte del volume, dal titolo *Donne e racconto di sé nella cura, nelle professioni e nei contesti a rischio*, pone in luce il legame transattivo e dialettizzante tra narrazione di sé, cura, formazione, tessuto scientifico su cui si esprime il sapiente e illuminato magistero di Franca Pinto Minerva, nell’*universo mondo* narrativo dell’alterità femminile. Il narrare e il narrarsi possono agire pedagogicamente come virtuosi processi trasformativi, di affrancamento e liberazione, di denuncia e di emancipazione, in diversi contesti e scenari esistenziali: nei vissuti delle ragazze adolescenti sospese tra ipervalutazione e svalutazione di sé (Stefania Lorenzini); nei per-

corsi formativi tecnico-scientifici di studentesse universitarie che sfidano i pregiudizi di genere (Irene Biemmi); nelle relazioni di cura al femminile delle educatrici dei Centri Antiviolenza (Angela Muschitiello) e delle donne detenute (Elena Zizioli); nelle condizioni di fragilità e marginalità di lavoratrici precarie (Daniela Dato).

Allo sguardo del lettore appaiono dunque molteplici i modi femminili di narrare e di narrar-si: storie di donne che decidono di intraprendere percorsi professionali di competenza e di responsabilità come le maestre (Caterina Benelli), o che scelgono carriere con ruoli di *leadership* e di potere (Francesca Dello Preite); e ancora ragazze straniere che si impegnano in percorsi di accessibilità all'educazione e di *empowerment* comunitario (Rosita Deluigi), o donne che seguono traiettorie esperienziali oltre il *limes*, come le *webcam girl* nel contesto della sessualità on line (Stefano Beccucci).

La quarta e ultima parte del volume, dedicata ai *Modelli di genere tra immaginario e letteratura*, propone un percorso di riflessione sulle tematiche di genere e l'immaginario femminile, tra modelli, pregiudizi, decostruzione educativa (Antonella Cagnolati), a partire dagli stessi prodotti culturali che fanno parte del mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, come ad esempio i fumetti, in particolare quelli Marvel (Gabriella Seveso), i libri illustrati (Chiara Lepri), i Classici della letteratura per l'infanzia (Maria Teresa Trisciuzzi), i libri di testo per la scuola primaria (Valentina Guerrini), i cartoni animati (Dalila Forni). Attraverso originali direttrici di indagine, si tenta di chiarire come questi prodotti possano influire sulle dinamiche di costruzione dell'immaginario femminile, condizionato anche dalla fascinazione esercitata nell'infanzia dal complesso mondo dei media, attraverso lo specchio dei messaggi pubblicitari (Michela Baldini).

Grazie alla ricchezza e all'originalità dei contributi presentati, il volume si offre come privilegiato strumento di riflessione per tutti coloro che sono interessati al dibattito pedagogico su autobiografia e genere mediante la voce della memoria e della testimonianza, delle vite *vissute* e *ri-vissute*, per una rinnovata riflessione sulle rappresentazioni e narrazioni della soggettività femminile nel segno di un'ottica autenticamente emancipativa e inclusiva, di riconoscimento e valorizzazione delle differenze, valore aggiunto di umanità e di ricchezza. Da qui la rilevanza di questi studi e la loro portata non solo su un piano scientifico e intellettuale, ma anche politico, per una *ri-nominazione* del mondo nel segno di una nuova cul-

