

La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche

Educational Research on Implicit Teaching. Methodological choices

LOREDANA PERLA

L'articolo fa il punto sulle opzioni metodologiche della ricerca sulle pratiche educative d'aula. La tesi è che esista un sapere del *pratico* (*insegnante*) e delle *pratiche* (*insegnanti*) che ha valore di conoscenza teorica didattica a condizione che, per farlo emergere, si opti per approcci ermeneutico-fenomenologici. Lo statuto d'elezione proposto nell'articolo è quello della ricerca collaborativa. Essa prevede una *co-equal relationship* (Day, 1996; Perla, 2010) fra ricercatore e insegnante; l'attenzione alla funzione *migliorativa* della ricerca (nel senso in cui lo sono le ricerche *evidence-based*); l'interrogazione sistematica del mondo *proprio* di impliciti del ricercatore al fine di temperare il rischio di derive interpretative sui materiali perlopiù narrativi della ricerca.

The article sums up the methodological alternatives on the research of the classroom educational practices. The hypothesis is that there is a practice knowledge which has a value of theoretical didactic knowledge, as long as, to make this evident, one chooses hermeneutic phenomenological approaches. The elective statute proposed is collaborative research (Day, 1996; Perla, 2010) between researcher and teacher; an eye for an improved function of research (meaning the evidence-based research); a systematic questioning of an own world of implicitity of the researcher in order to avoid the risk of interpretative deductions on material which is mainly narrative research.

Parole chiave: analisi delle pratiche educative; didattica dell'implicito; formazione insegnanti; ricerca collaborativa; sapere pratico; pensiero dell'insegnante.

Key words: analysis of educational practices; implicit didactic; teacher education; collaborative research; practical knowledge; teachers' thinking

1. Introduzione

Fra le linee della ricerca didattica che vanno acquistando crescente rilevanza nel panorama degli studi internazionali vi è l'analisi delle pratiche educative¹. Ampio il ventaglio di prospettive di indagine da essa dischiuse, molteplici gli oggetti di studio illuminati dai suoi raggi di attenzione: fra questi l'implicito delle pratiche di insegnamento.

Oggetto non facile da studiare, l'implicito delle pratiche di insegnamento rimanda ad un universo di variabili complesse, sfuggenti, ambivalenti (Perla, 2010, pp. 60-86). Anche per questo, esso pone al ricercatore una serie di ostacoli conoscitivi il superamento dei quali appare strettamente legato alle opzioni metodologiche che si effettuano al momento in cui si intenda accostarne lo studio.

Della natura difficile di questo territorio e dei modi più efficaci per esplorarlo vorrei provare a scrivere non prima, però, d'aver richiamato il significato generale di analisi delle pratiche educative, anche per agevolare la perimetrazione di quello, più circoscritto, di analisi dell'implicito delle pratiche di insegnamento.

Cosa è l'analisi delle pratiche educative? Se l'analisi in generale è il procedimento volto a descrivere e/o interpretare un oggetto o un'esperienza nei termini degli elementi più semplici appartenenti a quell'oggetto o a quell'esperienza, l'analisi delle pratiche educative è sintagma polisemico che, nato in area francofona per indicare le procedure di accompagnamento formativo dei docenti alla professione, ha finito col tempo per delinarsi come nuovo modello di ricerca indipendente dalla formazione: un modello multi-approccio (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002, p. 140), rispettoso della pluridimensionalità delle pratiche educative di cui intende illuminare l'articolazione interna in variabili socio-affettive, cognitive, didattiche, psicologiche, valoriali. Fra gli obiettivi di tale linea di ricerca è infatti anche quello di giungere ad affermare la complementarietà scientifica dei diversi "sguardi di ricerca sulle pratiche" (Laneve, 2010, pp. 13-35).

Un modello di lettura multi-approccio favorirebbe infatti, rispetto ad uno mono-angolato, il superamento del rischio di letture riduzionistiche delle pratiche educative, delle quali invece gli "sguardi plurali", pur incrociandosi senza pervenire, come scrive C. Laneve, a un nodo unificatore, restituirebbero una conoscenza più profonda.

A partire da questo quadro di riferimento teorico, la mia attenzione si rivolge da qualche tempo all'analisi dell'implicito/degli impliciti delle pratiche della vita d'aula e del "pensiero quotidiano" dell'insegnante² (Balbo, 1993, p.16). Questo alla luce dell'opzione epistemologica che esista un sapere del *pratico* (*insegnante*) e delle *pratiche* (*insegnanti*) che ha valore di conoscenza in sé e che può costituire per la ricerca didattica un oggetto assai interessante per comprendere l'insegnamento se solo questa riesca a prendere le distanze dagli intellettualismi pedagogici che, in special modo in Italia, ne hanno influenzato il corso sino ad oggi³.

1 Il Gruppo APRED (Analisi Pratiche Educative) riunisce i ricercatori di varie Università italiane intorno ai temi, ai problemi, agli approcci e ai dispositivi di indagine delle pratiche educative.

2 Sono debitrice in questa definizione alla tradizione fenomenologico-sociale e in particolare a L. Balbo per la quale quotidiano "significa che assumiamo il punto di vista di un individuo nella sua vita reale e concreta. Quotidiano non è però l'ambito del "familiare", nel senso della routine, di ciò che si dà per scontato, dell'irrilevante. È piuttosto la dimensione spazio-temporale di ciascun attore sociale che concepisce, articola e realizza strategie, sommando momenti inventivi ai momenti adattivi". È una definizione che trovo particolarmente congruente con le istanze di uno studio sugli impliciti dell'insegnamento.

3 Lo sfondo epistemologico entro cui si muove l'analisi degli impliciti della vita d'aula è *l'emancipazione della conoscenza prodotta dagli insegnanti sull'insegnamento e la rivalutazione della conoscenza pratica*, con le implicazioni che toccano *le funzioni della teoria* (ovvero i rapporti fra ricercatori e operatori) e *la formazione degli insegnanti novizi e in servizio*.

Mi interessano i modi pratici attraverso i quali gli insegnanti costruiscono il loro sapere e, di conseguenza, tutte quelle procedure che ne agevolano l'esplicitazione al fine di assumerli in funzione dello sviluppo di una teoria dell'insegnamento (Shulman, 1986, pp. 4-14). Tale sapere, prodotto *nella pratica dai pratici*, si situa dentro il pensiero, i gesti professionali, gli atti, le azioni, gli sguardi dell'insegnante e in gran parte non passa attraverso una comunicazione esplicita. E anzi. Potremmo dire che le variabili dell'insegnamento sono perlopiù tacite poiché il tratto che distingue la conoscenza del pratico da quella del teorico è proprio la sua caratterizzazione implicita. Cosa si intende per implicito?

L'etimo del sostantivo rinvia al latino *implicitus* da *implicatus*, participio passato di *implicare*, che significa *avviluppare, avvolgere*. Esso indica ciò che è compreso e quasi avviluppato in altro, per cui si deduce per via di illazioni, allusioni, induzioni, sottintesi. In riferimento al lavoro specifico dell'insegnante, l'implicito designa l'insieme dei saperi pratici, orchestrati con particolare competenza traspositiva (magistralità) che sono al cuore di quella sapienza tacita dell'insegnante che chiamo, appunto, didattica dell'implicito. Nelle pratiche dell'insegnante c'è infatti una logica che non si lascia cogliere immediatamente, una didattica nascosta o, per dirla con le parole di P. Perrenoud (2001), un *inconscio pratico*⁴ fatto di repertori latenti di habitus, di congetture, di routine, di ragionamenti abduttivi che solo parzialmente accedono alla comprensione esplicita, restando nelle tracce di esperienze educative destinate all'oblio didattico o sullo sfondo dei resoconti narrativi che educatori di vaglia ci hanno lasciato a mò di testimonianze esemplari: troppo poco per rendere intelligibile la complessità dell'insegnamento, per comprendere cosa rende il compito prescritto dall'insegnante un apprendimento realizzato dall'allievo.

Si tratta dunque di dare, attraverso l'analisi delle pratiche reali d'aula (dichiarate e agite), *visibilità* all'insieme di quelle variabili tacite "collocate" fra il *compito prescritto* dall'insegnante e l'*apprendimento realizzato* dall'allievo (variabili che sono alla base dei processi di gestione della classe e di didattizzazione dei saperi scientifici) e che, proprio perché per molti versi oscure anche alla consapevolezza di chi le agisce (Lam, 2000), pongono problemi non lievi nel momento in cui le si voglia far "emergere" alla formalizzazione e comunicazione scientifiche.

Va precisato che la ricerca degli impliciti dell'insegnamento non si pone come una "dietrologia" interpretativa delle azioni di insegnamento.

Non intende scrutare cause nascoste nel profondo della soggettività insegnante o far affiorare l'inconscio dell'anima⁵, ma piuttosto agevolare – *con lo stesso insegnante* – l'individuazione di un senso intersoggettivo del "non-ancora-noto" delle pratiche professionali e di quell'insieme di elementi non canonici, adattivi, trasgressivi che sono alla base del pensiero abduttivo del docente, facendoli emergere alla consapevolezza e alla comunicazione al solo scopo di migliorare l'azione dell'insegnante.

L'implicito delle pratiche insegnanti si configura, entro questa cornice interpretativa, come il "materiale" primo di un'epistemologia del pensiero insegnante che "attende" l'emancipazione del pieno riscatto scientifico ma, anche, come l'obiettivo di una ricerca di-

4 Nozione che Ph. Perrenoud riprende da J. Piaget.

5 Gran parte di ciò che sappiamo e facciamo quotidianamente è inconscio ma non in senso psicoanalitico, bensì nel senso dell'essere radicato in saperi pre-riflessivi. La fenomenologia distingue fra *coscienza pratica* e *coscienza discorsiva* (o *riflessiva*). La prima è inconscia, cioè regola il nostro "fare senza riflettere" e inerisce al nostro essere-nel-mondo anzitutto come corpi e poi come menti. La seconda è quella che sviluppiamo mediante l'uso del linguaggio: parlando, scrivendo, narrando. La prima, sostanziata dai saperi taciti, può essere illuminata dalla seconda, con l'avvertenza che non tutto ciò che è tacito accede al livello della riflessione, sia perché la vita stessa "eccede" il linguaggio, sia perché umanamente non è possibile interrogarsi sempre sulle azioni che si compiono.

dattica che abbia l'ambizione di *dire* l'insegnamento: dalla chiarificazione di questa epistemologia del pratico che si costruisce in situazione, negli intrecci delle attività sociali d'aula (e fuori dall'aula) e che è il risultato dell'appartenenza a un contesto e non il prodotto di uno standard prefissato culturalmente e acquisito fuori da quel contesto, non è più possibile prescindere.

Entro questo quadro, le cui coordinate di fondamento in Italia sono state delineate dalla Nuova Ricerca Didattica⁶ (Damiano, 2006, p. 7), si comprende lo sforzo di individuare le metodologie più idonee per studiare gli impliciti dell'insegnamento attraverso la *conoscenza pratica* che di esso costruiscono gli stessi insegnanti. Due in particolare sono le domande per chi voglia accostare lo studio di tale territorio: quali sono gli "impliciti" delle pratiche di insegnamento accessibili allo sguardo dell'analisi?

E quali opzioni metodologiche risultano maggiormente sintoniche con la "natura" del territorio da esplorare? Vediamo specificatamente.

1. Far diventare chiaro ciò che oscuro

Per comprendere il senso di queste domande è utile richiamare due sollecitazioni, l'una sull'implicito" come dimensione costitutiva di un'epistemologia delle pratiche d'aula, l'altra sul metodo più efficace per accostarne lo studio.

La prima è di Cosimo Laneve: non si deve lasciare alla casualità quello che ha, e non raramente, maggiore possibilità di avere successo, ovvero la ricerca sull'implicito della didattica. "Ciò che è oscuro" scrive Laneve, *deve diventare chiaro all'insegnante*, continuando invece a rimanere (anche se non necessariamente) "oscuro" all'alunno⁷ (Laneve, 1998, p. 58). L'invito è alla chiarificazione di quell'insieme di variabili dell'insegnamento che innervano le pratiche d'aula in modi incisivi ma nascosti. Rinunciare a studiarle equivale a mettere fra parentesi l'essenziale (della vita d'aula) dal cui studio passa la costruzione di una comprensione scientifica dell'insegnamento.

A questa prima sollecitazione aggiungo quella di Luigina Mortari che mette a fuoco il problema metodologico di tutte le ricerche educative che pongano a proprio oggetto l'"oscuro" delle pratiche.

Il metodo razionalizzato della scienza moderna, scrive Mortari, cerca la chiarezza, ma può raggiungerla solo a patto di evitare i luoghi opachi, le zone tenebrose. Ma tutta la vita è fatta di opacità, di lati oscuri, di zone stagnanti ove il pensiero inevitabilmente s'impantana. Per esplorare queste zone, scrive Mortari richiamando le "Note di un metodo" di M. Zambano (2003), occorre *cercare* un metodo che però non si fermi alla rilevazione soltanto di ciò che è evidente "che ben presto diventerà l'ovvio, il banale... Il metodo da cercare è quello che *viene dall'esperienza facendo esperienza*" (Mortari, 2006, pp. 21-23).

Lo sforzo del ricercatore andrebbe dunque orientato all'esperienza della vita d'aula, alla *esplicitazione* dei significati che gli insegnanti attribuiscono alle loro pratiche quotidiane, alla

6 È appena il caso di ricordare che con l'acronimo NRD (Nuova Ricerca Didattica) si intende, lo richiamo con le parole dell'autore, "un nome proprio" che si riferisce a specifiche modalità d'indagine finalizzate a rivalutare la conoscenza pratica come conoscenza "produttiva", con proprietà distinte e soprattutto non deducibili da altre forme di conoscenza (che di solito viene detta "teorica"). Il programma di ricerca della NRD è stato avviato nei primi anni '80, in polemica con la tradizione dei «modelli del prodotto», e attualmente si declina su tre direttrici fondamentali: a) la razionalizzazione delle procedure d'indagine, b) la sistematizzazione dei riferimenti epistemologici; c) la istituzionalizzazione delle pratiche corrispondenti nella formazione degli insegnanti.

7 Corsivo mio.

chiarificazione dei modi e delle forme con le quali essi costruiscono le condizioni di realizzazione delle stesse pratiche.

A tal fine occorrerebbe adottare un metodo che consenta l'“immersione” del ricercatore nell'esperienza d'aula così come viene *vissuta, pensata, agita* dai suoi protagonisti principali: insegnanti e allievi. Il conoscere della pratica, infatti, non è un processo di realismo ingenuo che chiama in causa una realtà oggettiva, indipendente da coloro che la conoscono, e che può essere “osservata” e “scoperta” da un ricercatore esterno, neutrale. Il conoscere della pratica è un'attività creativa, artistica, sociale, immaginativa (e infatti *artistry* è il nome ad essa attribuito da D. Schön e C. Argyris; Schön, 1999, p. 147), che chiama in causa l'insieme delle attribuzioni con le quali i soggetti danno senso e significato a se stessi, alle relazioni, ai loro mondi vitali. Di qui l'opportunità di ricorrere, nello studio degli impliciti della vita d'aula, ad approcci di ricerca paradigmaticamente qualitativi ma rigorosi nel metodo (Mortari, 2010), prossimi alle pratiche reali di insegnamento ma capaci anche di mettere-a-distanza-le-pratiche, di dar voce alle storie dei singoli, al loro modo di abitare relazioni e contesti. Approcci *armchair walkthrough*⁸ (Richards, Morse, 2009, p. 55) che però solo *l'esperienza della ricerca e con la ricerca* nelle pratiche pone al vaglio del veramente utile, nel rispetto di quattro criteri:

- a) *lo sfondo ecologico*, che tende a ri-guardare le pratiche d'aula in modi “comprensivi”, capaci di abbracciare (il *Verstehen* di K. Jaspers) la realtà studiata;
- b) *la situatività*, che fa contestualizzare procedure e interpretazioni ai luoghi di svolgimento della ricerca;
- c) *il rigore*, che mantiene “saldo” lo spessore dell'indagine al di là delle opzioni di metodo compiute dal ricercatore facendo decifrare-triangolare-intepretare⁹ sistematicamente i dati emergenti;
- d) *la riflessività* che fa luce sul problema etico (ed epistemico) del ruolo del ricercatore che, nell'indagine degli impliciti d'aula, va riletto non più in funzione interpretativa, ma collaborativa e co-autoriale (Caronia, 1997), seguendo l'appello della tradizione fenomenologica. Per un verso, infatti, occorre far emergere il ruolo attivo dell'insegnante, il suo intenzionare le pratiche della vita d'aula. Per altro verso il ricercatore non è un mero glossatore-interprete di quel “testo” che è la vita d'aula, ma ne diventa, che lo voglia o no, collaboratore e co-autore, il che implica un lavoro autoanalitico non lieve sul sé-in-ricerca e sul dialogo da *saper costruire* con l'insegnante-partner, da svolgere di pari passo con lo svolgersi della ricerca¹⁰ (Schutz, 1974), in modi distesi, solidali, non predatori.

Ma quali “impliciti” delle pratiche di insegnamento sono accessibili allo sguardo dell'analisi?

8 Letteralmente “viaggio immaginario stando in poltrona”. È il processo mentale che il ricercatore sviluppa nel momento in cui ha deciso di accostare un certo ambito di studio e che consta nella sequenza di domande-risposte circa le opzioni metodologiche: se faccio questa domanda di ricerca allora avrò bisogno di usare questo metodo particolare, cercare questo tipo di informazioni e coinvolgere questi partecipanti, utilizzare questi dispositivi, trattare e analizzare i dati in questo particolare modo e presentare i risultati in questa forma.

9 Essenziale nella ricerca sugli impliciti è la triangolazione dei dati. Esiste una triangolazione delle fonti (impiego di più fonti di dati); una triangolazione fra ricercatori; una triangolazione metodologica (utilizzo di più metodi per indagare lo stesso oggetto); una triangolazione interdisciplinare (confronto fra letterature scientifiche di area affine sul medesimo oggetto).

10 È quell'essere-in-situazione del ricercatore che, all'interno della produzione scientifica delle scienze sociali e da qualche tempo anche pedagogiche, va acquistando dignità di testimonianza in forma di resoconti scritti sulla postura del ricercatore.

Numerosi. Sono gli impliciti ascrivibili a quella forma di conoscenza *non-cognitive*¹¹ (van Manen, 1999) emergente da ambiti specifici della vita ordinaria d'aula, il cui "tacito" viene reso "esplicito" per renderlo disponibile alla riflessività e alla trasmissione professionale. Si pensi, solo per fare un esempio, al peso delle credenze. La ricerca didattica italiana ha iniziato a occuparsene di recente rispetto alla tradizione anglosassone cognitivista che indaga invece da tempo il ruolo predittivo che tali costrutti esercitano sulla didassi d'aula e sui modi in cui il futuro insegnante valuta le parti del discorso didattico (Calderhead, Robson, 1991).

Oppure si pensi al peso delle memorie biografiche dell'insegnante.

Nel sapere implicito del pratico, un'influenza largamente inconsapevole viene esercitata dalla storia di vita del docente (che non è solo storia della sua "vita di Scuola") che è frutto dell'educazione ricevuta, dei vissuti da studente, delle apicalità che ne hanno punteggiato l'esistenza. L'insieme di questi lasciti biografici, intesi come "intimità che non potrà mai essere del tutto detta" (Demetrio, 1998, p. 7), è un deposito "obliato" di impliciti (a volte scomodi da riconoscere) che intrecciano dal profondo l'identità professionale del docente. Un'ulteriore fonte di impliciti del sapere del pratico è il malessere non dichiarato ex cathedra: quel disagio che non trova facilmente parole né spazi di espressione nella cultura istituzionale attuale e che pure esiste, è oggettivo, e arriva, nei casi estremi, ad assumere il "volto" manifesto dei sintomi (Ammaturo, 2003; Portois, Mosconi, 2002).

O ancora si pensi al peso degli impliciti della cultura di Scuola: la memoria-non-scritta dell'istituzione. Come gli studi *practice-based* di antropologia culturale (Clifford, Marcus, 1998) e di psicologia del lavoro e delle organizzazioni (Martin, 1992) evidenziano, la forza di un'istituzione risiede non solo nel valore personale dei singoli che vi operano ma anche nella "memoria" di quell'istituzione, nella sua "vita emotiva" (Rossi, 2010), in una storia fatta di miti, di riti, di valori fondanti (Levi-Strauss, 1990) che costituiscono l'aggregato informale del lavoro dei singoli che viene influenzato a loro stessa insaputa, senza costrizioni visibili. Ogni Scuola è, oltre che sistema, una comunità di pratica che ha per sfondo questo scenario simbolico (Wenger, 2006, p. 88) il quale, in modi e forme implicitamente pervasive, finisce con l'intrecciare le vite di insegnanti e allievi.

2. La costruzione co-autoriale del sapere sull'"implicito" della vita d'aula

Lo studio dell'implicito della vita d'aula non è semplice perché gli impliciti sono nascosti nelle pieghe dell'ordinario "fare Scuola", nelle routines, nella comunicazione non-verbale, nelle latenze affettive, nei gesti professionali, nell'ordine dei turni conversazionali spesso inconsapevolmente orientato. Quando si cerca "l'invisibile" in quel microcosmo opaco fatto di *relazioni* che è la vita di un'aula occorre pensare ad approcci metodologici che facciano apparire l'oggetto cercato dall'oscurità in cui si cela (Demetrio, 1992, p. 86). Approcci basati

11 M. van Manen definisce scrive *non-cognitive knowing* (conoscenza non-razionale) una particolare forma di sapere che risiede nelle azioni, nel corpo, nelle relazioni, negli universi di senso: "There are forms of knowledge that inhere so immediately in our body, in our actions, in the things around us, and in our relations with others that they seem invisible. This is how I try to make sense of the forms of noncognitive knowing. Noncognitive knowing: Knowledge resides in action as lived (in our confident doing, style, and practical tact; in habituated acting and routine practices); Knowledge resides in the body (in an immediate corporeal sense of things; in our gestures, demeanor); Knowledge resides in the world (in being with the things of our world; in situations of at homeness, dwellin); Knowledge resides in relations (in the encounter with others; in relations of trust, recognition, intimacy)".

su una razionalità comprensiva la quale, rispetto alla razionalità limitata (causa-effetto), non impone di isolare il particolare osservato dal quadro delle relazioni di insieme, da quel che C. Blanchard-Laville chiama il “campo pedagogico” in cui si muovono insegnanti e allievi.

Gran parte degli impliciti delle pratiche educative è totalmente “impermeabile” ad approcci di tipo naturalistico-positivo che poggiano su modelli a razionalità limitata. La vita d’aula chiede “sguardi” ecologici sulla realtà e disegni di ricerca che “mettano alla prova” l’indagine con le luci e con le ombre del contesto d’aula, con l’immaginario e l’estetico delle sue relazioni, con l’indizio e la “traccia” dell’insegnare e apprendere. Disegni che diano voce ai quattro “esistenziali” che attestano¹² (Ricoeur, 1993) l’essere-nel-mondo dei protagonisti della vita d’aula: la temporalità (il tempo in aula); la spazialità (lo spazio dell’aula); la corporeità (il corpo in aula), la comunaltà (le relazioni umane nell’aula). Non è l’analisi scientifica del “fatto”, dunque, che ha importanza nella ricerca dell’implicito, ma la ricaduta che il “fatto” esercita nelle rappresentazioni che se ne fanno i soggetti.

Il problema metodologico è, dunque, quello di trovare i dispositivi più appropriati per dar voce alle *modalità di percezione soggettiva delle esperienze della vita d’aula*.

Seguendo una prospettiva naturalistica¹³ (Sparti, 2002, p. 64), il focus sarebbe orientato su altro perché i naturalisti non si occupano né preoccupano del problema dell’individuazione degli eventi dal punto di vista di chi li vive ma guarderebbero solo i fatti¹⁴ (Schutz, 1979).

Questa attenzione fondamentale alla soggettività dell’agente, al suo punto di vista sulle pratiche, alla comprensione di ciò che un certo fenomeno significa per il soggetto che lo esperisce, rende i paradigmi di ricerca fenomenologico-ermeneutico e clinico-critico particolarmente appropriati per lo studio degli impliciti delle pratiche d’aula. Essi offrono delle possibilità di indagine descrittiva, riflessiva e interpretativa che colgono l’essenza delle esperienze d’aula in modi ragionevoli più che razionalistici, caratterizzati da “distensione” (Sche-ler, 1999, pp. 167-8) piuttosto che dall’imperialismo conoscitivo di una razionalità analitica. L’implicito infatti si accosta con umiltà, si guarda con “occhi spalancati” (Stein, 1998), con una postura priva di pregiudizi e ricettiva, nel senso che non tende a *dire* ma piuttosto ad *ascoltare*, ad attendere pazientemente l’inatteso, a stupirsi di fronte all’impensato. L’“oggetto” osservato, infatti, non è “là fuori”, ma è il suo fenomeno, è la rappresentazione che ciascuno se ne fa. Oppure è l’invisibile, quanto si rivela solo a certe condizioni¹⁵ (Merleau-Ponty, 1999). La fedeltà al fenomeno è, dunque, particolarmente importante nella ricerca degli impliciti che sono sempre avviluppati in reti di rappresentazioni già date sulle quali occorre fare *epoché* per auspicare l’emergere del *non-ancora-noto*. L’atteggiamento di ricerca sarà dunque sensibile alla valorizzazione della persona (idiografico e personalista), attento alla sfumatura del fenomeno (qualitativo), senza però sfuggire l’onere del confronto per dare attendibilità all’interpretazione (analisi plurale, triangolazione dei risultati, restituzione plurima, co-esplicitazione). La riflessività clinico-critica risulta poi particolarmente adatta per agevolare il percorso di esplicitazione, “per riflettere, decostruire e interpretare significati,

12 L’attestazione, come è noto, è secondo Ricoeur l’impegno concreto di un sé che vive la situazione del suo essere-nel-mondo come iniziativa responsabile, come coscienza morale.

13 Assumiamo qui per ricerca naturalistica l’accezione che ne dà D. Sparti, ovvero di orientamento neo-positivistico di ricerca che non riconosce l’esistenza di altra realtà che non quella naturale e/o per estensione, sperimentalmente comprovata e riguardante fenomeni empirici che cadono sotto il dominio di leggi e regolarità naturali.

14 Scrive il celebre sociologo A. Schutz che in termini rigorosi non vi sono mai semplici fatti, ma sempre *fatti interpretati*, per cui della realtà noi riusciamo ad afferrare solo gli aspetti che sono *rilevanti per noi*.

15 Scrive Merleau-Ponty “La peculiarità del visibile è di avere una fodera di invisibile in senso stretto, che esso rende presente come una certa assenza”.

destrutturandone le componenti simboliche e materiali” (Riva, 2000). Essa analizza le pratiche d’aula per *de-costruirle*¹⁶ (Isidori, 2005) e *ri-costruirle* attraverso una co-riflessione che viene attivata con gli stessi insegnanti.

Queste le ragioni che giustificano la congruenza di tali paradigmi con uno studio degli impliciti delle pratiche d’aula:

- a) la primarietà accordata alla “cognizione diretta”, ovvero per *acquaintance* della pratica dell’insegnare. Atti di cognizione diretta sono il “sentire immediato”, la “percezione soggettiva” delle cose, l’intuizione, l’empatia. L’opera di esplicitazione, che la si chiami “chiarificazione” (Zambrano, 1993; 2003), “disfare” (Mortari, 2006, p. 43), “attendere che l’altro si presenti da sé” (Heidegger, 1989, p. 49), è basata in primo luogo su tali atti che permettono di cogliere le qualità dei fenomeni, sempre cariche di specifiche tonalità affettive, le cosiddette qualità terziarie (De Monticelli, 2003, pp. 69, 71);
- b) la centralità assegnata al “chi” insegnante, alla sua “voce”, alla sua intenzionalità nella ricerca. Centralità della voce insegnante non significa un privilegiare ingenuamente la soggettività insegnante come fondamento delle pratiche, ma valorizzare il suo pieno coinvolgimento nella ricerca (nessuna ricerca può dire l’implicito se l’insegnante non ne condivide meta e procedure, se non è *partner attivo* della ricerca e, dunque, né “destinatario”, né “fonte”¹⁷);
- c) l’attenzione per il *sottobanco* (Massa, Cerioli, 1999) del “fare scuola”;
- d) la condivisione del presupposto che in tutte le pratiche di insegnamento agisce la dinamica di un *intreccio* solidissimo fra la vita personale (e sociale) dell’insegnante e la sua vita professionale, fra il suo “fare Scuola” e il suo “modi-di-essere-nel-mondo” (Rogers, 1983), con se stesso e con gli altri;
- e) la preferenza di utilizzo di dispositivi idiografici¹⁸ di espressione della voce insegnante: scritture autobiografiche, Self-study, video-casi.

In tutti i protocolli di ricerca sugli “impliciti” va data poi particolare attenzione alla fase della *testualizzazione* (Caronia, 1997, p. 42), ovvero alla trasformazione dell’esperienza della vita d’aula nelle forme testuali scelte per la ricerca. Quasi tutto il materiale di una ricerca sugli impliciti della vita d’aula è, infatti, costituito da scambi comunicativi. Che sia la trascrizione di un’intervista esplicitativa (Vermersch, 1994) o ermeneutica (Diana, Montesperelli, 2005), il racconto episodico (Perla, 2008), il commento a un video-caso (Tochon, 2009), il resoconto del ricercatore sull’andamento dell’indagine, la *testualizzazione* fissa l’esperienza dei protagonisti della ricerca in forme di “scrittura intermediaia” (Achard, 1994) che diventano il punto di ancoraggio dell’interpretazione e della conclusione dello studio. Questo passaggio non è senza conseguenze se il ricercatore affida l’interpretazione solo a se stesso e/o al solo gruppo dei ricercatori o se, diversamente, decide di co-costruire l’interpretazione con gli insegnanti, seguendo il paradigma della ricerca collaborativa¹⁹ (Lieberman, 1986; Bennington & Hartley, 2004).

16 Decostruzione e interpretazione sono il *recto* e il *verso* dello stesso modello di ricerca fenomenologico-clinico: un modello centrato sullo smascheramento del “nascosto”, sulla chiarificazione del pregiudizio, del non-detto, dell’impensato delle pratiche d’aula. In questa prospettiva lo assumo come “modello di analisi dei discorsi e dei gesti del pratico.

17 Preferisco utilizzare la denominazione di insegnante-partner, piuttosto che quella di insegnante-fonte poiché, entro la cornice teorica in cui colloco la ricerca, l’insegnante è co-autore della conoscenza dell’insegnamento.

18 Secondo la nozione di *idiografia* le singolarità, pur appartenenti a un genere, vengono accostate nella ricerca come se non appartenessero ad alcuna categoria. L’opzione idiografica (che origina negli ambiti di psicologia analitica e sociale, sociologia, antropologia), risulta particolarmente adatta sul “sommerso” delle pratiche d’aula.

19 È il paradigma metodologico entro il quale mi colloco.

Nel primo caso è alto il rischio di produrre inferenze valutative sul mondo interno dei soggetti della ricerca, “falsando” il pensiero dell’altro per avvicinarlo al proprio, come scrive J. Hersch (2006).

Nel secondo caso il rischio “predatorio” viene contenuto ma la ricerca assume uno statuto diverso, quello appunto collaborativo, che chiede il rispetto di alcuni criteri. Quali?

Provo a indicarli e mi avvio a concludere.

3. La collaboratività come statuto della ricerca sugli impliciti

La riflessività del ricercatore assume particolare rilevanza nella ricerca sugli impliciti, per cui va compiuto il massimo sforzo di identificazione dei criteri regolatori lo “sguardo” che produce l’analisi dell’implicito delle pratiche d’aula (Desgagne, 1998; 2001; Desgagne, Berdnarz, Couture, Poirier, Lebuis, 2001).

Tradizionalmente sono due le strade seguite per sciogliere i nodi di tale *quaestio*: la prima, di matrice positivista, è quella del “regime” osservatore-osservato e presuppone l’indipendenza e/o preminenza del pensiero del ricercatore rispetto al pensiero del “pratico” nel processo di costruzione del sapere dell’insegnamento. Il ricercatore decide il tema della ricerca, lo propone alle Scuole, costruisce con gli insegnanti disponibili gruppi estemporanei funzionali allo sviluppo e al compimento dell’indagine. I ruoli del ricercatore e dell’insegnante sono definiti in modo *top-down*: il primo accompagna (mettendo in atto lo “sguardo-guida”), il secondo segue (rispondendo con lo “sguardo-cooperativo”).

La seconda strada, figlia di una gnoseologia costruttivista, tempera le inevitabili derive oggettivistiche della prima (“disgiunzione” del pensiero del ricercatore dal contesto della ricerca, attitudine “a frugare il dato”, produzione dell’oggettività a spese della soggettività interpretante, rischio di distorsioni) assumendo pienamente la responsabilità etica ed epistemica del ricercatore nel campo della ricerca. Questi, operando l’autoanalisi parallelamente al dispiegarsi del protocollo (diario della ricerca e/o il resoconto confessionale sono due possibili dispositivi di automonitoraggio), tiene alto il livello di vigilanza critica sulle proprie mosse epistemiche e sul processo di elaborazione del sapere dell’insegnamento, controllando costantemente l’implicazione personale mano a mano che l’itinerario si svolge. Anche questa strada, per quanto più adatta della prima a un disegno di ricerca sulle pratiche della vita d’aula, non è esente dal rischio del ripiegamento solipsistico del ricercatore su di sé e, dunque, della disgiunzione del suo pensare epistemico ed etico dal contesto dell’indagine. Va poi detto che i ruoli del ricercatore e dell’insegnante, per quanto meno separati, restano in questo caso ancora definiti sul piano partecipativo-cooperativo.

C’è una terza via che tenta di superare i limiti delle prime due ed è quella dello statuto collaborativo della ricerca.

In una ricerca collaborativa, l’insegnante diventa *partner* del ricercatore, per quanto permangano motivazioni diverse all’incontro: mentre il ricercatore mira a produrre conoscenza generalizzabile e comunicabile alla *cit  scientifique* e considera le pratiche dei casi esemplari dai quali far partire le sue domande, l’insegnante racconta la pratica per confrontarla, per analizzarla, per estrarre da essa una *conoscenza sulla pratica*²⁰ (Donnay, Charlier, 2006) che gli serve per sapere meglio come agire. Al di là delle divergenze di interessi, tuttavia, nella ricerca a statuto collaborativo l’insegnante informa epistemicamente ed eticamente il dato *alla pari*

20 J. Donnay distingue cinque posture dell’insegnante e del ricercatore nel campo della ricerca che hanno il merito di dimostrare che ricerca e pratiche sono su un continuum in cui i ricercatori e gli insegnanti possono identificare un terreno comune di riflessione.

del ricercatore. Ciò significa che la scelta dei temi di indagine, i criteri di validità dei dati, il giudizio su ciò che conviene assumere per lo svolgimento produttivo della ricerca, la validazione degli esiti vengano negoziati sin dal primo istante, in modo condiviso. Se il ricercatore è sul campo, insomma, lo è anche l'insegnante e dunque entrambi sono legittimati a "dar forma" all'oggetto di indagine e ad assumere la responsabilità di quanto la ricerca produce o non produce.

Quali le condizioni di una ricerca sulle pratiche della vita d'aula a statuto collaborativo?

La prima: la costruzione di una partnership Scuole-Università non estemporanea, edificata nei tempi lunghi della conoscenza solidale e definibile, più che nei termini di *academic-practitioner relationship*, in quelli di *co-equal relationship* (Day, 1996, p. 32; Biémar, Dejean, Donnay, 2008). Come evidenziato da C. Day, da tempo nelle comunità scientifiche pedagogiche internazionali esistono esempi di *academic-practitioner relationship* fra Dipartimenti universitari e/o singoli accademici con Scuole o gruppi di insegnanti. Esperienze di questo tipo sono documentate da più di vent'anni in America (Hollingsworth, 1989), in Canada (Fullan, 1992), in Inghilterra (Day, 1985), in Olanda (Jansen et alii, 1995), in Francia (Donnay, 2002), in Italia (Laneve, 2006), ma si tratta di partnership nelle quali l'insegnante non è quasi mai coinvolto in una relazione *co-equal*, radicata in un compito comune o in una preoccupazione condivisa col gruppo dei ricercatori. Il "compito" viene perlopiù deciso da questi ultimi, le Scuole *cooperano*, gli insegnanti sono *fonti* e dunque restano nel regime del "sistema osservato".

La seconda: l'attenzione alla funzione *migliorativa* della ricerca. Una ricerca sulle pratiche della vita d'aula si configura anche come risposta al "bisogno" di intelligibilità e di superamento delle criticità della vita dell'aula. È dunque, in qualche modo, anche una ricerca utile nel senso in cui lo sono le ricerche *evidence-based*, orientate cioè a individuare ciò che "conta" o può "contare" per migliorare le pratiche educative (Slavin, 2008).

La terza: l'attitudine del ricercatore a sviluppare una "sana" diffidenza nei confronti del pensare per categorie preventivamente scelte, degli "a-priorismi" analitici, delle credenze fallaci, delle "impudenze congetturali" (sono tutti *idola fori* dell'analisi delle pratiche). E poi, l'attenzione alla sistematica interrogazione del mondo *proprio* di impliciti, ovvero di quell'universo personale fatto di orientamenti esistenziali, passioni, estetiche, morali radicati nel profondo della biografia del ricercatore e che sono tali "unicamente per il loro titolare, (*ma che, n.d.r.*) non sono il mondo"²¹ (Merleau-Ponty, 1999, p. 24). Su tale universo interiore è bene esercitare quella fenomenologia del nascosto (Merleau-Ponty, 1999, p. 262), quell'autocomprensione epistemica che allena la mente a non compiere inferenze improprie sui materiali della ricerca e a temperare le tentazioni intrusive dell'Io del ricercatore "che fruga il dato" a favore, invece, dell'ascolto quieto della realtà accostata.

La quarta e ultima condizione dello statuto collaborativo della ricerca sugli impliciti d'aula consiste nelle modalità di autenticazione interpretativa e di restituzione dei corpus discorsivi prodotti dall'indagine: testi e videoregistrazioni soprattutto. Trascritti di interviste, videoriprese, resoconti narrativi delle esperienze educative degli insegnanti, sono tutte forme diverse di mediazione simbolica delle pratiche e non sono né *context-free*, né *value-free*. Chiunque abbia pratica di lettura e analisi dei materiali di testualizzazione di una ricerca conosce bene i limiti insiti nella stessa pratica dell'analisi: le costrizioni retoriche indotte dalla scelta dello strumento (un'intervista di esplicitazione produce testualizzazioni diverse da un'intervista ermeneutica o da una scrittura); la tendenza a selezionare – a volte inconsapevolmente – passi dei testi a sostegno di una interpretazione piuttosto che di un'altra, a etichettare le stringhe testuali in modi che non sono mai il frutto di scelte "neutre". Lo statuto colla-

21 Dei mondi invisibili di cui l'uomo non riesce ad avere "certezza intima" parla M. Merleau-Ponty.

borativo della ricerca suggerisce forme co-autoriali di interpretazione che tutelano il più possibile la “misteriosa presenza dell’altro” (Laneve, 2009, p. 181) insegnante nei testi, salvaguardandone l’irriducibilità personale attraverso l’assoluta fedeltà a quanto il testo comunica e la negoziazione interpretativa. J. Hersch, allieva di K. Jaspers, ha saputo descrivere con raffinatezza lo stile di questo accostamento ai materiali dell’analisi, evidenziando che per avvicinarsi al “centro di forza” di un pensiero “altro” non basta la comprensione oggettiva. Occorre rifare, rivivere interiormente, lo stesso movimento, far risuonare dentro di sé il “timbro” dell’altro pensiero, scivolargli dentro lasciandosi trasportare fino a “pensare soggettivamente con l’autore”²² (Hersch, 2006, p. 18).

Sottigliezza analitica, ascolto ricettivo dell’altro e umiltà del pensare sono le compagne pazienti di chi voglia illuminare, nella ricerca, la *tacitness* d’aula.

Riferimenti bibliografici

- Balbo L. (1993). Introduzione. *Friendly. Almanacco della società italiana*, 1 (16).
- Benington J., Hartley J. (2004). Co-research: insider/outsider teams for organizational research. In C. Dans Cassell, G. Symon (Eds.), *Essential guide qualitative methods in organizational research* (p. 361-371), Thousand Oaks: Sage.
- Biémar S., Dejean K., Donnay J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84.
- Calidoni P. (2004). *Insegnamento e ricerca in classe. L’inevitabile condivisione*. Brescia: La Scuola.
- Carney T.F. (1990). *Collaborative inquiry methodology*. University of Windsor.
- Caronia L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1994). The promise of collaborative research in the political context. In S. Dans Hollingsworth, H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform: 93rd yearbook of the national society for the study of education* (pp. 86-102). Chicago: University of Chicago.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Day C. (1996). The role of higher education in the professional development of teacher: threat or challenge? In D. van Veen, W. Veugelers (Eds.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*. (pp. 32-51). Apeldoorn: Garant.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Desagné S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d’une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches Qualitatives*, 18, 77-105.
- Desagné S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (Eds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Presses de l’Université Laval.
- Desagné S., Bednarz N., Couture C., Poirier L., Lebus P. (2001). L’approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l’Éducation*, 27 (1), 33-64.
- Diana P., Montesperelli P. (2005). *Analizzare le interviste ermeneutiche*. Roma: Carocci.
- Donnay J., Charlier E. (2006). *Apprendre par l’analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (2009). trad. it. *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hersch J. (2006). trad. it. *Rischiare l’oscuro*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.

22 Il corsivo è mio.

- Lam A. (2000). Tacit Knowledge. Organizational learning and societal institutions: an integrated framework. *Organization Studies*, 3, 487-513.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Lieberman A. (1986). Collaborative research: working with, not working on. *Educational Leadership*, 43 (5), 28-32.
- Lieberman A. (1986). Collaborative work. *Educational Leadership*, 44 (1), 4-8.
- Marcel J. F., Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Massa R., Cerioli L. (1999). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty M. (1999). trad. it. *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1 (1), 143-156.
- Perla L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, 10 (7), 249-267.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010). La magistralità come sapere implicito. Indagine pilota. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, 12 (9), 215-244.
- Perla L. (2008). L'implicito malessere ex cathedra. In C. Laneve, *Quaderni di didattica della scrittura*, 10, 25-43.
- Perrenoud Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Rossi B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schutz A. (1974). trad. it. *La fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: il Mulino.
- Schutz A. (1979). trad. it. *Saggi sociologici*. Torino: UTET
- Shulman L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-14.
- Slavin R. (2008). Evidence-based reform in education: which evidence counts? *Educational Researcher*, 37, 1, 47-50.
- Tochon F.V. (2009). *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feed-back e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica*. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S. J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-101). Milano: Raffaello Cortina.
- van Manen M. (1999). *The Practice of Practice*. In M. Lange, J. Olson, Henning, Bÿnder, Wolfgang (Eds.), *Changing schools/changing practices, perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.
- Zambrano M. (2003). trad. it. *Note di un metodo*. Napoli: Filema.