

1'

Anno XXIV n. 1
Giugno 2023

Direttore responsabile
Mino Conte

PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

a cura di **Mino Conte e Emma Gasperi**



Pensa
MULTIMEDIA

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchiotti
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Numero a cura di

Mino Conte
Emma Gasperi

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Comitato Editoriale

Paolo Bonafede (*Università di Trento*) - Responsabile del processo di revisione
Mirca Benetton (*Università di Padova*)
Lisa Bugno (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Marco Ius (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Margherita Cestaro – *Segreteria Editoriale*
Federico Rovea – *Segreteria Editoriale*

Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingeri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

Autorizzazione del Tribunale
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996
ISSN 1722-8395 (print)
ISSN 2035-844X (on line)
Finito di stampare Giugno 2023

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 5 **Gianluca Giachery**
Liberi bambini. Spigolature benjaminiane sulla letteratura per l'infanzia | *Free children. Benjaminian gleanings on children's literature*
- 14 **Federico Di Blasio**
La funzione politico-pedagogica degli intellettuali in Gramsci | *The political-pedagogical function of intellectuals in Gramsci*
- 23 **Francesca Marcone**
Enciclopedismo e pedagogismo nel *Bouvard et Pécuchet* di Flaubert | *Encyclopedism and pedagogism in Flaubert's Bouvard et Pécuchet*
- 32 **Angela Arsena**
La postura etico-epistemica della prospettiva futura: cyberspazio e algoretica nell'orizzonte dell'orientamento contemporaneo | *The ethic-epistemic stance of the future-time perspective: cyberspace and algorethics in the horizon of contemporary counseling*
- 43 **Vasco d'Agnese**
Gioia, libertà e l'assolutamente inatteso. Analizzando l'esperienza delle docenti al tempo del Covid-19 | *Joy, freedom and the absolutely unexpected. Analysing the experience of teachers at the time of Covid-19*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 52 **Marco Zago, Giulia Maran**
Elementi per una didattica non distante. Lo stile dialogico per progettare e valutare l'insegnamento | *Features for an approachable teaching. Dialogic communication to plan and evaluate the education*

FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

- 60 **Emma Gasperi**
La problematicità della nozione di “metodologia della ricerca pedagogica”: un'introduzione | *An introduction on the problematic nature of the notion of “pedagogical research methodology”*
- 65 **Fabrizio Chello**
Il “prima” della ricerca empirica in pedagogia e le sue conseguenze epistemologico-teoriche | *The “Before” of Empirical Research in Education and its Epistemological-Theoretical Consequences*
- 75 **Maria Benedetta Gambacorti Passerini**
Riflessioni epistemologiche sulla ricerca empirica in pedagogia: l'importanza dello sviluppo di una riflessività “complessa” quale postura epistemica nella contemporaneità | *Epistemological reflections on empirical research in pedagogy: the importance of developing “complex” reflexivity as an epistemic posture in contemporary times.*
- 84 **Katia Daniele, Lucia Zannini**
I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti | *The COREQ criteria to evaluate the validity of qualitative studies: A backward path to illuminate their tacit assumptions*
- 96 **Davide Cino**
Ambienti digitali e contenuti medialti nella ricerca pedagogica: premesse epistemologiche e spunti metodologici | *Digital environments and media contents in pedagogical research: epistemological premises and methodological approaches*
- 105 **Chiara Bove, Anna Chinazzi**
Netnografia e ricerca educativa in contesti online | *Netnography and educational research in online contexts*

LESSICO PEDAGOGICO

- 114 Mino Conte
Critica | *Critique*

NOTIZIARIO

- 118 Mirko Vecchiarelli, Giordana Szpunar
L'orientamento professionale e la transizione dalla formazione al lavoro: il caso della Federazione Salesiana |
The vocational guidance and the transition from training into employment: the case of the Salesian Federation

L'OPINIONE

- 125 Martina Bastianello
L'ologramma. Una lettura obliqua del Piano Scuola 4.0 | *The Hologram. An oblique reading of the "Piano Scuola 4.0"*

RECENSIONI

- 131 Mino Conte | Paolo Bonafede

ELENCO REVISORI ANNO 2022

Leonardo Acone	Ines Guerini
Monica Amadini	Luigi Guerra
Gianluca Amatori	Silvia Maggiolini
Giuseppe Annacontini	Francesco Magni
Debora Aquario	Greta Mazzetti
Angela Arsena	Enrico Miatto
Rosa Bellacicco	Giuseppe Milan
Caterina Bembich	Luca Odini
Mirca Benetton	Gisella Paoletti
Francesca Borruso	Furio Pesci
Elena Bortolotti	Andrea Petrella
Nicolina Bosco	Anna Pileri
Francesco Bossio	Stefania Pinnelli
Francesca Bracci	Andrea Potestio
Giuseppe Burgio	Alessandra Priore
Silvano Calvetto	Alessandra Romano
Margherita Cestaro	Miriano Romuladi
Mino Conte	Moira Sannipoli
Matteo Cornacchia	Chiara Scardicchio
Lorenza Da Re	Anna Serbati
Daniela Dato	Clara Silva
Rosita De Luigi	Chiara Sità
Luca Decembrotto	Fabio Targhetta
Filippo Dettori	Eduard Vaquero
Diego Di Masi	Simone Visentin
Paolo Di Rienzo	Elena Zanfroni
Daniela Frison	Antioco Luigi Zurru
Valentina Grion	



STUDI E RICERCHE

Liberi bambini. Spigolature benjaminiane sulla letteratura per l'infanzia

Gianluca Giachery

PhD – Adjunct Professor in Education | Department of Foreign Languages, Literature and Modern Cultures | University of Torino (Italy) | gianluca.giachery@unito.it

Free children. Benjaminian gleaning on children's literature

Abstract

Benjamin's attention to children's literature is evidenced by numerous writings, published between 1924 and 1930, as well as by his important collection of children's books and toys. The ability of childhood to gather within itself that time-hour (Jetzt-zeit), which contains the possibility of change and opens to the projection of the future, will accompany Benjamin until his last reflections. Childhood, therefore, is not only the time of enchantment but represents – in its many historical transitions – the lens through which to observe the inexorable movements of the industrial bourgeoisie. For this reason, childhood memories, as in the Proustian Recherche loved and translated by the German writer, let us glimpse the melancholy smile of that secret name that, in the Jewish religion, is assigned to each child as an individual act of an unrepeatable birth.

Keywords

remembrance, childhood, toy, collecting, temporality

L'attenzione di Benjamin alla letteratura per l'infanzia è testimoniata da numerosi scritti, pubblicati tra il 1924 e il 1930, nonché dalla sua importante collezione di libri e giocattoli per bambini. La capacità dell'infanzia di raccogliere in sé quel tempo-ora (Jetzt-zeit), che contiene la possibilità di cambiamento e apre alla proiezione del futuro, accompagnerà Benjamin fino alle sue ultime riflessioni. L'infanzia, dunque, non è solo il tempo dell'incanto ma rappresenta – nelle sue molteplici transizioni storiche – la lente attraverso cui osservare gli inesorabili movimenti della borghesia industriale. Per questo, i ricordi d'infanzia, come nella Recherche proustiana amata e tradotta dallo scrittore tedesco, lasciano intravedere il sorriso malinconico di quel nome segreto che, nella religione ebraica, viene assegnato a ogni bambino come atto individuale di una nascita irripetibile.

Parole chiave

rammemorazione, infanzia, giocattolo, collezionismo, temporalità

1. Il sapiente narratore di storie

Nel 1828, il giorno lunedì di Pentecoste, comparve nella piazza di Norimberga un fanciullo vestito in “abiti contadini che aveva un portamento decisamente strano, da ubriaco, e cercava di avanzare senza tuttavia riuscire a stare dritto e a guidare i suoi piedi”. Incrociato da un cittadino, il bambino gli porse un biglietto su cui era scritto: “All’Illustrissimo signor capitano di cavalleria di stanza presso il 4° Squadrone del 6° Reggimento dei *scevo-lége* di Norimberga”. Inizia così la vicenda di uno dei personaggi – diventato celebre per la sua storia subito descritta e studiata da numerosi autori in libri e, successivamente, in film – più paradigmatici (ed enigmatici) dell’infanzia sconosciuta: Caspar Hauser. Il fanciullo, all’epoca della sua comparsa sedicenne, riusciva a pronunciare solo poche parole e senza alcun apparente senso: “Reuta Wörn” (*Ritter werden*: “diventare cavalleggero”) e “Woas nit” (*Ich weiß nicht*: “non so”). Tuttavia, nonostante le difficoltà d’espressione linguistica, sembrava avere una sufficiente padronanza della scrittura, riuscendo a comunicare tramite alcune frasi stereotipate.

Il personaggio di Caspar Hauser, a metà tra la scaltra furbizia di un giovane che chiede per sé un riguardo immeritato e il presupposto scenico di una fitta trama che lo suppone protagonista ignaro di lotte di successione tra nobili, è tra gli interessi di Walter Benjamin e della sua attenzione per il mondo dell’infanzia. Egli racconta la storia di Hauser nel 1930, in un programma radiofonico trasmesso a Berlino e Francoforte, riportando che nell’Archivio di Stato di Monaco sono conservati ben quarantanove volumi contenenti tutti i documenti riguardanti il caso del giovane Caspar. Un caso di “furbizia” giovanile ben congegnata e talmente articolata da far insospettare il più acuto osservatore, come il professor Daumer, presso la cui casa Hauser venne ospitato, dopo aver lasciato Norimberga, e trattato con amorevole cura, anche non senza qualche interesse. Anselm von Feuerbach, insigne giurista e Consigliere della Corte d’Appello, fu tra i primi a interessarsi e a raccogliere tutte le informazioni, pubblicate in un libro del 1832 (*Kaspar Hauser Beispiel einers Verbrechens am Seelenleben des Menschen*), nel quale sosteneva che Hauser fosse l’erede legittimo al trono del Granduca del Baden (Benjamin, 2012, pp. 197-198).

Nelle *Rundfunkgeschichten für Kinder* (“Storie e aneddoti per bambini raccontati alla radio”), Benjamin espresse il suo amore per l’infanzia, i libri e i racconti per bambini, lui che, nel ricordo di quella *Infanzia berlinese*, aveva mantenuto fermo il *fil rouge* che tiene insieme – come nella preziosa narrazione temporale diacronica della *Recherche* di Proust, di cui Benjamin fu traduttore – la memoria per un periodo della vita ormai trascorso e le narrazioni che l’adulto fa, a sua volta, delle favole e delle storie per bambini.

In uno di questi racconti, *Il terremoto di Lisbona*, Benjamin esordisce così:

Vi è mai capitato, mentre attendete dal farmacista, di vedere come lui prepara una ricetta? Su un bilancino provvisto di pesi microscopici egli soppesa grammo per grammo, decigrammo per decigrammo, tutte le sostanze e i granuli che compongono il medicinale. Faccio anch’io così quando vi racconto qualcosa nell’ora radiofonica. I miei pesi sono i minuti, e io devo soppesare con estrema precisione un tanto di questo e un pizzico di quello, affinché anche la miscela riesca bene (Benjamin, 1993, p. 233).

Per questo, da grande cesellatore della parola, Benjamin compone i suoi testi in maniera ponderata e misurata: individua un tema, traccia delle identità, ma, soprattutto, sembra travalicare il tempo stesso della narrazione. La fiaba, come il mito, contiene in sé il “concluso” di un *telos* che ritorna sempre su se stesso e, conseguentemente, comporta il rimpianto della dimenticanza: tale è, per Benjamin, la necessità della permanenza di quel mondo incantato delle fate, dei giocattoli e dei libri. Lo testimonia la sua collezione di libri per l’infanzia, custoditi dalla moglie Dora, da cui mai Benjamin si separò, nemmeno negli anni duri dell’esilio parigino, quando lavorava intensamente e in condizioni inimmaginabili al *Passagenwerk*¹.

L’“universo figurato” benjaminiano (*l’orbis pictus*, ripreso dal titolo di un libro illustrato di Heinrich Grünwald del 1841) traspare nella sua attenzione alle immagini stroboscopiche delle *Wunderkammer* (“stanze delle meraviglie”), che contengono il tesoro nascosto di ogni divertimento infantile. Non si può

1 Ha scritto Andrea Pinotti: “la sua ricca collezione di libri per bambini (originatasi dalla biblioteca della madre, e dunque dalla raccolta dei libri che egli stesso aveva letto da bambino), ora conservata all’Institut für Jugendbuchforschung dell’Università di Francoforte, doveva offrirgli la documentazione per un lavoro di ampio respiro su questo tema, di cui tuttavia ci rimangono solo le poche pagine dello scritto “Sguardo sul libro per l’infanzia” (Pinotti, 2018, pp. 83-84).

fare a meno di pensare al meraviglioso incanto provato da Pinocchio nel paese dei balocchi: il burattino, trasgredendo a una promessa fatta alla Fata turchina, cerca Lucignolo, suo compagno di scuola, il quale lo convince a recarsi nel paese dei giochi. Lucignolo decanta le fantastiche attrazioni di quella città fatta apposta per i bambini, senza maestri né scuola né compiti, e Pinocchio, preso da fremito ed entusiasmo, esclama: “Che bel paese!... che bel paese!... che bel paese!...” (Collodi, 2000, p. 121).

Benjamin comprende che il “paese di cuccagna” è, per l'adulto, l'aspirazione a un'utopia rivoluzionaria di profondo cambiamento della società: il prototipo inesplorato di tale utopia è *Il nuovo mondo amoroso* del filosofo Fourier (1772-1837), opera che prefigura una società senza sfruttamento e alienazione, dove la prassi del libero amore tra i sessi è stabilita come principio fondante di una nuova uguaglianza (Fourier, 1972). Il progresso verso questo nuovo mondo, in realtà, per Benjamin, è un regresso verso le immagini dell'infanzia, la potenza generatrice della creatività dei bambini, che si inverte nei libri illustrati, nelle favole (che raccolgono la testimonianza di un “mondo altro”, incantato, certo, ma pieno di ciò che lo stesso Benjamin definiva lo *Jetzt-zeit*, il “tempo-ora”), nei giocattoli che contengono l'angoscioso sentimento di perdita del bambino, attraverso la capacità immaginativa di traslazione dal mondo fantastico a quello reale (Rey, 1983, pp. 85-96).

Per Benjamin, dunque, l'infanzia è la capacità di inventare attraverso il gioco e la narrazione, ma anche una questione estremamente “seria”, poiché è consapevole che, se essa è un periodo di passaggio nella crescita del bambino, il caratteristico smarrimento, o rimozione, dell'adulto e della “felicità perduta” mortifica l'intelligenza e la capacità immaginativa, sì da distruggere il significato stesso dell'esperienza come farsi dell'uomo nella storia (Salzani, 2009, pp. 175-198; Schiavoni, 2001, pp. 191-194).

2. Il tempo, la memoria, il gioco

Benjamin è attratto dalla capacità dell'infanzia di rimanere sempre sospesa tra un mondo che non è (finzione) e quello della apparente verità (che non è necessariamente la cosalità del reale). Nell'infanzia, come nel sogno, infatti, il principio temporale del *continuum* viene spezzato e completamente infranto dalla dia-cronicità, per dar luogo a una sorta di reificato “principio di indeterminazione”, che stabilisce, anche a posteriori, le regole del mutamento della storia. In questo senso, l'attenzione che Benjamin manifesta per la psicoanalisi ha costituito sempre un punto focale della sua interpretazione narrativa del romanzo, che giungerà fino alle ben note riflessioni sul sogno contenute in *Parigi capitale del XIX secolo*. Non casuale, si diceva, poiché anche testimoniata dall'influenza che egli ebbe su Ernst Bloch (1994) e Theodor Adorno (1979).

Ciò che Benjamin coglie è il mutamento, a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi quindici anni del Novecento (ovvero, fino allo scoppio della Prima guerra mondiale), di un mondo borghese che progressivamente passa dalla solidità sociale ed economica anche degli ebrei assimilati, specie nelle grandi metropoli, verso una frantumazione di quella coesione che, vista attraverso il ricordo di un'infanzia trascorsa nella sicurezza della protezione familiare, ancora si può leggere in *Infanzia berlinese* (Benjamin, 1981a)². È quel mondo che vede nella completa trasformazione industriale della società la distruzione dell'esperienza dell'infanzia come momento fondamentale del vissuto della meraviglia e della scoperta³. Da qui, Benjamin

2 “La struttura di *Infanzia berlinese* – ha scritto Lazzarini – appare da subito assai originale: non si tratta, infatti, di una narrazione lineare di ricordi ed esperienze personali, ma di una successione di istantanee di interni ed esterni, giustapposte come tanti frammenti, capaci di evocare racconti e ricordi, sepolti in fondo ai cassetti, sotto i cuscini, negli angoli più segreti dei giardini, oppure rimossi da qualche parte nella mente. Un mondo di immagini, luoghi, esperienze e oggetti dell'infanzia, apparentemente insignificanti, nascosti, ritrovati, ‘salvati’. Nei ricordi di Benjamin, figlio di una agiata famiglia della borghesia ebraica berlinese, si trovano tracce di quel mondo ottocentesco avviato al tramonto, un mondo fatto di tram a cavalli, porcellane *Limmoges*, mobili *Biedermeier*, visite allo zoo, bauli di libri e giocattoli, merletti e federe profumate, interni protetti, dove l'arrivo del telefono rivela la fascinazione e insieme il timore esercitati dall'irruzione della tecnica” (Lazzarini, 2015, p. 188).

3 Proprio nell'Ottocento, hanno scritto Trisciuzzi e Cambi, si attua la “privatizzazione dell'infanzia”: “tutto il tempo libero infantile (e giovanile) verrà regolamentato e circoscritto, dando vita a un mondo dell'infanzia in cui si manifestano, da parte degli adulti, atteggiamenti di cura e protezione, ma anche una precisa volontà di separazione e di controllo. Si attua quella che abbiamo già definita come la *privatizzazione* dell'infanzia. Il bambino vive in famiglia e in funzione di essa, avvolto nella trama di norme e modelli che questa crea per lui” (Trisciuzzi, Cambi, 1989, p. 60).

prenderà le mosse per la sua teoria della mercificazione dell'opera d'arte come prodotto di mero consumo (e non più puramente contemplativo). Egli coglie appieno le intuizioni di Baudelaire ("poeta lirico nell'età del capitalismo") circa l'impossibilità di far coincidere il bello con il contemplativo, proponendo, quindi, una completa, anche se problematica nel suo rapporto con la realtà, autonomia dell'opera d'arte (Orlando, 2007).

Rilevando questa dimensione di passaggio della modernità in Benjamin, Trisciuzzi e Cambi hanno scritto:

Il mondo moderno si caratterizza per la centralità della merce e dello scambio: è un universo capitalistico. Questa costante esigenza di produzione attiva l'ansia del nuovo e la continua distruzione del passato. Ma il passato non muore mai completamente: lascia delle tracce, delle vestigia. Esse contengono le orme dell'"originario", cioè delle aspettative più profonde dell'uomo espresse nel passato. Questi segnali vanno recuperati e fatti rivivere attraverso l'esercizio della memoria, affinché l'uomo non perda, appunto, il ricordo delle sue origini. La modernità è dunque caratterizzata da due tendenze contraddittorie: distruzione e recupero del passato (Trisciuzzi, Cambi, 1989, pp. 118-119).

Se la modernità fagocita e distrugge l'esperienza del passato, per costringere l'individuo a diventare unicamente consumatore, l'infanzia permette di recuperare, almeno in parte, quegli "scarti della storia" che, come i ricordi narrati per ben educare la gioventù, permangono sottotraccia nei libri e nei giocattoli che hanno formato la coscienza storica di intere generazioni⁴. Un esempio di questa permanenza della memoria è il testo "Vecchi libri", contenuto in *Infanzia berlinese*:

Il libro stava aperto sopra il tavolo troppo alto. Leggendo, mi tappavo le orecchie. Però c'era già stato un tempo in cui avevo sentito altri racconti muti. Non da mio padre naturalmente. Ma talvolta, d'inverno, quando nella calda stanza me ne stavo dietro i vetri, la neve che fuori turbinava mi parlava muta così. Cosa mi raccontasse, io veramente non l'avevo mai potuto capire esattamente, tanto inestricabile e tanto incessante era l'avvicinarsi del noto all'ignoto. M'ero appena messo in viaggio con uno sciame di fiocchi, e già mi accorgevo come esso avesse dovuto cedermi a un altro che s'era improvvisamente mescolato al primo. Ora però era arrivato il momento di seguire, nel vorticare delle lettere, quei racconti che quando ero alla finestra mi erano sfuggiti. I paesi lontani che v'incontravo danzavano confidenzialmente l'uno intorno all'altro come i fiocchi di neve (Benjamin, 1981a, pp. 77-78).

L'infanzia è, dunque, il luogo precipuo della rammemorazione. Tuttavia, essa non si presenta come l'incontaminato agire delle forme che socializzano la fantasia del bambino. Se, infatti, il ricordo – riprendendo Proust che, a sua volta, coglie il significato enigmatico della *rêverie* bergsoniana, nel duplice incastro di "quiete" e "coscienza interna" del tempo – risuona come il "lasciare andare" della temporalità memorizzata, l'incanto favolistico delle origini, comune a ogni mito (Propp, 1966), riporta quella stessa rammemorazione all'apice del suo sforzo de-soggettivante attraverso l'infantilizzazione del vissuto (Madrussan, 2017, pp. 233-239).

La psicoanalisi – a cui Benjamin dedicò tanta attenzione – conosce bene questo procedimento: l'estraimento soggettivo del "pensiero fluttuante", richiamato da Freud come segnalatore tecnico della libera associazione dei ricordi nella narrazione individuale, è stato approfondito e ulteriormente teorizzato da Bion e, in particolare, da Ogden (1999). Tutto ciò a evidenziare ulteriormente le forme di acquisizione del pensiero creativo infantile, che, proprio attraverso il racconto *à rebours*, procede per simpatetiche ellissi

4 Ha scritto Jessop a proposito della tendenza dei bambini ad accumulare, segnalata da Benjamin: The significance of children's attraction to what is discarded is clear if one now considers the detritus of history, what is lost or forgotten. Like the undiscriminating chronicler, the child can pluck a piece of rubbish from obscurity, bring it into a new constellation with other things, and make something new and unexpected. Children's play is not merely an allegory for redemption but rather it is the epitome of it. What we need to consider then, is what happens when we take children to a historical monument or tell them about something that happened in the past when we want to impart some historical knowledge or sensibility. It is perhaps easier to say what Benjamin would object to than what he would advocate. What would not be acceptable to him is the rise of the 'interactive exhibit' which is now the norm in any place where a family or class of school children might visit. Flaps to lift, levers to pull, lights that come on when you place the correct piece of a jigsaw. The mistake, according to Benjamin, is not that we are allowing children to 'do', instead of 'look but not touch' (Jessop, 2013, pp. 652-653).

nell'identificazione di sé con i personaggi delle fiabe e dei racconti (Calabrese, De Blasio, 2012, pp. VII-XXIV).

Allora, quasi a voler sottolineare l'autonomia creativa (intesa come atto che genera piacere) del bambino nell'uso del giocattolo, ovvero come *rêverie* che dà forma all'intensità dell'unione di memoria e tempo, Benjamin scrive, con rara introspezione psicoanalitica, esaltando la funzione immaginativa del fanciullo:

Forse, oggi, possiamo ben sperare di abbandonare il pregiudizio secondo il quale sia la capacità di rappresentazione del giocattolo a determinare il gioco del bambino, quando in verità si verifica spesso il contrario. Il bambino vuole trainare qualcosa e questo diventa un cavallo, vuole giocare con la sabbia e si trasforma in fornaio, vuole nascondersi e diventa guardia o ladro. Inoltre conosciamo strumenti per il gioco che rifiutano qualsiasi maschera e che tuttavia, in passato, avevano una funzione culturale – palla, cerchio, aquilone –, autentici giocattoli “tanto più autentici quanto meno dicono all'adulto” (Benjamin, 2012, pp. 162-163).

E, subito dopo, in un altro scritto, *Giocattolo e gioco. Osservazioni a margine di un'opera monumentale* (1928), si legge la stessa riflessione con ancora più forza:

È allora un grosso errore supporre che i bambini determinino con i loro bisogni tutti i giocattoli. Un testo moderno, anche se meritevole, sostiene una tesi folle quando intende spiegare l'origine dell'uso dei sonagli per il neonato con le seguenti parole: “Di regola l'orecchio è il primo organo che pretende di essere tenuto attivo”; fin dai tempi antichi, infatti, la raganella era uno strumento utilizzato per difendersi dagli spiriti maligni e dunque il sonaglio va dato al neonato sin da subito (Benjamin, 2012, p. 178).

Contrariamente al sincretismo dell'interpretazione pseudo-antropologica riportata da Benjamin (poiché la raganella serviva per difendersi dagli spiriti maligni, allora il sonaglio diviene uno strumento di gioco che, ancestralmente, tranquillizza il bambino), è chiaro che funzioni come il ritmo, la ripetizione, il piacere provato nella lettura continuativa dello stesso racconto sono azioni primarie che servono al bambino per entrare in contatto con il mondo. Sono, cioè, formule riappropriative e sistemi di base, che sviluppano il piacere dell'azione stessa ripetitiva. Già Mauss aveva spiegato e dimostrato ampiamente che il dono è una forma “primitiva” a perdere, un circolo virtuoso che fa ricadere sul donatore le conseguenze implicite del donante; mentre Lévy-Strauss aveva evidenziato che l'incondizionato della struttura rappresentativa di sé nella comunità è il frutto di un accordo implicito intergenerazionale.

Sappiamo tutti – specifica ancora Benjamin – che la ripetizione costituisce l'anima del gioco infantile: che nulla rende più felice il bambino che l'“ancora una volta”. Qui, nel gioco, l'oscura forza della ripetizione si manifesta con una violenza che è appena minore rispetto a quella con cui opera la pulsione sessuale nell'amore. Non a caso Freud ha creduto di scoprire un *Al di là del principio di piacere*. In effetti, ogni esperienza più profonda vuole insaziabilmente, fino alla fine di tutto, la ripetizione, il ritorno, la reiterazione di quella situazione originaria da cui ha preso le mosse (Benjamin, 2012, p. 181).

Oltre a evidenziare la sua profonda conoscenza delle teorie psicoanalitiche freudiane (conoscenza che ben metterà a frutto negli appunti sul *Passagenwerk*), Benjamin riporta l'attenzione sulla funzione non unicamente strumentale del giocattolo. In tal senso, non vi è un utilizzo fine a se stesso ma un processo di appropriazione che esprime una “forza oscura”, quella della ripetizione, che reifica l'esperienza primaria del voler tutto “insaziabilmente”. Un'esperienza “oscura” che, se la borghesia di fine Ottocento ha cercato di ovattare e rendere oscena e, pertanto, indicibile, il bambino, con la sua pulsionalità manifesta, riconduce alle sue forme primigenie di annichilimento e di creazione (Anzieu, 1999).

3. Il collezionista delle cose d'infanzia

In una lettera a Ernst Schoen del 1918, Benjamin scriveva:

Il mio compleanno è una lieta occasione per parlarLe nuovamente di libri. Lei deve sapere che mia moglie mi ha fatto dono di una piccola biblioteca – non che i libri siano stati esposti in un armadietto, ma essi di fatto ne colmano uno. Anzitutto deve sapere che, come un vero collezionista di libri, mi sono creato per lo meno un settore specifico. Ciò mi ha indotto soprattutto a riservare un'attenzione scrupolosa a tutto ciò che era già in mio possesso e a quanto può essere accessibile. È un settore in cui oggi generalmente non si colleziona e nel quale può perciò ancora arridere la fortuna di qualche scoperta (quale, in effetti, mi è capitata tempo fa, con mia indescrivibile gioia). Si tratta di vecchi libri per l'infanzia, di vecchie fiabe e persino di belle leggende. Il cardine della Collezione è il frutto di una consistente scorreria da me effettuata ancora per tempo nella biblioteca della mamma, nella biblioteca della prima infanzia (Benjamin, 1966, p. 198).

La collezione benjaminiana consta di 211 libri per l'infanzia, il cui catalogo è stato redatto accuratamente da Jörg Drews e Antie Friedrichs (1975, pp. 201-234). Esso è suddiviso in quattro sezioni: le prime due riuniscono libri illustrati, favole e libri educativi; la terza giochi di carte e puzzle; la quarta raccoglie i *Varia*, ovvero testi incompleti, fogli sparsi e cataloghi di libri per bambini.

Oltre alla lettera a Schoen, un testo importante per comprendere la natura dell'interesse di Benjamin per tali libri, nonché la necessità di comporre una collezione così raffinata e importante (con alcuni testi, ancor oggi, di pregevole valore per ogni bibliofilo), è il saggio *Tirando fuori dalle casse la mia biblioteca. Un intervento sul collezionismo*, del 1931 (Benjamin, 2012, pp. 105-115). A tal proposito, ha scritto Lazzarini:

Il bibliofilo Benjamin raccoglie e riabilita una letteratura marginale come quella dei vecchi libri per l'infanzia, alcuni dei quali costituiscono vere e proprie rarità non ancora contaminate dalla produzione in serie. In questa raffinata passione è possibile leggere non tanto l'esibizionismo vanesio di accumulare strani cimeli, ma la volontà anarchica e distruttiva di scardinare la continuità omogenea e vuota dell'esistente, attraverso la raccolta di scarti, il recupero di frammenti di un mondo perduto. Materiali inediti, per lo più scartati dall'uso comune, elementi strappati dal contesto sono riordinati secondo nuovi criteri in modo che si illuminino reciprocamente e che anche nei più insignificanti brandelli sia possibile rinvenire “il cristallo dell'accadere totale” (Lazzarini, 2015, p. 193).

Ogni costellazione dell'immaginario produce uno spettro di diversi colori, attraverso cui osservare i molteplici dipanamenti dialettici a partire da un singolo evento: ogni accadimento ha una sua forma specifica che compare nell'esperienza di ognuno ma, contemporaneamente, l'articolazione immaginativa del bambino permette di *splittare* in direzioni differenti ogni singolo significato, cosa che, ad esempio, per un adulto risulta difficile. Per questo, l'infanzia rivela il suo proprio stato di ecletticità (nei giochi, nella lettura, nell'apprendimento), poiché non risolve in un unico e concluso atto sintetico la propria capacità di conoscenza, bensì la fa filtrare attraverso la plurivocità di una dialettica che non ha fine (Virno, Ricciardi, 2005, pp. 6-12).

Lo scritto *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati* è un collage di due recensioni, entrambe pubblicate nel 1924 e dedicate ai testi del collezionista Hobrecker (1924) sui modi di raccogliere libri per bambini. La riflessione è un omaggio al collezionista, certo, ma contiene anche qualche forma di inquietudine legata al significato malinconico dell'oggetto che si vuole ottenere (il libro, il giocattolo), poiché esprime l'atto di appropriazione (naturale) che hanno i bambini nei confronti del possesso altrui.

“Perché colleziona libri?” Nessuno ha mai esortato i bibliofili a riflettere su se stessi, con una domanda del genere? Come sarebbero interessanti le risposte, almeno quelle sincere! Poiché soltanto i non iniziati possono credere che anche qui non ci sia qualcosa da nascondere e mascherare. Orgoglio, solitudine, inasprimento – è questo il lato negativo di certe nature di collezionisti così coltivate e felici. Di quando in quando ogni passione rivela i suoi tratti demoniaci; la storia della bibliofilia può testimoniare più di ogni altra. Nulla di tutto questo compare nel credo del collezionista di Karl Hobrecker, di cui la

grande raccolta di libri per bambini è ora resa nota al pubblico dalla sua opera (Benjamin, 1981b, p. 41)⁵.

Accarezzando quell'idea malinconica del passato che si riscopre nell'oggetto-libro (le sue illustrazioni, i caleidoscopi di carta, i caratteri che condensano – come in un antico codice medievale – figure tanto misteriose quanto generatrici di ulteriore immaginazione), solo chi non ha perduto l'incantamento della solitaria meraviglia a raccogliere un tempo che più non è poteva – come Hobrecker e, in filigrana, lo stesso Benjamin – collezionare libri per bambini (Farné, 2002). Ma che cosa nasconde (o rivela) questo rapporto con il libro che narra una storia passata? L'incipit della narrazione “c'era una volta” ha attraversato i secoli (sin da Esopo e Fedro, archetipi dei grandi narratori moralisti ed esempi imperituri di tutte le storie del mondo per bambini, il mito – *mythos* – comincia e “insegna”⁶), collocandosi sempre al margine di un non-detto che dice, cogliendo lo sguardo stupito del bambino che ascolta o legge.

Un libro – continua Benjamin –, anzi una pagina di un libro, una semplice illustrazione nella copia antiquata, che forse è stata ereditata dalla madre e dalla nonna, può essere il supporto intorno a cui si avvolge la prima, tenera radice di questa inclinazione. Non importa che la copertina sia mezza staccata, che manchino delle pagine e che qua e là mani maldestre abbiano colorato le silografie. La ricerca del bell'esemplare ha la sua giustificazione, ma proprio qui il pedante si romperà l'osso del collo. Ed è un bene, che la patina che le mani non lavate dei bambini hanno posato sulle pagine tenga lontano il bibliofilo snob (Benjamin, 1981b, p. 41).

Tra le immagini che sempre più diventano colorate, le silografie che affinano sempre più – superando il bianco e nero – sulla pagina spessa o lievemente cartonata il contenuto cromatico della figura, la forma elicitata nel bambino una rappresentazione che, oltre ogni idealità, reclama lo stimolo del riconoscimento. Una duplicità, in sostanza, si istituisce, di buon grado, tra la costruzione iconica e la sua fruibilità immediata in quanto simbolo: “I bambini imparano dal variopinto. Poiché la contemplazione sensibile appagata ha la sua sede naturale nel colore più che in ogni altra cosa” (Benjamin, 1981b, p. 46).

Nella seconda metà dell'Ottocento, il *Biedermeier* si fa carico di ricondurre anche nell'ambiente domestico i caratteri di una separazione dei ruoli familiari, all'interno di spazi destinati, da un lato, alla vita comune e, dall'altro, all'intimità: le case borghesi imprimono architettonicamente un segno differenziante che circonda la vita quotidiana, fino a giungere al modernismo delle forme dello *Jugendstil*. La famiglia muta la propria composizione, sollevando nuove esigenze di riconoscimento sociale (Ariès, 1968, pp. 428-478).

In questo processo [di sviluppo della civiltà tecnica, *ndr*] – precisa Benjamin – proprio le sostanze più fini e più nobili spesso erano cadute più in basso, e così accade che colui che guarda in profondità trovi proprio nelle depressioni della letteratura e dell'opera figurativa, ad esempio nei libri per bambini, questi elementi che cerca invano nelle testimonianze culturali riconosciute (Benjamin, 1981b, p. 46).

Nel recupero di questa figuratività operosa, che esalta l'immaginazione del fanciullo e, parallelamente, dell'adulto che ritrova in quel fanciullo il proprio amore per l'infanzia, i “libri perfetti” che devono comparire nel catalogo benjaminiano sono: il *Fabelbuch (Libro delle favole)* di A.L. Grimm con illustrazioni di Lyser, 1827; il *Buch der Märchen für Töchter und Söhne gebildeter Stände (Libro di fiabe per bambini e bambine dei ceti colti)* del 1834; *Linas Märchenbuch (Il libro di fiabe di Lina)* di A.L. Grimm con illustrazioni di Lyser.

Le segnalazioni di Benjamin sull'origine dei libri per l'infanzia ricostruiscono la sua puntuale conoscenza

5 Cfr. Eco, 2006, pp. 39-66.

6 “È vero – sottolinea Benjamin nelle sue osservazioni – che dopo il 1810 non compaiono più opere così raffinate come le *Fabeln des Aesopus (Favole di Esopo)* viennesi (seconda edizione bey Heinr. Friedr. Müller, Vienna, s.d.), che mi ritengo fortunato di poter aggiungere all'elenco di Hobrecker. In genere, non è nella raffinatezza del disegno e del colore che il libro per bambini del secolo XIX potrebbe competere con i suoi precursori. Il suo fascino consiste in buona parte nella primitività, nei documenti di un'epoca in cui la vecchia manifattura si confronta con gli inizi di nuove tecniche” (Benjamin, 1981b, p. 45).

storica dell'ambiente formativo entro cui si sviluppa l'attenzione allo sviluppo della narrazione figurata, intesa come opera profondamente educativa ma non coercitiva.

Nello scritto del 1926, *Sbirciando nel libro per bambini*, Benjamin afferma:

La grande diffusione del libro per l'infanzia nella prima metà del secolo scorso [XIX secolo, ndr] fu il frutto non tanto del concreto orientamento pedagogico (per certi aspetti superiore a quello odierno) quanto piuttosto del suo spontaneo svilupparsi quale momento della vita borghese di quel periodo. In una parola: del Biedermeier. Nelle cittadine più minuscole risiedevano editori le cui creazioni più correnti erano non meno raffinate della modesta mobilia allora in uso, nei cui cassetti esse han riposato per cento anni (Benjamin, 1981b, p. 56).

Il rapporto tra luce e colore esalta la fantasia creatrice, a scapito del processo intuitivo: Jean Paul (Johan Paul Richter) risuona come il vecchio saggio delle narrazioni poliedriche (*La vita di Maria Wuz, il maestrino contento di Auenthal*, 1790; *Giornale di bordo dell'aeronauta Giannozzo*, 1801; *L'età della stupidera*, 1805; *Levana*, 1807), che correggono la serietà moralizzatrice di un'epoca pedagogicamente ancorata alla punizione e all'obbedienza. Negli stessi anni, Goethe elabora la sua "teoria dei colori" (*Zur Farbenlehre*, 1810), che riteneva essere il suo capolavoro scientifico. Eppure Goethe, riconoscendo il limite dell'estensione cartesiana, aveva ben esplicitato, proprio in quel saggio, come la fantasia (e non l'intuizione) sia la forma creatrice del bello: solo gli occhi possono osservare ma non possono mai riprodurre nei particolari le differenti tonalità della scala cromatica. "Anche sotto il profilo antropologico – scrive Benjamin – la vista è lo spartiacque dei sensi, poiché abbraccia contemporaneamente forma e colore" (Benjamin, 1981b, p. 57). Il colore, dunque, è nell'ordine del bello (perché il colore è nell'ordine del mondo) e, di conseguenza, appartiene alla fantasia, ovvero alla contemplazione del non immediatamente percepibile.

Si pensi – precisa Benjamin – a tutti quei giochi che fanno appello alla piena contemplazione animata della fantasia: le bolle di sapone, i giochi col tè, l'evanescente cromatismo della lanterna magica, il disegno con la china, le figure animate. In tutti questi casi il colore si libra, aereo, sulle cose. Perché il suo incanto non si fonda sulla cosa colorata o sulla pura tinta morta, bensì sulla parvenza, lo splendore e il fulgore cromatici (Benjamin, 1981b, p. 58).

L'aereo mondo delle fiabe e dei racconti per l'infanzia passa per questo infantile sotterfugio che scambia ancora la parola per l'immagine: non è forse la pittografia, quella rupestre o il semplice calco di una mano sul muro, a partire dal Paleolitico (45.000 anni fa), il linguaggio che si riconosce – ancor prima che il palato s'inarcasse nell'ominide di modo da generare la gutturalità – come appartenenza di una narrazione comune che evade ogni dialogicità?

Questo, i bambini, lo sanno molto bene e lo apprendono subito, con lo stupore del "poppante saggio"⁷, in quell'unico verso che ancora recita: *de te fabula narratur*.

Nota bibliografica

- Adorno Th.W. (1979). *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*. Torino: Einaudi.
Anzieu D. (1999). *Creare distruggere*. Roma: Borla.
Ariès Ph. (1968). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza.
Benjamin W. (1966). *Briefe* (Vol. I). Frankfurt: Suhrkamp.
Benjamin W. (1981a). *Infanzia berlinese*. Torino: Einaudi.
Benjamin W. (1981b). *Orbis pictus. Scritti sulla letteratura infantile*. Milano: Emme Edizioni.
Benjamin W. (1993). *Burattini, streghe e briganti. Illuminismo per ragazzi (1929-1932)*. Genova: Il Melangolo.
Benjamin W. (2012). *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*. Milano: Raffaello Cortina.
Bloch E. (1994). *Tracce*. Milano: Garzanti.
Calabrese S., De Blasio A. (2012). Introduzione. In W. Benjamin. *Bambini, abbecedari, giocattoli* (pp. VII-XIV). Bologna: CLUEB.

7 L'espressione "poppante saggio" è oggetto di un saggio di Sándor Ferenczi (1992, p. 184).

- Collodi C. (2000). *Le avventure di Pinocchio* Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1883).
- Drews J., Friedrichs A. (1975). Index der Kinderbuchsammlung Walter Benjamin. In J. Drews, *Zum Kinderbuch* (pp. 201-234). Frankfurt: Insel.
- Eco U. (2006). *La memoria vegetale e altri scritti di bibliofilia*. Milano: Rovello.
- Farné R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Ferenczi S. (1992). Il sogno del "poppante saggio". In S. Ferenczi. *Opere. Volume terzo 1919-1926* (p.184). Milano: Raffaello Cortina.
- Fourier Ch. (1972). *Il nuovo mondo amoroso* (Voll. I-II). Parma: Franco Maria Ricci.
- Grünwald H. (1841). *Orbis pictus -Ein Lern- und Unterhaltungsbuch für die wissbegierige Jugend*. Düsseldorf: Arnz & Co.
- Hobrecker K. (1924). *Alte vergessene Kinderbücher*. Berlin: Mauritius Verlag.
- Jessop S. (2013). Children, Redemption and Remembrance in Walter Benjamin. *Journal of Philosophy of Education*, 4, pp. 642-657.
- Lazzarini A. (2015). Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin. *Studi sulla Formazione*, 2, pp. 185-208.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Ogden Th. (1999). *Rêverie e interpretazione*. Roma: Astrolabio.
- Orlando F. (2007). *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai Romantici*. Pisa: Pacini.
- Pinotti A. (Eds.) (2018). *Costellazioni. Le parole di Walter Benjamin*. Torino: Einaudi.
- Propp V.J. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Rey J-M. (1983). Note sulla lettura in Walter Benjamin. In L. Belloi, L. Lotti (Eds.), *Walter Benjamin. Tempo Storia Linguaggio* (pp. 85-96). Roma: Editori Riuniti.
- Salzani C. (2009). Experience and Play: Walter Benjamin and the Prelapsarian Child. In A. Benjamin, Ch. Rice (Eds.), *Walter Benjamin and the Architecture of Modernity* (pp. 175-198). Melbourne: re-press.
- Schiavoni G. (2001). *Walter Benjamin. Il figlio della felicità. Un percorso biografico e concettuale*. Torino: Einaudi.
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989). *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*. Roma: Editori Riuniti.
- Virno P., Ricciardi A. (2005). Childhood and Critical Thought. *Grey Room*, 21, pp. 6-12.



STUDI E RICERCHE

La funzione politico-pedagogica degli intellettuali in Gramsci

Federico Di Blasio

PhD Student in Cultural Sciences | Department of Culture and Society | University of Palermo (Italy) | federico.diblasio@unipa.it

The political-pedagogical function of intellectuals in Gramsci

Abstract

Among the researches concerning Antonio Gramsci's thought, many have focused on the role of intellectuals, often producing misunderstandings about their function in contemporary society. The purpose of this article is to highlight, through a philological method, the pedagogical-political function of intellectuals in Gramsci's thought. To do so, an attempt has been made to delve into the passage from the writings on the Southern Question to the Quaderni, in order to emphasize, since all men are intellectuals for Gramsci, they do not immediately have a progressive function. In this sense, an attempt will be made to see the difference between progressive and regressive political-pedagogical function through the interrelation of these terms with the concept of autonomy.

Keywords

Antonio Gramsci, pedagogy, autonomy, intellectuals, translatability

Tra le ricerche che riguardano il pensiero di Antonio Gramsci, molte hanno avuto a tema l'approfondimento del ruolo degli intellettuali, producendo sovente fraintendimenti circa la funzione e il ruolo di questi ultimi nella società contemporanea. Scopo dell'articolo è cercare di vedere, attraverso un metodo filologico, la funzione pedagogico-politica degli intellettuali nel pensiero di Gramsci. Per fare ciò, si è cercato di approfondire il passaggio che va dallo scritto sulla questione meridionale ai Quaderni, al fine di sottolineare come, dal momento che tutti gli uomini sono intellettuali per Gramsci, essi non hanno immediatamente una funzione progressiva. In tal senso, si cercherà di vedere la differenza tra le funzioni politico-pedagogiche progressiva e regressiva attraverso l'interrelazione di questi termini con il concetto di autonomia.

Parole chiave

Antonio Gramsci, pedagogia, autonomia, intellettuali, traducibilità

1. Introduzione

Tra le questioni poste da Antonio Gramsci, quella degli intellettuali è senz'altro, insieme all'egemonia, tra le più fortunate in termini di *Wirkungsgeschichte*. C'è chi, e forse non a torto, ha ritenuto che questa possa essere intesa come l'angolo prospettico fondamentale per l'interpretazione dell'intero *corpus* dei *Quaderni del carcere* (cfr. Frosini, 2010). Pertanto, pretendere di fornire un quadro completo della questione appare essere, allo stato delle cose attuali, una richiesta pretenziosa destinata a un probabile – se non certo – fallimento. E purtuttavia, quando si interroga il testo gramsciano non si può non venire a compromessi con questo problema, tanto che ogni tentativo di eluderlo debba risultare una forzatura rispetto all'indagine dell'autore dei *Quaderni*. In altri termini, circumnavigare la questione degli intellettuali conduce inevitabilmente a perdere la rotta nel mare delle pagine gramsciane, risultando essere, per ogni lettore, la carta nautica attraverso cui orientarsi tra le creste di quest'ultimo. Nonostante questa centralità tematica, è vero che la riflessione sugli intellettuali sia stata quella che, nel corso del tempo, si è prestata più frequentemente a incomprensioni tali da produrre sovente fraintendimenti¹. Basti pensare, in questo momento, all'immagine dell'intellettuale come *naturaliter* dissidente, critico o, ancora, alternativo rispetto all'ideologia dello *status quo*. Questa idea è stata, per lungo tempo, radicata nel senso comune, determinando una riduzione dell'allargamento metodologico e prospettico proposto, invece, da Gramsci. A partire da queste considerazioni, non si tratterà, allora, di affrontare la questione attraverso uno sguardo globale, ma per mezzo di un *point of view* specifico: quello che, in sede di conclusioni, definiremo come *pedagogico* (cfr. Maltese, 2022; Durante, 2022). Ciò avrà uno scopo: guardare a una problematica specifica presente nella produzione carceraria di Gramsci evitando di rendere sistematica una riflessione ancora in fermentazione, nella misura in cui il quaderno dedicato esplicitamente agli intellettuali, ossia il *Quaderno 12*, appare essere un progetto abbandonato ma non per questo privo di ricche e interessanti riflessioni. Come fornire allora un'adeguata relazione sulla questione degli intellettuali in Gramsci? Per farlo occorrerà ricorrere alla teoria della traducibilità, per mostrare come la questione chiami in causa l'intera rete concettuale dei *Quaderni*.

L'articolo sarà per queste ragioni articolato in tre momenti: in primo luogo, si cercherà di analizzare attraverso gli strumenti ermeneutici forniti dalla filologia gramsciana la genesi e lo sviluppo della questione degli intellettuali nel passaggio dallo scritto sulla questione meridionale ai *Quaderni del carcere*; successivamente, si tenterà di sottolineare, contro una certa idea radicata nel senso comune, come la figura dell'intellettuale non abbia, per Gramsci, un'accezione automaticamente progressiva (e come tanto meno non possa averla in maniera definitiva non solo per Gramsci, ma come questa questione valga in generale), mostrando quali elementi rendano progressiva la funzione intellettuale; infine, si tenterà di dimostrare la ricaduta e il risvolto pedagogico di queste acquisizioni.

2. Genesi e sviluppo del tema

Non si può certo affermare che la questione degli intellettuali abbia unicamente interesse rispetto all'elaborazione teorico-politica dei *Quaderni*. Essa è già posta negli scritti giornalistici volti a intervenire sulla congiuntura storica e non è priva di interessanti e importanti aperture che lasceranno, inevitabilmente, il segno sulle successive riflessioni di Gramsci. Tuttavia, si è ritenuto opportuno in questa sede analizzare unicamente la questione a partire dal passaggio significativo avvenuto nel saggio sulla questione meridionale, dove il problema viene agganciato al tema-concetto "egemonia", assumendo dunque un valore prettamente *strategico* (cfr. Frosini, 2020).

Nello scritto del 1926 pubblicato, incompiuto, sulle pagine de *Lo Stato operaio* da parte di Palmiro Togliatti nel 1930, Gramsci prova a intervenire sulla questione meridionale inserendo due concetti innovativi rispetto alla sua produzione teorico-politica precedente. Si tratta chiaramente del tentativo di leggere il disequilibrio tra le *due Italie* attraverso un filtro politico per mezzo dei temi-concetto "intellettuali" ed

1 È la posizione espressa, tra gli altri, da Pasquale Voza (2008, p. 57) che afferma come "la nozione di intellettuale organico sia stata forse, tra le nozioni gramsciane, quella più soggetta (forse, ancor più della nozione di egemonia) ad equivoci interpretativi e ad una notevole varietà di semplificazioni e di 'riduzioni'".

“egemonia”. Gramsci riterrà, infatti, riscrivendo nel 1932 una precedente nota A (Gramsci, 1975, pp. 1515-1516), ossia una nota di prima stesura, che non ci si possa occupare del problema degli intellettuali senza uno sguardo che tenga insieme tanto la storia della cultura quanto la scienza politica e che per tali ragioni ogni tentativo di interpretare non solo la questione degli intellettuali ma anche la realtà per mezzo di un’indagine sociologica sia un tentativo foriero di rischi analiticamente infecondo.

Gli intellettuali non hanno per Gramsci interesse nella loro formazione culturale (o meglio, non esclusivamente), quanto piuttosto nell’esercizio del ruolo di funzionari egemonici – consciamente o inconsciamente – di una determinata compagine politico-sociale. Certamente, è indubitabile il fatto che questa consapevolezza sarà esplicita, agli occhi del *carcerato*, soltanto durante la reclusione. E purtuttavia, credo che non sia erroneo interpretare alcuni passaggi dello scritto sulla questione meridionale in questa direzione. Quando, ad esempio, Gramsci scrive che Croce e Fortunato risultano essere, a sua detta, “le due più grandi figure della reazione italiana” (Gramsci, 1991, p. 28) e “i reazionari più operosi della penisola” (p. 37), non è nient’altro che un’apertura verso una delle direttive di ricerca più proficue dei *Quaderni del carcere*: quella della rivoluzione-passiva² svolta dagli intellettuali liberali. O ancora, nel momento in cui Gramsci sta ragionando sul mancato sviluppo delle istanze di autonomia politico-culturale da parte della massa contadino-rurale del Meridione, sta affermando un *cattivo* esercizio egemonico, in senso progressivo, di coloro i quali avrebbero potuto – e forse dovuto – condurre alla fuoriuscita dallo stato di minorità/subalternità, cioè, ancora una volta, gli intellettuali³. Gli intellettuali meridionalisti come Croce e Fortunato avrebbero, per Gramsci, ostacolato le istanze di autonomia dei subalterni ponendosi come cerniera tra questi ultimi e i grandi proprietari terrieri, per disarticolare e disgregare ogni potenzialità emancipatrice.

Credo che a partire da queste riflessioni, che saranno più avanti approfondite, sia possibile rileggere i vari programmi di ricerca scritti e modificati da Gramsci durante la prigionia. Sebbene parte della critica ritenga che le modificazioni attuate al piano di lavoro siano dipese, per lo più, dal deterioramento dello stato di salute del *carcerato*, qui si sosterrà, invece, come queste modificazioni fossero determinate dalla congiuntura politica (basti pensare alla fascistizzazione dello Stato in Italia, al retrocedimento della rivoluzione in Oriente, ai piani quinquennali o, ancora, al crollo della Borsa di Wall Street ecc.) e da uno sviluppo originale e autonomo delle tesi marxiane.

Com’è ampiamente noto, l’8 febbraio 1929, Gramsci stende la prima pagina dei *Quaderni del carcere*, più comunemente conosciuta come l’elenco dei temi. Essa ha il compito di raccogliere alcuni nuclei tematici attorno ai quali avrebbe portato avanti quella ricerca *für ewig* già annunciata alla cognata Tatiana in una lettera del 19 marzo 1927 (Gramsci, 1997, p. 56). Tra i 16 temi annotati, solo il punto 3 nomina esplicitamente il termine intellettuali⁴. Non è l’unico però ad avere al centro la questione: senz’altro è, infatti, possibile affermare che sia la maggior parte delle note ad avere, più o meno direttamente ed esplicitamente, la questione degli intellettuali come *core*. Ciò, però, potrebbe condurre a un cortocircuito generale. Se la questione è di così ampia portata, e si dispiega in modo tale da tagliare trasversalmente le pagine dei *Quaderni*, riuscire a trovare un punto di sutura possibile risulta essere, non solo per gli interpreti ma già per Gramsci, uno dei problemi più dirimenti immanenti alla stessa attività di ricerca. Per scongiurare ogni rischio di dispersione rispetto al *mare magnum* delle pagine gramsciane, la proposta di questo intervento, seguendo un’impostazione data al problema da Massimo Baldacci (2017), sarà, allora, quella di osservare, a partire dallo sviluppo diacronico del pensiero gramsciano, la funzione degli intellettuali come operatori pedagogici.

Nei successivi raggruppamenti tematici, Gramsci rimodula il programma di ricerca precedentemente prospettato. È in tal senso che in una lettera a Tatiana Schucht del novembre 1930, l’autore dei *Quaderni* sostiene di volere dedicare i suoi sforzi a una ricerca sugli intellettuali (Gramsci, 1997, pp. 363-365). Più in particolare, Gramsci sostiene di essere interessato a studiare “la funzione cosmopolita che hanno avuto

2 Con la formula ossimorica di rivoluzione passiva, Gramsci recupera un concetto storiografico tratto dal *Saggio storico sulla rivoluzione partenopea del 1799* di Vincenzo Cuoco, teso a indicare il mancato ammodernamento dal basso che avrebbe investito il Vecchio Continente all’indomani della Rivoluzione francese (cfr. Thomas, 2021; Mustè, 2022).

3 Secondo Frosini, “*Alcuni temi della questione meridionale* è dunque in primo luogo un’analisi della *funzione politica dell’intellettuale* come funzione di *una massa*, cioè come esercizio dell’organizzazione sociale da parte di un gruppo internamente strutturato in modo gerarchico” (2003, p. 51).

4 Si tratta chiaramente di “*Formazione dei gruppi intellettuali italiani: svolgimento, atteggiamenti*”.

gli intellettuali italiani fino al Settecento” (p. 364). Si tratta di un apparente restringimento del campo di ricerca rispetto all’elenco in sedici punti precedentemente chiamato in causa. Apparente perché in realtà ciò che a breve sarà in questione non sarà più un semplice studio sugli intellettuali in quanto tali, ma uno studio dedicato alla “formazione dello Stato moderno (e sulla sua mancata formazione in Italia) e sul ruolo in esso avuto dagli intellettuali” (Frosini, 2003, p. 58). Uno slittamento concettuale tale da riconfigurare radicalmente l’intero spettro delle riflessioni gramsciane nonché la stessa forma dello scrivere dell’autore dei *Quaderni*.

A partire da questo momento in poi, insomma, Gramsci pare sentire il bisogno di porsi l’obiettivo di scrivere una storia degli intellettuali italiani in quanto agenti e operatori egemonici dello Stato attraverso un metodo saggistico. È a quest’esigenza che risponde l’elenco dei saggi principali, scritto molto probabilmente in concomitanza con la lettera alla cognata Tatiana tra il novembre e il dicembre del 1930. È un elenco di 21 punti, preceduto da cinque note di avvertenza generale e seguito da un’appendice (Gramsci, 1975, pp. 935-936), che manifesta il desiderio di riassumere sistematizzare, da parte di Gramsci, il lavoro svolto fino a quel momento. A questo punto della ricerca carceraria, non siamo di fronte a una semplice ricerca sugli istituti culturali e sui luoghi della formazione, quanto piuttosto innanzi a una ricerca più generale sugli apparati egemonici e sulla storia della cultura in Italia. La questione degli intellettuali è, a questo punto, dilatata quasi al punto da coincidere, come riconosce Gramsci stesso, con la questione dello Stato e degli apparati egemonici (cfr. Buci-Glucksmann, 1975; Baldacci, 2015). L’indagine sugli intellettuali non ebbe però l’approdo che Gramsci aveva sperato e immaginato nel 1930 – ciò in parte per ragioni congiunturali, prima tra tutte la condizione da carcerato con i limiti imposti dalle carceri fasciste e in secondo luogo per le sempre più frequenti emottisi che costringevano il *carcerato* a forzati arresti. Ma altrettanto – se non soprattutto – decisiva fu la volontà di cambiare metodo di ricerca passando dalla forma saggistica a quella monografica, in quanto più adeguata a trattare il problema e sintomo di un cambio di passo significativo nel metodo di ricerca gramsciano.

Di ciò, l’autore dei *Quaderni* rende conto a Piero Sraffa per mezzo di Tania (cfr. Naldi, 2020) in una lettera dell’agosto 1931, dove, ricordando il “desiderio di approfondire il concetto di Stato e dall’altra parte di [rendersi] conto di alcuni aspetti dello sviluppo storico del popolo italiano”, rammenta l’impossibilità di portare a compimento dei “lavori continuativi” (Gramsci, 1997, pp. 439-440) a causa del proprio stato precario di salute. Non ne consegue tuttavia, come sarebbe lecito pensare, un abbandono definitivo del progetto di ricerca, quanto piuttosto un suo ulteriore ridimensionamento. In seguito a questa crisi personale e teorica, Gramsci si trova di fronte alla necessità di fare una virata che condurrà alla riscrittura del programma: si tratta dei notissimi raggruppamenti di materia stesi tra il marzo e l’aprile del 1932 e definiti da Gerratana come “il piano definitivo dei *Quaderni* anche se modificato nel corso ulteriore del lavoro con alcuni arricchimenti e varianti” (Gerratana, 1975, p. XXV). Non ci è possibile entrare nel dettaglio della questione, basti qui annotare come Francioni (1984), prima, e Cospito (2011) e Frosini (2003), poi, abbiano problematizzato tale ermeneutica, proponendone una tesa a rilanciare in avanti lo sviluppo del pensiero di Gramsci, affermando dunque il fatto che il raggruppamento di materie del 1932 non costituisca l’ultimo e definitivo programma di ricerca gramsciano. Si tratta di un cantiere di ricerca ancora aperto che la nuova edizione nazionale degli scritti di Antonio Gramsci sta contribuendo a discutere. A ogni modo, questa storia compositiva dei *Quaderni* e dei vari programmi di ricerca servirà a fissare almeno due punti chiave di questo intervento: da una parte, la questione degli intellettuali occupa l’interesse di Gramsci già ben prima della stesura dei *Quaderni* e, d’altra parte, senza una lettura diacronica del testo non sarebbe possibile comprendere il ritmo del pensiero in sviluppo di Gramsci. Dunque, la filologia ci permette di apprezzare come la questione degli intellettuali venga agganciata al problema degli apparati egemonici e dello Stato e come non sia semplicemente frutto di una riflessione sul ruolo dell’intellettuale *in quanto tale*. Difatti, lungi dall’essere un teorico delle sovra-strutture, come teorizzato ad esempio da Perry Anderson, da Norberto Bobbio e da Louis Althusser, Gramsci non è comprensibile se analizzato esclusivamente da un punto di vista culturalista.

Messe a punto queste precisazioni, si tenterà, ora, di affrontare la questione degli intellettuali attraverso la possibilità di una traduzione tra problema politico e problema pedagogico a partire dalle acquisizioni della scuola filologica italiana. Per farlo, però, non si cercherà di leggere le note esplicitamente dedicate a questioni, *stricto sensu*, pedagogiche – la critica all’attivismo rousseauiano, la nota su John Dewey e così

via (cfr. Meta, 2010; Martinez, 2014) – ma attraverso la teoria della traducibilità reciproca dei linguaggi filosofici e scientifici.

D'altronde, come afferma Gramsci stesso in una nota di unica stesura dell'agosto-dicembre 1932, in quello che è stato definito da Baldacci come il *postulato pedagogico*, "ogni rapporto di 'egemonia' è necessariamente un rapporto pedagogico" (Gramsci, 1975, p. 1331). Postulato che si può leggere altresì inversamente, cioè: ogni rapporto pedagogico è necessariamente un rapporto di egemonia, intendibile non attraverso una dialettica di identità ma, per l'appunto, di traducibilità. Da ciò si può interrogare la questione della *direzione* egemonica all'interno della dinamica pedagogica per mezzo del suo fine strategico: il raggiungimento dell'autonomia del subalterno o la dipendenza del soggetto da educare.

3. Regressivo, progressivo, autonomo

È interessante notare come nel *Dizionario gramsciano*, tra le più autorevoli e profonde analisi del lessico dell'autore dei *Quaderni del carcere*, le voci *progressivo*⁵, *regressivo* e *autonomia* siano assenti. Ciò potrebbe indurre alla convinzione, da parte del lettore, di una loro periferica importanza nel dispositivo di pensiero di Gramsci. Ritengo che invece vada letta come una semplice scelta redazionale da parte dei curatori del volume, sicuramente non tesa a ridimensionare l'importanza di questi lemmi. Anche Fabio Frosini, in un articolo del 2016 sosteneva le medesime ragioni in merito alla parola *autonomia*, senz'altro centrale dalla fase ordinovista in poi e, conseguentemente, piena di senso per l'intero *corpus* dei *Quaderni*. Dal suo canto, il lemma autonomia ha goduto da sempre, invece, grande prestigio e interesse negli studi pedagogici. Basti pensare alla funzione di tale lemma nella proposta pedagogica kantiana, dove compito principale per l'intellettuale-maestro è quello di rendere lo scolaro non semplicemente capace di imparare la filosofia intesa come storia della filosofia, ma di "*imparare a filosofare*" (Kant, 2019, p. 1177)⁶, rendendosi autonomo attraverso l'*habitus* del pensare (cfr. Baldacci, 2012), o ancora alla pedagogia militante di Paulo Freire, tesa interamente a garantire "l'autonomia d'essere di chi viene educato" (Freire, 2014, p. 16).

Per questo motivo, affrontare la questione degli intellettuali attraverso l'interrelazione tra questi tre lemmi e la loro costellazione concettuale, credo che, oltre a essere un'operazione legittima, abbia delle possibilità di sviluppo immanenti allo stesso testo gramsciano. Detto altrimenti, la relazione tra autonomia, progressivo e regressivo è leggibile in due sensi: 1) in un primo senso, essa è la questione della crisi di una determinata forza egemonica nel momento di lotta tra una forza progressiva e una regressiva (si badi bene, i borghesi sono stati progressivi rispetto alla nobiltà durante gli eventi della Rivoluzione Francese); 2) in un secondo senso, essa riguarda l'inventario di sé (Gramsci, 1975, p. 1376) che ogni soggetto deve costruire per rendere trasparente la funzione che ricopre nella dinamica pedagogica.

Una volta osservato lo sviluppo diacronico del pensiero gramsciano, si tratterà di analizzare alcune note relative alla traducibilità tra problema politico e problema pedagogico, mirando a comprendere come e se effettivamente si ponga la questione dell'autonomia del subalterno.

In primo luogo, per Gramsci "tutti gli uomini sono intellettuali", ma "non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali" (Gramsci, 1975, p. 1516). Si tratta di una aggiunta rispetto al precedente testo A (Gramsci, 1975, pp. 474-78) che indica un'acquisizione di grande rilevanza. Lungi dal sostenere che l'attività intellettuale sia un'attività specifica che caratterizza un certo tipo di prestazione lavorativa differenziandola dalle altre, o una questione legata semplicemente al problema dell'egemonia culturale, Gramsci ritiene che l'attività intellettuale corrisponda, in qualche misura, alla capacità di avere un linguaggio, cioè una visione del mondo o *Weltanschauung* e che, pertanto, appartenga all'uomo in quanto genere. Non si tratta di un populismo demagogico volto a mistificare la concreta presenza di attori egemonici che esercitano la funzione di organizzare e direzionare il consenso, quanto piuttosto di un riconoscimento della possibilità da parte di chiunque stia all'interno di una dinamica egemonica di potere esercitare, a patto di essere fuoriuscito dal proprio stato di subalternità, a sua volta, funzioni direttive e

5 Esiste però la voce "progresso" come lemma afferente alla medesima sfera semantica.

6 Altrettanto noto è il passo, dove Kant afferma la *mission* dell'illuminismo, vale a dire "abbi il coraggio di usare il tuo *proprio* intelletto" (1995, p. 45).

connettive. È un rovesciamento del tradizionale e ampiamente radicato modo di intendere la figura dell'intellettuale. Secondo il senso comune, infatti, la figura dell'intellettuale rappresenta una punta di vertice separata dalla massa in virtù di una sua superiore cultura e di un migliore *status* morale. Ciò tradisce e nasconde la vera funzione del rapporto intellettuali-masse che, in quanto rapporto dinamico-dialettico, è sempre relazionale e che pertanto non può produrre siffatti scollamenti tra alto e basso, *élite* e massa. In Gramsci, attraverso ciò che egli definisce la *filologia vivente*, gli intellettuali non sono mai una classe-casta altra, ma si relazionano per mezzo di un rapporto di *medesimezza* ai subalterni, in modo tale da fare implodere ogni concezione che vorrebbe un'élite che si mantenga costantemente come tale rispetto alle masse da guidare. Dovranno essere i subalterni, un giorno, a divenire in quanto dirigenti e responsabili gli educatori degli educatori, in modo tale che vi sia un rapporto di reciproca passionalità e catarsi. In tal senso, Gramsci può scrivere in una nota di seconda stesura dell'agosto-dicembre 1932 che

l'errore dell'intellettuale consiste <nel credere> che si possa *sapere* senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato, cioè che l'intellettuale possa esser tale (e non un puro pedante) se distinto e staccato dal popolo-nazione, cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole e quindi spiegandole e giustificandole nella determinata situazione storica, e collegandole dialetticamente alle leggi della storia, a una superiore concezione del mondo, scientificamente e coerentemente elaborata, il "sapere"; non si fa politica-storia senza questa passione, cioè senza questa connessione sentimentale tra intellettuali e popolo-nazione (Gramsci, 1975, p. 1505).

Questa *medesimezza* chiamata in causa non va, tuttavia, confusa con un processo di *adequatio intellectus ad rem*. Non si tratta di addomesticare e semplificare concetti e problemi inevitabilmente complessi, né tanto meno di ritenere come progressiva ciascuna istanza proveniente dalla compagine dei subalterni. Così come rifiuta ogni sorta di spontaneismo che non sia educato, e dunque organizzato (cfr. Liguori, 2011; Pagano, 2017), allo stesso tempo non è un pensatore che rifugge la fatica del concetto, sostenendo, a più riprese nel labirinto di carte che sono i *Quaderni*, la necessità per colui che svolge una funzione subalterna nella relazione pedagogica (lo scolaro) a dovere imparare a stare – ad esempio – a lungo seduto a studiare per acquisire meccanicamente e spontaneamente l'*habitus* dello studio. A suo avviso, non farlo condurrebbe a produrre una concezione pedagogica retriva, come nel caso di Labriola. Nonostante un generale apprezzamento – capillare e diffuso in tutte le carte dei *Quaderni* – nei confronti della figura di Labriola, in quanto primo intellettuale ad avere affermato l'autonomia della filosofia della praxis rispetto alle altre concezioni del mondo, il parere nei riguardi della sua proposta pedagogica appare essere del tutto negativo. In una riscrittura di una nota degli *Appunti di filosofia III*, il *carcerato* chiarisce meglio quale sia il nesso tra gli intellettuali e l'autonomia. Ricordando un episodio relativo alle lezioni di Labriola, narrato da Benedetto Croce in *Conversazioni critiche* (cfr. Croce, 1932), Gramsci rammenta lo scambio tra il cassinese e un suo allievo. Alla domanda di quest'ultimo sulle modalità attraverso cui educare moralmente un papuano, la risposta di Labriola appare essere del tutto anti-progressiva. Infatti, egli risponde affermando la necessità di mantenere schiavo il papuano, anche se in via provvisoria, per vedere poi se i principi della pedagogia moderna possano essere applicati ai suoi discendenti. È senz'altro un passaggio problematico, espressione di un certo eurocentrismo e di un clima nazionalista ampiamente diffuso durante l'epoca del colonialismo italiano. E cionondimeno, dal punto di vista pedagogico ciò che pare interessante è notare come per Labriola la subalternità non possa essere superata se non attraverso una pratica *intergenerazionale*. Gramsci osteggia la posizione di Labriola in quanto rea di perpetuare uno stadialismo pedagogico tale per cui per giungere all'autonomia del subalterno occorrerebbe che questo crescesse gradualmente all'interno della relazione pedagogica (cfr. Cambi, Giosi, 2011; Odini, 2020, 2021; Gabella, 2023). Per un pensatore politico convinto che la storia possa fare dei bruschi salti e che non sia un *continuum* di eventi di cronaca, siffatta posizione risulta essere indigesta e foriera di gravi conseguenze pedagogico-politiche. Pare interessante notare come nella medesima nota Gramsci accosti la pedagogia di Labriola a quella di Gentile. Il filosofo di Castelvetrano diventa infatti modello paradigmatico di tutte quelle pedagogie retrive e meccaniche che manterrebbero il subalterno in posizione subordinata. Si tratta di una critica che ha come sfondo la cosiddetta "Riforma Gentile", che aveva introdotto lo studio delle religioni nelle scuole inferiori, facendone la filosofia per un popolo che non andava educato. Dal punto di vista gramsciano, la religione risulta essere una concezione del mondo volta a esporre in maniera dogmatica e mitologica il corso storico. Tuttavia, in quanto pensatore dialettico, Gramsci riconosce la necessità di un certo automatismo-meccanicismo, ossia

di una fase di *conformismo*, nelle prime fasi dell'apprendimento, senza tuttavia schiacciare la relazione pedagogica su questo polo. È in tal senso che, poche righe dopo, precisa che affermare “che nelle scuole elementari sia necessaria una esposizione ‘dogmatica’ delle nozioni scientifiche o sia necessaria una ‘mitologia’ non significa che il dogma debba essere quello religioso e la mitologia quella determinata mitologia” (Gramsci, 1975, p. 1368), come a dire che il conformismo per essere progressivo deve essere *dinamico*, cioè destinato, anch'esso, a terminare.

Compreso ciò, occorrerà, allora, porsi le seguenti domande: chi sono gli intellettuali? E in cosa consiste l'esercizio della funzione intellettuale all'interno delle dinamiche della società contemporanea?

Per Gramsci, non possono esistere “intellettuali puri”, anzi, al contrario, dal momento che ogni uomo è sempre o uomo-massa o uomo-collettivo (Gramsci, 1975, p. 1376), occorrerà fare “un inventario di sé” per rendersi coerenti ed esercitare al meglio la propria funzione all'interno della dinamica egemonica. Per di più, ogni determinato gruppo di intellettuali rappresenta più o meno consapevolmente l'espressione di un determinato gruppo economico-corporativo, concorrendo a realizzarne coerenza interna e organizzazione verso l'esterno. Da ciò discende il concorso da parte di tutti i soggetti alla produzione e alla riproduzione dell'egemonia di un determinato gruppo sociale. Ora, coloro che Gramsci definisce *intellettuali tradizionali* sono quelli che, ritenendo di partecipare alla vita scientifica e culturale del corso del mondo e non di un determinato popolo-nazione, alla riprova dei fatti, svolgono funzioni *regressive*, dal momento che, non essendo *organici* al proprio blocco storico di riferimento, producono “verità” eterne ed extra-storiche. Infatti, mantenendoci al testo gramsciano, se dovessimo cercare il nucleo veritativo del pensiero liberale italiano del secolo scorso, e dunque del già citato Croce, non dovremmo cercarlo nei suoi antecedenti filosofici come Aristotele o Platone, bensì in Agnelli e nell'interesse economico-corporativo espresso da lui e dal suo gruppo sociale di riferimento. L'operazione politica e culturale di questo tipo di intellettuali è, per Gramsci, particolarmente operosa sia per il contributo teorico volto ad addomesticare la *filosofia della praxis* che per la diffusione di istanze in apparenza libertarie, ma in ultima istanza *regressive*.

Ora, posta in questi termini, la questione assume una sua specifica tonalità. In prima battuta, l'intellettuale non ha, *causa sui*, una funzione progressiva. Dal punto di vista gramsciano, l'intellettuale svolge, piuttosto, tale funzione solo ed esclusivamente nel momento in cui concorre tanto a porre fine allo stato di subalternità che determina il subalterno in quanto tale, quanto a cercare di porre fine alla relazione asimmetrica che lo rende dirigente rispetto al diretto che deve essere reso, a sua volta, dirigente (cfr. Baldacci, 2017). In altri termini, mentre l'intellettuale *regressivo* opera per rendere coerente il proprio blocco sociale di riferimento e per mantenere disgregata la compagine dei subalterni, l'intellettuale *progressivo* deve sia organizzare e rendere coerenti le istanze di autonomia dei subalterni sia cercare di renderli *autonomi* rispetto alla sua funzione dirigenziale. Quel che qui potrebbe apparentemente avere le sembianze di un *cul de sac* cui il dispositivo di pensiero gramsciano sarebbe destinato ad approdare, ossia il suo porre la filosofia della praxis – quel pensiero immanente che l'intellettuale come operatore pedagogico progressivo dovrebbe portare avanti nella relazione pedagogica – come antitesi al senso comune e alle filosofie precedenti, ma come antitesi destinata, a sua volta, a porsi storicamente, e dunque, anch'essa un giorno superata, risulta essere, a mia opinione, sulla scorta delle riflessioni di Baldacci, invece, tra i nuclei più originali del pensiero di Gramsci.

Da ciò, si può derivare un'altra nozione. L'intellettuale progressivo è quello che vede la sua azione di polemica e perpetua lotta contro le incrostazioni del senso comune interamente votata alla soppressione della condizione di subalternità delle masse da educare. Questa operazione di critica non possiede solo una tensione esterna, ma è costitutivamente direzionata anche verso l'interno. Più precisamente, l'intellettuale progressivo per essere tale deve porre anche sé stesso nel processo di critica in quanto parte della relazione egemonica da sopprimere una volta raggiunto lo stato di autonomia reciproca: in altri termini, citando un noto passaggio delle *Thesen* su Feuerbach di Karl Marx, anche l'educatore va educato (cfr. Zamengo, 2016). Di più, oltre alla propria posizione nella relazione pedagogica, va criticata persino la propria personalità attraverso l'individuazione delle contrapposte visioni del mondo che formano il proprio sé (cfr. Ragazzini, 2002; Meta, 2019).

Assumere una posizione autonoma – in senso progressivo – all'interno della relazione pedagogico-egemonica equivale, pertanto, a comprendere il posizionamento di sé e la propria storicità, sforzandosi di eliminare ogni ostacolo che mantiene il subalterno nello stato di subalternità. Non si è autonomi se *individualizzati* e *scissi* dagli altri in maniera irrelata, ma se compresi all'interno della dialettica storica che

trasversalmente taglia tutti i soggetti tenendoli in relazione. Un'autonomia integrale si conquista – ammesso che ciò sia possibile – attraverso l'esercizio collettivo della dirigenza per mezzo di una riforma morale, culturale e politica. Si è autonomi e progressivi in quanto si garantisce la *trasparenza* e la *reversibilità* della gestione del potere. O, detto in altri termini, per mezzo di una democratizzazione radicale dei processi politico-pedagogici.

4. Conclusioni

Rappresentiamo in forma riassuntiva quanto affermato fino a ora: in primo luogo, si è visto come la questione degli intellettuali rappresenti un *trait d'union* che congiunge la produzione pre-carceraria a quella dei *Quaderni*. Attraverso un confronto con i programmi di ricerca e con il lavoro effettivamente svolto da Gramsci, si è potuto apprezzare un significativo sforzo da parte del *carcerato* di affrontare la questione degli intellettuali a partire dal ruolo di funzionari egemonici di un determinato gruppo sociale. In tal senso, si è visto come gli intellettuali non abbiano, per forza di cose, un'accezione unicamente progressiva ma come questi possano svolgere compiti regressivi. Un intellettuale è progressivo in quanto fa coincidere la sua relazione pedagogica con un esercizio di autonomizzazione sia delle soggettività che di sé. Autonomia da non intendersi come monadizzazione dei soggetti della relazione politica-pedagogica, ma come storificazione dei loro posizionamenti strategici, delle loro funzioni egemoniche e delle loro storie (cfr. Baldacci, 2022).

Compito degli intellettuali, pertanto, non sarà quello di produrre verità nuove o di articolare semplicemente degli avanzamenti teorici nelle sorti dell'umano progresso. Gli intellettuali dovranno, invece, mobilitarsi per diffondere e rendere coerente una determinata concezione del mondo, divenendo dunque, con una formula all'apparenza esoterica, ma piena di senso: dirigenti + specialisti, vale a dire, funzionari degli interessi di parte di un blocco storico che si ponga come obiettivo strategico e politico-pedagogico, attraverso una riforma morale e culturale, la soppressione di ogni tipo di oppressione dell'uomo sull'uomo.

Nota bibliografica

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2015). Apparato egemonico e formazione del senso comune in Gramsci. *MeTis*, 2, pp. 6-14.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Buci-Glucksmann C. (1976). *Gramsci e lo Stato. Per una teoria materialistica della filosofia*. Roma: Editori Riuniti.
- Cambi F., Giosi M. (2011). Echi della Bildung nel marxismo italiano. *Educational Studies*, 10, pp. 51-70.
- Cospito G. (2011). Verso l'edizione critica e integrale dei "Quaderni del carcere". *Studi Storici*, 4, pp. 881-904.
- Croce B. (1932). *Conversazioni critiche. Serie seconda*. Roma-Bari: Laterza.
- Durante L. (2022). Gramsci in Italia tra cultura e società. *International Gramsci Journal*, 4, pp. 33-40.
- Francioni G. (1984). *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del carcere"*. Napoli: Bibliopolis.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Frosini F. (2003). *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*. Roma: Carocci.
- Frosini F. (2010). *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*. Roma: Carocci.
- Frosini F. (2016). L'egemonia e i "subalterni": utopia, religione, democrazia. *International Gramsci Journal*, 2, pp. 126-166.
- Frosini F. (2020). Egemonia borghese ed egemonia proletaria. In G. Francioni, F. Giasi (Eds.), *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni* (pp. 279-300). Roma: Viella.
- Gabella M. (2023). *La rivoluzione come problema pedagogico. Politica e educazione nel marxismo di Antonio Labriola (1890-1904)*. Bologna: Il Mulino.
- Gerratana V. (1975). *Prefazione*. In A. Gramsci. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1991). *La questione meridionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci A. (1997). *Lettere dal carcere. 1926-1937*. Palermo: Sellerio.
- Liguori G. (2011). Tre accezioni di "subalterno" in Gramsci. *Critica marxista*, 6, pp. 33-41.

- Kant I. (1995). Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo? In I. Kant. *Scritti di storia, politica e diritto*. Roma-Bari: Laterza.
- Kant I. (2019). *Critica della ragion pura*. Milano: Bompiani.
- Maltese P. (2022). A Gramsci Renaissance? *Paideutika*, 18, pp. 107-122.
- Martinez D. (2014). Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione. *Studi sulla Formazione*, 1, pp. 181-202.
- Meta C. (2010). *Antonio Gramsci e il pragmatismo. Confronti e intersezioni*. Firenze: Le Cariti.
- Meta C. (2019). *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*. Roma: Bordeaux.
- Mustè M. (2022). *Rivoluzioni passive. Il mondo tra le due guerre nei Quaderni del carcere di Gramsci*. Roma: Viella.
- Naldi N. (2020). Piero Sraffa intermediario delle lettere dal carcere. In G. Francioni, F. Giasi (Eds.), *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni* (pp. 241-278), Roma: Viella.
- Odini L. (2020). Il concetto di educazione in Labriola. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione* (pp. 113-126). Roma: Avio.
- Odini L. (2021). *Antonio Labriola: per una teoria dell'educazione*. Napoli: La Città del Sole.
- Pagano R. (2017). Culture, Education and Political Leadership in Gramsci's Thought. In N. Pizzolato, J.D. Holst (Eds.), *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World*. Berlin: Springer.
- Ragazzini D. (2002). *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Thomas P.D. (2021). L'architettura lessicale della rivoluzione passiva. In G. Cospito, G. Francioni, F. Frosini (Eds.), *Crisi e rivoluzione passiva. Gramsci interprete del Novecento*. Como-Pavia: Ibis.
- Voza P. (2008). *Gramsci e la "continua crisi"*. Roma: Carocci.
- Zamengo F. (2016). Educare l'adulto che educa. Riflessioni pedagogiche a partire dalle "lettere ai familiari" di Antonio Gramsci. *Studium Educationis*, 2, pp. 35-44.



STUDI E RICERCHE

Enciclopedismo e pedagogismo nel *Bouvard et Pécuchet* di Flaubert

Francesca Marcone

Adjunct Professor in General and Social Pedagogy | Department of Educational Sciences DISFOR| University of Genova (Italy) | francesca.marcone@edu.unige.it

Encyclopedism and pedagogism in Flaubert's *Bouvard et Pécuchet*

Abstract

*Looking at Flaubert's work and the idea of *éducation* that emerges from it, the article focuses on the novel *Bouvard et Pécuchet* and the original critique of the modern conception of knowledge contained in it. An irreverent irony exposes the inconsistency of encyclopedism – the desire for erudition of those who claim to be able to answer any question. With the final chapter of the book, the critique of culture also becomes a pedagogical critique. In particular, the author denounces the idea of pedagogy that, promoting a notional knowledge completely split from human formation, reduces itself to mere pedagogism. In other words: to sophism and conceit, moralism and pedantry.*

Keywords

knowledge, education, human formation, encyclopedism, pedagogism

Nel guardare all'opera di Flaubert e all'idea di *éducation* che ne emerge, l'articolo si sofferma sul romanzo *Bouvard et Pécuchet* e sull'originale critica alla concezione moderna della conoscenza in esso racchiusa. Un'ironia dissacrante smaschera l'inconsistenza dell'*enciclopedismo* – la tensione all'erudizione di chi pretenderebbe di saper rispondere a qualunque domanda. Con il capitolo finale del libro la critica della cultura diviene altresì critica pedagogica, denunciando quell'idea di pedagogia che, nel promuovere una conoscenza nozionistica totalmente scissa dalla formazione umana, si riduce a mero *pedagogismo*. Ossia: a sofismo e saccenteria, moralismo e pedanteria.

Parole-chiave

conoscenza, educazione, formazione umana, enciclopedismo, pedagogismo

1. Flaubert, la tensione autobiografica e l'*éducation* borghese

Ogni romanzo è il racconto di una vita, dei pensieri e delle azioni che la dirigono. Pur nel discernimento tra realtà e finzione, si potrebbe forse sostenere che ciascun romanzo possa dunque disvelare, oltre alla propria natura peculiarmente letteraria, altresì un significato pedagogico, poiché scrivendo a proposito della vita di un soggetto si tratta anche inevitabilmente della sua formazione. Letteratura e pedagogia intrecciano quindi uno stretto rapporto che non si limita a quanto concerne i *Bildungsromane*. Chi scrive, invero, cela fra le righe mondi culturali che il lettore è chiamato a interpretare, ed è pure attraverso l'ermeneusi delle *Weltanschauungen* sottese alla narrazione che l'essere umano dà forma al proprio pensiero. Ciò vale anche per le opere di Gustave Flaubert, sebbene la ricercatezza del suo stile algido – dichiaratamente spassionato, frigido e *impersonale* – interroghi ripetutamente chi si sofferma nella lettura di libri quali *Bouvard et Pécuchet* o il *Dictionnaire des idées reçues*. Chi sono Bouvard e Pécuchet? Cosa rappresentano? Per quale motivo decidono d'intraprendere la copiatura del *Dizionario dei luoghi comuni*? L'intento flaubertiano è comico, satirico o filosofico?

Espunto ogni giudizio personale dell'autore, la chiarezza e l'oggettività con cui sono narrate le vicende della prosa flaubertiana possono talvolta risultare disarmanti o, contrariamente, incentivare chi legge a formare il proprio, autentico e soggettivo senso di quanto vi trova scritto. Il realismo letterario di Gustave Flaubert – per il quale, com'è noto, egli è considerato uno dei principali prosatori del XIX secolo, nonché un rivoluzionario del genere – effigia la sua volontà di ritrarre oggettivamente, prendendone le distanze, abitudini e mode della classe borghese. Quest'ultima è per lui una realtà ben conosciuta, giacché – nato a Rouen, in Normandia, nel 1821 – proviene anch'egli da una famiglia borghese cattolica. È figlio del chirurgo allora noto Achille-Cléophas e di una ricca proprietaria terriera. La casa natale confina con l'ospedale di Rouen, di cui il padre è primario, e qui, pur vivendo un'infanzia serena nell'agio, Gustave vede fin da giovane i differenti volti della sofferenza e della morte, poiché la sala anatomica, con i cadaveri distesi, dà sul giardino della villa in cui abita. La tensione ai sogni romantici, ai quali si dedica nell'adolescenza forse per distogliere il pensiero da quelle immagini di morte, si esplica in una forte attrazione verso la letteratura. Conduce gli studi superiori a Rouen, ove incontra l'amico Ernest Chevalier e nel 1834 fonda con lui, esortato da uno dei professori, un giornale scolastico manoscritto in cui diffonde i suoi primi testi. Le sue cospicue letture comprendono opere di storici, classici e contemporanei: i francesi Michelet, Brantôme, Hugo, Dumas, Beaumarchais, Voltaire, Rabelais, gli inglesi Shakespeare, Byron e Walter Scott, il tedesco Goethe. La sua adolescenza trascorre nella *rêverie* delle aspirazioni letterarie, vergando dialoghi e lettere rimasti inediti per anni a causa del suo volgersi costantemente al perfezionamento stilistico. Stringe solidi rapporti d'amicizia con Alfred Le Poittevin – che sposerà sua sorella – e con il poeta Louis Bouilhet. Nel 1836, durante le vacanze estive nella località balneare di Trouville-sur-Mer, conosce Élixa Schlesinger, la donna che amerà per tutta la vita e che, essendo già sposata al momento del loro primo incontro, rappresenterà sempre per lui l'amore puro, casto, impossibile. Nel 1838 scrive il suo primo *roman* autobiografico, *Mémoires d'un fou*; l'anno dopo viene espulso dal liceo, dove non consegue buoni voti a causa della sua insubordinazione, poiché troppo dedito a leggere e scrivere piuttosto che a studiare. Conclusi gli studi superiori, fa un primo lungo viaggio nel Sud della Francia e, per sola volontà della famiglia, frequenta svogliatamente la Facoltà di Diritto a Parigi, dove tuttavia conduce una vita *bohémien* dedicata alla scrittura stendendo *Novembre*, altra narrazione autobiografica risalente al 1842. Diventa amico dello scrittore Maxime Du Camp, conosce lo scultore James Pradier e, per mezzo di questi, Victor Hugo. Il 1843 è l'anno in cui Flaubert intraprende la prima stesura de *L'Éducation sentimentale*, che pubblicherà soltanto nel 1869, dopo averne mutato la trama e avervi dato la forma di romanzo autobiografico. Frattanto, nel 1846 incontra Louise Colet, poetessa prolifica, impulsiva e seducente, che diviene sua amante per circa dieci anni. Tra il 1856 e il 1857 dà alle stampe la sua opera più celebre, *Madame Bovary*, a causa della quale, com'è noto, sarà processato per offesa alla pubblica morale risultandone però assolto. A seguito di ciò, nel 1862 verga il romanzo storico *Salammbô*, ambientato a Cartagine durante la Guerra dei Mercenari nel contesto della prima guerra punica e, pertanto, lontano dalla realtà parigina del XIX secolo. Tuttavia, su quella stessa realtà Flaubert torna, appunto, con *L'Éducation sentimentale*.

L'Educazione sentimentale è la *histoire d'un jeune homme* – come recita il sottotitolo –, Frédéric Moreau, che si trova a vivere la propria giovinezza nella Parigi di pieno Ottocento, ancora scissa fra monarchici e repubblicani, nell'arco temporale che va dai primi anni Quaranta al 1867. Trasferitovisi per condurre gli

studi universitari in Diritto, in realtà vi trascorre le giornate inseguendo l'amata Madame Arnaux, altera donna sposata e già madre, il cui incontro costituisce il primo fatto della narrazione. Non potendo essere appagato sentimentalmente, Frédéric s'affligge per i propri *troubles interieurs*: tutto è per lui "*le même ennui!*". Conclude gli studi portandoli avanti a stenti, non si occupa delle questioni che interessano la città e lamenta una *existence intolérable*. Desideroso di cambiar vita, decide di consacrarla alla mondanità. Dapprima, ogni sua azione è finalizzata soltanto a introdursi nella cerchia dei *bourgeois* che frequentano casa Arnaux per poter rivedere la donna. Tuttavia, una volta inseritovisi, nella società borghese parigina i giorni svaniscono per lui *dans la répétition des mêmes ennuis et des habitudes contractées* di quella gente solo fintamente *chics*. Essendo colpito da improvvisa miseria, è costretto a lasciare la città e a ritornare al paese natio, dove lo attende la madre vedova. Qui frequenta Louise Roque che, seppur giovanissima, s'innamora di lui. Frédéric, *qui n'avait point d'ambition*, si abitua allora progressivamente *aux grimaces des bourgeois provinciales* e s'abbandona alla *mélancolie*. Dopo tre anni in provincia, grazie all'eredità improvvisamente lasciategli da uno zio, decide di tornare subito a Parigi e, comunicata la decisione all'anziana madre, quando ella gli chiede "a Parigi a fare che?", lui le risponde "Niente!" (Flaubert, 2002, p. 96). Assume dunque un atteggiamento *dandy* e intraprende una lunga relazione sentimentale con una prostituta, l'indebitata Rosanette, pur continuando a sperare nell'amore di Madame Arnaux. In seguito, facendo nuovamente visita alla madre per un breve periodo, incontra Louise Roque che desidera essere sua moglie e lui – non avendo il coraggio di dirle che non la ama – accetta di diventare il suo promesso sposo con il benessere delle due famiglie, pur tornando presto a Parigi sulle tracce di Madame Arnaux. Mentre la capitale è agitata dai fermenti della Seconda Repubblica, Frédéric si lascia prendere dagli entusiasmi politici del momento e, poiché crede ormai di avere *charme*, si candida a rappresentante dei Repubblicani con l'unico risultato d'essere cacciato e irriso dalla folla. Si trova così progressivamente irretito dalla mentalità borghese improntata al potere e al denaro, per cui ogni relazione sociale o sentimentale si sostanzia di corruzione, intrighi e tradimenti rivolti all'interesse personale. Ha un figlio da Rosanette, ma la tradisce con Madame Dambreuse – ricca moglie di un banchiere grazie alla quale spera di arricchirsi – compiacendo se stesso *de sa perversité*. Delusa ogni sua aspettativa e morto per malattia il neonato figlio cui non ha profuso alcun sentimento paterno, torna al proprio paese dove pensa di prendere in moglie Louise. Tuttavia quest'ultima, avendo nel frattempo scoperto l'infedeltà del promesso marito, sposa Deslauriers, l'amico fidato di Frédéric sin dai tempi del *collège*. Tutto ciò accade nell'arco temporale di circa undici anni: il romanzo si conclude quando, trascorsi ulteriori sedici anni, Madame Arnaux, ora vedova, si dirige dal protagonista promettendogli finalmente amore eterno, ma i capelli della donna sono ormai canuti. Nell'ultimo capitolo, i due amici si ritrovano e comprendono di aver fallito entrambi, sia Frédéric, "che aveva sognato l'amore", sia Deslauriers, "che aveva sognato il potere": il primo per "mancanza di una linea precisa", il secondo per *excès de rectitude*, per non aver "tenuto conto delle mille cose secondarie, che sono poi le più importanti di tutte" (Flaubert, 2002, p. 419). Rivolgendosi a Frédéric, Deslauriers conclude: "io ho avuto troppa logica, tu troppo sentimento" (Flaubert, 2002, p. 419).

Tale epilogo parrebbe poter effigiare un'ammissione autobiografica inerente al microcosmo della cifra umana e dell'esistenza di Flaubert, costantemente scisse fra il desiderio, la vivacità, il dinamismo delle relazioni umane e l'isolamento, la rettitudine, nonché la severità critica ch'egli s'impone per la propria carriera letteraria.

La tensione autobiografica possiede un'implicanza pedagogica non soltanto poiché ha quale oggetto di narrazione la vita e, pertanto, riguarda sempre la formazione, ma altresì perché, nel raccontarsi, l'essere umano ri-pensa la propria storia formativa e la propria formazione. Con l'autobiografia, il soggetto indaga lo spazio e il tempo della vita, l'essenza e l'esistenza, l'originarietà e la trasformazione del proprio essere. Scandaglia il passato che è ancora presente, tentando di lasciare qualcosa di sé nel futuro. L'autobiografia – laddove non risulti mendace nell'indagare le cause di successi e fallimenti, gioie e dolori che hanno segnato il processo formativo – diviene un "metodo formativo" (Cambi, 2002) giacché prospetta la possibilità di ri-scrivere la propria vita e di ri-dare forma alla propria formazione, trasformandola o accettandola armonicamente.

Nelle pagine del romanzo *L'Educazione sentimentale* non è presente alcuna riflessione del protagonista su se stesso e sulla propria formazione, né vi si legge una perspicua concezione pedagogica o una filosofia dell'educazione. Tuttavia, il testo flaubertiano interroga lo studioso esortandolo a chiedersi perché Flaubert scelga di dedicare al tema dell'*éducation* il titolo di un volume – in cui il lemma compare solo tre volte

e in contesti irrilevanti – che pare non avere alcun principio di pertinenza con la pedagogia. A tal proposito sembra opportuno ricordare che il *roman d'apprentissage* – chiamato altresì *roman de formation* o *roman d'éducation* – è un genere che prende le mosse dalla letteratura tedesca del XVIII secolo e dalla *Goethezeit*. La parola tedesca *Bildungsroman*, tradotta nel linguaggio tecnico degli studi letterari francesi (ove si trova anche l'espressione *roman de formation*), subisce nei secoli molteplici trasformazioni, giacché la polisemia di difficile traduzione del termine tedesco *Bildung* esprime un concetto inerente a quelle categorie pedagogiche che in francese sono la *formation humaine*, l'*éducation*, l'*instruction* e la *culture*. Dunque, è possibile leggere nel titolo flaubertiano un debito intellettuale verso Goethe, di cui l'autore francese è assiduo lettore. Sembra altrettanto possibile, all'un tempo, che il riferimento riveli una malcelata ironia, giacché è improprio definire tale opera un *romanzo di formazione*, mentre pare, al contrario, che Frédéric viva un processo di *de-formazione* abbandonandosi al *caso* e alla *noia*.

Flaubert morirà nel 1880 dopo aver trascorso l'ultimo decennio della sua vita nella solitudine e nell'isolamento di Croisset, vicino a Rouen, dove la sua famiglia aveva acquistato nel 1844 la villa in cui lo scrittore si era trattenuto pressoché per tutta la sua esistenza. In questo torno di tempo lavora alla *Tentation de Saint Antoine*, ai tre racconti *Saint Julienne l'Hospitalier*, *Hérodias* e *Un coeur simple*. Ma è al *Bouvard et Pécuchet* che dedica tutte le ultime energie, giacché – come risulterà dal suo epistolario – di esso scriverà: “le difficoltà di questo libro mi spaventano, e tuttavia non voglio morire prima di averlo terminato. Perché, dopo tutto, è il mio testamento” (Flaubert, 2007, p. 19).

2. L'enciclopedismo nel *Bouvard et Pécuchet*

Romanzo enigmatico dell'ultimo Flaubert, il *Bouvard et Pécuchet* viene pubblicato postumo, appena dopo la morte dello scrittore, nel 1881. Al tema dell'opera, l'Autore dedica invero quasi tutta la vita, se si considera che già nel 1837 aveva steso un racconto dal titolo *Moeurs Rouennaises - Une leçon d'histoire naturelle. Genre “commis”* (Costumi di Rouen - Una lezione di storia naturale. Genere “impiegato”), descrivendo quest'ultima categoria come se si trattasse di una particolare specie zoologica.

Bouvard e Pécuchet sono infatti due impiegati che in un caldo pomeriggio estivo del 1838 s'incontrano per caso sul viale del canale Saint-Martin a Parigi giacché, sedendo sulla stessa panchina, si accorgono di aver avuto entrambi l'idea di scrivere il proprio nome sul cappello, per la paura che, in ufficio, i colleghi potessero scambiare con il loro. Iniziano così a chiacchierare dell'ovvio, di come sarebbe bella una vita in campagna, del clima troppo afoso. Scoprono di avere molteplici cose in comune: entrambi hanno quarantasette anni, sono soli, diffidenti nei confronti del mondo, liberali, anticlericali e svolgono ambedue il mestiere di copisti, l'uno presso il Ministero della Marina, l'altro in un'azienda commerciale. Senza poter arrestare il dialogo per l'entusiasmo, decidono di trascorrere tutta la giornata insieme, confessandosi reciprocamente di aver avuto grandi aspirazioni in gioventù e di essere incuriositi dall'infinità di ciò che v'è da sapere nel mondo: “quante cose da conoscere! Quante ricerche, solo ad averne il tempo!” (Flaubert, 2004, p. 6) – esclamano. Vorrebbero dedicarvisi, ma lamentano di non poterlo fare perché il tempo se ne va “tutto per guadagnarsi il pane” (Flaubert, 2004, p. 6) nell'insopportabile “monotonia dell'ufficio” (Flaubert, 2004, p. 11). Diventano amici da subito. Sono d'accordo su tutto, non possiedono senso critico e parlano per mezzo di luoghi comuni. Sin dal primo incontro, fra gli argomenti della loro conversazione vi sono la politica, il lavoro degli operai e le donne, che definiscono “frivole, bisbetiche e cocciute”, pur riconoscendo che “malgrado ciò, esse erano sovente migliori degli uomini”, mentre “altre volte erano peggiori” (Flaubert, 2004, p. 5). Non hanno fiducia nelle istituzioni e considerano la politica “una bella porcheria!” (Flaubert, 2004, p. 164). Consapevoli della loro “istruzione insufficiente” (Flaubert, 2004, p. 9), nel disperato tentativo di divenire persone colte si sentono superiori agli altri; denigrano “il Genio Civile, il monopolio dei tabacchi, il commercio, i teatri, la nostra marina e tutto il genere umano, come se avessero subito grandi delusioni” (Flaubert, 2004, p. 5).

Sicché, quando Bouvard riceve un'improvvisa e inaspettata eredità di duecentocinquantamila franchi, decidono di andare a vivere insieme in campagna, per dedicarsi a tutto quanto avrebbero desiderato imparare. Rilevano una fattoria a Chavignolles, non lontano da Caen, dove trascorrono il tempo improvvisandosi agricoltori senza alcuna preparazione eccetto l'aver letto opere teoriche e recuperato consigli pratici qua e là. Tuttavia, dapprima vengono derubati dei prodotti coltivati, poi perdono il raccolto a causa di un

incendio. Quindi, si convincono che sia meglio cambiare occupazione. Iniziano allora un viaggio nello scibile umano: dall'agronomia passano all'arboricoltura e al giardinaggio, poi all'arte delle conserve e alla cucina. L'entusiasmo iniziale di volta in volta suscitato nei due protagonisti dalle varie occupazioni prevede la consultazione di manuali, enciclopedie e dizionari specifici per ogni campo del sapere, cui segue la maldestra messa in pratica, attraverso verifiche sperimentali, di quanto essi presumono d'aver imparato. Il loro entusiasmo di neofiti e la loro incapacità di problematizzare quanto studiano (cfr. Fabre, 2003) portano però soltanto a tragicomici incidenti. Si dedicano alla distilleria – facendo esplodere tutti gli alambicchi – e, di qui, alla chimica. Studiando quest'ultima incontrano l'anatomia e la fisiologia, appassionandosi anche alla medicina e alla zoologia, senza trascurare di approfondire lo studio dell'igiene e dell'alimentazione. Dai fallimenti conseguiti scaturiscono dapprima delusione, noia, diffidenza nei confronti di quella determinata disciplina cui si stavano dedicando e, infine, curiosità nei confronti di un nuovo ambito della conoscenza. La trama del romanzo flaubertiano risulta dinamica per l'esilarante susseguirsi di idee, esperimenti e guai. Una sera, osservando la bellezza di un cielo estivo, decidono di darsi all'astronomia e, per scoprire com'è fatto l'universo, anche alla geologia e alla mineralogia. Di séguito affrontano l'archeologia e l'antichità, l'architettura, la museologia e la storia, ma presto comprendono di dover integrare le loro conoscenze con lo studio della letteratura (dal romanzo storico al teatro, interessandosi di critica letteraria, nonché di grammatica ed estetica). Gli innumerevoli romanzi storici che leggono li conducono a voler scovare anche i segreti della politica e dell'amore: è così che giungono allo studio della filosofia (attraverso la ginnastica, lo spiritismo e il magnetismo), che a sua volta li porta alla religione e, infine, all'educazione.

Il *Bouvard et Pécuchet* è l'impetosa critica alla fiducia ottocentesca nella scienza, le cui leggi vengono considerate oggettive e certe. In particolare, la Francia di Flaubert è infatti la patria del *metodo sperimentale*, di Claude Bernard (1813-1878) – medico, fisiologo ed epistemologo, fondatore della medicina sperimentale –, di Marcellin Berthelot (1827-1907) – chimico, fisico, biologo, epistemologo e politico – e di Louis Pasteur (1822-1895) – biochimico e fisico co-fondatore, insieme a Robert Koch, della microbiologia medicinale, che ha dato un contributo decisivo alla prevenzione delle malattie infettive attraverso la vaccinazione –. Il tempo in cui vive Flaubert è altresì l'epoca di Charles Robert Darwin (1809-1882), naturalista e paleontologo britannico il cui volume *The Origin of Species*, pubblicato nel 1859, rivoluziona la biologia e la teoria evoluzionistica delle specie. In questo contesto, lo scrittore si scaglia contro le false certezze delle scienze, ponendo Bouvard e Pécuchet di fronte alle contrastanti posizioni degli studiosi più autorevoli in merito a determinati ambiti del sapere. Per fare ciò, Flaubert studia più di millecinquecento volumi. I due personaggi leggono, nei molteplici libri che hanno a disposizione, le opinioni discordanti dei vari autori su uno stesso argomento. Per quanto riguarda la scienza agronomica,

la marna, ad esempio, è raccomandata dal Puvius, mentre il manuale Roret la combatte. Quanto al gesso, malgrado l'esempio di Franklin, Riefel e Rigaud non ne sembrano affatto entusiasti. I maggesi, secondo Bouvard, erano un pregiudizio medievale. Eppure il Leclerc segnala casi dove sono pressoché indispensabili. Gasparin cita un tipo di Lione che per mezzo secolo ha coltivato a cereali lo stesso campo; questo ribalta la teoria delle rotazioni. Tull esalta l'aratura a scapito della concimatura; ed ecco il maggiore Beatson che scredita l'una e l'altra! (Flaubert, 2004, pp. 31-32).

Nel 1726 Jonathan Swift aveva dedicato il terzo libro del *Gulliver's Travels* ai difetti dei metodi della scienza. Nel *Bouvard et Pécuchet*, invece, Flaubert non schernisce il concetto di enciclopedia o di scienza, ma dileggia l'ideologia moderna della "scienza indiscutibile" (Flaubert, 2004, p. 83), giacché teme le conseguenze di una scienza che non sia scettica, prudente, rigorosa e umana – ne sono esempio gli esperimenti crudeli che Bouvard e Pécuchet compiono sugli animali. Inoltre, tentando di ripetere pedissequamente quanto trovano scritto nei volumi, i due ottengono risultati sempre differenti dalle previsioni. Davanti a ciò, per esempio, Pécuchet, stanco di fallire nell'agricoltura, si chiede: "Che la frutticoltura sia un imbroglio?" "Come l'agronomia!", replicò Bouvard" (Flaubert, 2004, p. 40). Sicché, i due amici inferiscono: "in fondo la scienza è costruita sui dati che ricava da un punto appena dell'universo. Forse non è valida per tutto il resto, che è molto più grande, e che non possiamo scoprire" (Flaubert, 2004, p. 71).

Circa la disciplina storica, poi, "sono pochi gli storici che hanno lavorato seguendo" le regole dell'imparzialità, schierandosi "tutti piuttosto per una causa particolare, una religione, una nazione, un partito, un sistema, o per rimproverare i re, consigliare il popolo, offrire esempi morali" (Flaubert, 2004, p. 112).

Ciò perché, nel raccontare i fatti storici “non è possibile dire tutto. Bisogna scegliere. Ma nella scelta dei documenti prevale il singolo intendimento; e poiché varia a seconda delle circostanze in cui opera lo scrittore, non ci sarà mai una storia oggettiva” (Flaubert, 2004, p. 112). Bouvard e Pécuchet iniziano a dubitare della storia perché incappano in alcune contraddizioni degli storici su fatti e accadimenti del tutto inesenziali e accessori, come l’increspatura della chioma di qualche personaggio: “Non sappiamo”, disse Bouvard, ‘ciò che accade in casa nostra, e abbiamo la pretesa di scoprire com’erano i capelli e gli amori del duca d’Angoulême!’ (Flaubert, 2004, p. 118).

Vi sono varie epistemologie dietro all’atteggiamento da parte di Flaubert nei confronti della sua epoca. Con *Bouvard et Pécuchet*, l’Autore porta dunque in emersione il problema dell’interpretazione nella conoscenza. Tuttavia, l’intento flaubertiano non è quello di giungere, o d’indurre il lettore, a un infecondo scetticismo. Attraverso i due personaggi, Flaubert compie quella che può forse definirsi la più grande parodia dell’idea moderna di *cultura*. Con la Modernità, la volontà di sintesi e chiarezza delle enciclopedie – finalizzate alla diffusione del sapere nonché a fornire un’istruzione attraverso opere il più possibile scientificamente e oggettivamente autorevoli – inizia a prefigurare l’idea che tutta la conoscenza possa essere messa comodamente a disposizione di ognuno e che ciò implichi un conseguente benessere. In particolare, dalla seconda metà del XIX secolo, l’ideale illuministico e neoumanistico di una educazione del genere umano attraverso la cultura viene progressivamente meno, sostituito da un’idea di cultura intesa preminentemente come ciò in cui il ceto medio-borghese intravede una possibilità di ascesa sociale. È la cultura “del moderno erudito, dell’etica dello sforzo apprenditivo finalizzato non alla formazione dell’uomo ma all’affermazione economica, politica e sociale dell’individuo borghese” (Gennari, 2012, p. 170). Bouvard e Pécuchet parrebbero poter rappresentare la piccola borghesia impiegatizia dell’Ottocento europeo, protesa verso i valori del lavoro e del risparmio: sono i loro stessi nomi di battesimo a ricordarlo. Bouvard rimanda – tanto in francese quanto in italiano – al “bovaro”: il bue richiama la forza vitale (Bouvard è infatti il più in carne, sentimentale e mondano dei due), l’abnegazione e la diligenza nel lavoro, la testardaggine e la mansuetudine insieme. Pécuchet (più gracile e discreto, parsimonioso e puritano) nelle lingue romanze evoca la sfera semantica di quanto riguarda la “pecunia”. Tuttavia, Bouvard e Pécuchet non sono semplicemente l’emblema dell’uomo medio borghese (che non necessariamente desidera diventare colto), così come non ritraggono banalmente la *bêtise*. Sono due dilettanti che tentano di divenire esperti ed eruditi anche per mettere a disposizione degli altri quanto di volta in volta credono d’aver imparato: “non tanto per generosità, quanto nella speranza di ricevere dei complimenti” (Flaubert, 2004, p. 52). Vorrebbero sapere e imparare tutto subito: non sono né pazienti né costanti. Non c’è un’unità organica e armonica nella loro cultura generale. Come per caso si erano incontrati, è sempre il caso a far loro mutare di volta in volta passione, in seguito a qualche disastroso evento cui il precedente oggetto di studio li ha portati.

Essi incarnano allora il frutto più pernicioso di una forma d’*enciclopedismo* che è proprio di chi vorrebbe saper rispondere a qualunque domanda. Ossia di quella tensione umana a costruirsi una cultura, sovente nozionistica, relativa ai più differenziati ambiti del sapere, che possa includere ogni aspetto della conoscenza del mondo, senza alcuna gerarchizzazione dei contenuti. L’oggetto della critica flaubertiana è ciò che si verifica quando “alla ‘cultura dell’enciclopedia’ si sostituisce l’enciclopedismo: un coacervo di nozionismo divulgativo, erudizione fine a se stessa e apprendimento inteso quale memorizzazione piuttosto che come scoperta” (Gennari, 2012, p. 169). Questa tensione è ciò con cui Bouvard e Pécuchet tentano di supplire al desiderio umano di possedere certezze definitive. Ma l’universo non è incline alle catalogazioni e alle asserzioni, motivo per cui Bouvard e Pécuchet vivono soltanto fallimenti nel loro dedicarsi alla conoscenza del mondo.

L’enciclopedismo è quanto nega all’*enciclopedia dei saperi* il suo valore pedagogico intrinseco. Ricorda Diderot nel quinto volume dell’*Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société des gens de lettres*, alla voce “enciclopedia”: “Questa parola significa ‘concatenazione delle scienze’; è composta dalla preposizione greca *év*, in, e dai sostantivi *κύκλος*, circolo, e *παιδεία*” (Diderot, 1755, p. 314). Il termine “enciclopedia” ha infatti nel proprio etimo greco la *en kyklios paideia*, ossia l’educazione “nel circolo”. Originatosi forse dalla disposizione circolare del coro greco (giacché la musica ha un ruolo paideutico primario nell’educazione all’armonia), esso altresì rimanda tanto all’educazione che avviene in un circolo ristretto di persone (richiamando le modalità didattiche delle prime “scuole”, esoteriche ed elitarie) quanto ai contenuti stessi di quell’educazione che si ripetono ciclicamente, nei secoli, divenendo “canonici” e “classici”. Se il concetto di *paideia* trascende la mera relazione educativa facendo altresì rife-

rimento alla tensione auto-formativa dell'essere umano, l'*enkyklios paideia* richiama un accesso alla cultura vasto, il più possibile completo, che anzitutto possa contribuire a rendere "armonica" la formazione del soggetto. L'idea di conoscenza che ogni enciclopedia estrinseca, affinché abbia un senso pedagogico, non può prescindere dall'aspetto formativo e educativo. Perché la cultura non si svuoti di significato e non diventi irrisoria, è necessario che i contenuti cui il soggetto dedica le proprie energie apprenditive contribuiscano a dar forma alla sua formazione interiore e umana.

3. Sull'ultimo capitolo: la critica al pedagogismo

"Si procurarono numerose opere che riguardavano l'educazione, il risultato fu un sistema. Bisognava mettere al bando ogni idea metafisica, e forti del metodo sperimentale assecondare lo sviluppo della natura" (Flaubert, 2004, p. 251): è questo l'inizio del decimo e ultimo capitolo di *Bouvard e Pécuchet*, che ha come oggetto l'educazione. Nel vergarlo, Flaubert studia la pedagogia e, come accade per le altre discipline affrontate nel corso del testo, pone il lettore davanti alle molteplici posizioni scientifiche che la riguardano. La frase iniziale si fa implicitamente portavoce della pedagogia di Auguste Comte (1798-1857), che nel *Cours de philosophie positive*, scritto tra il 1830 e il 1842, tentando di far riferimento a una rigorosa universalità educativa, individua le caratteristiche di una possibile educazione scientifica, in contrasto con l'educazione tradizionale. Si tratta quindi di una pedagogia di tipo positivista, laica, razionalistica e scientifica la cui finalità è "render funzionale l'educazione allo sviluppo della società industriale" (Cambi, 2003, p. 215).

Con il Positivismo, la pedagogia assume una differente funzione sociale e, poiché vi è la necessità che si strutturi anch'essa come una scienza rigorosa, modifica il proprio riferimento epistemologico, il quale non è più rappresentato dalla metafisica bensì dalla tecnica. Mutano le teleologie pedagogiche, che ora non mirano più al valore unico e irripetibile dell'essere umano, della sua spontaneità e del suo genio creativo – come era accaduto nell'*enclave* del Neoumanesimo tedesco, tra il 1750 e il 1850. Cambiano anche i curricoli scolastici, in cui divengono dominanti le *Naturwissenschaften*. La pedagogia positivista pare oscillare "tra un riduzionismo naturalistico e un richiamo, a volte anche retorico, ai valori umanitari e sociali" (Cambi, 2003, p. 238). L'intento di attribuire alla pedagogia un'articolazione scientifica si risolve, "molto spesso, in una valorizzazione quasi esclusiva dell'istruzione e in una pratica d'insegnamento tendente esplicitamente al nozionismo e all'enciclopedismo" (Cambi, 2003, p. 238).

Verso la conclusione del romanzo flaubertiano, Bouvard e Pécuchet – stanchi di studiare senza ottenere alcun giovamento e vivendo solo disavventure – decidono di adottare due orfani. Paiono mossi dai nobili valori che hanno interiorizzato prendendo le mosse dalla filosofia e dalla religione. Decidono dunque di diventare educatori e insegnanti. Sicché, sono ora appellati ironicamente da Flaubert "i maestri" (Flaubert, 2004, p. 252). Contrariamente al Wilhelm goethiano – che la piccola Mignon, alla fine dei *Lehrjahre*, chiama "Meister" perché egli, essendosi da sempre preoccupato della propria *Bildung*, giunge a distinguersi dagli altri uomini per saggezza e umanità venendo pertanto da lei trascelto quale "maestro" –, i due impiegati non saranno mai scelti quali maestri da qualcuno, ma si imporranno come tali ai due orfanelli. Il fatto che ciò avvenga alla fine del romanzo pare simboleggiare il rapporto di consequenzialità che sussiste fra enciclopedismo e pedagogismo. Quest'ultimo indica tanto l'ossequio pedantesco nei confronti di un sistema o di un metodo pedagogico quanto la tendenza ad "ammaestrare". Dopo la lettura di molteplici enciclopedie, Bouvard e Pécuchet giungono infatti a sentirsi *maestri*, incarnando il *pedagogismo*: caratteristica peculiare del "pedagogo pedante" (Gennari, 2012, pp. 743 ss.), ossia di chi "accoglie in sé lineamenti sofisticati, moraleggianti, formalisti, cattedratici, la cui spuria erudizione lo rende al contempo saccente e pignolo, gretto e tedioso, sottilizzatore e cavilloso, rigorista e meticoloso, sentenzioso e metodico, puntiglioso e perfezionista" (Gennari, 2012, p. 744). Il concetto di "pedagogismo" ha origine nella cultura latina e si sviluppa attraverso la *letteratura pedantesca* dell'Umanesimo e Rinascimento italiani, quando Francesco Belo stende, tra il 1526 e il 1527, l'opera *Il pedante*, seguita da *Il Marescalco*, di Pietro Aretino, del 1533. Prende quindi foggia la figura dello pseudo-umanista che tedia gli altri esseri umani con il suo linguaggio incomprensibile, le cui sentenze apodittiche sfiorano, come per Bouvard e Pécuchet, il grottesco, ossia: quanto di primo acchito suscita il riso, ma poi genera compassione.

Nel segno della concretezza cui fa riferimento il metodo positivista, i due impiegati dapprima "stimolano

i marmocchi con l'emulazione" (Flaubert, 2004, p. 252). Riconoscono che "non c'è nulla di più stupido di fare imparare a memoria", ma anche che "la memoria, se non la si esercita, si atrofizza" e ripetono agli orfanelli "le prime favole di La Fontaine" (Flaubert, 2004, p. 252). Seguono i precetti che deducono dall'*Emilio* di Rousseau (Flaubert, 2004, p. 252). Tuttavia, falliscono ancora. Si convincono così che per educare un soggetto sia necessario conoscerne le attitudini – e decidono pertanto di dedicarsi alla "frenologia" (Flaubert, 2004, p. 253) –, passando poi a voler studiare la conformazione della sua "scatola cranica" (Flaubert, 2004, p. 255). Facendo susseguire una moltitudine di deduzioni apodittiche ed epidittiche, si interrogano sui metodi d'insegnamento – su quello "razionalistico" e quello "empirico" (Flaubert, 2004, p. 261) – e sui contenuti delle varie discipline che debbono essere insegnate per un'istruzione primaria. Cercano poi d'individuare un canone pedagogico, senza tuttavia ottenere alcun risultato pratico con i due orfanelli e giungendo persino a concludere che "con loro l'educazione non serve a nulla" (Flaubert, 2004, p. 281).

Su tale inanità dell'educazione, della cultura e della scienza termina simbolicamente il *Bouvard e Pécuchet*. Dagli appunti flaubertiani ritrovati dopo la morte si comprende, infatti, che la conclusione del testo avrebbe visto Bouvard e Pécuchet ritornare, delusi per i fallimenti, al mestiere di copisti, iniziando la trascrizione del *Dictionnaire des idées reçues*. Quest'ultimo, redatto da Flaubert insieme a Edmond Laporte e pubblicato anch'esso postumo perché lasciato incompiuto, consiste in una raccolta di voci ove a un determinato sostantivo viene abbinato un aggettivo che tutti utilizzano o un luogo comune su quel concetto. Alla voce "Achille", per esempio, si trova scritto: "Aggiungere 'dal piè veloce'; ciò lascia credere che abbiamo letto Omero" (Flaubert, 1980, p. 17), mentre la voce "bambini" recita: "Fingere una tenerezza lirica nei loro riguardi, quando c'è gente" (Flaubert, 1980, p. 25). Al termine "Bretoni", Flaubert scrive: "Brave persone, ma cocciuti" (Flaubert, 1980, p. 28). Ancora, al lemma "eccezione" si legge: "Dite che 'conferma la regola'; non azzardatevi a spiegare come" (Flaubert, 1980, p. 47). Tale *Dizionario* può essere avvicinato ad altre due opere cui Flaubert sta ancora lavorando al momento della morte: l'*Album de la Marquise* e il *Catalogue des idées chic* (cfr. Flaubert, 1980). In una lettera a Louise Colet, nel 1852, Flaubert scrive: "credo che l'insieme sarebbe formidabile come il piombo. Bisognerebbe che in tutto il libro non ci fosse una parola mia, e che, una volta letto il dizionario, non si osasse più parlare, per paura di dire spontaneamente una delle frasi che vi si trovano" (cfr. Flaubert, 1980).

Se quanto traspare da tutta l'opera flaubertiana è la critica sociale e antiborghese – la quale affiora nonostante la dichiarata volontà dell'Autore di tratteggiare un quadro oggettivo dell'epoca –, si potrebbe sostenere che il tema pedagogico e la critica sociale siano, per Flaubert, strettamente connessi. Flaubert aborrisce il volgare, la banalità e la stupidità; la sua critica però non si dirige all'ignoranza delle masse proletarie, bensì alla dottoraggine di chi, per esempio, cita i più obsoleti proverbi latini pur non avendo alcuna conoscenza e cognizione della cultura romana.

Alla luce di ciò, emerge più chiaramente il nesso implicito che lega il riferimento di Flaubert al concetto di *educazione* – cui egli parodisticamente consacra il romanzo *L'éducation sentimentale* – con la critica delle idee di cultura e conoscenza che viene delineandosi fra le righe delle opere *Bouvard et Pécuchet* e *Dictionnaire des idées reçues*. Nell'epoca in cui Flaubert vive, infatti, l'antico ideale della *Bildung* su cui si fondano i romanzi di formazione, con tutto il suo tradizionale portato pedagogico, entra in crisi. Ad esso si sostituisce l'*Ausbildung*, che non designa più la formazione umana né un perfezionamento interiore, ma viene a indicare il percorso d'istruzione, nonché, talvolta, la mera preparazione professionale che è caratteristica dell'ascesa sociale borghese. Sicché, l'*éducation* di Flaubert si discosta tanto dall'originario ideale paideutico quanto dalla *Bildung* e dall'*Erziehung* che Goethe e Schiller intendevano finalizzate a umanizzare l'uomo, la società e la conoscenza.

Nel concetto di *Bildung* si armonizzavano soggettivo e oggettivo: da una parte, l'essere umano si formava attraverso la cultura collettiva; dall'altra, quello stesso concetto esortava il singolo soggetto affinché contribuisse, con il proprio essere e la propria opera intellettuale, a dar forma a quel complesso di conoscenze, tradizioni e opere che compaginano la cultura collettiva. Se nella *Bildung* sussumevano tanto una *Kultur* oggettiva quanto una *Kultur* soggettiva, tuttavia essa era ciò che tutelava la natura autentica e la libertà soggettiva del singolo nell'assumere il proprio *habitus* culturale per non conformarsi allo spirito del tempo. Al contrario, con il tardo Ottocento si fa preminente un'idea di cultura oggettiva composta dei saperi e delle conoscenze che si ritiene l'uomo borghese debba possedere per potersi degnamente inserire nella società. Il fine non è più l'*educazione* dell'*umanità*, bensì il *progresso* della *civiltà*. Tale linea di pensiero strut-

tura la concezione di una cultura esterna e autorevole “da assumere” e di cui appropriarsi, che dell’antico significato relativo al *col re* latino – al “coltivare”, “abitare”, “onorare”, “curarsi di”, “venerare”, “osservare” – non conserva nulla.

La critica sociale all’enciclopedismo e al pedagogismo mossa da Flaubert diviene dunque critica pedagogica, giacché inerisce alle idee di formazione, educazione, cultura e conoscenza. Dal concetto di enciclopedismo nel *Bouvard et Pécuchet* si può inferire che la cultura del singolo essere umano non ha da costituirsi come una congerie di conoscenze, affastellate in maniera casuale, relative ai più differenti campi del sapere. Tentare di divenire persone colte non significa aspirare a imparare tutto. Tale presunzione è propria di chi non intende diventare saggio, bensì ha interesse ad apparire saccente. La conoscenza non è ciò in cui cercare rivincite sociali. La cultura non è tale se non stimola il pensiero ma alimenta il narcisismo e il pedagogismo. L’istruzione, secondo il suo etimo latino *instruo*, ha invece lo scopo primario di “congiungere” autenticamente le conoscenze relative alla cultura oggettiva con le esperienze soggettive del singolo, affinché quest’ultimo possa “costruire” e “edificare” la propria formazione in modo irripetibile e unico. L’“istruirsi”, infine, semantizza la capacità del soggetto di attribuire un proprio ordine gerarchico alle conoscenze con cui viene in contatto, affinché queste divengano fondamento della sua formazione e della sua umanità.

Nota bibliografica

- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Diderot D. (2003). Enciclopedia. In J.-B.L.R. D’Alembert, D. Diderot (Eds.), *Enciclopedia o Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri* (Vol. V). Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1755).
- Fabre M. (2003). Bouvard et Pécuchet ou l’impuissance à problématiser. *Le Télémaque*, 24, pp. 137-154.
- Flaubert G. (1980). *Dizionario dei luoghi comuni. Album della Marchesa - Catalogo delle idee chic*. Milano: Adelphi.
- Flaubert G. (2002²). *L'educazione sentimentale*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1869).
- Flaubert G. (2004³). *Bouvard e Pécuchet*. Milano: Garzanti (Edizione originale pubblicata 1881).
- Flaubert G. (2007). *Correspondance* (Vol. 5). Paris: Gallimard.
- Gennari M. (2012). *L'Eidos del mondo*, Milano: Bompiani.



STUDI E RICERCHE

La postura etico-epistemica della prospettiva futura: cyberspazio e algoretica nell'orizzonte dell'orientamento contemporaneo

Angela Arsena

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Università Telematica Pegaso | angela.arsena@unipegaso.it

The ethic-epistemic stance of the future-time perspective: cyberspace and algorethics in the horizon of contemporary counseling

Abstract

This paper explores some theoretical hypotheses inherent in the construction of the future-time perspective in the vast pedagogical horizon of counseling and career guidance as a subjective, shared and reticular mental and emotional model, which appears as a paradigm that allows one to cross the complexity of the contemporary condition characterized by an increasingly persistent permanence in cyberspace and by an increasingly compelling need for an ethical-educational formalization of algorithmic interlocution. The author believes that establishing a discourse on these dynamics is important for setting up a new educational project on the issue of counseling in the analogue-virtual contemporaneity. Theoretical proposals are given in the essay and in the final synthesis.

Keywords

hermeneutics, person, learning, infosphere, emotive competencies

Il contributo esplora delle ipotesi teoretiche inerenti alla costruzione della prospettiva futura nel vasto orizzonte pedagogico dell'orientamento come modello mentale ed emotivo soggettivo, condiviso e reticolare, che appare come paradigma per attraversare la complessità della condizione contemporanea caratterizzata da una permanenza sempre più persistente nel cyberspazio e da un'esigenza sempre più cogente di una formalizzazione etico-educativa dell'interlocuzione algoritmica. L'Autrice ritiene importante il confronto con queste dinamiche per impostare una progettualità educativa nuova nella questione dell'orientamento nel contemporaneo analogico-virtuale. Le proposte teoriche sono date nel corso del saggio e in sintesi finale.

Parole chiave

ermeneutica, persona, apprendimento, infosfera, competenze emotive

1. Per un'ermeneutica dell'implicito

Le teorie consolidate dell'orientamento (Domenici, 1998), sin dalle iniziali e già lungimiranti riflessioni della prima metà del Novecento (Gemelli, 1947), possono essere divise in due grandi aree semantico-linguistiche¹: la prima che abbraccia il ruolo costruttivo che ciascuno è chiamato a compiere su di sé e che ruota attorno al modello funzionale (Grimaldi, 2003; Petrucelli, 2005) e la seconda che insiste sulla dimensione narrativa (Batini, 2000; Batini, Zaccaria, 2000; Grassilli, Fabbri, 2003), più radicata nell'universo personalistico (Ricoeur, 1990).

Sarebbe forse un errore distinguere i due approcci in base alla vicinanza o meno con la prospettiva esistenziale: se guardassimo con molta attenzione vedremmo come sia le teorie psicologiche che le teorie costruttiviste di ampio respiro, sia le teorie cosiddette umanistiche, sia quelle socio cognitive coniughino l'orientamento con la capacità di autodeterminazione e che quest'ultima, comunque la si declini, scomodi sempre la prospettiva esistenziale (Jedlowski, 1994).

La vasta area semantica e semasiologica dell'orientamento, infatti, sembra mostrare nella complessa dimensione interculturale e transculturale contemporanea un'evidenza: superare o trascendere la semplice visione psico-sociale e geometrica della mera "direzione da individuare e da percorrere". Se la questione fosse soltanto tecnica o metodologica (in senso strettamente etimologico da μέθοδος che è "investigazione" e che occupa lo spazio semantico-ermenutico tra μετα, ovvero "il perseguire", oppure "il tener dietro", e ὁδός che sta letteralmente per "via", e quindi indica che in prima istanza il significato attiene alla "logica dell'andar dietro"), basterebbe prendere lezioni dalle altre specie animali, soprattutto le specie migratorie, molto più capaci in questo specifico ambito logistico rispetto a qualunque donna o uomo: l'orientamento umano è invece essenzialmente esistenziale e reticolare e si radica in una consapevolezza profonda e primaria (quasi ancestrale, si direbbe, ovvero nella stessa accezione della natura che partecipa e *cum-participa* all'umano) che si traduce in ricerca di senso.

Ebbene, senza interpellare l'annosa ricerca filosofica della completezza come imperativo della semantica laddove già Aristotele nel *De interpretatione* intendeva il λόγος σημαντικός (*logos semantikos*) anche (e soprattutto) nella sua accezione di enunciato puramente espressivo e/o ottativo (e dunque desiderativo) e che, pur non potendo essere definito né vero né falso (Aristotele, 1990), tuttavia è (esiste) e persiste (cioè sta per qualcosa o qualcuno) in tutta la sua incontrovertibile esistenza, è chiaro che l'universo significante della "ricerca di senso", che sta e persiste nella dimensione umana tutta, non è riconducibile all'angusta questione della ricerca di una direzione, ma straborda e straripa, nella precisa accezione che qui si vuole intendere alla maniera quasi evangelica, ovvero della misura ricolma (Luca 6, 38).

Questa primaria ricerca di senso sembra essere vicina più alla ricerca della felicità (che ha trovato del resto diverse risposte filosofiche, da Epicuro in poi) che alla ricerca psico-sociale dell'*accomplishment* nella vasta dimensione dell'orientamento.

Non si tratta, insomma, di semplici abilità da acquisire, né di una problematica tecnico-attitudinale da affinare, e forse neppure di una ricerca di studio di carattere, a meno che in questo ultimo senso non si voglia intendere la dimensione dialogica attraversata da Emmanuel Mounier (1949) laddove la ricerca incentrata sulla caratterologia rimane orientata al recupero, attraverso il riconoscimento della totalità della persona, a una forma di un *logos* dell'umano sull'umano che abbraccia la radicalità della ricerca del senso e che, attraverso di esso, cerca l'unità, la compattezza del sé, si direbbe, in contrapposizione alle tante frammentazioni o mutilazioni del sé (Jervis, 1955; Laing, 1955).

La ricerca del senso della propria esistenza, in altri termini, comprende e include la ricerca di un'unità del sé (oggi tuttavia e purtroppo derubricata a semplice coerenza o linearità, senza strappi e senza intoppi) e senso dell'unità (anche dell'unità del sapere).

Non è un caso che la discussione sull'orientamento sfoci nella consapevolezza maritainiana, studioso che nel 1936 parlava di un soggetto il quale, pur facendo i conti con il sé, è aperto al mondo e ne coglie, o ne cerca, l'unità. E nell'unità del mondo cerca il suo posto unico nel qui ed ora della sua singolarità irriducibile: e allora non è un caso, infatti e infine, come la ricerca del sé così coniugata conduca nella dire-

1 Si intende qui la questione dello sviluppo della sfera semantica ed ermeneutica dei valori e dell'educazione come fondamenti teorici nell'orientamento e nello sviluppo della personalità dello studente. Si veda, *ex multis*, Sbisà 1989.

zione di un umanesimo integrale e dunque, ancora una volta, di una dimensione che straborda il sé (Maritain, 2002).

In ogni caso è chiaro che la sola dimensione di valutazione e consulenza è ormai riduttiva rispetto alla vastità dell'universo/persona e della sua condizione di macro e micro cosmo nonché della sua appartenenza al mondo.

Il fatto che l'orientamento non sia dunque problema che interpella solo le coordinate spaziali dello stare al mondo, e il fatto che sia questione esistenziale e che queste coordinate non bastino quand'anche si riescano a trovare, è una delle più interessanti riflessioni di Max Scheler che poneva la problematica dell'appartenenza al mondo capovolgendone i termini e discutendo della questione non a partire da un geocentrismo ma da un antropocentrismo scevro tuttavia di ogni arroganza.

La questione di Scheler si può chiamare "ermeneutica della persona". Essa è problema orientativo e educativo che interpella l'appartenenza a una comunità la quale, come sappiamo, non si risolve in mera appartenenza identitaria ma si riassume in queste parole:

distinto dall'animale il quale può solo dire sempre sì alla realtà effettiva, anche quando l'aborrisce e fugge [...] l'uomo invece mai è pago della realtà circostante e dei limiti del suo essere *ora-qui-così* (Scheler, 1975, p. 159).

In questa ermeneutica educativa che vede l'umanità desituata, incomprimibile e irriducibile, occorre allora muoversi per ridisegnare un profilo di professionisti dell'educazione capaci di porre il gesto pedagogico e didattico dell'orientamento come processo sincretico secondo una visione di significati multipli, anche nascosti e anche laddove il problema si presenti sotto forma di un'ermeneutica dell'implicito che porta a indagare i presupposti e i sottintesi, per essere in grado di riconoscerli e di stanarli, o per mettere in condizione di formularli esplicitamente.

La questione dell'orientamento della persona nel mondo appare dunque questione ermeneutica.

Sappiamo almeno tre cose importanti attorno a questa problematica: in primo luogo sappiamo che nel suo farsi l'esperienza umana si dispone sin dall'origine come "interpretazione", a partire dalle categorie fenomeniche (sociali, antropologiche, organicistiche e/o fisiologiche, mediche e/o cliniche, biologiche, financo funzionalistiche) che vengono interpellate anche per rappresentarla meglio (Malavasi, 2006, p. 100). Non solo: sappiamo che essa tende all'unità (Cambi, 1986). Infine sappiamo che il *logos* pedagogico riconosce l'ineludibilità dell'esperienza ermeneutica e che al contempo riconosce la quantità di interazioni fenomeniche che legano la realtà dell'umano al mondo (Fadda, 2002). Ma soprattutto, proprio laddove il *logos* pedagogico vuol farsi oltremodo udibile e dunque curvato verso una comunicazione che sa e che vuole dirsi educativa, esso si tende e si pro-tende per cogliere l'intenzionalità nascosta. In altri termini la ricerca pedagogica si pone come ricerca fenomenica, cognitiva e affettiva, ma a partire dal dato, dal già dato, anche se implicito.

Ed è questo che fa dell'ermeneutica pedagogica non un discorso metafisico e/o intangibile del *logos* sul *logos* (al pari talvolta del discorso filosofico) o del *logos* che parla di se stesso, ma lega indissolubilmente l'esperienza ermeneutica alla persona e al dato epistemico; la trama e il *telos* della persona ai dati di realtà; il pensiero al linguaggio e alle posture verbali.

Questa consapevolezza appartiene anche alla vasta area della ricerca pedagogica sull'orientamento.

In questa dimensione è possibile dunque parlare di uno sguardo epistemico della questione *counseling* che, pur rimanendo ancorato all'ermeneutica della persona tutta, tenga conto delle implicazioni di ogni metodo epistemico: l'analisi dei dati.

Si tratta di un'accortezza metodologica importante che appartiene all'esperienza scientifica consolidata: per sgomitare la trama della persona alla ricerca dei gangli emotivi, caratteriali, posturali, cognitivi per improntare il gesto pedagogico dell'orientamento, abbiamo come primo luogo di ricerca il dialogo, ovvero il *logos* che si svolge tra due interlocutori privilegiati (l'educatore e l'educando) alla ricerca anche e soprattutto degli impliciti motivazionali.

In qualche modo questa impostazione ermeneutica, sebbene curvata più sul versante linguistico, apparteneva già a Vygotskij (1990) che ci offre un paradigma valido nell'odierna analisi epistemica *tout-court*. Vygotskij proponeva un'indagine sul fenomeno denominato pensiero verbale facendo riferimento al prodotto della relazione esistente tra pensiero e linguaggio e sviluppando un nuovo metodo semplice-

mente scomponendo il pensiero verbale nelle sue unità componenti. Non solo: il grande merito dello studioso sta a questo punto nell'aver rivisto le teorie esistenti sul cosiddetto linguaggio interno registrandone le caratteristiche e studiandone il ruolo di mediatore implicito tra il pensiero e il linguaggio, intuendo cioè che attraverso di esso il pensiero si materializza nella parola e la parola si volatilizza nel pensiero.

In tutti i casi abbiamo bisogno, scomponendo, semplificando e/o oggettivando, di dati su cui operare una misura.

Il paradigma epistemico è sempre questo (Antiseri, 2000).

Ebbene, il problema dell'orientamento è questione complessa e articolata proprio perché interpella la prospettiva futura e dunque fa del domani (e non del qui ed ora) l'oggetto di un'indagine sperimentale attraverso i meccanismi dell'anticipazione che vengono e sono studiati e/o esaminati in tutta la loro valenza motivazionale.

Il problema cogente dell'orientamento è allora il seguente: come è possibile misurare e/o attribuire valenza positiva a un dato che dal punto di vista empirico ancora non esiste?

Occorre guardare al piano dell'esperienza umana tutta riconsiderando globalmente gli orizzonti culturali della contemporaneità che schiacciano l'umanità sul presente inteso come una sorta di imperativo morale/temporale.

Ma come rendere oggettivo un luogo temporale e figurato come il futuro? E come rendere esplicito e realizzabile il vasto universo motivazionale ed emotivo che caratterizza la prospettiva futura (Nuttin, 1980) laddove si lavora come educatori nell'orientamento?

2. Oltre il presente indicativo: costruire la prospettiva futura

Il problema è tanto più vasto proprio perché non concerne solo le questioni relative all'orientamento, bensì abbraccia il vasto universo dell'educativo e dell'apprendimento in esso iscritto. Scrive Philippe Meirieu (2014) che imparare è difficile perché richiede un'assunzione di rischio e comporta l'avventurarsi in sentieri mai percorsi prima, sentieri talvolta appena intravisti. In questa fatica si mette in gioco l'immagine del sé e l'immagine che di noi hanno gli altri. È una questione sottile che riguarda la comunità della classe, la quale possiede un immaginario collettivo rispetto al sé di ciascuno e rispetto al sé della comunità, e riguarda al contempo gli insegnanti, anch'essi talvolta rigidi nelle aspettative rispetto alle singole individualità della propria classe, nei confronti delle quali hanno la presunzione, sempre secondo Meirieu (2014, p. 37), di prevedere il successo o l'insuccesso scolastico nel qui ed ora della prestazione e/o nel futuro immediatamente prossimo.

Basandosi su queste aspettative o su queste immagini stereotipate spesso si elargiscono (da parte della comunità scolastica o educante, da parte della componente genitoriale, da parte degli stessi pari) suggerimenti circa la progettualità scolastica, mortificando e zippando l'orientamento semplicemente nell'indicazione frettolosa dell'indirizzo migliore.

Anche quando l'orientamento viene accompagnato da preliminari acquisizioni di questionari e di tabelle, e dunque recupera dati empirici relativi al passato, e anche quando viene messo alla prova e sperimentato in quelle formulazioni nuove che chiamiamo alternanza scuola-lavoro², esso viene curvato essenzialmente sull'efficientismo del qui ed ora e del presente indicativo, dimenticando che questa prospettiva inchiodata alla percezione di questo singolo segmento temporale non solo tradisce il respiro amplissimo dell'orientamento, il suo essere collocato e collocabile per natura e per definizione sempre più in là rispetto al già vissuto e al già visibile, ma conduce quanto meno a una miopia educativa. Di questi rischi, comunque, la letteratura scientifica ha già mostrato evidenza e ha sottolineato la valenza dell'orientamento e la sua portata a lunga gittata, si direbbe (Perucca, 2003).

Ma facciamo qui un esempio pratico e attuale, riconducibile alle esperienze dell'alternanza scuola-lavoro

2 Una rapida rassegna della storia dell'alternanza scuola-lavoro comincia nel 2003 quando viene introdotta come metodologia didattica innovativa che permette a studentesse e studenti di esplorare, accanto alla formazione scolastica teorica, un periodo di esperienza pratico lavorativa. Verrà resa obbligatoria per tutte le scuole di secondo grado nel 2015 con la legge 107 chiamata "Buona Scuola". Nel 2019 la Legge di Bilancio nell'Art. 57 comma 18 sostituisce l'Alternanza con "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)".

che ha caratterizzato (e caratterizza ancora) da più di un lustro a questa parte la comunità scolastica italiana delle secondarie di secondo grado, la più esposta alle esigenze dell'orientamento perché rappresenta lo strato epidermico dell'educativo più vicino alle questioni formative curvate sull'impiego.

Ebbene, si possono anche trovare e rimediare circostanze di *full immersion* per studenti e studentesse nel mondo aziendale e/o industriale, oppure proporre occasioni di puntigliosa conoscenza delle questioni di management e persino di problematiche burocratiche di gruppi imprenditoriali o di pubblica amministrazione; si può insegnare alla comunità scolastica impegnata nell'alternanza a usare un tornio e/o a fare fotocopie; le si può porgere il software d'archivio di ultima generazione perché familiarizzi con esso, manipolando oggetti informatici anche complessi.

Il problema potrebbe essere che da qui a un anno molto probabilmente quel software non sarà più in uso, e sarà sostituito da un altro più puntuale e sul quale occorre un nuovo addestramento che prevede una decostruzione totale di quanto già appreso; quel tornio verrà sostituito da un robot più efficace dotato di intelligenza artificiale più sofisticata; le questioni di management e di amministrazione subiranno un repentino cambiamento in termini di capitale umano richiesto a causa delle interazioni sempre più cogenti tra esseri umani e macchine nel cyberspazio, aprendo scenari non solo di competenze in pensiero algoritmico ma anche di competenze di sensibilità algoretica, e la macchina fotocopiatrice (si spera) non verrà più usata per questioni riconducibili alla sostenibilità ambientale. A cosa saranno serviti i mesi e le ore di alternanza scuola-lavoro che gli insegnanti valutano con solerzia e che costituisce addirittura un criterio d'ammissione alle prove finali? Forse allora questa impostazione nazionale e internazionale di tipo meramente funzionalistico e tecnicistico (Baldacci *et alii*, 2015), che rivendica solo un'aderenza di tipo economico e utilitaristico, avrebbe bisogno di un serio ripensamento critico, pur riconoscendo l'importanza dei saperi impliciti insiti nell'esperienza e nella pratica (Mortari, 2003) e pur salvaguardando l'intenzionalità originaria dell'alternanza scuola-lavoro intesa come segmento che avrebbe dovuto dare valore educativo e umano al lavoro.

Insomma, se Meirieu parla di una condizione di prigionia nelle immagini stereotipate che abbiamo degli altri e di noi stessi, occorre allora anche parlare di prigionia di un'idea di orientamento obsoleta.

Una nuova postura etico-epistemica³ dell'orientamento non attiene a un singolo ciclo scolastico ma forma, performa e informa l'intero percorso esistenziale e educativo delle studentesse e degli studenti, connette tutto il vissuto con la dimensione futura attraversando il presente come un link e non come una stazione di posta. Essa richiede pertanto e preliminarmente la costruzione della prospettiva futura come nuova postura mentale.

Ora, chiamiamo postura mentale un modo di proiettarsi sugli oggetti di lavoro prima ancora che essi diventino oggetti conoscitivi. Ovvero coniugando mente cuore e volontà.

E questo ha tanto più valore se curvato sulla prospettiva futura che senz'altro "sta al cuore" di ciascun soggetto: "cosa farò da grande?" oppure "quale futuro posso costruire per me stesso?" è domanda che muove l'universo emotivo tutto e dunque quanto meno sta a cuore nel senso letterale del termine.

Costruire la prospettiva futura su una curvatura che smuove intelligenza e volontà significa costruire un oggetto del sapere prima di mettere gli studenti e le studentesse in condizioni di manipolarlo. Ma questa premura, lo sappiamo, attiene al sapere didattico da sempre. Non si può predicare di nulla, scriveva Aristotele, che resista alla potenza e all'onnipotenza dell'immaginario dei soggetti. Occorre negoziare un oggetto mentale concreto, e dunque transitare da una postura mentale a un dato di realtà. Meglio se attorno a una progettualità condivisa.

Occorre, allora e parimenti, trascinare la prospettiva futura, dalla dimensione virtuale e mentale che attiene alle fluttuazioni della fantasia, del sogno e del desiderio soggettivo, alla plasticità di un oggetto condiviso. Questo non significa che esista una prospettiva futura tangibile e uguale per tutti: significa offrire a tutti le stesse coordinate incuneate non nel presente ma nel futuro.

Occorre allora una figurazione (o trasfigurazione) non tassonomica dell'orientamento; in quanto tale essa ha tre funzioni principali interconnesse tra di loro sia in senso etico sia in senso epistemologico. Le

3 Corre l'obbligo di precisare che si parla qui di postura etica con riferimento esplicito alle ricadute pratiche intese comunque in un respiro ampio e non meramente procedurale e/o funzionale. Dunque, "pratico" non in senso di "praticabile", bensì in senso kantiano: pratico-etico-morale.

tre funzioni corrispondono a offrire una cartografia, poi proporre una ridefinizione della soggettività e infine ridefinire i termini del dibattito sull'oggettività scientifica a favore di un sapere pedagogico che trascina la dimensione empatica e che è riconducibile a strategie situate di incoraggiamento nel processo di cambiamento irreversibile.

3. La complessità contemporanea e il cuore dell'orientamento

La prima funzione è descrittiva e va nella direzione di porgere una cartografia il più accurata possibile dei cambiamenti in atto e in potenza nella nostra cultura tecno-digitale.

La dimensione esistenziale che stiamo attraversando è stata definita come post-moderna ovvero tardo industriale o post-industriale (Cambi, 2006). In qualche modo post-fordiana, laddove il fordismo è inteso come luogo della produzione fondato sulla catena di montaggio coadiuvata dalla tecnologia.

Nel momento in cui l'interlocuzione domanda-offerta non ricade più e soltanto sulla successione lineare della catena di montaggio classica anche quando essa possiede appendici di complementarità tecnica, bensì prevede un ruolo sempre più pervasivo di un soggetto-oggetto reticolare che chiamiamo *app* e che raccoglie, smista, comanda, interloquisce, riconosce, memorizza, suggerisce, completa o interviene nella relazionalità umana e sembra dotato di volontà propria (tra il pizzaiolo che impasta, il trasportatore e il cliente finale abbiamo un'*app* che non attiene alla gestione dell'uno, dell'altro e dell'altro, ma a un soggetto indefinito collocato da qualche parte nel mondo del cyberspazio e che ne stabilisce a priori funzionalità ed esistenza), bisogna convenire che stiamo entrando in una riconfigurazione radicale delle strutture culturali e di produzione, con una nuova ridefinizione di ruoli, dove spesso entrano in conflitto tra di loro, come la contrapposizione (ancora non risolta) tra universi o multiversi conoscitivi che si nutrono di informazione e una produzione che in molti aspetti è di stampo industriale classico. Questa transizione sta decostruendo le strutture socio-simboliche e sta mobilitando grandi fette di popolazione dalla periferia del mondo sviluppato al centro: anche grazie al movimento migratorio stanno infatti e finalmente tramontando le obsolete concezioni etniche (Arsena, 2020). Nell'ambito di questa nuova dimensione transnazionale diventa urgentissimo pensare a concetti quali la diversità e il multiculturalismo, anche per quel che riguarda le singole discipline non più curvate sul sapere occidentale. Non solo: la valutazione in termini di misura che sembrerebbe opportuna nell'orientamento contemporaneo riguarda piuttosto e innanzi tutto l'impatto delle nuove tecnologie sul sapere, anche con l'intenzionalità di mettere in luce i paradossi attuali e quelli possibili.

Pur lodando il potenziale liberatorio nella società post-industriale delle moderne infrastrutture tecno-digitali e pur lodando il loro ruolo di agente di sostituzione di funzioni sociali, psichiche, emotive e relazionali che ha contribuito a defaticare il lavoro di molti, tuttavia esso rischia di trasformarsi in informatica del dominio e di cannibalizzare l'umano. Pur riconoscendo i vantaggi di abitare in un villaggio globale interconnesso, il cyberspazio rischia di diventare luogo di nuove schiavitù e nuove ingiustizie, laddove la biotecnologia, con il suo grado sempre maggiore di autonomia, padronanza e sofisticazione, diventa prolungamento di apparati industriali e politici che controllano l'umanità proprio regolando, ampliando o strozzando il flusso delle informazioni.

Le nuove politiche dell'orientamento dovrebbero allora insegnare ad abitare questa dimensione che oseremmo chiamare qui non solo posturale bensì ottica, in quanto le nostre capacità collettive di visualizzazione sono aumentate a dismisura e ci si muove in un universo tele-visuale: le nuove tecnologie come lo schermo del tablet e del computer, alimentate da una rete di fibre dette appunto ottiche, ci fanno da guida nel cyberspazio, destrutturando ciò che aveva precedentemente forma e contenuto, svincolando il contenuto dalla forma e rendendo quest'ultima sostanza fluida, e soprattutto scardinando la linearità temporale. La tecnologia ha spezzato i cardini del tempo, potremmo dire usando un'espressione di Shakespeare⁴, uccidendo talvolta il tempo oppure esasperandolo o prolungandolo oppure riducendolo a una simultaneità infinitesimale. La condizione post-moderna si va a collocare negli anfratti o negli spasmi tra la linearità piatta e a una dimensione del presente analogico e la velocità assoluta e demotivante e de-siderativa con

4 Shakespeare W., *Amleto*, Atto primo, Scena 5: "The time is out of joint".

la quale si possono fare acquisti, intrecciare relazioni, partecipare a consessi, senza esperire alcuna fatica e dunque riducendo lo spazio in cui si annida l'attesa, la motivazione, la volontà e la successiva gratificazione personale dovuta al successo in seguito a uno sforzo fisico o intellettuale.

I confini tra quello che sappiamo, quello che vogliamo, quello che conviene sapere e ciò che invece occorre rimuovere come su un supporto di memoria, e ciò che vogliamo dominare, si spostano continuamente: appena si avviano nuove esplorazioni, si spalancano prospettive inedite e impensate. Muoversi in questa dimensione diventa un cammino su un sentiero minato e militarizzato: non è un caso se le nuove tecnologie scontano il peccato originale di un'origine storica, logica, ontologica di derivazione squisitamente militare (Lyon, Katie, 1998). Esse mettono ancora in scena video-guerre reali o immaginarie, portano il conflitto nella relazionalità sociale attraverso le tribù ostili che si dispongono nel cyberspazio linciandosi a colpi di *hate-speech*, rendendo intrinsecamente connesse vita virtuale e violenza.

Abitare la contemporaneità e orientare nella contemporaneità significa fornire gli strumenti per muoversi in questa dimensione sempre nuova, mettendo in luce i suoi paradossi, e fornire, come gesto pedagogico, una rilettura continua e costante del potere ottico delle tecnologie, scagionando alcune sue potenzialità e mettendo in discussione la sua dimensione ingiusta o belligerante laddove essa si traduce in *cyberbullismo*, linciaggio mediatico e *fake-news*.

Si tratta dunque non solo di educare a un nuovo linguaggio algoritmico, ma anche di impostare nell'orientamento una tensione verso un'algoretica che oggi è più che mai necessaria perché l'infrastruttura digitale permea tutti i luoghi del sapere, della conoscenza e dell'educativo e il *nomos* attuale e le norme etiche derivanti da esso appaiono ormai inadeguate sotto tutti i punti di vista, procedurali e teoretici: l'ubiquità che le tecnologie consentono, la loro pervasività, la loro imperscrutabilità fanno implodere buona parte delle nostre procedure etiche.

Le domande sono cogenti e costruiscono nuovi rapporti sociali, relazionali e lavorativi con ricadute evidenti nel presente e imprevedibili nel futuro. Eppure è su queste ricadute e su queste domande che occorre costruire l'oggetto della prospettiva futura: a chi appartiene il mio profilo social? Esso è proprietà privata o una sorta di locazione in affitto? Può Google impadronirsi della mia immagine e non cederla e ostentarla anche quando mi oppongo? Fare l'influencer è una professione, una missione, una vocazione o una velleità? Chi sono gli operatori dell'informazione moderna, hacker o giornalisti scomodi? Quali profili professionali possono distinguere l'uno dall'altro: l'investigatore, l'informatico o il semplice utente? A quale livello di alfabetizzazione informatica possiamo dirci soddisfatti? E quanta di questa alfabetizzazione avrà senso fra dieci anni? E chi sono i maestri in questa nuova dimensione educativa? Gli adulti che ancora inciampano con le novità o i più giovani che imparano dai video-giochi spesso impostati a una cultura guerrafondaia? Le competenze logiche e cognitive si affinano di più con i mattoncini lego o con il linguaggio-macchina? E le competenze relazionali, empatiche e non cognitive, che hanno un ruolo fondamentale nel reclutamento contemporaneo perché dicono il grado di competenza sociale, sono reperibili nel web o sono legate indissolubilmente alla dimensione analogica? E la dimensione narrativa dell'orientamento è reperibile negli spazi programmati dall'attività scolastica o è frammentata, dispersa, sterminata nel racconto del sé che emerge dai profili social, dal blog, dai like, come nuovi e inediti "frammenti di discorso", citando Barthes (1977)? E per attraversare questa dimensione narrativa contemporanea l'educatore deve abitare necessariamente la rete interattiva relazionale ed esserci come attore o come comparsa discreta e il meno possibile intercettabile?

L'umanità è continuamente implicata con la tecnologia: occorre allora una nuova alleanza educativa che fornisca gli strumenti conoscitivi adeguati non a imparare o indicare un mestiere ma ad attraversare queste prospettive multiple e complesse nelle quali viviamo e vivremo. Semplificare l'orientamento alla ricerca di un indirizzo adeguato, di una professione, financo di una vocazione, con tutti i suoi sistemi empirici e relazionali puntuali e con tutte le sue collaudate e valide metodologie, sarebbe oggi riduttivo.

Occorre ripensare la dimensione spazio-temporale nella quale ci si muove e occorre ripensare il soggetto anche a partire dalla sua dimensione corporea e non solo perché il corpo è inseparabile dai suoi prolungamenti tecnici e non solo perché perdere il cellulare oggi significa perdere la propria identità, la propria memoria, la propria relazionalità sociale, in altri termini amputarsi. Non solo per questo, ma perché il cyberspazio è il luogo privilegiato della consapevolezza che la corporeità non è solo dato biologico. Il corpo che emerge al centro di questo nuovo campo di gravità discorsiva che è la dimensione tecnologico-digitale è il sito di una duplice conoscenza: da un lato il corpo che è soggetto empirico, da un altro lato il corpo

che è oggetto virtuale, immagine del sé veicolata da foto, frammenti di video, contatti. Il rischio è che questa immagine sia la più stereotipata di tutte: Emmanuel Mounier (1946, p. 9) spiegava già nella prima metà del Novecento che «mille fotografie ben accastellate non fanno un uomo che cammina, che pensa e che vuole».

Può un'ermeneutica della persona transitare dalla rete? Ed è essa intelligibile? Il profilo social esaurisce la complessità della persona oppure lascia fuori i suoi caratteri di irriducibilità? E un buon orientamento alla complessità reticolare e narrativo-digitale contemporanea deve insegnare a studenti e a studentesse che la propria immagine in rete non dice tutto di sé e dunque deve insegnare a sottrarsi alla logica che appiattisce la persona sul profilo, alla logica che pretende di *zippare* la persona in un file, sottraendosi così al potere spersonalizzante di far transitare reclutamento e licenziamento dai commenti scritti in rete? Oppure deve insegnare a costruire buone immagini di sé nella relazionalità sociale e virtuale perché essa ormai è biglietto da visita imprescindibile? Essa, in altri termini, è il primo approccio con l'alterità che è dato oggi di avere e che domani sarà inevitabile, imponendoci così come educatori di volgere lo sguardo al versante narrativo che emerge dalla rete?

Orientare oggi in un mondo interconnesso e caratterizzato dall'evidenza di abitare non più e non solo il globo terracqueo, come pensavamo sino a poco tempo fa, ma il cyberspazio multiplo e molteplice, significa allora decostruire il tempo, lo spazio e la concezione del corpo, nonché tutta la relazionalità: questo traccia le condizioni di un'urgenza educativa, dove occorre inventare un nuovo linguaggio per esprimere una nuova epistemologia del sapere e dove occorre esercitarsi a esperire e accogliere l'eterogeneità e le iconoclastie più assolute. E questo è possibile solo se il dato empirico, la scienza e il simbolico, il versante tecnologico e digitale, il versante politico e relazionale lavorano insieme per permetterci di fare il salto oltre il vuoto post-moderno, dove probabilmente ci aspetta l'apoliticità delle società post-industriali, ma forse anche una dimensione nuova e interessante dove *mythos* e *logos*, finzione e scienza, si ritroveranno a coesistere, stimolando una forza immaginativa nuova che va oltre il rigore concettuale⁵.

Non è uno scenario da fantascienza, ma una possibilità sempre più concreta date le condizioni a contorno che si possono già osservare. La responsabilità educativa nell'orientamento dovrebbe avvertire l'esigenza di intercettare queste nuove figurazioni e configurazioni, indicando le nuove alfabetizzazioni necessarie per decodificare, interpretare e per ripensare il mondo come semiosi, ovvero come agente semiotico-materiale con il quale siamo chiamati di fatto a relazionarci.

L'infosfera⁶ con la sua pervasività ha già oggi un ruolo importante negli adolescenti che sono profilati senza talvolta sapere di esserlo e che quindi sono fonte di dati, venendo pertanto fortemente condizionati nelle scelte e nel cammino esistenziale e formativo dai suggerimenti che gli algoritmi offrono loro. Questo comporta un capovolgimento nella fiducia (dal maestro alla macchina) che è invece fondamentale in ogni relazione e soprattutto nella relazione educativa e, in particolare, nella relazione educativa curvata sull'orientamento: la verità nell'infosfera è suscettibile di ambiguità e ha addosso più strati e più mascheramenti di quanto ne abbiano immaginato i filosofi sino ad oggi, da Parmenide a Schopenhauer a Nietzsche che parlavano di una verità sempre nascosta, sempre capace di sottrarsi allo sguardo. Ebbene le *fake news* che nascondono e censurano hanno una forza coercitiva enorme e scomodano non solo problemi ermeneutici (cos'è la verità?) ed etici (cosa fare?) ma soprattutto scomodano problemi educativi (dove andare?). Non solo: formare alla contemporaneità significa avere consapevolezza che le generazioni future abiteranno una terra di mezzo caratterizzata dalla coesistenza tra la velocità dello *smart contract* (ovvero di sistemi di interazione che finalizzano le transizioni con un bit) e le lentezze burocratiche di un sistema antico elefantico. Inoltre a decidere della coerenza delle transazioni *smart* è sempre più un sistema chiuso, meccanico e algoritmico che stabilisce in tutta discrezionalità se le condizioni di interazione, riconoscimento e appagamento sono soddisfatte. I nostri studenti e le nostre studentesse avranno il problema della comunicazione più efficace con le macchine e non solo della comunicazione interpersonale. Le sfide educative che pone l'infosfera sono enormi e hanno una ricaduta sulla gestione dell'orientamento come segmento sempre più ampio della curvatura educativa, spingendoci a cercare il giusto mezzo tra ideali e progettualità di ampio respiro: gli strumenti *user friendly*, con la loro grande fruibilità, impongono una concezione diversa delle

5 Del resto la continuità *mythos/logos* è fondata epistemicamente (Vattimo, 1997) e pedagogicamente (Paparella, 1993).

6 Si prende in prestito l'espressione "infosfera" nell'intenzionalità semantica di Floridi, 2020.

abilità e delle competenze richieste. Per far funzionare un'app occorrono capacità tecniche sempre più esili, e le interfacce *touch* hanno già convinto i nativi digitali che la conoscenza, l'interrelazione, la comunicazione con l'altro da sé siano faccenda immediata e istantanea⁷. Come spiegare loro che la comunicazione, la relazione, lo scambio, la fiducia, la costruzione del sé in vista anche di una prospettiva futura felice sono invece questioni rugose, spesso silenziose, lente, progressive, persino fallibili?

Probabilmente, ma è solo un'ipotesi, una teoria dell'orientamento deve tener conto di una teoria della persona nuova e di un'ermeneutica del sé e del mondo che è testuale-virtuale, corporeo, letterale, figurativo, metaforico: forse una prima direzione in uno scenario nuovo è quella dell'affinità e dell'empatia, perché soprattutto nel cyberspazio occorre recuperare la consapevolezza che la memoria, e quindi il vissuto, è innanzitutto memoria emotiva e la trama e il *telos* di una persona si recuperano attraverso uno sguardo empatico. L'intelligenza, del resto, è simpatia, attrazione, meraviglia e curiosità dinanzi alla meraviglia, già nell'antica accezione aristotelica; le nuove *skills* richieste sono non soltanto cognitive ma eminentemente non cognitive (*socio emotional skills*). La sfida educativa allora, dopo aver avvertito preliminarmente la responsabilità pedagogica per questa nuova corporeità virtuale che ci caratterizza, dovrebbe posizionarsi all'incrocio tra la dimensione tecnologica e il corporeo, costruendo mappe non concettuali ma emozionali per avere nuove immagini di pensiero che possano aiutare a capire il cambiamento e a precederlo, facendo sì che studenti e studentesse alle prese con la prospettiva futura possano trovarsi pronti per saltare sul treno dei processi viventi di trasformazione, senza inutili attese nell'anacronismo di una concezione che conosceva e privilegiava solo la dimensione analogica. Questo consentirà di porre le giuste condizioni di convivenza umanità-macchina: ritornare all'empatia significa salvaguardare dal rischio di un eccessivo appiattimento sull'algorithm, garantire la distinzione e la visibilità della dimensione umana come qualitativamente superiore all'algorithm e all'app, e al contempo regolamentare l'una e l'altra in direzione di una nuova etica, in quanto da una consapevolezza epistemica deriva una buona consapevolezza etica.

4. Conclusioni: empatia come strategia dell'incoraggiamento nell'orientamento

Abitare il cyberspazio comporta una decostruzione delle antiche epistemologie educative: le azioni educative nell'orientamento vanno nella direzione di leggere il presente attraverso frammenti del passato e incoraggiare un cambiamento. In questo spazio si incuneano un sapere e una memoria che sono impliciti e che pure hanno una grande valenza relazionale. Sinora abbiamo lavorato con l'esplicito: ad esempio con la memoria associata all'esperienza soggettiva interna (la stessa che ci predispone a raccontare qualcosa e a sentire qualcosa) oppure con la memoria autobiografica narrativa che comprende forme di memoria semantica ed episodica (autobiografica). Questi processi richiedono una partecipazione della coscienza e un'attenzione focalizzata. Richiedono anche l'identificazione spazio-temporale dell'orientamento, come segmento autonomo e non immerso in tutta l'esistenza.

Poco spazio è stato dato alla memoria implicita che invece non è associata all'esperienza soggettiva interna né a un senso di sé o del tempo. Essa è implicata nella creazione di modelli mentali e comprende varie forme di memoria in particolare comportamentale ed emozionale: i processi di registrazione che la colgono non richiedono un'attenzione focalizzata. Si tratta della memoria più interattiva e reticolare che si possiede. È reticolare, algoritmica ed emozionale. L'orientamento nella contemporaneità corporea-digitale potrebbe puntare ad avviare un dialogo costante e a distanza tra questo fuori da sé e il dentro individuando questo spazio intermedio che è lo spazio della creatività laddove si costruiscono continuamente modelli mentali alternativi. Se la contemporaneità ci stimola alla flessibilità permanente occorre incoraggiare la creatività e l'empatia che favoriscono processi prospettici ampi e progettualità, rimodellando la percezione della distanza-vicinanza. In questa direzione l'orientamento dovrebbe trascinare solo la richiesta di impegnarsi creativamente, e dovrebbe puntare sullo sviluppo dell'empatia da parte di tutti (educatori compresi che non possono essere solo meri sismografi psichici: essi *cum*-partecipano all'azione educativa).

7 Si usa qui "nativi digitali" nell'accezione di De Kerckhove (2014) che li distingue dalla generazione degli "anfibi digitali" ovvero coloro che per buona parte della vita hanno esperito una dimensione comunicativa analogica per poi compiere un esodo verso il digitale.

In altri termini occorrerebbe tornare all'empatia come fenomeno emotivo, cognitivo e orientativo capace di accogliere il sé e l'altro da sé e il mondo, nell'accezione di Edith Stein⁸, che consiste nella capacità di comprendere le esperienze interiori altrui e di comunicare tale comprensione. E poiché essa coinvolge sia il dominio cognitivo sia quello affettivo ed emozionale trasformandoli in fenomenologia, ovvero in dato, allora forse, per attraversare il mondo circostante e per recuperare il dato fenomenico della prospettiva futura e per costruire un'algoritmica che riappacifici la dimensione umanità-macchina, abbiamo bisogno sempre più di esercizi pratici di empatia.

L'empatia che si configura come un processo *in fieri* dal momento che richiede per la sua attivazione una complessa capacità percettiva, introspettiva e comunicativa e che è caratterizzata dalla potenzialità di "cambiare insieme" appare come la *conditio sine qua non* dell'orientamento perché nella contemporaneità complessa e reticolare che abitiamo nessuno conosce la ricetta del domani: sappiamo come educatori che dobbiamo insegnare a imparare e dobbiamo imparare a imparare, occupando quello spazio che precede la prospettiva futura ovvero lo spazio dell'incoraggiamento perché è esso a configurare modi nuovi di pensare, sentire, fare ed essere.

La prospettiva empatica avrebbe il ruolo dello spazio inverso o di indietro che si compie prima di spiccare il salto. In questo modo potrebbe essere possibile attraversare un mondo imprevedibile e in continua trasformazione, trasmettendo preliminarmente sentimenti di fiducia, così che i nativi digitali possano cominciare scoprire le mappe per attraversare la complessità contemporanea dove le bussole ermeneutiche hanno invertito poli magnetici e posture.

Nota bibliografica

- Antiseri D. (2000). *Epistemologia e didattica della scienza*. Roma: Armando.
- Aristotele (1999). *De interpretatione*. Napoli: Loffredo.
- Arsenà A. (2020). Per una lettura pedagogica della fenomenologia della migrazione. *Encyclopaideia*, 57, pp. 29-41.
- Batini F., Zaccaria R. (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. et alii (2015). *La buona scuola: sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Barthes R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Édition du Seuil.
- Costantini E. (1985). *Edith Stein. Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto: una pedagogia per il post moderno*. Torino: Utet.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- De Kerckhove D. (2014). *Psicotechnologie connettive*. Milano: Egea.
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari-Roma: Laterza.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione*. Roma: Armando.
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gemelli A. (1947). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e Pensiero.
- Grimaldi A. (Ed.) (2003). *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Grassilli B., Fabbri L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Jedlowski P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Roma: Carocci.
- Jervis G. (1997). *La conquista dell'identità*. Milano: Feltrinelli.
- Laing R. (1955). *The Divided Self*. London: Tavistock Publications.
- Lyon M., Hafner K. (1998). *La storia del futuro. Le origini di Internet*. Milano: Feltrinelli.
- Malavasi P. (2006). La prospettiva ermeneutica. In G. Vico (Ed.), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione* (pp. 99-116). Milano: Vita e Pensiero.
- Maritain J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Meirieu P. (2014). *Le Plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mounier E. (1946). *Le Personnalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mounier E. (1949). *Trattato sul carattere*. Alba (CN): Paoline.
- Nuttin J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paparella N. (1993). Mito e miti nella cultura contemporanea. *Pedagogia e vita*, 4, pp. 43-65.

8 Nel 1917, ad Halle, E. Stein pubblica la dissertazione di laurea con il titolo *Zum Problem der Einfühlung*. Si cita qui la traduzione italiana (1985, p. 54), curata da Costantini.

- Perucca A. (2003). *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi*. Lecce: Amaltea.
- Petruccelli F. (2005). *Psicologia dell'orientamento. Ambiti teorici e campi applicativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sbisà M. (1989). *Linguaggio, azione, intenzione*. Bologna: Il Mulino.
- Stein E. (1985). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Scheler M. (1975). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern: Francke.
- Vattimo G. (1997). *Tecnica ed esistenza*. Torino: Paravia.
- Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.



STUDI E RICERCHE

Gioia, libertà e l'assolutamente inatteso. Analizzando l'esperienza delle docenti al tempo del Covid-19*

Vasco d'Agnese

Full professor of Education | Department of Psychology | University of Campania Luigi Vanvitelli (Italy) | vasco.dagnese@unicampania.it

Joy, freedom and the absolutely unexpected. Analysing the experience of teachers at the time of Covid-19

Abstract

In this paper, against the backdrop of the decisive restriction of aims and methods of educational research enacted by neoliberal mindset, I focus on teachers' lived experiences during the COVID-19 outbreak. Specifically, combining ethnography and philosophical inquiry, I explore the emotional impact the abrupt shift to online teaching had on teachers' work and life throughout the various phases of the lockdown. Drawing from research data, I argue that teachers' experience bears witness to a deep modification of the schooling space-time, namely, the horizon in which the very perception of students, themselves, and teaching arise. Students became more sensitive, susceptible to transformation, and open to what was being said, thus giving birth to an educational experience in its own right. I conclude with some remarks about the building of the educational community.

Keywords

teaching, Covid-19, philosophical inquiry, educational community, Hannah Arendt

L'articolo, partendo dalla restrizione degli orizzonti e delle finalità della ricerca educativa attuata dalla svolta neoliberista, si focalizza sull'esperienza vissuta delle docenti al tempo della pandemia da Covid-19, esplorando l'impatto emotivo che la didattica online ha avuto sulla loro emotività nelle varie fasi del lockdown. Lo studio si avvale di una metodologia qualitativa e, da un punto di vista filosofico, utilizza un approccio fenomenologico. In particolare, verrà fatto riferimento al pensiero di Hannah Arendt. Attraverso l'analisi dei dati verrà argomentato come l'esperienza delle docenti mostri un profondo cambiamento della temporalità e dello spazio-scuola.

Parole chiave

insegnamento, Covid-19, indagine filosofica, comunità educativa, Hannah Arendt

* L'articolo è parte di un più ampio studio sull'esperienza delle docenti al tempo della pandemia da Covid-19. Aspetti di questo studio sono stati presentati alla INPE Conference 'Pedagogical Forms in Time of Pandemic', tenutasi a Copenhagen dal 17 al 20 agosto 2022, e all'Earli Conference 'Dialogue, Diversity and Interdisciplinarity in the Field of Learning and Instruction', tenutasi a Belgrado nel settembre 2022.

1. Introduzione

A partire quanto meno dagli anni Ottanta del Novecento, la svolta verso quella che Gert Biesta ha definito la “*learnification*” (Biesta, 2004, 2010) del discorso educativo, da un lato, e la nascita e l’affermazione del “*learning apparatus*” (Simons, Masschelein, 2008), dall’altro, ha di fatto impresso una profonda torsione alle procedure e al senso del discorso pedagogico-educativo, torsione che ha attraversato ognuno dei livelli che compongono questo discorso. Da ciò che potremmo definire il sistema dei fini della ricerca all’epistemologia pedagogica, dalle pratiche educative al curriculum scolastico, fino ad arrivare a quella che Stephen Ball e Antonio Olmedo hanno definito la “soggettività educativa” (2013, p. 88)¹ e agli stessi desideri di studentesse, famiglie e docenti, l’intero sistema teorico-prassico dell’educazione è stato modificato nel profondo e, almeno a parere di chi scrive, non in modo benigno.

La letteratura pedagogico-educativa si è a lungo esercitata sul senso e sulle conseguenze di questa trasformazione. Accanto a ciò che potremmo definire il mainstream pedagogico-educativo dell’*Evidence-Based Practice* (Biesta, 2007), all’interno di quella che in senso lato viene indicata come Filosofia e teoria dell’educazione², è nato un significativo contro-movimento, che mette in questione le basi stesse dell’*Evidence-Based Education* e della svolta neoliberista in educazione (Au, 2011; Olssen, Peters, 2005; Shahjahan, 2011, 2013), problematizzandone l’assunzione acritica del dato e il feticismo della misurazione.

Non è obiettivo di questo studio sintetizzare il senso e le conclusioni di tali critiche che, spingendosi anche oltre questioni prettamente teoretiche ed epistemologiche, riguardano le politiche educative e il curriculum scolastico (Ball, 2003; Biesta, 2015a, 2015b), i temi dell’equità e dell’inclusione educativa (Connell, 2013; Davis, 2013), le riflessioni sull’alta formazione e sull’immaginario educativo, fino a toccare aspetti di giustizia socio-educativa e neo-colonialismo educativo drammaticamente intrecciati con tale modello (d’Agnesse, 2017; Hill, 2004; Hursch, 2008). Limiti di spazio e finalità dell’articolo costringono chi scrive a rimandare a una – anch’essa lacunosa e frammentaria – bibliografia sul tema. Ciò che però è opportuno notare è che l’epistemologia dell’*Evidence-Based*, come peraltro già notato, unitamente alla mentalità neoliberista che permea l’educazione, tende a mettere fuori gioco ogni discorso, teoria o prassi educativa che non si allinei all’assunzione pedissequa di essa (Jasinski, Lewis, 2016; Vlieghe, 2010), restringendo gli stessi spazi di pensiero educativo (Masschelein, 2001, 2014). Ciò che è opportuno notare, in altri termini e in coerenza con la domanda fondante sul “prima della ricerca”, è che tale retroterra di pensiero – fecondo, variegato, vitale – viene eclissato dalla presenza totalizzante di un paradigma che priva di senso ogni questione non strettamente operazionalizzabile. Detto in altri termini, tale paradigma stenta a rendersi conto di come l’operazionalizzazione stessa sia solo una delle operazioni possibili in ricerca, non necessariamente la più comprensiva, né necessariamente la più adeguata.

Il punto è che immaginare ciò che non è ancora o, nelle parole di Maxine Greene (1995, p. 19), “guardare alle cose come se potessero essere diverse” è oggi una necessità drammatica dell’educazione, a qualunque livello la si pratichi, oltre che operazione preliminare a ogni definizione di setting educativo, sia esso di ricerca o di educazione agita. “Dischiudere e mostrare il non visto, l’inaudito, l’inaspettato” (Greene, 1995, pp. 27-28) è atto a un tempo teoretico e politico, specialmente in tempi di progressiva incertezza e restrizione degli spazi di libertà. E uno dei modi per provare a mostrare l’inaspettato è coglierlo lì dove emerge, nella concretezza delle prassi educative.

In questo studio, partendo dalla riflessione su una metodologia di ricerca emergente che tende a combinare ricerca etnografica e riflessione filosofica, si proverà, appunto, a mostrare questo inaspettato e il suo potere trasformativo – ciò che Hannah Arendt (1998, p. 177) ha meravigliosamente descritto come “the startling unexpectedness” of living. Chi scrive spera che l’emersione del senso delle pratiche educative in gioco mostri quanto le finalità della ricerca pedagogica siano multiple e non determinabili apriori e quanto, deweyanamente, ogni scelta metodologica e procedurale sia legata alle finalità perseguite e ai significati in gioco. L’adozione di una modalità che combina narrazione personale e linguaggio scientifico è, come spero di mostrare, parte integrante della metodologia e dello studio in questione (Duhan Kaplan, 1998).

1 La traduzione dei riferimenti in lingua, ammenoché non diversamente indicato, è a cura di chi scrive.

2 Traduzione letterale di *Educational Philosophy and Theory*, l’ambito disciplinare nel quale confluiscono riflessioni teoretiche, filosofiche e metodologiche sulla ricerca e pratica educativa.

Lo studio che presento, quindi, si focalizza sulle esperienze delle docenti al tempo dell'epidemia da Covid-19. Nello specifico, la ricerca si focalizza sull'impatto che l'improvviso passaggio alla didattica online ha avuto durante le varie fasi del lockdown. Lo studio è sviluppato analizzando il lavoro quotidiano dei docenti attraverso un'analisi qualitativo-etnografico su piccola scala.

La ricerca nasce da un corso per docenti in servizio nella Scuola secondaria superiore ed è basata su una combinazione di interviste in profondità, conversazioni su Google-Meet e via mail. Nello specifico, ho raccolto le esperienze delle docenti nel momento in cui si originavano, approfondendole successivamente nel modo e nel tempo che loro ritenevano opportuni. Da un punto di vista metodologico il lavoro è situato in un ambito di ricerca emergente che combina ricerca etnografica, riflessione filosofica e narrazione (Feinberg, 2006; Mejia, 2008; Demetrio, 2012; Santoro, 2015; Golding, 2015; Newman, Glass, 2015; Shuffelton, 2015; d'Agnese, 2016; Hansen, 2017).

Da un punto di vista filosofico lo studio si avvale dell'opera di Hannah Arendt, in particolare della sua tematizzazione dell'azione, dei temi del "new beginning" e della "startling unexpectedness" della vita e dell'educazione (Arendt, 1977, 1998, 2003). L'articolo è composto di due sezioni. Nella prima espongo il contesto e il metodo della ricerca. Nella seconda, partendo dall'analisi di alcuni temi della filosofia di Hannah Arendt, analizzo alcune delle esperienze delle docenti coinvolte nella ricerca. Obiettivo trasversale dello studio proposto è provare a mostrare come una metodologia mista, che combina narrazione, rilevazione etnografica e inquiry filosofica, possa portare alla luce tratti del fenomeno educativo che, se trattati con metodologie più strutturate, rischiano di rimanere nell'ombra. In altri termini, chi scrive intende mostrare come l'opzione più vitale per la ricerca pedagogica sia un radicale pluralismo metodologico (Conte, 2016), che mostri come tale ricerca sia pervasa dalla dimensione etica fin dalle fondamenta.

2. Il metodo e il contesto

Nel maggio 2020, un collega di cui ho molta stima mi segnala una scuola che vorrebbe coinvolgermi in un corso di formazione per docenti in servizio. Il contesto è quello dell'esplosione dell'epidemia da Covid-19 e del drammatico lockdown nazionale. In quel periodo le città, come tutti noi ricordiamo, avevano un aspetto spettrale; medici, infermieri, operatori sanitari sembravano impotenti di fronte al virus e ogni giorno il bollettino delle vittime saliva in modo drammatico. L'economia era vicina al collasso e nessuno riusciva a prevedere quanto quell'incubo sarebbe durato. Ragazze, bambine, giovani adulte erano costrette a ciò che veniva definito "distanziamento sociale": nessun contatto fisico, uscite consentite solo per necessità primarie. La scuola si attrezzava per la didattica online. D'un tratto docenti di diverse età e ordini di scuole sono state costrette a ripensare il loro modo di fare scuola, di essere con le loro studentesse e alunne. È stata una sfida, certo, da molte affrontata con coraggio e competenza. Ma anche una sfida che ha colto molte docenti assolutamente impreparate, emotivamente e cognitivamente. Organizzare il programma, le verifiche, lo stesso stare-insieme su Google-Meet non è cosa semplice – e chiaramente farlo nelle Scuole primarie e secondarie è cosa ben diversa rispetto al farlo nell'Università. La pressione su maestre e insegnanti cresce, enormemente, mentre ansia, stress, angosce vengono amplificate da ciò che accade intorno e all'interno delle famiglie.

In questo contesto accettare di tenere quel corso mi sembrò un modo di aiutare, di essere utile. Lavorare con i docenti è in qualche modo parte del nostro lavoro, e in quel momento più che mai. Il tema scelto dalla scuola – un Liceo scientifico – riguardava l'utilizzo delle tecnologie didattiche e la motivazione delle studentesse.

Il gruppo era costituito da trenta docenti, che aderivano su base volontaria. Come in passato, avevo programmato durante il corso spazi di discussione aperta e domande sui temi trattati. Fin dall'inizio percepii un desiderio, un'urgenza di prendere parola, di esporre sé stessi in quello spazio pubblico che il corso online era. Ben presto le domande, le osservazioni, le condivisioni di esperienze cominciarono a spostarsi dal focus del corso alla situazione nel suo complesso e quanto più provavo a riprendere il filo del discorso, tanto più insensato mi appariva il 'fare lezione' in quel contesto. Così decidemmo di ricalibrare il tutto, e il tema del corso divenne 'Affrontare l'inaspettato'. Intorno al nuovo tema vennero a raccogliersi racconti, esperienze e riflessioni dense di senso, di quel senso trasformativo che è parte ineludibile della ricerca e della prassi educativa. La qualità delle riflessioni prodotte e la partecipazione delle docenti mi spinse a

farne, anche, un contesto di ricerca. Decisi quindi di raccogliere le riflessioni più pregnanti nel momento in cui emergevano, riservandomi l'opportunità di approfondirle nel modo e nel tempo che la docente avrebbe preferito (attraverso Google-Meet o e-mail). Naturalmente informai le docenti dal principio delle modalità e finalità della ricerca. Così, quando qualcosa di significativo veniva alla luce, le invitavo ad approfondire il tema, a discuterlo con le colleghe, a lavorare su quell'esperienza. A volte chiedevo loro un'immagine o una metafora che potesse ben veicolare il senso dell'esperienza vissuta.

Del gruppo iniziale di 30 docenti 13 aderirono al progetto, fornendo insight significativi. Per ragioni di spazio qui potranno essere riportate soltanto le esperienze di due docenti. Fin dall'inizio fu chiaro che le emozioni prevalenti nell'affrontare la didattica online erano stress, ansia, paura e anche angoscia. "Impotenza" e "un senso di allarme permanente", come due docenti descrissero il loro stato, erano le emozioni più facilmente riconoscibili. In un secondo momento, e contrariamente a ogni mia aspettativa, alcune docenti mi parlarono di emozioni completamente diverse: un "interessa", un "senso di appagamento non provato prima", persino un "senso di libertà" furono le emozioni condivise da alcune. Come rendere quindi il senso di emozioni così diverse? Come restituire l'assoluta significatività, pienezza di senso delle esperienze delle docenti, senza bloccarle e sterilizzarle, da un lato, ma anche senza indulgere all'illusione che tali racconti parlino da sé?

Certo, era possibile ricostruire un setting sperimentale all'interno del quale stabilire interviste più o meno strutturate, sperando di riavere la stessa significatività, ma con un protocollo di ricerca di maggiore coerenza e consistenza. L'opinione di chi scrive, però, è che il rischio di perdere la densità del racconto immediato è decisamente forte. Tale significatività, in altri termini, va raccolta là dove emerge.

Tornando alle esperienze narrate, una delle possibili chiavi di lettura di tali esperienze è data dall'entanglement fra una profonda disposizione etica dei docenti coinvolti nella ricerca e il dover fronteggiare l'inaspettato. Nell'ascoltare le esperienze delle docenti era perfettamente percepibile il loro desiderio profondo di arrivare alle studentesse anche in quella situazione. In altri termini era il conflitto fra l'essere gettate, heideggerianamente, in una situazione che impediva o rendeva difficile il contatto e la relazione, e il loro bisogno etico di ristabilire tale contatto come fondamento dell'educativo a generare emozioni così diverse, estreme anche.

Come affermato in precedenza, lo studio condotto è situato in un ambito di ricerca emergente che combina riflessione filosofica e ricerca empirica, dove il termine empirico è da intendersi nel senso indicato da David Hansen (2017) di "testimoniare"³. Il termine utilizzato da Hansen rende bene l'atteggiamento caratterizzato dall'arretrare, fare un passo indietro, provare a mettere fra parentesi aspettative e framework precostituiti esponendosi così a un nuovo spazio; un atteggiamento capace, secondo le parole di Keats, "di essere e permanere nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio, senza quell'impaziente andare dietro fatti e ragioni" (Keats citato in Todd, 2015). Un passo indietro che consente di essere fedeli alla materia trattata, tanto rilevante quanto sfuggente.

In tal modo è possibile realizzare un "impatto originario con ciò che accade nel setting educativo e riflettere su di esso utilizzando una prospettiva filosofica". Ciò consente di "illuminare aspetti delle politiche e delle pratiche educative che, altrimenti, rimarrebbero nell'ombra" (Hansen, 2017, p. 9). Questa modalità ha anche un effetto collaterale, per così dire: donare alla riflessione e all'interrogazione filosofica maggiore concretezza (Lewis 2017). Come Feinberg ha notato, l'etnografia utilizza strumenti potenti con i quali è possibile comprendere i problemi vitali delle persone. Ebbene, pochi filosofi la utilizzano, e ancora meno ne incorporano i metodi nelle loro ricerche (Feinberg, 2015, p. 151).

All'interno della ricerca educativa alcuni aspetti possono passare inosservati, altri possono non raggiungere lo standard metodologico precostituito. Controllabilità e replicabilità non agiscono sempre nell'interesse della ricerca. Certamente, il mio non è un endorsement del rimanere nell'indeterminato, che sarebbe insensato. È piuttosto un invito a ricercare e educare con "il mistero, il dubbio e la conoscenza parziale" che caratterizza l'educazione (Dewey, 1980, p. 34), poiché nel mondo "il chiaro e il distinto sono preziosi, ma l'oscuro e l'incerto abbondano" (Dewey, 1929, p. 20). A volte è necessario illuminare tale incertezza; altre volte bisogna semplicemente lasciarla intatta, esercitando quella che Hansen (2017, p. 10) definisce "un'attenzione sempre più profonda".

3 "Bearing witness", nell'originale.

La riflessione filosofica accompagna quindi questa metodologia e la integra (Shuffelton, 2015, p. 138). “Il filosofare offre così nuove descrizioni di fenomeni, esplicitazioni alternative dell’esperienza delle docenti” (Santoro 2015, p. 173), rendendo giustizia al fatto che insegnare non è una procedura standard governabile dall’alto, ma qualcosa che risiede nell’incontro fra l’etica educativa e l’impegno riflessivo. Alle spalle e oltre ciò che viene definito lo “skill-ful teacher” (Brookfield, 2015), e la “teaching effectiveness” (Ronfeldt, 2015), c’è un mondo disordinato di gioia e impegno che può dispiegare il suo senso solo attraverso l’ascolto. Il metodo scelto incoraggia ad andare a fondo in questo impegno, per quanto disordinate e spiazzanti queste esperienze possano essere.

3. Libertà, gioia e appagamento

In questa sezione analizzerò alcune delle emozioni emergenti dalla didattica online. Come precedentemente specificato, l’articolo è parte di uno studio più ampio, teso a rendere conto del complesso – se mai esiste ed è rappresentabile – delle emozioni legate alla didattica al tempo del Covid. In questa sede mi concentrerò sui sentimenti di “gioia”, “realizzazione” e “interezza” esperiti da alcuni docenti e alcune docenti che ho incontrato. Discuterò la questione attraverso i temi arendtiani dell’azione, del “new beginning” e della “startling unexpectedness”. La sezione comprende tre momenti: nel primo riporto alcuni passaggi significativi delle interviste e dei dialoghi con le docenti; nel secondo analizzo l’opera della Arendt; nel terzo provo a interpretare le emozioni emerse con la lente filosofica discussa. Concludo la sezione e lo studio con alcune riflessioni sulla comunità educativa.

Interviste delle docenti

Il racconto di Davide⁴

“Durante il lockdown ho dovuto lasciare il mio studio a mio figlio, per le lezioni online. Così, ho iniziato a lavorare nella camera da letto. All’inizio era un po’ imbarazzante: dietro di me si vedevano il letto, i vestiti sparsi, tutte le mie cose in giro... Ogni tanto riuscivo a mettere uno di quei background da Google, ma la cosa non sempre funzionava. Dopo un po’ ho deciso di accettare la situazione per ciò che era e ho cominciato a scherzare sul mio disordine. Mi sentivo bene, stavo comodo in quella situazione, con il caffè, la mia sedia e tutto... Anche i ragazzi stavano bene. Ognuno nella sua stanza, con caffè, cioccolata, coca-cola o altro... Così decidemmo di fare pausa-caffè insieme. Alcuni studenti preparavano un panino, altri si mettevano persino a cucinare... era strano, poiché eravamo fisicamente distanti, eppure non li ho mai sentiti così vicini, così intimi. A un certo punto ho pensato che sarebbe stato bello mettere un po’ di musica: classica, rock, pop... qualunque cosa... In quella situazione sono emerse nuove connessioni, sia fra me e i ragazzi che fra di loro, ma soprattutto fra loro e gli autori che studiavamo... ogni cosa era nuova in quei mesi”.

Il racconto di Giovanna⁵

“All’inizio non è stato semplice. Davanti allo schermo, dovendo parlare a tutti, spiegare come sempre ma in un modo del tutto differente... Non riuscivi neanche a capire se gli studenti erano lì o no, se capivano ciò che dicevi... era davvero imbarazzante... Così, per uscirne, ho incominciato a concentrarmi sugli argomenti che spiegavo. Cioè, mi concentravo decidendo di escludere qualunque pensiero sul fatto che ci fossero o meno, o se capivano la lezione. Incominciai ad immergermi negli argomenti. Dovessi trovare un’immagine mi sentivo come un ricercatore al microscopio...”. A questo punto ho chiesto a Giovanna se fosse possibile definire il suo atteggiamento come una sorta di studio. Lei ha risposto: “Sì, stavo studiando ma di fronte ai miei studenti!... In modo inaspettato erano interessati a quello strano tipo di lezione... mi seguivano... incominciarono a interagire, entrare negli argomenti... ho scoperto un nuovo modo di insegnare... ho provato una libertà sconosciuta insegnando dalla mia camera da letto”.

4 Racconto raccolto attraverso un’intervista in profondità. Tutti i nomi dei docenti sono pseudonimi.

5 Racconto raccolto attraverso un’intervista in profondità.

Azione e "startling unexpectedness"

I temi dell'azione e della "startling unexpectedness" della vita e dell'educazione (Arendt, 1998 e 1977) sono essenziali per la comprensione dell'opera di Hannah Arendt. Sono, infatti, non solo trattati dalla filosofa in modo estensivo in diversi momenti della sua riflessione; sono anche temi che dispiegano il significato di alcuni concetti portanti della Arendt. Con riferimento alle finalità dello studio, lontano dal potere fornire un'analisi approfondita dei temi, proverò a illuminarne alcuni aspetti. In *The Human Condition*, nel discutere il terreno comune su quale discorso e quale azione possono essere compresi, Hannah Arendt afferma che attraverso l'azione gli esseri umani "distinguono sé stessi, piuttosto che essere meramente distinti." L'azione è "il modo in cui gli esseri umani appaiono l'un l'altro, non in quanto entità oggettivamente determinate, ma in quanto esseri umani. Tale apparire riposa [...] sull'iniziativa, ma questa è un'iniziativa dalla quale nessuno può astenersi e rimanere ancora umano" (Arendt, 1998, pp. 176-177).

Con questo passaggio la Arendt ribalta il significato dell'azione, con notevoli conseguenze sul piano educativo. Per la Arendt il nuovo, l'assolutamente nuovo e l'essere umano vengono al mondo insieme attraverso l'azione. In quest'ottica, l'azione che ha luogo fra donne e uomini è ciò che fa emergere l'essere umano in quanto tale. Senza voler negare la ben nota avversione arendtiana per ogni definizione dell'essenza dell'umano, possiamo dire che l'iniziativa – con la responsabilità che ne consegue – e l'azione caratterizzano donne e uomini in quanto tali. Come Birmingham (2006, p. 3) ha opportunamente notato, "nella Arendt l'azione si radica nell'arcaico e imprevedibile evento della natalità".

Una prima conseguenza pedagogicamente rilevante di tale interpretazione dell'agire è che gli spazi educativi sono concepiti come spazi in cui l'umano prende forma in ogni sua sfaccettatura, e non solo come spazi dove acquisire determinate conoscenze e competenze, come una certa narrazione e della scuola vuole far intendere. Per donne e uomini la vita è stabilita momento per momento nello e a partire dallo stare insieme. Secondo Hannah Arendt "l'umanità al plurale, cioè donne e uomini, finché agiscono, vivono e si muovono nel mondo, possono esperire il significato, e possono farlo soltanto in quanto parlano e agiscono l'uno verso l'altro." (Arendt, 1998, p. 4). La mancanza di comprensione di questa dimensione pubblica dell'umano porta all' "alienazione moderna [...] alla perdita del mondo e al suo collassare sul sé" (Arendt, 1998, p. 4).

Ben si comprende come per Hannah Arendt tanto il sé quanto il mondo emergano dalla presenza dell'altro: "la presenza dell'altro, che vede e ascolta ciò che noi stessi vediamo e ascoltiamo ci rende certi della presenza del mondo e di noi stessi" (Arendt, 1998, p. 50). L'ideale cartesiano è completamente ribaltato, la stessa esistenza del sé si fonda sulla presenza dell'altro e dell'azione che lo rende visibile. Significativamente tale presenza è legata a ciò che Arendt definisce "la capacità di cominciare qualcosa di assolutamente nuovo" e ciò che viene definito, con termine difficilmente traducibile, il "character of startling unexpectedness" (Arendt, 1998, pp. 177-178) di tale inizio. Tutto ciò perché come esseri umani veniamo al mondo come "initium, newcomers, and beginners" (Arendt, 1998, p. 177). Come Arendt afferma in *The Crisis in Education*, agire per ciò che è nuovo e rivoluzionario, per l'infinitamente improbabile che costituisce la trama dell'esistenza e di ciò che chiamiamo reale è il primo obiettivo dell'educazione (Arendt, 1977, p. 189).

Le emozioni delle docenti attraverso le parole di Hannah Arendt

Prima di passare all'analisi delle emozioni delle docenti, argomenterò brevemente la scelta della filosofia di Hannah Arendt.

Ciò che rende il suo pensiero così rivoluzionario, e a un tempo adatto a tale analisi è la completa inversione del concetto di identità che Hannah Arendt compie. Piuttosto che fondare tale concetto su un certo tipo di caratteristica o virtù teoretica, Hannah Arendt mostra come l'identità prenda forma attraverso il discorso e l'azione. In tal modo lo spazio pubblico precede e fonda quello privato (1998). La dimensione relazionale, e, quindi, educativa, permea la nostra esistenza dal primo istante (Kristeva, 2001; Levinson, 2001; Todd, 2007). Un altro elemento di forte innovazione del pensiero di Hannah Arendt è il suo interesse per la narrazione, come qualcosa che cattura il senso di libertà proprio dell'esistenza. Come Kristeva afferma, Hannah Arendt era "un'assoluta ammiratrice della vita narrata." Ciò che distingue donne e uomini dall'animale è precisamente "la prassi della narrazione [...] che è anche il filo che unisce vita e politica." (Kristeva, 2001, p. 6).

A questo punto è possibile domandare che tipo di didattica e azione educativa e che tipo di comunità educativa emergano dalle parole di Giovanna e Davide. Il lockdown e la necessità di passare alla didattica online hanno interrotto il modo consueto di fare lezione, provocando, favorendo la nascita di un diverso setting, di una diversa temporalità educativa. Un tale diverso spazio-tempo, dove ognuno era all'interno della propria abitazione, della propria stanza, accanto alle proprie cose quotidiane, piuttosto che creare un senso di alienazione e distanza, ha finito per creare una nuova vicinanza e persino intimità; vicinanza e intimità nelle quali il pubblico e il privato finivano per mischiarsi perdendo così di fatto le loro caratteristiche peculiari. Di fatto pubblico e privato finivano per non esistere più in loro stessi. Ciò che si era creato era un differente spazio e un differente tempo educativo. Come Davide ha efficacemente sintetizzato “ogni cosa era nuova in quei mesi”. In questa novità assoluta – ciò che ricorda il carattere di “startling unexpectedness” e il “new beginning” caratteristici del vivere e dell’esperire – le relazioni stesse erano situate su un terreno di senso del tutto nuovo, che trascendendole creava una nuova comunità educativa.

Nuova era anche la caratteristica precipua della didattica – involontariamente – instaurata da Giovanna. Sebbene la sua risposta all'imbarazzo iniziale sia stata decisamente diversa da quella di Davide, il risultato è straordinariamente simile. Il volere ignorare gli studenti, scelta scaturita dal timore per la situazione inedita, piuttosto che determinare un insegnamento solipsistico, è stato il gesto inaugurale di un nuovo atteggiamento, verso lo studio e verso il senso stesso dello stare insieme nello studio. Giovanna, in un certo senso, insegnava in un'interruzione: l'interruzione del contatto con gli studenti, certo, ma anche l'interruzione della propria identità di docente. Ebbene, che tipo di insegnamento è stato generato in tale interruzione? In modo assolutamente inatteso, ripetiamo, Giovanna ha posto le basi di una sorta di comunità di studio (Lewis, Jasinski, 2021), scoprendo, nelle sue parole “un nuovo modo di insegnare”. Le studentesse, imitando il suo comportamento, hanno cominciato a immergersi anche loro nei temi trattati. Ciò che in entrambi i casi è accaduto è che docenti e studenti hanno costruito delle comunità educative inedite partendo da ciò che era assolutamente inedito – l'interruzione della normalità del fare scuola.

Il senso di felicità esperito da Davide, la progressiva immersione negli oggetti del processo di insegnamento-apprendimento esperita da Giovanna e dalle sue studentesse sono una chiara indicazione di quella regione in cui la comunità educativa e l'educazione emergono nella loro gioia e libertà. Le parole di Davide e Giovanna recano la testimonianza di come l'insegnamento, per esser tale, deve in qualche modo legarsi e forse fondarsi su quell’“infinitamente improbabile” che costituisce la trama dell'esistenza.

“The fact of natality” (Arendt, 1998, p. 246) e “the startling unexpectedness” del vivere (Arendt 1977, pp. 177-178) sono pienamente dispiegati nei racconti di Giovanna e Davide. In tal senso l'educazione viene a illuminare il territorio compreso fra il già-noto e lo spazio di possibilità radicale di fronte a noi. È precisamente tale spazio di pura imprevedibilità che è meritevole di essere esplorato da un punto di vista educativo.

Portando questo articolo a una conclusione, chi scrive spera di avere evidenziato come, talvolta, una metodologia predefinita possa rischiare di perdere ciò che di più fecondo e vitale c'è nella narrazione educativa che si fonda su un nocciolo etico (Baldacci, 2020), sull'impegno, la cura e l'engagement pedagogico di docenti, educatori, ricercatori, studentesse, sulla loro tensione verso ciò che non è ancora eppure è, in qualche modo immaginabile.

Nota bibliografica

- Arendt H. (1977). What is Freedom? In H. Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (pp.142-169). Harmondsworth: Penguin Books (Edizione originale pubblicata 1961).
- Arendt H. (1998). *The Human Condition*. Chicago and London: The University of Chicago Press (Edizione originale pubblicata 1958).
- Arendt H. (2003). *Responsibility and Judgment*. New York: Schocken Books (Edizione originale pubblicata 1978).
- Au W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1, pp. 25-45.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Ball S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, pp. 215-228.
- Ball S.J., Olmedo A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 1, pp. 85-96.

- Biesta G.J.J. (2004). Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 3, pp. 233-250.
- Biesta G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 1, pp.1-22.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta G.J.J. (2015a). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 3, pp. 348-360.
- Biesta G.J.J. (2015b). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 1, pp. 75-87.
- Birmingham P. (2006). *Hannah Arendt and Human Rights: The Predicament of Common Responsibility*. Bloomington: Indiana University Press.
- Connell R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 2, pp. 99-112.
- Conte M. (Ed.) (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- d'Agnesè V. (2016). Facing paradox everyday: a Heideggerian approach to the ethics of teaching. *Ethics and Education*, 2, pp. 159-174.
- d'Agnesè V. (2017). *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*. London, New York: Routledge.
- Davis A. (2013). How far can we aspire to consistency when assessing learning? *Ethics and Education*, 3, pp. 217-228.
- Demetrio D. (Ed.) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Duhan Kaplan L. (1998). *Family Pictures: A Philosopher Explores the Familiar*. Chicago and LaSalle, Illinois: Open Court Press.
- Feinberg W. (2006). *For Goodness Sake: Religious Schools and Education for Democratic Citizenry*. New York: Routledge.
- Golding C. (2015). The Community of Inquiry: Blending Philosophical and Empirical Research. *Studies in Philosophy and Education*, 34, pp. 205-216.
- Hansen D. (2017). Among School Teachers. Bearing Witness as an Orientation in Educational Inquiry. *Educational Theory*, 1, pp. 9-30.
- Hill D. (2004). Books, banks and bullets: Controlling our minds – the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. *Policy Futures in Education*, 2, pp. 504-522.
- Hursh D. (2008). *High-Stakes Testing and the Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kristeva J. (2001). *Hannah Arendt: Life is a Narrative*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Levinson N. (2001). The paradox of natality: Teaching in the midst of belatedness. In M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World* (11-36). London: Westview Press.
- Lewis T. E., Jasinski I. (2021). *Rethinking Philosophy for Children. Agamben and Education as Pure Means*. London: Bloomsbury.
- Lewis T. E., Jasinski I. (2016). Community of infancy: Suspending the sovereignty of the teacher's voice. *Journal of Philosophy of Education*, 4, pp. 538-553.
- Masschelein J. (2001). Experimentum scholae: The world once more . . . but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30, pp. 529-535.
- Masschelein J. (2014). Pedagogue and/or philosopher? Some comments on attending, walking, talking, writing and . . . caving. In L. Waks (Ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (second series) (pp. 197-210). Rotterdam: Sense Publisher.
- Mejia A. (2008). My Self-as-Philosopher and My Self-as-Scientist Meet to Do Research in the Classroom: Some Davidsonian Notes on the Philosophy of Educational Research. *Studies in Philosophy and Education*, 2-3, pp. 161-171.
- Newman A., Glass R.D. (2015). Ethical and Epistemic Dilemmas in Empirically-Engaged Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34, pp. 217-228.
- Olssen M., Peters M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 3, pp. 313-345.
- Shahjahan R.A. (2011). Decolonizing the evidence based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, 2, pp. 181-206.
- Shahjahan R.A. (2013). Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy*, 5, pp. 676-694.
- Shuffelton A. (2015). Estranged Familiars: A Deweyan Approach to Philosophy and Qualitative Research. *Studies in Philosophy and Education*, 34, pp. 137-147.

- Simons M., Masschelein J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 4, pp. 391-415.
- Todd S. (2007). Promoting a Just Education: Dilemmas of rights, freedom and justice. *Educational Philosophy and Theory*, 36, pp. 592-603.
- Todd S. (2015). Experiencing Change, Encountering the Unknown: An Education in 'Negative Capability' in Light of Buddhism and Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 2, pp. 240-254.
- Vlieghe J. (2010). Judith Butler and the public dimension of the body: Education, critique and corporeal vulnerability. *Journal of Philosophy of Education*, 1, pp. 153-170.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Elementi per una didattica non distante. Lo stile dialogico per progettare e valutare l'insegnamento*

Marco Zago

Master Student in Cultures, Education and Global Society | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA
| University of Padua (Italy) | marco.zago.unipd@gmail.com

Giulia Maran

Master Student in Cultures, Education and Global Society | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA
| University of Padua (Italy) | giulia.maran@studenti.unipd.it

Features for an approachable teaching. Dialogic communication to plan and evaluate the education

Abstract

What has the teaching experience highlighted on the university lecture's phenomenon during the pandemic? Starting from two researches carried out to understand how the student community of Culture Formazione e Società Globale from the University of Padua had lived the distance and the dual education, this contribution proposes exotopic dialogue as a major tool for didactic planning. After a brief excursus on the operating methods with which the University of Padua has calibrated lessons since the outbreak of the Covid-19 pandemic, the result of the research is shown, focusing also on a final meeting between students and professors. The meeting exposes elements found to be useful in envisioning post-pandemic teaching: non-distant teaching; return to presence; extension of the classroom; enlargement of the right to study; and the importance of the dialogue between faculty and students.

Keywords

digital classroom, distance learning, teaching planning, evaluation, dialogic communication

Cosa ha evidenziato l'esperienza della didattica in periodo pandemico riguardo al fenomeno "lezione universitaria"? A partire da due indagini esplorative svolte per comprendere come gli studenti del corso Culture Formazione e Società Globale dell'Università di Padova abbiano vissuto l'insegnamento a distanza e duale, in questo contributo si propone il dialogo exotopico come strumento principe per la progettazione didattica. Dopo un excursus sulle modalità in cui l'Università di Padova ha calibrato le lezioni dallo scoppio della pandemia Covid-19, si presentano i risultati delle due ricerche, per poi soffermare l'attenzione su un incontro conclusivo con studenti e docenti, dal quale sono emersi elementi utili per immaginare una didattica post-pandemica: una didattica non distante; il ritorno in presenza; l'estensione dell'aula; l'estensione del diritto allo studio; il dialogo tra docenti e studenti.

Parole chiave

classe digitale, didattica a distanza, progettazione, valutazione, stile dialogico

* Il presente saggio è frutto di un lavoro congiunto; tuttavia, è possibile attribuire a Marco Zago i paragrafi 1.2, 2.1, 2.2, 2.3 e 2.5, e a Giulia Maran i paragrafi 1.1 e 2.4.

1. Un bilancio dell'esperienza didattica pandemica

1.1 *L'Università degli Studi di Padova nella pandemia Covid-19*

Durante il secondo semestre del 2020, l'Università di Padova, come tutte le altre università italiane, ha dovuto avviare in modalità telematica gli insegnamenti previsti. Il 9 marzo si sono trovati online 53.500 utenti in oltre 2.289 Zoom meeting¹. Se è vero che già prima dell'emergenza il 95% dei docenti gestiva il materiale didattico sulla piattaforma Moodle, va considerato che con la situazione pandemica è stata necessaria un'implementazione delle strutture informatiche per un utilizzo per la prima volta massivo e contemporaneo. Alla piattaforma Moodle sono stati affiancati la piattaforma Zoom e il software Kaltura, che permette la gestione di materiale video e multimediale. Questi strumenti fanno parte del progetto Massive Online Teaching², che riguarda la gestione della didattica a distanza, sia per il gruppo studentesco che per il corpo insegnanti. Inoltre, nella piattaforma Moodle è stato attivato il plugin Ally, che controlla il grado di accessibilità dei documenti caricati e permette agli studenti di scaricarli in formati alternativi (PDF con tag, html, ePub, Braille elettronico, audio). Le linee guida del successivo anno accademico (2021-2022)³ hanno previsto una didattica in modalità duale (simultaneamente in presenza e online) per tutti i primi anni dei corsi di laurea. Questo anche a causa della riduzione della capienza delle aule, in seguito all'adozione delle misure di contenimento del Covid, compreso il distanziamento sociale. Per questo motivo, la didattica in presenza non è stata garantita contemporaneamente per tutti i primi anni, ma le classi sono state divise in turni per la frequenza. Quindi, se all'inizio della pandemia la didattica era prevista solamente online, con l'inizio dell'a.a. 2020-2021 è diventata duale e questo l'ha portata ad affrontare nuove sfide informatiche. L'Università ha dovuto fronteggiare due obiettivi: garantire la parità di condizioni di frequenza per l'utente in aula e l'utente da remoto; facilitare al gruppo insegnanti la gestione di due classi differenti tramite l'utilizzo di dispositivi elettronici personali, di microfoni da tavolo sempre attivi e l'accesso alla rete didattica di Ateneo.

Successivamente, con l'emanazione del D.P.C.M. del 3 novembre 2020, per la prima volta le misure di sicurezza per il contenimento del Covid sono state modulate secondo la gravità del contagio nei diversi territori dello Stato. Presso l'Università di Padova, come da comunicazione del Rettore Rizzuto, sono state introdotte le seguenti misure: svolgimento a distanza delle attività curriculari (intese come lezioni, esami curriculari e esami di laurea), ad eccezione di quelle dei primi anni dei corsi di studio e dei laboratori di tutti gli anni di corso, garantendo le condizioni di sicurezza; prosecuzione della frequenza per ricerca e studio di biblioteche e musei da parte dell'intera utenza universitaria, escludendo quella esterna.

Il 15 marzo 2021, il Veneto è entrato in zona rossa. Da quel momento le attività didattiche curriculari dell'Università sono state erogate solamente a distanza, ad eccezione di alcuni casi, soprattutto relativi all'area di studio/formazione sanitaria, in cui certe attività si sono potute espletare anche in presenza, nel rispetto dei protocolli di sicurezza. Tre settimane dopo, l'intera Regione è tornata in zona arancione e, con questo passaggio, a partire dal 6 aprile, si è potuta ripristinare la didattica in presenza, nel rispetto dei protocolli Covid e della modalità duale. Successivamente, con il Decreto-legge del 22 aprile 2021, n. 52, si è previsto che le Università tornassero a svolgere prioritariamente le attività didattiche e curriculari in presenza, insieme agli esami e alle sedute di laurea. È rimasta ovviamente attiva la modalità duale di tutte le lezioni già programmate per il semestre in corso. Il 6 giugno il Veneto è entrato in zona bianca; sono cadute, quindi, le restrizioni previste per la zona gialla e si sono mantenute solo le misure anti-contagio generali; a distanza di due mesi è stato reso obbligatorio il possesso del green pass per l'accesso alle lezioni in presenza. La didattica duale è rimasta dunque in vigore, per tutti i corsi di laurea, con l'invito a registrare le lezioni e a renderle fruibili online, a differenza dei laboratori e delle esercitazioni, da svolgere solo in presenza.

Nelle linee guida relative alle modalità di erogazione della didattica nel primo semestre dell'anno acca-

1 Cfr. <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/20200310m.pdf> (ultima consultazione: 26/09/2022).

2 Cfr. <https://elearning.unipd.it/dlm/course/view.php?id=1667> (ultima consultazione: 26/09/2022).

3 Cfr. <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2021/LINEE%20DI%20INDIRIZZO%20per%20la%20ripresa%20delle%20attivit%C3%A0%20didattiche%20in%20presenza%202021.pdf> (ultima consultazione: 26/09/2022).

demico 2022-2023⁴ si è sottolineata l'importanza dell'esperienza acquisita durante la pandemia: in particolare si è osservato come l'incontro obbligato e repentino tra gruppo studenti, corpo insegnanti e risorse digitali, mai usate prima in modo così intensivo, abbia permesso di conoscerne le potenzialità, i limiti e di provare a ripensare la didattica nel tempo. Inoltre, il personale docente è stato invitato a condividere i materiali didattici per migliorare l'acquisizione delle competenze e delle conoscenze conseguite in due anni. In vista di un ritorno totale in presenza, è stato richiesto al corpo docente di incentivare la partecipazione e l'interazione in classe. Sulla carta c'è quindi stata un'apertura da parte dell'Università a modificare la didattica tenendo in considerazione le risorse informatiche per migliorare l'offerta e la fruibilità dei contenuti, traendo il meglio dall'esperienza pandemica, seppur ritornando a un'erogazione di corsi e laboratori, quindi dell'intera offerta didattica, unicamente in presenza.

1.2 *Un'indagine esplorativa sulla valutazione della didattica a distanza/duale*

Nell'ambito dell'attività di tutorato promosso dalla borsa di studio per merito accademico “Mille e una lode” dell'Università degli Studi di Padova, abbiamo svolto due indagini per comprendere come gli studenti del corso di laurea magistrale interclasse in “Culture formazione e società globale” si siano relazionati con la didattica a distanza e duale. La prima ricerca, svolta da Maran tra il mese di aprile e quello di maggio del 2021, si è concentrata sulla valutazione della didattica a distanza utilizzata nell'Università degli Studi di Padova dal secondo semestre del 2020 al primo semestre 2021. Nel secondo studio, svolto da Zago nel mese di marzo del 2022, invece, si è posta l'attenzione sulla modalità duale che ha caratterizzato la didattica dell'accademia patavina durante tutto l'anno accademico 2021-2022.

L'obiettivo principale di queste rilevazioni è stato di ascoltare la voce studentesca, unendo al ruolo di supporto connesso con la borsa di studio “Mille e una lode” un fine conoscitivo sull'esperienza della didattica in condizioni di emergenza, con l'intento di produrre dei dati utili per immaginare la didattica futura, cogliendo gli elementi positivi e i limiti delle modalità “in presenza” e “a distanza”⁵.

Entrambe le indagini sono state svolte attraverso un questionario anonimo, proposto nella piattaforma di Google moduli, che ha raggiunto 183 studentesse e studenti nella prima rilevazione e 62 nella seconda. La scelta di utilizzare questo strumento è legata: alla situazione pandemica che ha reso complesso lo scambio diretto di opinioni all'interno del gruppo studentesco, considerate le misure di contenimento e restrizione; alla possibilità di raccogliere un ampio ventaglio di voci all'interno della comunità studentesca, da quelle di chi ha frequentato in presenza a quelle di chi ha seguito a distanza, a quella di chi ha svolto un lavoro in contemporanea con l'esperienza universitaria, nell'ottica non di ottenere dei dati statisticamente rappresentativi, e perciò generalizzabili, ma di ascoltare quante più voci possibili.

Attraverso il questionario sono state indagate le principali modalità di frequenza, le ragioni per cui studentesse e studenti scelgono una modalità piuttosto di un'altra, aspetti positivi e negativi della didattica a distanza e il grado di soddisfazione rispetto a quest'ultima. Per poter cogliere aspetti innovativi e inaspettati, abbiamo previsto domande aperte, oltre a quelle strutturate con item predefiniti. I risultati emersi dai questionari sono stati, poi, approfonditi attraverso quattro interviste strutturate, indagando il fenomeno in profondità. L'immagine della didattica completamente a distanza o in modalità duale che si è venuta delineando attraverso questo processo di ricerca è particolarmente eterogenea.

Poiché relativamente alle modalità didattiche più scelte la coesistenza simultanea di studio e lavoro è risultata essere una delle maggiori discriminanti, la ricerca svolta nel periodo in cui la didattica in presenza non si è potuta praticare ha indagato come gli studenti si siano distribuiti tra le lezioni a distanza in tempo reale, o “sincrone”, e quelle registrate, o “asincrone”. Per quanto riguarda la prima modalità, il 93% della componente studentesca “a tempo pieno” ha affermato di frequentare almeno un corso sincrono, mentre gli studenti lavoratori che hanno dichiarato di seguire le lezioni a distanza in tempo reale sono stati sensi-

4 Cfr. <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/Modalita%20erogazione%20didattica%202022-2023.pdf> (ultima consultazione: 26/09/2022).

5 Siamo consci che, nell'ottica di una progettazione didattica dialogica (La Mendola, 2009), sarebbe stato fondamentale interpellare anche i docenti, mediante strumenti analoghi a quelli utilizzati con gli studenti.

bilmente meno, circa il 76%. Riguardo alle lezioni asincrone, che comprendono video-registrazioni o semplici audio, solo il 55% della prima categoria ha affermato di seguire almeno un corso in differita, contro l'81% della seconda.

Nella rilevazione iniziata nella fase di apertura delle aule con la clausola della didattica duale, la distribuzione non ha subito significative modifiche in favore della lezione in presenza. La schiacciante maggioranza di studenti e studentesse che lavorano (89%) ha continuato, infatti, a prediligere la frequenza a distanza, utile per spendere il minor tempo possibile per la lezione eliminando il tempo dello spostamento. Invece, la componente a tempo pieno si è distribuita in maniera più uniforme tra chi ha deciso di frequentare a distanza (54%) e chi in aula (46%).

Per meglio comprendere queste differenze sono state indagate le ragioni che guidano la scelta di frequentare un corso a distanza, indipendentemente dalla modalità con cui venga erogato. Nonostante l'intervallo temporale fra la prima e la seconda rilevazione, sono emersi alcuni elementi comuni.

Innanzitutto, molti studenti e studentesse, circa l'85% degli intervistati da Maran, hanno affermato che le lezioni online hanno facilitato la frequenza dando la possibilità di gestire meglio il tempo. È questa soprattutto la voce di chi, per lavoro o per distanza fisica dalla sede, grazie alla possibilità di connettersi alla lezione istantaneamente, ha potuto eliminare il "tempo morto" dello spostamento verso l'aula. Anche la voce di chi ha dichiarato di frequentare a distanza per preferenza è degna di nota. Il 45% degli studenti, infatti, ha indicato tra le ragioni della frequenza online la sensazione di essere più autonomo, il fatto di sentirsi meno intimidito nell'intervenire durante le lezioni e la maggiore disponibilità del corpo docenti a dare ulteriori spiegazioni. Infine, una parte limitata, il 16% di quanti hanno partecipato alla seconda ricerca, ha affermato di frequentare online per necessità legate alla situazione pandemica e alle difficili condizioni di salute personale o familiare.

Questo importante spostamento a favore della frequenza a distanza ci ha indotto a cercare di coglierne le ragioni. La valutazione espressa nella prima somministrazione dei questionari non era stata altrettanto positiva. La modalità completamente online sincrona era stata descritta come un'esperienza didattica molto soddisfacente dal 66%, seguita da quella asincrona con un valore pari a 59% e, infine, da quella duale, con appena il 47%. Alla domanda se frequentare a distanza o in presenza siano la stessa esperienza formativa, nel primo questionario, somministrato nel periodo di lezioni unicamente online, il 61% si era espresso positivamente, valore che è calato drasticamente, giungendo circa al 29%, nella seconda indagine relativa alla didattica duale. Questi dati indicano chiaramente come, a differenza della modalità duale, la didattica a distanza svolta interamente online e in modo sincrono soddisfacesse una buona parte degli studenti e studentesse intervistati.

Per dare senso a questa discrepanza tra la mole di risposte favorevoli alla didattica a distanza/duale e la valutazione su di essa molto modesta, si è ritenuto utile analizzare gli elementi indicati come "punti di forza e debolezza" della didattica a distanza. Proprio per cogliere al meglio l'esperienza dei nostri colleghi e colleghe abbiamo indagato questo aspetto attraverso delle domande aperte.

Da ciò che è emerso si possono riassumere come punti di forza della didattica a distanza, la migliore gestione del tempo, la facilitazione nel ruolo di studenti riferita alla sensazione di potersi esprimere più tranquillamente con interventi durante le lezioni, il senso generale di un progresso tecnologico da parte dell'Università, che diviene smart e digitale, e infine la garanzia e l'ampliamento del diritto allo studio, aspetto sottolineato sia da chi versa in condizioni economiche che non permetterebbero gli spostamenti o la vita in sede sia da quanti, a causa del lavoro, non avrebbero neppure iniziato a frequentare l'Università se la didattica si fosse svolta solo in presenza. I punti di debolezza, invece, si sintetizzano in: problemi tecnologici, che hanno accompagnato soprattutto la fase di didattica duale quali il calo di connessione o il malfunzionamento di audio e video; assenza di interazione con i colleghi, se non nei casi di lavori di gruppo all'interno delle breakout rooms della piattaforma Zoom; alcune mancanze da parte del gruppo insegnanti, che si sono trovati in difficoltà dovendo gestire contemporaneamente una classe virtuale e una in presenza; una generale sensazione di modalità comunicative piatte, che estremizzano la didattica frontale, in particolar modo nelle lezioni asincrone.

2. Prospettive didattiche future

Terminata l'indagine esplorativa, negli ultimi giorni del mese di maggio del 2022, abbiamo organizzato un incontro aperto a studenti e docenti, con l'obiettivo di sviluppare un dialogo sul tema della "didattica a distanza/duale", a partire dalle voci raccolte. All'evento ha partecipato un'ampia rappresentanza di studenti, sia in aula che online. Dopo la presentazione dei risultati dei questionari e delle interviste, abbiamo lasciato libero spazio a domande e dubbi. A seguire, il Presidente del Corso di Laurea ha preso la parola, esponendo una serie di considerazioni dalle quali è poi scaturito un dialogo che ha approfondito ulteriormente come dovrebbe essere la didattica del futuro post-pandemico. I principali aspetti emersi sono stati: una didattica non distante; il ritorno in presenza; l'estensione dell'aula; l'ampliamento del diritto allo studio; il dialogo tra docenti e studenti.

2.1 *Didattica non distante*

Con "didattica non distante" facciamo riferimento a una modalità d'insegnamento che superi definitivamente la *banking-education* (Freire, 2002, pp. 57-67), basata su una concezione della relazione educativa fortemente asimmetrica, in cui "il sapere è un'elargizione di coloro che si giudicano sapienti [insegnanti depositari], agli altri [studenti recipienti], che essi giudicano ignoranti" (Freire, 2002, p. 58). L'insegnamento, quindi, indipendentemente dalla modalità in cui viene svolto, deve essere caratterizzato da una dinamica docente-discente ripensata, equilibrata e aperta al confronto. Questa necessità è emersa in seguito alla domanda: quale modalità didattica è di qualità più alta? Quella in presenza o quella a distanza? Una parte dei presenti in aula ha sostenuto che la lezione telematica riveli forti debolezze (problemi tecnologici, interazione assente ecc.) che peggiorerebbero l'esperienza universitaria. Di contro, la voce di coloro che hanno seguito l'incontro a distanza ha ricordato come grazie alle modalità telematiche sia migliorata la situazione di chi, non potendo frequentare, per la prima volta ha avuto modo di seguire le lezioni registrate, non limitando, così, la sua preparazione allo studio dei manuali. Procedendo nel ragionamento collettivo, è emerso come entrambe le modalità non diano la certezza di produrre una didattica di qualità. Come ricorda Conte (2021, p. 111), "la presenza, la compresenza nello stesso tempo e nello spazio di educatori ed educandi, di maestri e di allievi, non è, di per sé, condizione sufficiente perché abbia luogo un'istruzione che sia educativa, un'educazione davvero istruttiva". D'altronde una delle studentesse intervenute ha ricordato che anche nella situazione pre-pandemia entrare in un'aula abitata contemporaneamente da più di trecento studenti, sedersi per terra, ascoltare soltanto la voce dell'insegnante che parlava a una platea immobile e silente non ponesse le basi per un'esperienza accademica di qualità. C'è bisogno di una "presenza pedagogica" (Conte, 2021, p. 112), ossia di una didattica dialogica (Bertè, 2012, p. 28), in cui la soggettività del docente abbia uno scambio reale e significativo con quella del discente. L'intento pedagogico dovrebbe essere quello di creare relazioni basate sulla reciprocità come premessa all'esperienza dei contenuti dell'insegnamento e non di trasmettere in modo standardizzato un pacchetto di informazioni indifferenti tarato sul singolo corso universitario.

2.2 *Ritorno in presenza*

Una didattica non distante implica presenza fisica. È risultato condiviso dalla quasi totalità dei partecipanti all'incontro che, per poter forgiare un nuovo modo di gestire l'attività pedagogica universitaria, si debba ripartire dal ritorno materiale nelle aule. Sempre Conte (2021, p. 111) ci ricorda che la presenza è "condizione necessaria" perché ci sia un accadere, un avvenire che vada oltre il passaggio passivo di nozioni. A questo proposito uno degli studenti intervistati ha affermato che "[nella didattica telematica] manca tutta quella componente d'atmosfera... Arrivare alla sede, aspettare fuori, entrare, scambiare due chiacchiere con i compagni che sembrano cose banali ma non lo sono perché creano comunità di classe, un ecosistema importante per la didattica." Essere nello stesso luogo, condividere la stessa esperienza, vivere lo stesso momento creano qualcosa che va oltre la singola somma di tutti gli studenti presenti alla lezione, ossia una comunità di classe (Santi, 2006). Questo ecosistema è fondamentale per supportare una didattica non

distante, partecipata e partecipativa. Dal punto di vista dei docenti che hanno aderito all'iniziativa, invece, la presenza fisica è importante per comprendere come la "comunità di classe" risponda alle sollecitazioni della lezione. Una delle professoressa presenti all'incontro ha infatti espresso la difficoltà, nella modalità telematica, di attuare una didattica differente da quella frontale a causa dell'assenza d'interazione: "parlare di fronte ad uno schermo con collegate duecento persone tutte con audio e video spento non mi permetteva di comprendere se stessero cogliendo le provocazioni che stavo lanciando". Poter osservare la comunicazione non verbale degli studenti aiuta certamente i professori a calibrare la lezione, tra pause e attività differenti dalla spiegazione frontale. Sia dal punto di vista della relazione tra pari che tra docente-discente, la presenza fisica in aula è stata indicata come la strada preferenziale per porre le basi di una didattica non distante, replicabile successivamente in un'aula virtuale nella quale rimanga al centro la relazionalità più che il passaggio nozionistico.

2.3 Estensione dell'aula

Con l'espressione "estensione dell'aula" ci riferiamo all'utilizzo di tecnologie informatiche per implementare l'attività didattica, grazie alle quali l'aula universitaria va oltre il mero significato di ambiente fisico per assumere una valenza prettamente pedagogica. Lo spazio educativo è un luogo in cui avviene "l'insegnamento" che, come la stessa parola indica, non si limita alla trasmissione passiva del sapere, ma fornisce altresì al discente un metodo per accostarsi alla realtà. Questa prospettiva sull'attività didattica dovrebbe essere ampliata dalla singola aula fisica a un insieme di strumenti che possono ottimizzare la qualità dell'esperienza universitaria di chi, per ragioni differenti, si trovasse impossibilitato a frequentare "in presenza". Al riguardo uno degli studenti intervistati ha asserito che "la pandemia [...] ha rappresentato anche una svolta dal punto di vista dell'utilizzo delle tecnologie. Questa può essere un'occasione che l'Università non deve farsi scappare, perché la tecnologia può rendere l'istruzione più accessibile". Anche durante l'incontro conclusivo è stata ampiamente espressa la volontà di non tornare a una didattica pre-pandemia, seguendo il motto "prima si stava meglio", ma di cogliere quanto più possibile gli elementi positivi e innovativi emersi nell'insegnamento universitario durante il periodo pandemico. Piattaforme come Zoom meeting e Google meet per l'incontro virtuale tra docenti e discenti, Moodle e Google drive per la condivisione del materiale, Kaltura per la registrazione di video, certamente indispensabili nella situazione emergenziale, potrebbero, se usati con una spinta pedagogica autentica, formare le basi per una didattica nuova, ampliando di per sé l'aula universitaria. Perfino la socialità, considerata e narrata nei questionari come un punto di debolezza della didattica a distanza/duale, risulterebbe possibile. A detta di una delle studentesse intervistate, "non è vero sul lato relazionale (che a distanza si perda) in quanto anche in questa modalità si sono incentivati lavori di gruppo e interazione in modalità asincrona... quindi direi che se ben strutturata anche la socializzazione diventerebbe un punto di forza".

2.4 Ampliamento del diritto allo studio

Nelle nostre rilevazioni l'"estensione del diritto allo studio" è stata più volte descritta come caratteristica positiva della didattica a distanza/duale. L'emergenza sanitaria globale ha posto all'ambito dell'istruzione delle sfide totalmente nuove e inedite, su diversi fronti operativi. La didattica a distanza, in quanto unica via per poter proseguire l'attività d'insegnamento nonostante il distanziamento sociale, ha rafforzato una visione idealizzata della tecnologia. Sebbene essa abbia svolto l'importante e inaspettato ruolo di ampliare il diritto allo studio, consentendo a chi non se lo sarebbe potuto permettere di frequentare l'Università, se considerata nel lungo periodo, pone una serie di problematiche.

Superata la situazione pandemica, infatti, può essere solo questo l'aspetto sui cui puntare per garantire il diritto allo studio? L'art. 34 della Costituzione Italiana stabilisce che tutti e tutte possano accedere agli studi fino ai gradi più alti, anche attraverso la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale. Ciò implica la necessità di una risposta di più ampio respiro, che utilizzi strumenti come le borse di studio, gli alloggi per chi sia fuori sede, le mense universitarie, i trasporti e così via. L'Università di Padova sta assistendo a un incremento delle iscrizioni di anno in anno; attualmente, a fronte di una popolazione di circa

70.000 studenti e studentesse, l'ESU (Azienda Regionale per il Diritto allo Studio Universitario) mette a disposizione solo 1252 posti letto. Non resta, pertanto, che rivolgersi ad affittuari privati, che però hanno aumentato esponenzialmente i canoni di affitto. Lo stato di emergenza abitativo dell'anno accademico 2021-2022 continua tuttora a sussistere. Il diritto allo studio inteso come diritto abitativo deve essere garantito e preso in considerazione come punto fondamentale: l'impossibilità di avere un posto letto in un appartamento condiviso è motivo di abbandono degli studi per chi abita fuori dal centro città e non riesce a risolvere il problema con una vita da pendolare.

Questo ragionamento si lega alla territorialità dell'Università, al contesto sociopolitico ed economico in cui è situata. È un rapporto ambivalente quello tra territorio e Università, che si alimentano a vicenda tramite un circolo virtuoso ed efficiente di valori e risultati. Il Veneto attrae molti studenti e studentesse anche grazie all'economia regionale e all'*appeal* che questa ha in un'ottica lavorativa per i dipendenti e la classe imprenditoriale del domani. I finanziamenti statali si inseriscono in ogni caso in un contesto che deve essere fertile di per sé: è importante distribuire le risorse in maniera democratica, ma anche permettere a tutti gli utenti di usufruirne al massimo delle possibilità. È dunque riduttivo e deresponsabilizzante per le istituzioni pensare alla sola "soluzione tecnologica" per ampliare il diritto allo studio.

2.5 Dialogo tra docenti e studenti

L'ultimo, ma non per importanza, elemento emerso come necessario alla didattica del futuro è "il dialogo docenti-studenti", strumento pedagogico che è stato descritto come fondamentale da autori quali don Milani nella sua "scuola della parola" (Sani, Simeone, 2011), Freire (2002) nel rapporto tra dialogo, pensiero critico, comunicazione reale e educazione, Pellerey (2005) con la sua concettualizzazione di "conversazione educativa", Turkle (2016, pp. 126-127), che ricorda come attraverso il dialogo sia possibile imparare a conoscere se stessi, e Pati (2008, p. 100), che descrive il "progetto di vita dell'educando" come frutto di un'azione dialogica. Con il termine "dialogo", in questa sede, facciamo riferimento a uno scambio di punti di vista diversi che avviene per giungere a un accordo, senza però la prevaricazione di una delle due parti. Perché sia uno strumento utile alla didattica, alla sua progettazione e valutazione, deve infatti differenziarsi in modo netto dalla "discussione", situazione in cui si mette in dubbio la validità di una cosa o persona. Centrale è quindi il rapporto docente-discente equilibrato e non asimmetrico che fonda le sue basi nell'exotopia (La Mendola, 2009)⁶. Nella fase di progettazione o di valutazione della didattica, i docenti e i discenti che si propongono di collaborare per comprendere come migliorare la qualità dell'insegnamento devono poter ricorrere a un atteggiamento exotopico come strumento principe per cogliere l'idea, la prospettiva, il pensiero altrui. Solo in questo modo può avvenire uno scambio reale e significativo tra le parti, che permetta di discernere le sfaccettature di un fenomeno complesso qual è, appunto, l'insegnamento. Grazie a questo strumento, al quale sia docenti che discenti dovranno essere formati, si potrebbero coniugare i due punti di vista privilegiati sull'Università in modo da superare le due visioni distorte sul funzionamento dell'ambiente accademico emerse durante il dialogo avvenuto a seguito della restituzione dei risultati della nostra indagine: quella dello studente-cliente e quella del professore autoritario. La prima prospettiva presenta l'ambiente universitario attraverso le lenti dell'economia, ponendo come centrale la componente studentesca in quanto cliente dell'impresa "Università", la quale si vede costretta a basare la sua attività sulle sue richieste. La seconda, di contro, pone i docenti "un gradino sopra" gli studenti sulla base del loro status e della libertà d'insegnamento, sviluppando un atteggiamento unidirezionale non dialogico, secondo una modalità didattica senza il minimo confronto con la controparte. Nonostante nessuna delle due visioni sia presente nella sua forma pura nella realtà accademica, gli atteggiamenti delle amministrazioni universitarie oscillano tra questi due poli, avvicinandosi prima alle richieste della componente studentesca per poi supportare il corpo docenti. In fase progettuale o valutativa della didattica, proprio grazie al dialogo, se strutturato ed eseguito con il criterio d'exotopia, è possibile superare una visione dicotomica che si presenta come "lotta" tra le due parti, in favore di un innovativo modo di intendere e fare l'Università.

⁶ Il concetto di exotopia, formulato da Michail Michailovi Bachtin (1979, p. 359), è descritto da La Mendola come il tentativo di immedesimarsi nel punto di vista altrui, soltanto consecutivamente all'ascolto della voce dell'alterità.

L'insieme degli elementi fino a qui discussi non viene proposto come l'unica via possibile per immaginare la didattica post-pandemica, quanto piuttosto come esempio di quanto uno scambio tra corpo docenti e comunità studentesca possa essere proficuo. La qualità dell'insegnamento potrà avere rilevanza maggiore se, invece di considerare il dialogo tra gli attori un evento straordinario e isolato, si procedesse seguendo le direttive dell'exotopia. L'organizzazione di tavole rotonde stabili e ricorrenti per progettare la didattica e valutarla in corso d'opera ed *ex post*, guardando alla sua qualità, potrebbe costituire una nuova strategia per una progettazione potenzialmente più attenta alle necessità degli attori coinvolti nel processo didattico.

Nota bibliografica

- Bachtin M.M. (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1979).
- Bertè M. (2012). Martin Buber: per una pedagogia dialogica. In A. Bobbio (Ed.), *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze* (pp. 27-42). Roma: Armando.
- Conte M. (2021). Presenza, *Studium Educationis*, 1, pp. 111-113.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Edizione originale pubblicata 1970).
- La Mendola S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Torino: Utet.
- Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri. Tracce per una sceneggiatura pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pati L. (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 1984).
- Pellerey M. (2005). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS (Edizione originale pubblicata 1999).
- Sani R., Simeone D. (Eds.) (2011). *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: EUM.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Turkle S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Torino: Einaudi.

Documentazione istituzionale / Normativa

- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 3 novembre 2020 – *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», e del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19».*
- Decreto-legge 22 aprile 2021, n. 52 – *Misure urgenti per la graduale ripresa delle attività economiche e sociali nel rispetto delle esigenze di contenimento della diffusione dell'epidemia da COVID-19.*



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

La problematicità della nozione di “metodologia della ricerca pedagogica”: un’introduzione

Emma Gasperi

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

An introduction on the problematic nature of the notion of “pedagogical research methodology”

Abstract

In this essay, some considerations on the notion of “methodology of pedagogical research” are proposed, without any claim to completeness, but, instead, to highlight its polysemous aspects. In particular, the highlight goes on its impossibility to be reduced to the mere methodic practice, as, many sector manuals seem however to suggest, and on the fact that it cannot be neither solved by arguing on the preferability of one method over others. Its fecundity also lies in the unceasing commitment of exploring the interconnection of ontological, epistemological, axiological and political presuppositions of researching practices, in order to induce researchers to systematically reflect on their actions.

Keywords

research methodology, pedagogy, methodic practice, methodological rigour, education

Di seguito si propongono alcune considerazioni sulla nozione di metodologia della ricerca pedagogica senza alcuna pretesa di completezza, quanto, piuttosto, per evidenziarne le valenze polisemiche. Si insiste, in particolare, sulla sua irriducibilità alla sola metodica, come sembra, invece, suggerire tanta manualistica di settore, e sul fatto che non sia esauribile neppure nell’argomentare intorno alla preferibilità di un metodo rispetto ad altri. La sua fecondità sta anche nell’incessante impegno esplorativo dell’intreccio di presupposti ontologici, epistemologici, assiologici e politici delle pratiche di indagine, così da sollecitare i ricercatori a riflettere sistematicamente sul loro agire.

Parole chiave

metodologia della ricerca, pedagogia, metodica, rigore metodologico, educazione

1. La polisemia dell’espressione “metodologia della ricerca pedagogica”

Così come in altri ambiti del sapere, anche in quello pedagogico, l’espressione “metodologia della ricerca” è intesa in tanti modi. Al riguardo, Massimo Baldacci (2001, pp. 9-10) propone un quadro concettuale che a tutt’oggi rimane tra i più esaustivi, in cui distingue quattro differenti livelli d’uso, tra loro interrelati, su cui vale la pena di tornare a porre l’attenzione, per evitare di svilire il “discorso sui metodi”, appiattendolo su una sola dimensione semantica e svincolandolo della sua imprescindibile portata riflessiva. A un primo livello, la locuzione “metodologia della ricerca” indica la logica della ricerca, con ciò rinviando a questioni di ordine epistemologico, a loro volta embricate con aspetti di carattere ontologico. A un secondo livello, essa designa le forme sintattiche, i metodi, le vie che la ragione percorre nel ricercare e che, secondo Baldacci, corrispondono a settori specifici della pedagogia, da quello speculativo a quello sperimentale, a quello storico, a quello clinico ecc. A un altro livello, l’espressione “metodologia della ricerca” si riferisce alle modalità con cui vengono applicati gli strumenti, ossia il questionario, l’intervista, l’osservazione ecc., cioè riguarda le tecniche di cui ci si avvale nel realizzare un’indagine, peraltro raggruppabili entro categorie omogenee. A tal proposito, riferendosi agli approcci quantitativo e qualitativo, Baldacci distingue le modalità di ricerca basate sulla categoria della quantificazione-misurazione da quelle fondate sulla categoria dell’interpretazione. Infine, un altro livello d’uso dell’espressione “metodologia della ricerca pedagogica” è identificabile negli scopi, nelle finalità che guidano l’indagine; il ricercatore può, per esempio, avere l’obiettivo di spiegare un determinato fenomeno educativo oppure di accrescere il patrimonio di conoscenze relative a una specifica realtà formativa, ma può anche puntare a studiare uno o più interventi educativi per arrivare alla formulazione di un giudizio valutativo su di essi o, ancora, prefiggersi di pervenire alla comprensione del quadro situazionale e motivazionale che guida l’agire educativo in un contesto preciso, per poter così orientare con oculata ponderazione le decisioni.

La natura stratiforme dell’espressione “metodologia della ricerca” è evidenziata anche nel “paradigma unificatore” di Diego Orlando, alla cui costituzione concorrono i seguenti criteri:

- la spiegazione deve dar luogo a comprensione;
- il principio di causa-effetto va sostituito con motivazioni, intenzioni, propositi e volizioni in quanto ragioni dell’agire umano;
- la verificabilità o falsificabilità dell’ipotesi deve integrarsi con la confermabilità;
- i problemi e i bisogni vanno considerati come un punto di partenza verso la prospettiva delle risorse di ciascuno, cioè della sua educabilità;
- il linguaggio tecnico-descrittivo deve intrecciarsi con quello normativo-prescrittivo e con quello iconico-metaforico;
- le antinomie pedagogiche vanno ricomposte in unità;
- il contesto va considerato come un vincolo che apre possibilità;
- non si può prescindere dalla configurazione dialogica dell’educazione/formazione;
- vanno considerate le caratteristiche specifiche del dialogo educativo/formativo: l’intenzionalità e la responsabilità (Orlando Cian, 1997, pp. 26-42).

Più che come una lista di prescrizioni, questo elenco è da assumere come un monito a non trascurare il complesso di questioni con cui occorre confrontarsi allorché ci si appresta a scegliere un metodo di ricerca, prima fra tutte quella della specificità del sapere pedagogico, nel quale teoria e pratica sono inscindibilmente connesse, perché “la teoria educativa è il sapere della pratica [e] la pratica è teoria in atto, anche implicita o inconsapevole; essa stessa intrisa di valori, di teoria, di intenzioni realizzate entro un determinato contesto, atto che diventa caso che provoca nuova teoria” (Orlando Cian, 1996, p. 129). Ne discende che neppure l’ambito della metodologia della ricerca pedagogica può essere esclusivamente teorico o solamente pratico; esso richiede l’assunzione di una logica dell’*et-et* (Orlando Cian, 1997, p. 34), che considera le relazioni possibili tra i diversi metodi d’indagine.

L’articolazione dinamica dell’ordito metodologico viene sottolineata anche da Roberto Trinchero, che mette in risalto come esso sia irriducibile alla sola questione della scelta del/i metodo/i con cui accingersi a cercare di conoscere una determinata realtà educativa, perché su di essa influiscono opzioni di carattere ontologico, epistemologico, tecnico-operativo e assiologico (Trinchero, 2004, pp. 5-11). Inoltre, nel trattare

dell’attendibilità del sapere cui si giunge attraverso un’indagine scientifica, Trinchero sostiene che essa sia conseguibile unicamente attraverso la triangolazione, le cui forme possono andare dalla conferma degli esiti di una tecnica mediante l’uso di un’altra tecnica all’attestazione dei risultati ottenuti da un ricercatore da parte di un altro ricercatore, alla lettura di un medesimo fenomeno secondo differenti orientamenti teorici o, ancora, al confronto di più fonti (Trinchero, 2004, p. 12). La conclusione che egli trae da questa rapida rassegna sul concetto di triangolazione, che ricalca pari pari quella delineata a suo tempo da Norman Denzin (1989, pp. 236-240), è che, nel fare ricerca, occorre optare per una prospettiva *mixed method*, la quale, però, è ben lungi dal potersi definire in maniera univoca. Burke Johnson, Anthony Onwuegbuzie e Lisa Turner (2007, pp. 119-121), per esempio, elencano diciannove modi differenti di intenderla e lo stesso Trinchero non manca di riconoscere che “sotto il cappello dei *mixed method* convergono modalità di ricerca anche molto differenti tra di loro” (Trinchero, 2019, p. 248). Denzin, dal canto suo, ammonendo dal confondere triangolazione e ricerca *mixed method*, mette in guardia da un uso acritico di quest’ultima, segnalando che la tesi secondo cui metodi e prospettive di ricerca differenti possano essere combinati senza problemi è tutt’altro che unanimemente condivisa (Denzin, 2012, p. 80). La metodologia della ricerca non può, pertanto, esimersi dal continuare a impegnarsi nell’approfondire ulteriormente la riflessione sulla questione, tuttora aperta, della compatibilità tra metodi quantitativi e metodi qualitativi, interrogandosi non solo sulla conciliabilità di paradigmi epistemologici differenti, ma anche sui risvolti politici dei metodi misti. Citando Kenneth Howe, Denzin (2012, p. 81) rileva, infatti, che essi presuppongono una gerarchia metodologica, in cui i metodi quantitativi sono collocati al vertice, mentre i metodi qualitativi hanno solo “un ruolo largamente ausiliario nel perseguimento dell’obiettivo *tecnocratico* di accumulare conoscenze su ‘ciò che funziona’” (Howe, 2004, pp. 53-54 [trad. mia]). Ma in virtù di quali criteri, in base a quale visione culturale, sociale, politica, economica del mondo viene stabilito “ciò che funziona” nel campo dell’educazione? La metodologia della ricerca pedagogica non può astenersi dal riflettere sulle implicazioni politiche delle pratiche educative esistenti, pena l’adesione acritica all’ideologia dominante e il tacito avallo di modalità di indagine basate sull’illusoria convinzione che la ricerca scientifica possa essere svuotata di contenuti valoriali. Ad essa spetta dunque anche il compito di esercitare un’attenzione incessante sugli aspetti etici e politici del fare ricerca in ambito pedagogico.

Insomma, gli interrogativi che la metodologia della ricerca pedagogica è chiamata a porsi ricorsivamente sono tanti ed eterogenei; si va da quello sulla cumulabilità o meno del sapere intorno ai fenomeni educativi (o, che è lo stesso, sulla sua storicità), cui è strettamente connesso quello della generalizzabilità dei risultati delle indagini, a quello sullo spazio che nell’ambito dell’educazione hanno la presenza di regolarità e la sussistenza o meno di relazioni causali, a quello riguardante il modo in cui viene interpretato il ruolo dei partecipanti alla ricerca e così via.

Dunque essa non è limitabile alla pur importante “arte del/i metodo/i”, sfera entro cui sembrano collocarsi tanti manuali di metodologia della ricerca pedagogico-educativa, e, come sottolinea Alan Bryman (2008, p. 167), non può neppure insistere soltanto su un altro modo assai diffuso di intenderla, ossia come tribuna da cui arringare i ricercatori per cercare di convertirli a un determinato metodo o a una particolare tecnica, con ciò riducendosi a “*proselytizing specialty*” (Becker, 1970, p. 4). La sua fecondità sta nell’impegnarsi a esplorare anche l’intreccio dei presupposti ontologici, epistemologici, assiologici delle pratiche di indagine, sfidando i ricercatori a riflettere sistematicamente sul loro agire.

2. Sul rigore metodologico

Tra gli aspetti che la metodologia della ricerca pedagogica non può eludere, non tanto per arrivare a proporre delle soluzioni esaustive quanto, piuttosto, per perseguire quell’idea limite mai definitivamente raggiunta di ridurre l’opacità insita nel concetto e conseguentemente nelle pratiche ad esso riconducibili, la questione relativa al rigore metodologico occupa un posto centrale, tant’è che esso è unanimemente chiamato in causa, spesso in maniera irriflessa, quale requisito fondante la ricerca scientifica *tout court*. In ambito pedagogico, un contributo rilevante ci proviene ancora una volta da Baldacci (2012, pp.98-100), che equiparando le attività di ricerca scientifica ai giochi linguistici, ovvero a pratiche culturali governate da regole, individua tre possibili declinazioni del rigore metodologico: la scrupolosità, la severità e l’adeguatezza.

Il rigore metodologico inteso come scrupolosità è una forma di rigore assimilabile a quella relativa alla *pratica di un gioco*: ogni gioco ha le sue regole e le mosse che si compiono nell’ambito di tale gioco devono essere conformi a tali regole.

Riferita alla metodologia della ricerca, la scrupolosità o, meglio, il rigore inteso come scrupolosità presuppone che si seguano le regole specifiche del metodo di ricerca che si sta utilizzando, mentre la severità si riferisce a una forma di rigore relativa non tanto alla pratica quanto al *gioco stesso*. Ci sono giochi o, fuor di metafora, ci sono metodi che hanno regole più severe e metodi che hanno regole meno severe. Ovvero ci sono metodi in cui ci si deve attenere severamente alle regole e metodi in cui alcune regole possono anche essere disattese.

Infine, il rigore chiama in causa l’adeguatezza del metodo ai tipi di problemi che si intendono indagare. È il tipo di problema che giustifica la scelta del metodo di ricerca e non viceversa o, per dirla sempre con Baldacci, il metodo non è un a priori logico e “la scelta di un metodo inadeguato al tipo di problema da affrontare renderebbe del tutto irrilevanti la severità di tale metodo e la scrupolosità nell’usarlo” (Baldacci, 2012, p. 100).

La priorità dell’adeguatezza sulla severità e sulla scrupolosità rinvia dunque – anche sotto il profilo del rigore metodologico – all’oggetto specifico della pedagogia, vale a dire all’educazione/formazione che, per quanto riguarda la ricerca sul campo, richiede il superamento della persistente tendenza a pensare che la garanzia di un approccio scientifico sia da individuare in un’epistemologia di tipo quantitativo e sperimentale (Mortari, 2007, p. 16) – e a ritenere che i metodi afferenti alla dimensione qualitativa siano tuttora criticabili di soggettivismo e superficialità quando in realtà dispongono di un apparato teorico e metodologico ormai consolidato (Alheit, Bergamini, 1996, p. 17) – a favore di una prospettiva attenta alle caratteristiche dei fenomeni che si vanno a indagare.

Al riguardo Orlando parla di molte vie che si intrecciano lungo il cammino della ricerca e aggiunge che, “in questo senso, ogni singolo metodo non potrà essere considerato come l’unico adatto a una certa situazione, ma come l’aspetto prevalente, secondo quella logica delle opposizioni che non esclude ma ricerca unità e rapporti” (Orlando Cian, 1997, p. 42). Così, per dirla con Maura Striano (2004, pp. 67-68), a seconda degli interrogativi che ci si pone o degli aspetti che si intendono approfondire, il medesimo fenomeno può essere affrontato da angolature differenti, tutte altrettanto rilevanti: in una prospettiva empirico-analitica, si punterà, per esempio, alla raccolta di dati volti a quantificare e misurare la sua entità; in una prospettiva ermeneutico-fenomenologica, a cogliere le interpretazioni e le intenzioni degli attori implicati e a problematizzare i significati che ha per coloro che lo studiano; in una prospettiva critico-dialettica, a svelare le istanze e gli orientamenti ad esso soggiacenti. In ogni caso, in pedagogia la ricerca non è configurabile come un percorso tendente alla verifica e alla validazione di ipotesi precostituite, bensì come interminabile processo di chiarificazione di un fenomeno – quello educativo/formativo, appunto – che richiede un approccio metodologico orientato alla scoperta e al disvelamento. Per questo, lungi dal coincidere con la disciplina che detta gli accorgimenti ai quali occorre attenersi nell’applicare uno specifico metodo di ricerca, per designare la quale sarebbe opportuno riportare in auge un vocabolo desueto, quello di “metodica”, la metodologia della ricerca “ha il carattere di un processo logico-razionale che presiede ad ogni operazione scientifica. È il *primum* di un lungo *set* di interventi” (Cipriani, 1995, p. 302) e implica una riflessione interdimensionale in cui, aprendosi a una fecondazione reciproca con le letture ontologiche, epistemologiche, assiologiche, politiche dell’educazione, contribuisce alla sua intelligibilità, in un gioco di incastri simile a quello delle tessere di un mosaico che, componendosi, ne rendono decifrabile il disegno.

Nota bibliografica

- Alheit P., Bergamini S. (1996). *Storie di vita. Metodologie di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 6, pp. 97-106.
- Becker H.S. (1970). On methodology. In H.S. Becker (Ed.), *Sociological Work. Method and Substance* (pp. 3-24). New York: Transaction Publishers.
- Bryman A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 2, pp. 159-168.

- Cipriani R. (1995). Metodologia qualitativa e storie di vita. In R. Cipriani (Ed.), *La metodologia delle storie di vita. Dall'autobiografia alla life history* (pp. 299-350). Roma: Euroma – La Goliardica (Edizione originale pubblicata 1987).
- Denzin N.K. (1989). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Edizione originale pubblicata 1970).
- Denzin N.K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, pp. 80-88.
- Hove K. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 1, pp. 42-61.
- Johnson B.R., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. (2007). Toward a Definition Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, pp.112-133.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (1996). Alla ricerca di un paradigma unitario nelle scienze dell’educazione. *Studium Educationis*, 1, pp. 129-133.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò R. (2019). Mixed method. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

Il “prima” della ricerca empirica in pedagogia e le sue conseguenze epistemologico-teoriche

Fabrizio Chello

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Department of Education, Psychology and Communication | Suor Orsola Benincasa University – Naples (Italy) | fabrizio.chello@unisob.na.it

The “Before” of Empirical Research in Education and its Epistemological-Theoretical Consequences

Abstract

The problem of the temporality of empirical research in education is often addressed only on a methodological and technical-instrumental level, while it is less common to find contributions to this subject that emphasize its role from an epistemological and theoretical point of view. In an attempt to contribute to make this debate less marginal, the article analyses the problem of the “before” of empirical research in education in the positivist and ecological paradigms, in order to highlight the consequences at the level of pedagogical epistemology and educational theory. This analysis, restoring some of the aporias that the mentioned paradigms run into, proposes to rethink the “before” of empirical research in education in the light of the comprehensive-transactional paradigm of the Deweyan matrix, highlighting its positive effects in epistemological and theoretical terms.

Keywords

positivist paradigm, ecological paradigm, comprehensive-transactional paradigm, scientific knowledge, education

La questione della temporalità della ricerca empirica in pedagogia è spesso affrontata solo sul piano metodologico e tecnico-strumentale, mentre sono più residuali i contributi che ne sottolineano anche il ruolo dal punto di vista epistemologico e teorico. Per tentare di contribuire a rendere questo dibattito meno marginale, l'articolo analizza il problema del “prima” della ricerca empirica in educazione nel paradigma positivista e in quello ecologico, per evidenziarne le conseguenze a livello di epistemologia pedagogica e di teoria della formazione. Tale analisi, restituendo alcune aporie in cui si imbattono i suddetti modelli, propone di ripensare il “prima” della ricerca empirica in pedagogia alla luce del paradigma comprensivo-transazionale di matrice deweyana, evidenziandone gli effetti positivi in termini epistemologici e teorici.

Parole-chiave

paradigma positivista, paradigma ecologico, paradigma comprensivo-transazionale, conoscenza scientifica, formazione

1. Temporalità e ricerca pedagogica di stampo empirico

La questione della temporalità della ricerca empirica – sollecitata, in questo *focus* monografico, dalla volontà di retro-illuminare il momento che precede la prima mossa di un'indagine – si caratterizza per una profonda densità epistemologica e teorica. Tuttavia, nel quotidiano agire delle ricercatrici e dei ricercatori così come nella saggistica volta a introdurre o ad approfondire alcuni aspetti del fare ricerca, essa è posta quasi sempre solo sui piani metodologico e tecnico-strumentale.

Infatti, solitamente, tale questione emerge come conseguenza delle riflessioni sulle strategie, sui metodi e sui disegni di ricerca, con l'intento di stabilire le fasi o i momenti attraverso cui condurre l'investigazione scientifica: ci si chiede, ad esempio, nell'ambito di una ricerca sperimentale, quando è utile fare ricorso a un disegno a uno, a due o a quattro gruppi (Calonghi, 1985, pp. 84-86) oppure, nell'ambito di una ricerca etnografica, quando effettuare l'analisi della letteratura, se prima, durante o dopo il primo ingresso sul campo (Bélisle, 2001, pp. 63-64). Ancora, ci si interroga sulla dimensione temporale della ricerca per assumere decisioni in merito alle risorse da allocare per lo svolgimento delle attività progettate: ad esempio, è necessario domandarsi, nel programmare il lavoro osservativo sul campo, quando sia possibile considerare conclusa la revisione della letteratura così da elaborare le ipotesi e gli strumenti d'indagine (Ronzon, 2008, pp. 29-36) oppure, nell'ambito di una ricerca con interviste semi-strutturate, quando sarà raggiunta la saturazione delle informazioni così da procedere alla loro trascrizione e alla loro analisi (Oliver de Sardan, 1995, pp. 81 e 87).

Nei primi due esempi, la dimensione temporale è mobilitata per dare una forma (sequenziale e fissa, nel primo caso, intercambiabile e flessibile, nel secondo caso) al processo di ricerca, mentre, nei secondi due esempi, essa è presa in considerazione per dare una consistenza materiale al processo stesso, definendone la durata. Eppure dietro e sotto ognuna delle suddette decisioni, la temporalità interroga l'attività di indagine empirica anche su altre dimensioni. Ci si potrebbe chiedere, ad esempio, se la scelta metodologico-procedurale di collocare la restituzione dei risultati di ricerca solo alla fine del processo di indagine non si configuri come un atto di violenza epistemica che riduce le informatrici/gli informatori – anche nelle ricerche qualitative – a mere risorse cui attingere e se la possibilità di restituire, ciclicamente e ricorsivamente, il lavoro di analisi e categorizzazione non sia un primo passo verso indagini più condivise e partecipate (Schurmans, Charmillot, Dayer, 2014). Oppure ci si potrebbe domandare se la decisione metodico-tecnica di far durare le diverse fasi o i diversi momenti dell'indagine più o meno lungamente abbia ripercussioni non solo sulla solidità metodologica della ricerca e, dunque, sulla qualità delle teorie che essa corrobora o critica, ma anche sulla configurazione etica e politica delle premesse e dei risultati dell'indagine (d'Agnesse, 2020). E ancora ci si potrebbe interrogare sulla possibilità che la scelta metodico-strumentale di fornire un certo dispositivo di indagine – ad esempio, di tipo narrativo e riflessivo, come il diario di bordo – abbia un effetto sulla temporalità della ricerca, espandendola ben oltre la durata fattuale mediante lo sviluppo, da parte dei partecipanti, di una postura pensosa rispetto al proprio agire e alla propria identità (Gasperi, Vittadello, 2017).

In questo senso, è possibile affermare che la temporalità della ricerca – anche se analizzata solo nelle sue accezioni di forma e durata – rimanda a interrogativi impliciti che concernono – per dirla con Guba e Lincoln (1994) – anche la dimensione epistemologica (intesa come riflessione sulle finalità dell'indagine, sulla natura della conoscenza, sulle sue modalità di accumulazione e sui suoi criteri di qualità) così come – per dirla con Crotty (1998) – la dimensione teorica (intesa come riflessione sulle istanze filosofico-conoscitive, etiche e politiche). Ma, al di là di questo questionamento indiretto, la temporalità pone degli interrogativi anche direttamente sul piano epistemologico e teorico. Infatti, come ha osservato Cambi più di trent'anni fa, esiste una "temporalità epistemica della pedagogia", che si presenta sotto almeno due aspetti:

1. la storicità del sapere, che deriva dalla presa di coscienza che la ricerca pedagogica "si elabora *dal* tempo, *nel* e *per* il tempo" (Cambi, 1990b, p. 80), nel senso che l'agire conoscitivo attuale deve sempre tener conto (per continuità o discontinuità) di quello passato, deve sempre considerarsi come situato in un certo tempo storico e deve sempre riferirsi – visto il suo oggetto di studio – a un tempo che non si è ancora dato, ma che è possibile;
2. la storiizzazione del sapere, che coincide con "una storiografia del sapere che elabora una immagine

di storia di quel sapere, la quale pesa moltissimo sulla costruzione stessa di tale sapere, sul potenziamento (o no) del suo sviluppo, sugli esiti teorici e pratici delle sue indagini" (Cambi, 1990b, p. 81).

La temporalità, dunque, gioca un ruolo profondo su tutti i livelli paradigmatici che "guidano l'azione" euristica (Guba, 1990, p. 17)¹, poiché incide sia sulle decisioni relative ai processi, alle fasi e alla durata dell'investigazione sia sull'identificazione delle finalità della disciplina, sulla definizione dei settori di indagine, sulla scelta dei temi e degli oggetti di studio, sulla generazione del problema/delle domande di ricerca, sulla logica conoscitiva elaborata per indagare il fenomeno, sulle teorie e sul linguaggio utilizzati per descriverlo, spiegarlo o interpretarlo (Gennari, Sola, 2016). Per dirla con Colicchi (1993, p. 15), l'interpretazione del rapporto tra temporalità e discorso pedagogico interviene "massicciamente nella *determinazione formale – criteriale – del significato dell'educazione e del suo sapere*".

Tuttavia, tale intervento massiccio avviene per lo più in maniera tacita e implicita a causa della scarsa consapevolezza che, di solito, le ricercatrici e i ricercatori hanno del suddetto rapporto. Infatti, anche quando "la questione di quel rapporto è sottratta all'attenzione teorica – sfugge [cioè] a una trattazione esplicita –, sempre una qualche presa di posizione – 'originaria' e 'pregiudiziale' – [...] sarà rintracciabile e ricostruibile: ed essa sarà indicativa delle condizioni e delle pre-condizioni euristiche, degli orientamenti di fondo, degli assunti semantici e logici distintivi della teoria o dottrina in questione" (Colicchi, 1993, p. 15). E tale presa di posizione pre-critica e a-critica non ha un effetto solo sulla singola ricerca che si sta portando avanti nel *qui e ora* ma, data la storicizzazione del sapere, anche sulle ricerche successive che, generazione dopo generazione, vengono condotte, in quanto – come ha evidenziato Kuhn (1962, p. 150) – "allorché [si] impara un paradigma, [...] [si] acquisisc[ono] teorie, metodi e criteri tutti insieme, di solito in una mescolanza inestricabile".

Il rischio che si corre con la riproduzione irriflessa della temporalità è la trasformazione, a tutti i livelli paradigmatici, di criteri, scelte e pratiche d'indagine in un canone normativo ortodosso, che restringe sensibilmente la possibilità di una critica radicale e "insolente" (Charmillot, Fernandez-Iglesias, 2018), ma non per questo meno valida e propositiva. Lì dove tale restrizione dello spazio critico si traduce in una riduzione delle possibilità di analisi dei fattori di natura sociale, economica e politica propri della nostra società che incidono fortemente sull'idea di essere umano che la pedagogia vuole formare e sulle pratiche di coltivazione che le istituzioni educative mettono in atto (Conte, 2016).

Alla luce del quadro sin qui delineato, dunque, diviene essenziale una riflessione esplicita e manifesta del rapporto tra temporalità e ricerca pedagogica. Una riflessione a cui si spera di contribuire mediante le argomentazioni proposte nelle pagine successive, che si focalizzano sul problema del "prima" della ricerca empirica in educazione, inizialmente, nel paradigma positivista e, successivamente, in quello ecologico, per evidenziarne le conseguenze a livello di epistemologia pedagogica e di teoria della formazione. Tale analisi, imbattendosi in alcune secolari aporie del discorso pedagogico (Bertin, 1968), sfocerà nella possibilità di individuare un "terzo spazio della conoscenza" (Chello, 2017) in cui ripensare il punto di partenza di ogni ricerca empirica e, conseguentemente, il "prima" di ogni indagine.

2. Il "prima" della ricerca nel paradigma positivista

Il primo paradigma sottoposto ad analisi è quello positivista, che ha a lungo dominato la scena della ricerca empirica in pedagogia. Per tale paradigma – i cui prodromi possono essere già ravvisati con "Talete, che annuncia l'emergenza della spiegazione razionale e della prevedibilità" (Schurmans, 2006, p. 5) e, poi, con la definizione del metodo sperimentale nella moderna rivoluzione scientifica –, l'osservazione empirica è la strada maestra per indagare i fenomeni naturali e culturali.

L'osservazione, infatti, se condotta in maniera neutrale, consente – almeno nel positivismo comtiano, ancora legato alla filosofia kantiana – di accedere al mondo fenomenico per elaborare delle ipotesi conoscitive che non hanno "mai la pretesa di esporre le cause generatrici dei fenomeni" (Comte, 1974, p. 22), le quali – facendo riferimento al mondo noumenico – sono materia di studio della teologia e della meta-

1 La traduzione delle fonti in lingua francese e inglese è a cura di chi scrive.

fisica. La scienza, invece, procedendo con l'osservazione empirica dei fenomeni, ha "la sola pretesa [...] di analizzare con esattezza le circostanze della loro produzione, e di ricollegarle le une alle altre attraverso normali relazioni di successione e di similitudine" (Comte, 1974, p. 22). Queste relazioni costituiscono le ipotesi conoscitive che guidano la conseguente fase sperimentale, i cui risultati possono validare le ipotesi e trasformarle in leggi.

Tale impostazione epistemologica fa coincidere tutta la ricerca scientifica con una sola tipologia di indagine, quella empirico-sperimentale tipica delle scienze naturali, avente le seguenti caratteristiche: deve prendere avvio induttivamente, partendo dall'osservazione e dall'analisi del particolare; deve procedere seguendo l'approccio esplicativo, formulando ipotesi che seguano gli schemi di causa-effetto o di uguaglianza-differenza; deve terminare con la sperimentazione e con la validazione, che – in nome di una ontologia fissista e di una gnoseologia realista – assicurano oggettività e generalizzabilità alla conoscenza elaborata. Ne consegue che, se la ricerca scientifica inizia sempre con un atto conoscitivo di tipo empirico e induttivo, tutto ciò che sta "prima" di questo atto si configura – a seconda dei casi – come:

- a) un'opinione che amplia il discorso del senso comune, la cui forza argomentativa è tratta dalla autorità e dalla autorevolezza soggettiva di chi la esprime, al contrario della scienza che punta a fornire argomentazioni valide in maniera oggettiva e generale;
- b) una congettura teorica e deduttiva che amplia la sfera delle conoscenze filosofiche, la cui validità deriva dalla capacità del sistema speculativo di fornire interpretazioni assolute sulle cause prime, al contrario della scienza che offre spiegazioni relative sul funzionamento dei fenomeni.

Dunque, in questo quadro concettuale, il "prima" della ricerca empirica, oscillando tra due dimensioni opposte (il senso comune e la filosofia), consente ancora, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, la sopravvivenza della pedagogia filosofica – quale disciplina non scientifica che ha come oggetto d'indagine le cause prime e finali dell'educabilità – accanto alla neonata pedagogia sperimentale, che studia invece le cause fenomeniche che rendono possibile il processo educativo (De Landsheere, 1986). Lì dove tale differenza epistemologica ha conseguenze non banali sul piano della teoria della formazione: la pedagogia filosofica, infatti, ragionando in termini metafisici, pensa il processo formativo quale movimento dinamico e cangiante, la cui configurazione dipende dall'intreccio dialettico tra la temporalità storica del soggetto e la temporalità assoluta della Verità (Cambi, 1994, pp. 68-69); la pedagogia sperimentale, invece, ragionando in termini empirici, propone un'illustrazione del processo formativo quale movimento sequenziale, stadiale e fasico, traducendo così lo schema esplicativo causa-effetto, utilizzato per l'analisi dei fenomeni, nello schema prima-dopo. La generalizzazione di quest'ultimo schema comporta una standardizzazione del processo di crescita, con la conseguente differenziazione tra percorsi "normali" e "patologici" e, dunque, tra educazione e educazione speciale.

Nei primi decenni del Novecento, la suddetta impostazione positivista viene superata dagli esponenti del Circolo di Vienna mediante un rafforzamento della concezione empirista e induttivista della ricerca scientifica. Per gli empiristi logici, infatti, non solo la ricerca empirica è l'unica forma di ricerca scientifica, al pari dell'intendimento comtiano, ma – al di là di quest'ultimo – la conoscenza scientifica è intesa come l'unica forma possibile di conoscenza. Ciò perché, in linea con il principio di verifica empirica, la conoscenza è intesa come l'opinione validata da prove fattuali e, dunque, solo il metodo scientifico-sperimentale può offrire un procedimento di accertamento rigoroso e oggettivo (Bonnet & Wagner, 2006). La perfetta coincidenza tra conoscenza, scienza e ricerca empirica porta – per dirla con Hahn (1929/1985) – ad applicare il "rasoio di Occam" alle "entità superflue" della teologia e della metafisica che, ponendosi come argomentazioni non verificate, regrediscono irrimediabilmente al livello delle opinioni del senso comune: non vi è più spazio, dunque, nel *framework* neo-positivista, per la pedagogia filosofica. Ciò induce a pensare il "prima" di ogni ricerca empirica come un momento pre-scientifico senza alcun valore conoscitivo, con due importanti conseguenze:

1. a livello epistemologico, si instrada "una concezione del lavoro scientifico esclusivamente logica nelle strutture, lineare nello sviluppo, autosufficiente nella scansione del proprio divenire", in cui "predomina l'aspetto sincronico (= logico) e la costruzione cumulativa (sia pure articolata attraverso lo scontro di programmi, di modelli, di teorie)" (Cambi, 1990a, p. 70);

2. a livello teorico, resta in vita solo l'idea sequenziale, stadiale e fasica del processo formativo che, almeno fino agli anni Settanta e Ottanta, resta indiscussa tanto in pedagogia quanto in psicologia (Balleux, Perez-Roux, 2018, pp. 23-26).

Le numerose critiche, anche interne, ricevute dal neo-positivismo conducono, tra gli anni Quaranta e Cinquanta dello scorso secolo, alla riformulazione post-positivista del paradigma dominante. Tale riformulazione, passata alla storia con il nome di "Nomological-Deductive Model (NDM)", ritiene che la spiegazione causale – ancora intesa come elemento precipuo della conoscenza scientifica – non sia frutto solo di procedure empiriche e induttive, ma anche di procedure teoriche e deduttive (Hempel, Oppenheim, 1948). Tuttavia, all'interno di questo quadro di riferimento, il recupero dei saperi ad alta caratura teoretica e speculativa è possibile solo in parte: affinché si dia conoscenza scientifica, insieme a una affermazione generale di tipo logico e deduttivo, è pur sempre necessario un contenuto empirico e induttivo che consenta di verificare la verità degli enunciati. Per dirla con Popper (1959²), la fase di sperimentazione empirica (*testing*) – intesa, alla luce dei principi di falsificazione e di corroborazione, come procedura non dogmatica, aperta, critica e in divenire – resta fondamentale per distinguere le conoscenze scientifiche da quelle pre-scientifiche o teorico-filosofiche: il dato empirico resta, dunque, lo spartiacque tra il "prima" e il "dopo" della ricerca scientifica.

In questo senso, pur se il paradigma dominante si apre agli apporti dei saperi teoretici, esso resta fermo sulla coincidenza tra scienza e metodo sperimentale, escludendo dal novero della conoscenza scientifica i saperi non validati empiricamente e quelli non validati secondo le procedure di indagine esplicative e quantitative, con la conseguente impossibilità di ripensare epistemologicamente e teoricamente il rapporto tra temporalità e pedagogia.

3. Il "prima" della ricerca nel paradigma ecologico

Il secondo paradigma che si procede ad analizzare è quello ecologico, originatosi dalle critiche mosse al paradigma dominante dalle stesse scienze naturali (Mortari, 2007, p. 24) e configuratosi intorno alla prospettiva euristica delineata dai saperi ad alta caratura teoretica, esclusi dalla coincidenza tra scienza ed empiria (Chello, 2017, pp. 112-122).

In particolare, i motori della crisi del paradigma positivista, nelle sue diverse declinazioni, possono essere individuati nei risultati a cui giungono, tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta, discipline come la fisica quantistica, la biologia e l'ecologia. Essi, infatti, mettono in dubbio la concezione ontologica offerta dal paradigma dominante, secondo cui la realtà è caratterizzata da elementi dalla natura stabile, per sottolineare che il comportamento dei fenomeni non può essere sempre predeterminato e previsto, a causa del fatto che la realtà si sostanzia di reti di elementi (o strutture) la cui configurazione è evolutiva, adattiva e generativa (Frauenfelder, Santoianni, 2002). Inoltre, da un punto di vista gnoseologico, tali risultati sottolineano che la realtà non è conoscibile così come è, in accordo con il realismo ingenuo del primo positivismo, ma può essere conosciuta solo tramite rappresentazioni che si avvicinano asintoticamente a essa, secondo un approccio realista debole o critico (Corbi, 2005). Infine, sul piano epistemologico, la spiegazione causale di tipo lineare – principio cardine su cui si è lungamente fondata la certezza scientifica – lascia spazio al multicausalismo probabilistico (Pastori, 2007, cap. 3).

Tali critiche, interne alle scienze naturali, si coniugano con quelle avanzate dallo storicismo, dall'ermeneutica, dalla fenomenologia e, più in generale, dalle filosofie critiche nel passaggio dal XIX al XX secolo (Cambi, Santelli Beccegato, 2004). L'accusa di riduzionismo – secondo cui, in nome del rigore scientifico, il paradigma dominante tende a ridurre la complessità del reale a fattori limitati e a schemi prefissati – conduce a sostenere la necessità di individuare modelli conoscitivi più ampi e complessi, di tipo ecologico, appunto. Ossia modelli che:

1. da un punto di vista epistemologico, facciano riferimento a saperi non solo empirici ed esplicativi, ma anche teorici e interpretativi. In particolare, le epistemologie critiche nell'ambito delle scienze umane vanno ben oltre il NDM, in quanto riabilitano i saperi teoretici e teorici non più solo come risorse conoscitive che, per assurgere alla dimensione scientifica, necessitano di una controprova em-

- pirica, ma come saperi autonomi e scientifici essi stessi, in quanto validi da un punto di vista logico e speculativo (Mariani, 2006). Inoltre, tali epistemologie, criticando la focalizzazione del paradigma dominante sulla sola postura esplicativa, sottolineano il valore euristico dell'interpretazione, evidenziando il ruolo che la pre-comprensione storica e la mediazione simbolico-linguistica giocano in tutte le relazioni conoscitive soggetto-oggetto (Granese, 1993; Muzi, Piromallo Gambardella, 1995);
2. da un punto di vista teorico, sappiano pensare la realtà indagata come il risultato di processi di comunicazione e negoziazione tra oggetti, soggetti e contesti (De Sanctis, 2000), considerando dunque le caratterizzazioni sociali, economiche, politiche e culturali non come mere variabili che influenzano l'espressione del fenomeno, ma come condizioni strutturanti il fenomeno stesso. Ne consegue che l'analisi sistemico-ecologica dei fenomeni investigati, rimarcando la situatività di ogni conoscenza, opera un superamento dell'approccio realista per approdare a modelli contestualisti, costruttivisti e culturalisti, che di lì a poco sarebbero diventati una vera e propria "koiné del discorso pedagogico-didattico" (Corbi, Oliverio, 2013, p. 11);
 3. da un punto di vista metodologico e tecnico-strumentale, siano capaci di indagare i fenomeni non in *setting* sperimentali ma all'interno dei contesti "naturalisti", in nome di un'attenzione alle realtà "micro" e sappiano tener conto del punto di vista degli attori che li vivono (Demetrio, 2020²), andando così oltre la sola applicazione dei metodi quantitativi per aprirsi a quelli qualitativi e partecipativi in grado di cogliere le percezioni, le attribuzioni di significato e le intenzioni dei partecipanti alle indagini.

In particolare, per quanto concerne la sola investigazione di stampo empirico, il paradigma ecologico in pedagogia incide fortemente sulla questione della temporalità della ricerca. Se, infatti, la conoscenza scientifica si costruisce nel costante gioco di comunicazione e mediazione tra chi fa ricerca, il fenomeno da indagare e il complesso tessuto contestuale all'interno del quale avviene il processo conoscitivo, allora i tempi canonici della ricerca sperimentale e osservativo-quantitativa non sono più generalizzabili. Ancor meglio, per quanto concerne l'inizio dell'indagine, essa non può essere in alcun modo limitata alla definizione del tema di ricerca o alla costruzione dell'oggetto di studio o, ancora, all'ingresso nel campo d'indagine, poiché se è vero che le precomprensioni di senso di cui la ricercatrice/il ricercatore è portatrice/portatore sono strutturanti la sua attività euristica, allora è necessario che costei/costui ne ricostruisca l'origine al fine di essere più consapevole delle "ragioni" pre-cognitive che la/lo inducono a scegliere di sottoporre ad analisi scientifica una certa porzione di realtà (Mortari, 2009). Lì dove tale lavoro di ricostruzione non può essere definito da un punto di vista temporale, poiché attraversa tutti i momenti dell'indagine e può espandersi anche oltre.

Tale ampliamento della temporalità della ricerca empirica ha una conseguenza epistemologica decisiva: contro Popper (1959²), che sosteneva che le pre-comprensioni di senso orientano la ricercatrice/il ricercatore esclusivamente nella scelta dei propri oggetti di studio che, divenuti tali, sono sottoposti alla procedura "neutrale" di *testing*, il paradigma ecologico sottolinea che tali precomprensioni hanno un ruolo fondamentale lungo l'intero processo di ricerca, necessitando così una competenza critico-riflessiva (Schön, 1983) da parte di chi conduce l'indagine. Tuttavia, come si è cercato di mostrare altrove (Chello, 2019), tale competenza critico-riflessiva, letta attraverso la lenta costruttivista e postmodernista, impone alla ricercatrice/al ricercatore un lavoro di decostruzione regressivo potenzialmente infinito, che può condurre a un decentramento importante: se l'analisi delle proprie precomprensioni di senso serve a comprendere meglio il legame tra sé e l'oggetto di studio così da evitare di attribuire un valore "oggettivo" o "assoluto" a una delle tante possibili rappresentazioni della realtà, al tempo stesso però quest'analisi ricorsiva può bloccare la ricercatrice/il ricercatore in una conversazione solipsistica con la propria storia di formazione, più che con l'oggetto di studio e con i significati ad esso attribuiti dagli altri attori sociali. Ossia il rischio di ampliare senza limiti il "prima" della ricerca empirica è che la conoscenza scientifica da rapporto dialogico tra soggetto, oggetto e contesto diventi un monologo tra il soggetto e i suoi diversi sé (Corbi, 2010).

Un simile rischio lo si può riscontrare anche a livello della teoria della formazione. Il paradigma ecologico, liberando il processo di formazione dalle strette sequenzialità fasico-stadiali delineate dalle teorie psico-pedagogiche d'impianto positivista, neo-positivista o post-positivista, permette di recuperare la complessità (ma non la metafisicità) della temporalità formativa della pedagogia filosofica primonovecentesca: la storia di formazione di ciascuno/a è scandita da tempi che sono biologici, soggettivi, relazionali, sociali

e culturali insieme. Tuttavia, tale paradigma – enfaticamente – enfatizzando la non linearità delle storie di vita e intendendole come caratterizzate da *aller et retour* che dipendono strettamente dalla relazione tra soggetto e contesto – induce a pensare la formazione come un processo che può essere conosciuto solo a livello della singola e concreta storia di vita e solo da una prospettiva soggettiva (Friedrich, Hofstetter, Schneuwly, 2013, p. 16). Ossia il rischio di una eccessiva disarticolazione del “prima” della ricerca empirica è che la conoscenza scientifica non possa mai condurre a risultati generalizzabili e rigorosi, che vadano al di là di una “interpretazione conveniente e genericamente plausibile dei dati” (Baldacci, 2012, p. 101).

4. Il “prima” della ricerca nel paradigma comprensivo-transazionale

I due principali paradigmi della ricerca empirica in pedagogia concepiscono, come si è visto, in maniera opposta il “prima” della ricerca: il paradigma dominante, soprattutto nella sua visione neo-positivista, lo fa coincidere con opinioni senza alcun valore conoscitivo, mentre quello ecologico, soprattutto nella sua declinazione costruttivista e postmodernista, lo valorizza come insieme delle pre-comprensioni di senso che hanno un valore decisivo su ogni forma di conoscenza. Tali concezioni conducono a talune conseguenze problematiche sul piano epistemologico e teorico, rafforzando una serie di aporie secolari del discorso pedagogico quali, ad esempio, quella tra conoscenza e scienza, teoria ed empiria, spiegazione e interpretazione, metodi sperimentali-quantitativi e metodi qualitativi-partecipativi. Aporie, queste, che – in accordo con la filosofia dell’educazione di stampo pragmatista – possono essere fatte risalire alla distinzione oppositiva tra soggetto e oggetto della conoscenza.

In particolare, considerando attentamente l’influenza del darwinismo sulla filosofia (Dewey, 2007³), nelle pagine di *Experience and Nature*, Dewey (1929) propone una critica profonda alle concezioni oggettiviste e soggettiviste che hanno caratterizzato la storia del pensiero Occidentale, sottolineando la necessità di una teoria dell’esperienza che, basandosi su un’ontologia evuzionista, concepisca la realtà naturale come un costante divenire delle relazioni tra organismo e ambiente. Tale teoria propone di pensare l’esperienza come lo spazio-tempo in cui organismo e ambiente – intesi come parti inscindibili di una stessa unità elementare, che è la transazione (Dewey, Bentley, 1949) – agiscono reciprocamente, tentando di modificarsi e patendo le conseguenze di un tale tentativo. Più nello specifico, la transazione – a differenza dei concetti di azione e interazione – consente di concepire soggetto, oggetto e contesto non come dei *prius* ontologici, ma come risultati sempre cangianti del flusso vitale naturale: per dirla in altri termini, l’agire evolutivo non è causato dal soggetto, dall’oggetto o dal contesto, ma è una dinamica che si occasiona dal processo di adattamento e coordinazione reciproca tra queste tre parti che costituiscono una stessa realtà naturale.

In questa cornice, la conoscenza della realtà – sia essa *doxastica* o scientifica, teorica o empirica – è una esigenza naturale che emerge, nell’unità transazionale organismo-ambiente, quando l’equilibrio dinamico che la connota si spezza e, dunque, si palesa una situazione problematica. Questa situazione non è determinata né dall’organismo né dall’ambiente, ma dalla loro reciproca transazione, così come la sua risoluzione non è attribuibile a nessuno dei due elementi della situazione, ma alla capacità del sistema transazionale di sviluppare nuove forme di co-adattamento. Tra queste, Dewey (1933²) riconosce il pensiero riflessivo quale risorsa naturale che si origina nel momento in cui la riproduzione dei precedenti modi di agire, taciti e precognitivi, non è sufficiente poiché è necessaria una riconfigurazione della situazione problematica, mediante l’analisi delle sue componenti, e una sua risoluzione, attraverso la creazione e la sperimentazione di un agire innovativo. Lì dove il pensiero riflessivo, inteso come il tentativo dell’organismo di trasformare l’ambiente a partire da una deliberazione intellettuale, può essere validato solo a condizione che l’ambiente offra una conseguenza coerente; in caso contrario, l’ipotesi conoscitivo-trasformativa è falsificata.

Tale intendimento del conoscere supera la secolare opposizione tra soggetto e oggetto e, con essa, quella tra pensiero e azione, delineando un processo investigativo unitario e dinamico. Tale processo, inoltre, caratterizza tanto la conoscenza del senso comune quanto quella scientifica, con la differenza – di certo non secondaria – che la seconda si caratterizza per un controllo razionale maggiore, derivante dalla predisposizione consapevole di un metodo di indagine e dal costante monitoraggio dei risultati ottenuti (Dewey, 1938). In altri termini, Dewey – a differenza dei positivisti, vecchi e nuovi – non ritiene che la scienza

abbia un accesso linguistico alla realtà diverso da quello del senso comune, ma non considera nemmeno – come un certo costruttivismo postmodernista ha lasciato intendere – che la scienza si risolva in una riflessione critica sulle precomprensioni di senso. Per Dewey, senso comune e scienza hanno la stessa valenza ontologica e gnoseologica, ma hanno una profonda differenza epistemologica, metodologica e tecnico-strumentale.

In questo senso, nel paradigma comprensivo-transazionale – quale paradigma desunto dal pragmatismo deweyano –, il “prima” della ricerca empirica coincide con i tentativi conoscitivi che l’unità transazionale organismo-ambiente ha elaborato sia in maniera patico-sensoriale, implicita, silente, non sempre consapevole (le precomprensioni di senso, per dirla con il paradigma ecologico) sia in maniera deliberata, esplicita, manifesta e consapevole ma non metodologicamente fondata (l’opinione non ancora accertata da un punto di vista deduttivo o induttivo). Tali tentativi hanno un’influenza sull’indagine scientifica di tipo empirico poiché, condividendo con quest’ultima la stessa situazione problematica che li ha occasionati, sono una risorsa essenziale a partire dalla quale è possibile riconfigurare l’oggetto di indagine. Per dirlo in altri termini, la loro analisi è funzionale non tanto a interpretare – come nel paradigma ecologico – i significati più o meno consci che gli attori sociali danno alla situazione, ma a comprendere le ragioni per le quali tali significati non sono funzionali alla strutturazione di un nuovo equilibrio all’interno dell’unità transazionale equilibrio-ambiente.

La definizione di questo nuovo “prima” della ricerca empirica e, dunque, la differenza che sussiste tra ciò che è ricerca empirica da ciò che la precede ha importanti conseguenze epistemologiche. La principale è che la ricerca empirica, nell’indagare la realtà, deve essere capace, al tempo stesso, di analizzare (e, dunque, di distinguere) le parti che compongono l’unità transazionale organismo-ambiente e di sintetizzarne (e, dunque, di ricostruirne) l’interezza costitutiva. Ne consegue che la pedagogia quale disciplina scientifica non può solo spiegare il processo formativo, concependolo cioè come il risultato dell’interazione multicausale tra variabili diverse poiché, così facendo, darebbe rilevanza esclusivamente alla componente ambientale (e non a quella organismica) del processo stesso; nondimeno, non può solo interpretarlo, pensandolo cioè come il risultato delle scelte più o meno consapevoli del soggetto perché, così facendo, porrebbe l’attenzione solo sulla componente organismica (e non anche su quella ambientale) della storia formativa. La pedagogia, invece, deve comprendere la formazione come un processo in cui l’unità transazionale organismo-ambiente prende forma mediante una costante dialettica tra tentare e sottostare.

Tale ripensamento epistemologico ha effetti anche da un punto di vista della teoria della formazione. Se, infatti, il processo formativo deve essere compreso come un gioco continuo tra tentare e sottostare, allora la temporalità all’interno della quale l’unità transazionale organismo-ambiente prende forma seguirà una partitura che dipende dal movimento cooperativo-conflittuale tra i tempi biologici e personali dell’organismo e i tempi socio-culturali dell’ambiente. Questo movimento non potrà né essere iscritto negli schemi temporali fasico-stadiali del paradigma dominante né essere conosciuto esclusivamente secondo i procedimenti euristici singolarizzanti del paradigma ecologico. In questo modo, la teoria pedagogica della formazione, liberatasi dalle temporalità asfittiche delle teorie scientiste, può coniugare – a differenza di quanto accade nel discorso postmodernista – il rispetto della complessità del reale con la necessità euristica di costruire categorie generali e comprendenti.

Nota bibliografica

- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 6, pp. 97-106.
- Balleux A., Perez-Roux P. (2018). Le transizioni professionali: un fenomeno multidimensionale. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.). *Transizioni professionali e transazioni identitarie* (pp. 19-38). Pisa: ETS.
- Bélisle R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l’entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, pp. 55-71.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bonnet C., Wagner P. (Eds.) (2006). *L’âge d’or de l’empirisme logique: Vienne, Berlin, Prague 1929-1936*. Paris: Gallimard.
- Calonghi L. (1985). I disegni sperimentali nella ricerca scolastica. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 70-98). Milano: FrancoAngeli.

- Cambi F. (1990a). Le trasformazioni del sapere educativo. Il caso italiano (1950-1988). L'empirismo e il suo progetto di egemonia: il modello e la parabola. In A. Granese (Ed.), *La condizione teorica* (pp. 65-93). Milano: Unicopli.
- Cambi F. (1990b). Storicità e storicizzazione del sapere educativo. In G. Flores D'Arcais (Ed.), *La dimensione storica* (pp. 77-114). Milano: Unicopli.
- Cambi F. (1994). I grandi modelli di formazione. In F. Cambi, E. Frauenfelder (Eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica* (pp. 37-75). Milano: Unicopli.
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (Eds.) (2004). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Charmillot M., Fernandez-Iglesias R. (2018). Pensare la formazione alla ricerca in una prospettiva transazionale. Un invito all'insolenza. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.), *Transizioni professionali e transazioni identitarie* (pp. 63-81). Pisa: ETS.
- Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chello F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Colicchi E. (1993). *Il tempo dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Comte A. (1974). *Philosophie des sciences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Conte M. (Ed.) (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Corbi E. (2005). *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbi E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Corbi E., Oliverio S. (Eds.) (2013). *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Crotty M. (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage Publications.
- d'Agnese V. (Ed.) (2020). Dossier "Time and temporality in education and schooling". *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, pp. 19-120.
- De Landsheere G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Demetrio D. (2020²). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Sanctis O. (2000). *Il significato dell'esperienza. Educazione della mente e cultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey J. (1933³). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, New York, Chicago: Heath & Co.
- Dewey J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey J. (2007³). The Influence of Darwinism on Philosophy. In J. Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* (pp. 5-12). Carbondale-Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (Eds.) (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Friedrich J., Hofstetter R., Schneuwly B. (Eds.) (2013). *Une science du développement humain est-elle possible?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Gaspero E., Vittadello C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis*, 2, pp. 63-70.
- Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Genova: il Melangolo.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guba E.G. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Los Angeles: Sage Publications.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Los Angeles: Sage Publications.
- Hahn H. (1929/1985). Entités superflues (Le raison d'Occam). In A. Soulez (Ed.), *Manifeste du Circle de Vienne et autres écrits: Carnap, Hahn, Neurath, Schlick, Waismann, Wittgenstein* (pp. 201-217). Paris: Puf.
- Hempel C.G., Oppenheim P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 2, pp. 135-175.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Mariani A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Muzi M., Piromallo Gambardella A. (Eds.) (1995). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Oliver de Sardan J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, pp. 71-109.

- Pastori G. (2007). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Popper K.R. (1959²). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Ronzon F. (2008). *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*. Roma: Meltemi.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schurmans M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Genève: Université de Genève.
- Schurmans M.-N., Charmillot M., Dayer C. (Eds.) (2014). Dossier "La restitution des savoirs". *SociologieS*, 1, <https://journals.openedition.org/sociologies/16801> (ultima consultazione: 30/04/2023).



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

Riflessioni epistemologiche sulla ricerca empirica in pedagogia: l'importanza dello sviluppo di una riflessività "complessa" quale postura epistemica nella contemporaneità

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Assistant Professor in General and Social Pedagogy | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | maria.gambacorti@unimib.it

Epistemological reflections on empirical research in education: the importance of developing "complex" reflexivity as an epistemic posture in contemporary times

Abstract

The aim of the paper is to promote a reflection about the challenges that researchers face today as they go through the territory of educational research, which is characterized by its peculiar characteristics. To attain this objective, the article will proceed to elaborate on the intricate nature of knowledge creation in empirical research in education, wherein the researcher can be regarded as the primary research instrument. Reflective thinking will be presented as a fundamental epistemic posture to accompany professionals in research. In this sense, a specific dissertation will be proposed about the importance that researchers can develop a complex reflexivity as a fundamental epistemic posture to face contemporary challenges.

Keywords

empirical research in education, epistemological reflection, reflexivity, contemporary challenges

Il contributo intende promuovere una riflessione intorno alle sfide a cui ricercatrici e ricercatori¹ si trovano oggi chiamati a rispondere quando si preparano ad attraversare il territorio della ricerca pedagogica, tematizzato nelle sue caratteristiche peculiari.

Per raggiungere questo obiettivo, l'articolo andrà a ragionare sulla complessità che contraddistingue la costruzione di conoscenza nella ricerca empirica in pedagogia, entro cui il ricercatore può essere pensato come lo strumento di ricerca principale.

Il pensiero riflessivo verrà presentato come postura epistemica fondamentale per accompagnare chi è in ricerca. In questo senso, si proporrà una specifica trattazione circa l'importanza che i ricercatori sviluppino oggi una riflessività complessa quale postura epistemica fondamentale per affrontare le sfide della contemporaneità.

Parole chiave

ricerca empirica in pedagogia, riflessione epistemologica, riflessività, sfide della contemporaneità

1 Nel contributo si cerca di designare il più possibile la figura di chi è impegnato/a in ricerca sia con la declinazione del linguaggio maschile sia con quella femminile. Laddove si trovi soltanto la formulazione maschile è una scelta dovuta a ragioni di spazio e al voler evitare eccessive ridondanze.

1. Il territorio complesso della ricerca in pedagogia

Ogni ricerca può essere pensata metaforicamente come un viaggio esplorativo, indirizzato alla scoperta e alla conoscenza di un territorio. A seconda del territorio scelto sarà necessario dotarsi di una mappa adeguata: restando in metafora, esistono in cartografia mappe con scale diverse, focalizzate a mostrare aspetti differenti del territorio rappresentato. In questo senso, la definizione del territorio di indagine guiderà nella scelta della mappa da seguire. Il presente contributo, in particolare, vorrebbe prendere in esame alcune caratteristiche del territorio appartenente alla ricerca empirica in pedagogia, in modo da tracciare direzioni epistemologiche che possano guidare e indirizzare i percorsi di ricerca volti alla costruzione di nuove conoscenze.

Mortari (2007, p. 11) apre la sua trattazione relativa alle prospettive epistemologiche della ricerca empirica in pedagogia scrivendo che “la ricerca pedagogica è cosa complessa. Ciò deriva dal fatto che essa è finalizzata alla costruzione del sapere dell’educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa”.

Per raggiungere questo obiettivo, secondo l’Autrice è necessario che la ricerca pedagogica, con particolare riferimento alla sua declinazione empirica, orienti la sua prospettiva epistemologica verso un orizzonte di complessità che si allontani dalle tendenze della cultura occidentale volte al desiderio di un sapere regolativo e generalizzabile (Mortari, 2007). Questo anche perché l’esperienza (Dewey, 2014) educativa è un fenomeno complesso, che sfugge dal poter essere compreso entro procedure epistemiche di tipo laboratoriale e sperimentale, dal momento che si colloca all’interno del mondo della vita (Dahlberg, Dahlberg, Nyström, 2008), entro cui emergono le complesse e mutevoli caratteristiche dell’esistenza umana.

Per osservare e conoscere queste sfaccettature, è necessario riferirsi a un modello epistemologico come quello naturalistico di Lincoln e Guba (1985), capace di comprendere al suo interno gli elementi di complessità e continuo cambiamento.

Una siffatta prospettiva epistemologica delinea una ricerca da realizzare nei contesti in cui il fenomeno studiato normalmente si verifica, in modo che ricercatrici e ricercatori possano osservare e comprendere l’oggetto di studio nel suo manifestarsi e non definendo la conoscenza della realtà totalmente entro un linguaggio matematico ed entro la logica epistemica di tipo laboratoriale e sperimentale.

Quanto finora scritto porta a sottolineare la necessità di un approccio conoscitivo attento anche agli aspetti qualitativi (Denzin, Lincoln, 2011). Come scrive Demetrio (2000, p. 80), “le esplorazioni qualitative, indipendentemente dal punto di vista teorico che le muove, hanno tutte in comune l’attenzione per l’osservazione dei ‘fatti umani’, la loro analisi e disaggregazione”. Tali elementi si rivelano costitutivi e fondamentali per l’osservazione e la comprensione del mondo umano, da non considerare in opposizione o esclusione rispetto ai dati quantitativi.

L’approccio naturalistico alla ricerca privilegia i metodi qualitativi, poiché ritenuti più capaci di cogliere l’essenza del mondo umano. Proprio perché si pone al di là di ogni logica oppositiva qualitativo- *versus*-quantitativo, spesso integra gli approcci ricorrendo all’elaborazione quantitativa ogni volta che se ne rinvieni la necessità (Mortari, 2007, p. 63).

All’interno di un tale scenario di complessità che caratterizza i contesti umani, dunque, la visione costruttivista ben si presta a fornire un modello di conoscenza in grado di assumere in sé i plurimi elementi che lo costituiscono, partendo da un’idea di mente in grado di costruire concetti e strutture per organizzare apprendimento ed esperienze conoscitive. Varianti del costruttivismo, quali il costruzionismo, in cui la conoscenza è considerata costruita in un processo socialmente situato, e il connessionismo², che vede l’apprendimento conseguito grazie a un accoppiamento strutturale tra il soggetto conoscente e l’oggetto di conoscenza, rispecchiano un’epistemologia della complessità quale quella appena presentata.

Sulla base di queste traiettorie di complessità, Mortari (2007) propone un paradigma di tipo ecologico per la ricerca empirica in pedagogia, verso cui orientare sempre più la riflessione (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022). Entro tale orizzonte, infatti, la realtà indagata è composta da elementi definiti

2 Sui concetti di costruttivismo, costruzionismo e connessionismo, cfr., in particolare, Castiglioni e Corradini, 2007.

dalle stesse relazioni che li legano, la cui conoscenza non è isomorfa al reale, ma è condizionata dalla prospettiva di indagine. In questo senso, la complessità della realtà richiede molteplici approcci epistemici, che non si caratterizzano in maniera prescrittiva, regolativa e universalizzabile. Ecco che, dunque, entro un siffatto paradigma, ricercatori e ricercatrici in azione divengono elementi fondamentali del processo di costruzione della conoscenza, dal momento che la loro presenza sul campo è parte del processo epistemologico stesso, chiamando in causa anche una loro forte responsabilità rispetto al rendere conto non solo del corso della ricerca, ma anche delle scelte che lo hanno costruito.

Proprio intorno all'importanza della figura del ricercatore impegnato nella ricerca empirica in pedagogia, dunque, il contributo intende ora proseguire con specifiche riflessioni epistemologiche.

2. La presenza di ricercatrici e ricercatori nel territorio da attraversare

Il territorio che la ricerca empirica in pedagogia si trova ad attraversare è caratterizzato, come abbiamo scritto, dalla complessità costitutiva dello stesso evento educativo e, dunque, ricercatori e ricercatrici sono fortemente chiamati in causa nell'affrontare le sfide epistemiche che essa pone. Non solo: seguendo il pensiero di Mortari (2007), infatti, chi compie la ricerca è lo strumento fondamentale per costruire conoscenza. Scrive l'Autrice al riguardo:

questa caratterizzazione evolutiva e contestuale della ricerca richiede che lo strumento di indagine non venga individuato nelle tecniche tradizionali per la raccolta dei dati, ma nel ricercatore stesso, ossia lo strumento e l'essere umano che compie l'indagine, poiché è il solo capace di adattarsi alle situazioni indeterminate che si presenteranno nel corso della ricerca (Mortari, 2007, p. 73).

La presenza del ricercatore così considerata si colloca, chiaramente, nel solco di una visione complessa della conoscenza, ove la mente e il ragionamento del conoscente sono variabili costitutive: il ricercatore, il suo pensiero e la sua stessa presenza nel contesto sono necessari per la generazione di un processo di comprensione del fenomeno indagato. Per questo motivo, Lincoln e Guba (1985) sostengono la necessità di un "impegno prolungato" del ricercatore nella conoscenza del contesto esplorato: in questo senso, e necessario, seguendo il pensiero degli Autori, che il ricercatore preveda la necessità di dedicare un tempo cospicuo alla conoscenza "dall'interno" del fenomeno, del contesto studiato, che deve essere "abitato" dal ricercatore stesso.

Si tratta di condizioni necessarie anche per lo studio dell'esperienza educativa. Come ricorda Sità, l'esperienza è sempre connessa con la soggettività di chi la esperisce.

Ogni esperienza è connessa con una soggettività. L'esperienza e il luogo della "prima persona", presuppone cioè un soggetto che agisce, che fa un'esperienza del mondo che è unica, radicata nella soggettività, ma al tempo stesso comunicabile e confrontabile nella misura in cui un soggetto abita un mondo, in cui vi sono altri soggetti che analogamente fanno esperienza. [...] L'esperienza non è solipsistica, ma ha una connotazione intrinsecamente discorsiva. [...] La realtà vissuta chiede parole e risposte, chiama i soggetti a un lavoro che non è solo individuale, ma anche basato su un terreno comune di discorsi sull'esperienza che puntano a collocarla entro una cornice di senso che renda possibile il pensiero e l'agire (Sità 2012, p. 12).

L'attiva e prolungata presenza del ricercatore, in un'ottica di vicinanza epistemica col fenomeno studiato, invita ad accettare anche l'impossibilità di pre-determinare in anticipo ogni fase della ricerca.

L'impossibilità di definire in anticipo ogni fase della ricerca richiede continue negoziazioni [...] Per questo l'apertura mentale e la tolleranza dell'imprevisto, insieme con la disponibilità a rimettere in discussione continuamente il lavoro compiuto, sono le qualità fondamentali del ricercatore naturalistico" (Mortari, 2007, p. 73).

La presenza del ricercatore all'interno del contesto indagato richiede di mettere a tema alcuni ulteriori punti di attenzione: come sottolineano ad esempio Kahlberg, Kahlberg e Nystrom (2008, p. 135), si rende

necessaria un'intensa considerazione dei pensieri e del cosiddetto *pre-understanding* che ogni ricercatore costruisce ed elabora in relazione al fenomeno che tenta di approcciare e comprendere. In questo senso, vi è la necessità di un atteggiamento riflessivo del ricercatore nel percorso di studio, in modo da avere cura della "vita della mente" (Mortari, 2007, p. 111) agita nel corso del progetto e parte fondamentale della costruzione di conoscenza a cui concorre.

In questo senso, la presenza del ricercatore all'interno del progetto della ricerca non è legata soltanto al suo essere fisico, ma si ritrova anche nei suoi pensieri, nelle sue convinzioni di partenza, nella sua visione del mondo relativa al fenomeno studiato. In questa prospettiva, dunque, risulta metodologicamente ed epistemologicamente fondamentale soffermarsi sul legame esistente tra l'oggetto di studio e il ricercatore. Alcuni autori, vicini in particolare alla filosofia fenomenologica della ricerca, offrono riflessioni significative a riguardo.

Ad esempio, Van Manen, all'interno di un approccio ermeneutico alla fenomenologia, nota l'importanza del riconoscere l'interesse peculiare, sempre presente, che spinge un ricercatore a dirigere lo sguardo verso un determinato fenomeno: "quando un ricercatore si orienta allo studio di un fenomeno, lo sta approcciando per un particolare interesse" (Van Manen, 1990, p. 40). Secondo questo studioso, solo quando l'interesse di partenza è identificato ed esplicitato, è possibile instaurare un processo di ricerca fenomenologica.

Solo quando ho identificato il mio interesse per una determinata esperienza umana e possibile formulare un'autentica domanda fenomenologica [...]. Un'importante raccomandazione per ogni ricerca fenomenologica, in tutte le sue fasi, è l'essere consapevoli della curiosità e dell'interesse di partenza (Manen, 1990, p. 42).

Anche Moustakas (1990, pp. 16-26), a questo riguardo, sottolinea come un progetto di ricerca empirica nelle scienze umane necessiti di una postura di continua riflessione di ricercatrici e ricercatori su di sé. Moustakas evidenzia alcune azioni utili perché il ricercatore attivi un profondo pensiero circa il tema scelto quale oggetto di ricerca: il dialogo con se stessi, la riflessione sulla conoscenza tacita, sulle proprie cornici di riferimento implicite. I presupposti costruiti nella propria esistenza, infatti, qualora non riconosciuti e tematizzati, possono orientare in maniera non consapevole la costruzione del percorso di ricerca, andando a evidenziare, esplorare e portare in luce solamente elementi compresi all'interno dell'orizzonte di pensiero connesso con la storia di vita del ricercatore. Per evitare che ciò accada, "nel corso della fase iniziale del processo, il ricercatore scaverà dentro di sé per riconoscere gli aspetti di conoscenza implicita, permetterà all'intuizione di manifestarsi liberamente, e chiarificherà il contesto da cui la questione da studiare ha preso forma e significato" (Moustakas, 1990, p. 27).

Seguendo questa direzione, dunque, una mossa epistemica fondamentale per i professionisti impegnati nella ricerca empirica in pedagogia è quella che va a porre in essere una postura che consenta di "prendersi cura" del proprio pensiero e della costruzione della conoscenza emergente nel corso del percorso di ricerca.

3. Il pensiero riflessivo come postura epistemica per il viaggio di chi è in ricerca

Intraprendere il viaggio della ricerca empirica in pedagogia, come abbiamo evidenziato, implica l'attraversamento di un territorio complesso che, per essere affrontato e permettere la costruzione di conoscenza, richiede in partenza la costruzione di una postura epistemica di chi percorre l'itinerario tale da prendersi cura dei propri pensieri³. Questa postura risulta costruita intorno a una riflessività che guidi l'agire del ricercatore e possa costituire uno strumento per analizzare, generare ipotesi e critiche relativamente a situazioni complesse o incerte, quali quelle costitutive dei fenomeni educativi (Schön, 2006). In questo senso, Mortari (2003, p. 27) evidenzia come la capacità riflessiva sia "quella postura mentale che mette a fuoco situazioni di incertezza", chiamata in causa, in modo particolare, dalla complessità del territorio di azione

3 A questo riguardo, rispetto alle competenze di meta-riflessione, ai processi "autopoietici" e intersoggettivi della conoscenza può essere considerato fondamentale il contributo di Maturana e Varela, 1992.

della ricerca empirica in pedagogia: "è l'indeterminatezza dell'agire a richiedere che l'azione sia accompagnata dalla riflessione così che i soggetti divengano gli attori di un *agire pensoso*" (Mortari, 2003, p. 28).

Se riflettere aiuta a prendere consapevolezza, conoscere ed eventualmente trasformare la propria pratica, quanto qui preme sottolineare è che un ricercatore impegnato in un percorso di ricerca empirica in pedagogia sia chiamato a tentare di applicare tale tipo di pensiero non solo alle azioni progettate o messe in atto, ma ai suoi stessi pensieri e fondamenti teorici. Questa è quell'attività definita da Van Manen (1993, p. 100) "*high-order mental process*", perché incentrata su una pensosità agita sul proprio modo di procedere epistemico⁴.

In questo senso, Bove sottolinea come la capacità di riflessione continua sia la caratteristica primaria di un ricercatore impegnato nel mondo delle scienze umane.

Il ricercatore empirico [...] attraverso l'adesione a un paradigma di ricerca di natura qualitativa e ai suoi metodi, è indotto a pensare e ripensare ai fenomeni osservati ampliando le proprie conoscenze, sviluppandone di nuove e riflettendo, per dirla con Schon, sulla sua stessa "azione" conoscitiva. [...] Il ricercatore, direbbe Schon, è naturalmente proteso a scavare nei problemi che interessano quello strato più "paludoso" della realtà educativa. [...] La metafora del terreno più o meno paludoso cui allude Schon per collocare la riflessività nella parte più profonda della realtà educativa ci invita a riflettere sulla necessità di situare il bisogno di approfondimento anche in quelle parti della realtà più incerte, meno ovvie, più dubbiose, meno prevedibili (Bove, 2009, p. 30).

Tale capacità riflessiva, da esercitare in ogni fase della ricerca, e una competenza da affinare per il ricercatore, costituendo anche per questo professionista la possibilità di apprendere dall'esperienza (Mortari, 2003). Anche per il ricercatore impegnato nella comprensione di realtà umane è necessaria una formazione alla riflessività, su più livelli: dal piano dell'azione, dell'esperienza, a quello dei pensieri e delle procedure epistemiche. E da questa inclinazione riflessiva che derivano, infatti, le posture del ricercatore naturalistico all'interno del contesto di ricerca, così descritte da Mortari (2007, pp. 74-75):

- responsività: l'atteggiamento capace di agire una risonanza ricettiva rispetto al contesto e alle sue qualità;
- adattabilità: il sapere sostare, coi pensieri e con la presenza fisica, adattandosi al profilo emergente della realtà studiata;
- estensione epistemica: il saper utilizzare diverse forme di raccolta dei dati, dal pensiero alla sfera emotiva, tutte raccolte sotto il vigilante controllo del pensiero riflessivo;
- immediatezza processuale: la capacità, tipica di un pensiero riflessivo messo in atto, di generare nuove ipotesi sul momento per far fronte alla mutevolezza della realtà;
- empatia: l'essere in grado, da parte del ricercatore, di entrare in risonanza emotiva e cognitiva con i partecipanti che abitano il contesto studiato.

A questo riguardo, teniamo a precisare che l'*habitus* riflessivo a cui stiamo facendo riferimento quale caratteristica fondamentale per chi è impegnato nella ricerca empirica in pedagogia non vuole ridursi a un'attività centrata in maniera solipsistica esclusivamente su componenti soggettive e individuali (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022), ma costruito in maniera "complessa" per far fronte alle sfide poste dal territorio della ricerca in pedagogia e richiamate in precedenza. L'accento alla postura della responsività (Ceci, 2020), ad esempio, ricordata poco sopra, delinea l'importanza relativa al fatto che la riflessività del ricercatore sappia prendere in considerazione anche il contesto, che comprende una forte componente di materialità (Ferrante, 2016). In questo senso, va ben tematizzata la significatività di un'azione riflessiva capace di interrogarsi circa quanto agito e suggerito non solo dagli attori umani coinvolti negli scenari educativi studiati, nella prospettiva ben articolata da Caronia (2011, p. 126) all'interno del suo discorso relativo alla pedagogia fenomenologica: "oggetti, spazi, testi, artefatti partecipano costante-

4 Ci si riferisce, a questo riguardo, a un processo di "metacognizione" che può riguardare sia i processi cognitivi, sia quelli relazionali e che è specifico oggetto di indagine della neuropsicologia. In questo senso, "prendersi cura" del proprio pensiero richiede sia un approccio e un apporto soggettivi, sia scientificamente psicologici, dal momento che è un percorso che accompagna ad un lavoro personale di auto-conoscenza.

mente alla definizione della situazione: l'ordine sociale, materiale e culturale dell'evento educativo fa la differenza in quanto apre e chiude *condizioni di possibilità* rispetto al lavoro di attribuzione di significato".

Le caratteristiche ricordate, dunque, descrivono in linea generale la possibilità di costruzione di una postura riflessiva per ricercatrici e ricercatori impegnati nella ricerca empirica in pedagogia, tracciando la direzione di sviluppo e articolazione delle azioni volte alla realizzazione di un percorso di ricerca all'interno della complessità caratteristica di questo orizzonte, appena delineata.

La riflessività si rivela così postura epistemica fondamentale in relazione a tutte le differenti tappe che compongono un itinerario di ricerca: il pensiero riflessivo può essere rivolto in primo luogo alla curiosità di partenza che muove la ricerca, mettendo in luce nessi e legami tra questa e l'esperienza esistenziale dei ricercatori. Una riflessività costante, poi, è fondamentale per accompagnare nella scelta degli aspetti metodologici che conducono a costruire e delineare il percorso di ricerca; allo stesso modo, la possibilità di riflettere si rivela elemento importante dell'agire epistemico del ricercatore nel corso dell'implementazione della ricerca empirica, accompagnando le fasi di conoscenza dei contesti e di raccolta del materiale, anche attraverso strumenti espressamente dedicati allo sviluppo di riflessività, come ad esempio il diario di ricerca (Mortari, 2007, p. 227). Infine, rispetto alla delicata fase di analisi del materiale, l'esercizio di un pensiero riflessivo si rivela cruciale nello sforzo epistemico di dare significato a quanto raccolto.

Se, dunque, in base a quanto scritto finora, il principale strumento per la ricerca empirica in pedagogia risulta essere il ricercatore con la sua competenza riflessiva, fondamentale per lo sviluppo di conoscenza, diventa allora strategico ragionare sullo sviluppo della riflessività e sul suo potenziale epistemico nelle sfide aperte dalla contemporaneità.

4. Per concludere: una riflessività "complessa" che affronti le sfide dell'essere in ricerca nella contemporaneità

Ecco che, proseguendo nelle direzioni delineate poco sopra, si rivela importante dedicare specifiche riflessioni allo sviluppo di riflessività dei ricercatori e delle ricercatrici impegnati sul campo in pedagogia, in modo da costruire quell'*habitus* riflessivo (Mortari, 2003) richiamato in precedenza.

In questo senso, si propone l'idea di tematizzare come l'attitudine riflessiva possa venire alimentata dall'imparare a "stare dentro" all'essere in ricerca, trasformando continuamente questa esperienza in apprendimento.

Si tratta, quindi, di pensare che il fare ricerca possa essere tratteggiato quale campo di esperienza (Bertolini, 1988) entro cui si generi una possibilità educativa rispetto allo sviluppo di riflessività. Riprendendo Dewey (2014), dunque, la ricerca va pensata quale esperienza che implichi un coinvolgimento attivo del soggetto nello sperimentarsi, alle prese con un "problema reale", interagendo con l'ambiente e la sua materialità, da intendersi come altri fondamentali fattori attivi, da tenere in considerazione (Ferrante, 2016), prendendosi quindi cura della contingenza e della complessità di dimensioni (Massa, 1987) intrecciate che strutturano l'esperienza di ricerca nel qui e ora di ogni specifico contesto.

All'interno dell'esperienza di ricerca, dunque, ricercatori e ricercatrici si trovano alle prese con situazioni complesse, contingenti, problematiche, per come le abbiamo definite in apertura, entro cui si interrogano intorno al "problema reale" che costituisce la base della domanda di ricerca e la spinta alla co-costruzione sia di conoscenza sia di apprendimento e trasformazione.

Perché questo avvenga, di fronte al "problema reale" con cui ci si confronta, è necessario attivare un pensare riflessivo che consenta, attraverso una serie di movimenti (Reggio, 2010) in un ciclo (Kolb, 1984) che va continuamente dalla pratica alla teoria e viceversa, di acquisire e trasformare l'esperienza vissuta in nuovo sapere, a partire dall'esplorazione del significato di quanto sperimentato. Non basta, cioè, l'attività pratica del soggetto nell'esperienza: perché sia davvero fonte di apprendimento, è indispensabile che essa sia "pratica riflessiva", ovvero "fare" e "sentire", ma anche "pensare sul fare" e "comunicare", per cercare e costruire il senso di quel che si vive (Bertolini, 1988; Palmieri, 2018).

Jedlowski (2008, p. 12), in proposito, definisce l'esperienza come "qualcosa che si fa sempre, e contemporaneamente qualcosa che si può non avere mai": l'esperienza come forma della relazione dell'uomo con il mondo è sempre presente – continuamente, infatti, "facciamo esperienza" –, ma perché questa re-

lazione consenta di imparare è necessario prendere atto di quanto viviamo e confrontarci personalmente con la domanda di senso che quel che esperiamo ci provoca (Grundman, Edri, Stanger Elran, 2020).

In questo senso, si può anche ri-leggere il termine "esperienza" recuperandone il significato suggerito da Mortari:

l'esperienza non coincide col mero vissuto, che identifica quel tessuto di eventi che si snodano in una condizione preriflessiva, dove si vive l'accadere delle cose in una condizione di muta immediatezza, stando corpo a corpo con gli eventi. Il vissuto è il modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso (2003, pp. 15-16).

Dunque, anche rispetto all'esperienza del "fare ricerca", è necessario mettere in atto una pratica riflessiva costante per poter sviluppare quella postura capace di apprendere dall'esperienza, trasformando il vissuto in sapere. In questo modo, diventa possibile generare conoscenza che si traduce nella possibilità di costruire teorie che partono dalla realtà educativa e ad essa tornano, senza conformarsi passivamente a quanto il *milieu* (Palmieri, 2018) culturale e sociale informalmente propone.

In questo modo, il pensiero riflessivo diventa una postura strategica per abitare campi e contesti di ricerca in maniera critica e problematizzante rispetto alle logiche dominanti della contemporaneità (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021): una abitudine riflessiva, ad esempio, saprà di dover impiegare tempo per interrogare questioni e problemi, nonostante la richiesta contemporanea sia sempre più quella della velocità (Nicklin *et alii*, 2022), della produttività e della performatività istantanee per attribuire merito (Boarelli, 2019).

La competenza riflessiva, seguendo questo ragionamento, diviene così la chiave di accesso allo sviluppo di una conoscenza complessa, capace di leggere e interpretare i fenomeni studiati anche a partire dalle loro caratteristiche materiali, intese, seguendo Caronia (2011), quali elementi che possono aprire o chiudere possibilità al corso degli eventi. Si delinea, così, la possibilità di problematizzare e analizzare criticamente anche le antinomie, i paradossi della complessità contemporanea e gli imprevisti che inevitabilmente sempre accadono nel territorio di riferimento della ricerca empirica in pedagogia, ricordati in apertura.

In questo senso, la postura riflessiva risulta competenza sempre più strategica per abitare la complessità contemporanea, anche in riferimento agli inediti e inaspettati cambiamenti avvenuti in seguito alla pandemia di Covid-19 (Saraceno, 2020; Bonafede, 2021; Montanari, Canevaro, 2021), che tanto hanno sfidato ricercatori e ricercatrici in pedagogia.

Chi si occupa di ricerca sa bene che, nella realizzazione di uno studio, per quanto si presti attenzione alla pianificazione delle fasi di sviluppo, l'imprevisto è una costante. Variazioni di tempi, intoppi organizzativi, emergenze dell'ultimo momento arrivano e sbaragliano la stabilità che gli studiosi avevano faticosamente costruito.

Questo accade sovente, se non ogni volta, e impone a chi fa ricerca lo sforzo – sempre utile e creativo – di fermarsi e ripensare la propria ricerca, ridefinirne i confini, rimetterla in dialogo con il mondo. A questo, appunto, ogni ricercatore è ben preparato.

A volte, però, accade qualcosa di ben più complesso, che non pertiene solo al campo di studi o al progetto in corso. Qualcosa di dirompente che sconvolge l'intera realtà, per così dire. A volte, accade l'impensabile (Biffi, Pepe, Bianchi, 2022, p. 7).

Ecco che, se già in precedenza, la riflessività era una postura epistemica fondamentale per accompagnare ricercatrici e ricercatori sul campo, oggi lo è ancora di più e, proponiamo in chiusura del presente contributo, può essere una possibile strategia per affrontare le sfide poste in essere oggi (Varma *et alii*, 2021), anche successivamente agli anni di emergenza pandemica, in cui ricercatori e ricercatrici in pedagogia e, più in generale, nelle scienze umane si sono trovati ad affrontare enormi cambiamenti (Nicklin *et alii*, 2022) nelle modalità e nelle possibilità di raccogliere materiale e dati dal campo. In questa direzione, dunque, pare strategico orientare la formazione alla ricerca empirica in pedagogia, così da generare una riflessività che consenta di tematizzare e problematizzare le scelte che conducono al pensare una certa funzione e una certa presenza dei ricercatori sul campo, alla co-costruzione dei processi di raccolta del materiale, della sua analisi e della generazione di conoscenza (Rizvi, Nabi, 2021).

Tramite un tale esercizio di riflessività, dunque, sarà forse possibile abitare limiti, paradossi e imprevisti dello scenario contemporaneo, attraversarli anche nelle componenti di disagio (Gambacorti-Passerini, 2020) che inevitabilmente portano con sé e illuminare possibilità di azione nuove e inedite per ricercatrici e ricercatori impegnati nella ricerca empirica in pedagogia.

Nota bibliografica

- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biffi E. (Ed.) (2022). *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi E., Pepe A., Bianchi D. (2022). Genitori in lockdown: la cornice dello studio. In E. Biffi (Ed.), *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19* (pp. 7-19). Milano: FrancoAngeli.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonafede P. (2021). A time of Madness: il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti. *Studium Educationis*, 2, pp. 68-76.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni M., Corradini A. (2007). *Modelli epistemologici in psicologia. Dalla psicoanalisi al costruzionismo*. Roma: Carocci.
- Ceci A. (2020). *La relazione responsiva. L'intelligence nella società della comunicazione*. Roma: Edicampus.
- Dahlberg K., Dahlberg H., Nystrom M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*, Hungary: Student Litteratur.
- Demetrio D. (2000). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1992).
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1938).
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo: teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Grundman S.H., Edri N., Stanger Elran R. (2020). From lived experience to experiential knowledge: a working model. *Mental Health and Social Inclusion*, 1, pp. 23-31.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lincoln Y., Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Maturana H., Varela F. (1992). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala (Edizione originale pubblicata 1987).
- Montanari M., Canevaro A. (2021). L'insostenibile leggerezza della bellezza nascosta dalla/nella pandemia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, pp. 209-221.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Moustakas C. (1990). *Heuristic Research: Design, Methodology and Applications*. Newbury Park (CA): Sage.
- Nicklin L. et alii (2022). Accelerated HE digitalisation: Exploring staff and student experiences of the COVID-19 rapid online-learning transfer. *Education and Information Technologies*, 27, pp. 7653-7678.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Saraceno C. (2020). Come ripensare il welfare nel dopo coronavirus?. *Animazione Sociale*, 2, pp. 6-17.
- Rizvi S.Y., Nabi A. (2021). Transformation of learning from real to virtual: an exploratory-descriptive analysis of issues and challenges. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 1, pp. 5-17.

- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 1987).
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen M. (1993). *The Tact of Teaching*. Ann Arbor (MI): The Althouse Press.
- Varma D.S. *et alii* (2021). Practical Considerations in Qualitative Health Research During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, pp. 1-5.



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti

Katia Daniele

PhD Student in Education in contemporary society | “Riccardo Massa” Department of Human Sciences and Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | k.daniele@campus.unimib.it

Lucia Zannini

Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Biomedical Sciences for Health | University of Milan (Italy) | lucia.zannini@unimi.it

The COREQ criteria to evaluate the validity of qualitative studies: A backward path to illuminate their tacit assumptions

Abstract

In this paper, we will reflect on some tacit assumptions of qualitative research, starting from criteria widely used to evaluate its quality, for example, in peer review processes. Therefore, we will analyze the Consolidated criteria for Reporting Qualitative studies (COREQ) and then report some critics that have been recently moved to them. We will conclude by analyzing the improvements these reflections on COREQ can bring to those involved in qualitative research, especially in education.

Keywords

COREQ criteria; qualitative research; research instruments;
validity; quality evaluation of research

In questo intervento ci proponiamo di riflettere su alcuni assunti taciti della ricerca qualitativa a partire da criteri molto utilizzati per valutarne la qualità, per esempio nei processi di *peer review*. Analizzeremo quindi in dettaglio i *Consolidated criteria for Reporting Qualitative studies* (COREQ), per poi riportare alcune critiche che sono state recentemente mosse a essi. Concluderemo analizzando i guadagni che queste riflessioni sui COREQ possono portare a chi si occupa di ricerca qualitativa, anche e soprattutto in ambito educativo.

Parole chiave

criteri COREQ; ricerca qualitativa; strumenti per la ricerca; validità;
valutazione della qualità della ricerca

* Il presente lavoro è frutto di un lavoro congiunto delle autrici, che ne hanno discusso insieme ogni sua parte. A titolo puramente formale, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Katia Daniele, l'Introduzione e il paragrafo 3 a Lucia Zannini. Le note presenti nel lavoro, aggiunte anche grazie ai preziosi suggerimenti dei Reviewers, sono da attribuire a entrambe le autrici.

Introduzione

Il tema dei presupposti epistemologici e metodologici della ricerca attraversa il dibattito delle scienze dell'educazione, e non solo, da diversi decenni. Uno degli elementi cruciali per comprendere tali presupposti è sicuramente l'analisi di quelli che sono considerati gli "standard di qualità", i quali sono molto legati non solo alla possibilità di pubblicare la ricerca su riviste internazionali, ma anche di accesso ai finanziamenti alla ricerca. Questi standard di qualità hanno interessato, in prima battuta, la ricerca quantitativa, ma anche, fin dagli anni Novanta, la ricerca qualitativa¹.

La nostra personale attività di *reviewer* per riviste nazionali e internazionali ci ha spesso portato a confrontarci con paper, frequentemente provenienti dall'ambito del *caring*, che dichiaravano di aver aderito, nella stesura del dattiloscritto, ai *CONsolidated criteria for REporting Qualitative studies* (COREQ) (Tong *et alii*, 2007). Si tratta di una *check list*, molto utilizzata nella *peer review* (Stenfors *et alii*, 2020; Dossett *et alii*, 2021), soprattutto nell'ambito sopraccitato², che permette di analizzare in dettaglio chiarezza, coerenza ed eticità di uno studio qualitativo, ossia molti degli aspetti sui quali la call di *Studium Educationis* ci invita a riflettere. Crediamo che, analizzando i criteri di qualità, e quindi affidabilità, di uno studio qualitativo, come indicati da COREQ, sia possibile riflettere criticamente su alcuni presupposti a partire dai quali viene valutata la ricerca qualitativa e retro-illuminare ciò che precede la stesura di un progetto di ricerca che s'ispira alla suddetta *check list*.

Il nostro sarà quindi un percorso a ritroso, che parte da alcuni criteri di valutazione della qualità degli studi qualitativi, molto noti e condivisi a livello internazionale, per poi arrivare ai presupposti che guidano, spesso implicitamente, tali criteri e quindi gli studi che su essi si basano. Per fare questo, presenteremo i criteri COREQ in dettaglio, per poi riportare le critiche che, recentemente, sono state mosse a tali criteri, e a un certo modo d'intendere la ricerca qualitativa, per concludere analizzando i guadagni che queste riflessioni possono portare a chi si occupa di ricerca qualitativa, anche e soprattutto in ambito educativo.

1. I criteri COREQ nella valutazione della ricerca qualitativa

Alcune delle critiche più frequenti che, da tempo, sono rivolte alla ricerca qualitativa, soprattutto pedagogica, sono la sua scarsa utilità e soprattutto la mancanza di rigore metodologico (Mortari, 2010). Se, tuttavia, la prima credenza sembra in certi ambiti superata, anche in uno degli ambiti d'elezione degli studi quantitativi, ossia quello medico – grazie all'importante lavoro di molti Autori e Autrici (Greenhalgh *et alii*, 2016; Mortari, Zannini, 2017) che, a livello nazionale e internazionale, negli anni hanno saputo divulgare l'importanza e l'unicità dello sguardo qualitativo sui fenomeni dell'esperienza umana –, la perplessità sul rigore della ricerca qualitativa sembra ancora persistere. Tale convinzione pare essere alimentata anche dalla propensione a evitare di utilizzare il termine "validità"³ in riferimento agli studi qualitativi.

- 1 Sono diversi gli elementi differenzianti la ricerca quantitativa e quella qualitativa. Generalmente, il problema, le domande e le revisioni della letteratura aiutano a orientare il ricercatore verso il percorso quantitativo o qualitativo. A partire da questi elementi, il ricercatore progetterà il disegno di ricerca da utilizzare e le procedure coinvolte in esso, come il campionamento, gli strumenti di raccolta dei dati, l'analisi dei dati e l'interpretazione finale dei risultati. A titolo esemplificativo, in ambito educativo, se la domanda è: "Quali sono le determinanti dell'abbandono scolastico?", ci si orienterà verso una ricerca quantitativa; mentre a partire dal quesito: "Quali significati il soggetto attribuisce all'abbandono scolastico?" si predisporrà una ricerca qualitativa. Per maggiori approfondimenti su questo argomento, si vedano Trincherò (2004) e Creswell (2012).
- 2 Si pensi che lanciando sulla banca dati PubMed la stringa di ricerca ("Consolidated criteria for reporting qualitative research"[Title/Abstract]) OR (COREQ[Title/Abstract]) (quindi ricercando solo per titolo e/o abstract), emergono oltre 1.000 risultati; su CINAHL sono oltre 600.
- 3 "Un sapere realmente *valido* [è] un sapere riferito proprio agli obiettivi conoscitivi che ci si era prefissi e che coglie veramente le relazioni e le dinamiche della realtà sotto esame" (Trincherò, 2004, p. 12). Nella ricerca quantitativa, i criteri per valutare la validità di uno studio sono la validità interna (*internal validity*), la validità esterna (*external validity*), l'affidabilità (*reliability*) e l'obiettività (*objectivity*). I criteri equivalenti proposti da Guba e Lincoln (1989) per gli studi qualitativi sono la credibilità (*credibility*), la trasferibilità (*transferability*), l'affidabilità (*dependability*) e la confermabilità (*confirmability*). Per maggiori approfondimenti su questo argomento, si veda anche Morse (2015) e Creswell (2012).

Ciò è probabilmente dovuto alla tendenza a considerare tale termine molto vicino al mondo della ricerca quantitativa e, pertanto, da tenere a distanza da quello qualitativo (Richards, Morse, 2007).

Anche in considerazione del fatto che a esprimere tali perplessità non sono solo i ricercatori che adottano i metodi quantitativi, ma anche coloro i quali privilegiano la ricerca qualitativa (Mortari, 2010), pensiamo che queste critiche non possano essere ignorate. Allo stesso modo, riteniamo sia controproducente rispondere a esse applicando logiche quantitative alla ricerca qualitativa, spinti dalla necessità di affermare e rivendicare una certa credibilità scientifica di questo tipo di ricerca: una necessità che, come scrivono Benozzo e Priola (2022, p. 16), ha portato nel passato (ma forse ancora oggi) molti ricercatori qualitativi a preoccuparsi “di come misurare, [...], validare e ordinare sistematicamente i dati, che erano ridotti a materiali raccolti per fornire evidenze rispetto ad alcune argomentazioni”.

Un punto di partenza, per accogliere e ripensare le suddette critiche in maniera costruttiva, reputiamo sia invece quello di riscoprire il significato di validità e di rigore metodologico in termini qualitativi, superando il modello epistemico positivista di prevedibilità, quantificazione, obiettività, generalizzabilità⁴, come proposto da Mortari.

Un metodo per essere rigoroso deve procurare la massima chiarezza possibile circa le sue direzioni di senso e la sua validità [...]. Ciò richiede la messa in atto di uno sguardo radicalmente riflessivo, nel senso che il ricercatore non solo deve enunciare i principi in base ai quali agisce, ma deve anche monitorare il processo di azione epistemica attuato per rendere conto attraverso una riflessione critica dei modi effettivi del suo operare. Si tratta di accompagnare l'azione di ricerca con “la riflessione scientifica sull'essenza del procedimento stesso” (Mortari, 2010, p. 153).

Lo sforzo a cui dobbiamo tendere, come ricercatori qualitativi non è quello di contrapporre la ricerca qualitativa a quella quantitativa; al contrario, dovremmo cercare di esplicitare presupposti gnoseologici ed epistemologici affinché avvenga un generale riconoscimento della necessità di far coesistere entrambi questi sguardi per arricchire il mondo della ricerca.

Non c'è dubbio che alcune cose del mondo possano e debbano essere chiare, spiegate e rese in forma numerica [...]. Tuttavia, ci sono aspetti della realtà che sfuggono alla classificazione [...] e noi riteniamo che su questi aspetti la ricerca quantitativa non sempre riesce a cogliere la complessità che ci circonda. Abbiamo bisogno, invece, di altri modi di conoscere (Benozzo, Priola, 2022, p. 16).

Ci sono dei fenomeni, dei processi educativi da conoscere, che pongono quesiti per i quali le logiche della ricerca quantitativa sono insufficienti (Mantovani, 1995). Tuttavia, in entrambe le tipologie di ricerca, la coerenza tra la domanda di ricerca e il metodo è uno dei concetti fondamentali per valutare la rilevanza

4 Il paradigma positivista ha le sue radici nel pensiero di Galileo, Cartesio e Newton. “A caratterizzare l'epistemologia positivista è il principio secondo il quale solo un approccio matematico e/o sperimentale garantisce il raggiungimento di una conoscenza oggettiva del reale” (Mortari, 2007, p. 22). Questo modello è stato messo in crisi dalle stesse scienze della natura, come per esempio la fisica e la biologia, che hanno confutato la concezione della materia come un aggregato di parti isolabili e quantificabili. Ciò ha provocato “una radicale revisione dei presupposti ontologici, gnoseologici ed epistemologici” (Mortari, 2007, p. 28), che ha comportato una svolta paradigmatica (*paradigmatic turn*) nel modo di concepire la ricerca scientifica, per cui la realtà non è qualcosa di pre-esistente “là fuori” che il ricercatore dovrebbe limitarsi a scoprire attraverso strumenti matematici. Secondo Guba e Lincoln (1994), da tale svolta emergerebbero tre cornici paradigmatiche: post-positivismo, *critical theory* e costruttivismo, definito anche “paradigma naturalistico”. Il paradigma neopositivista condivide la razionalità scientifica del modello positivista, ma nega la visione di netta congruenza tra realtà e percezione della realtà, per via della teoria che condiziona l'osservazione; tale modello è più critico rispetto alla stabilità e verificabilità delle osservazioni. La *critical theory* “denota un insieme di paradigmi alternativi che includono indirizzi di ricerca di tipo marxista, femminista, materialista” (Mortari, 2007, p. 28). Il costruttivismo sostiene che la conoscenza non è una rappresentazione isomorfa della realtà e che il soggetto conoscente filtra il rapporto con essa attraverso le sue cornici. Nel paradigma costruzionista, considerato da alcuni una variante del costruttivismo, si sottolinea il fatto che tali cornici non sono costruite in modo solipsistico, ma socialmente situato. Per questo motivo, la conoscenza che deriverebbe dalla ricerca scientifica sarebbe la “costruzione di una pluralità di soggetti conoscenti” (Gergen, Gergen 1995, pp. 77-78), immersi in contesti culturali, sociali, politici economici ecc., con cui interagiscono continuamente. Anche per questo, si parla di paradigma “ecologico” della ricerca qualitativa (Mortari, 2007).

e la qualità di uno studio, così come la capacità del ricercatore di giustificare le varie fasi del processo di analisi e dei risultati ottenuti (Richards, Morse, 2007).

Per facilitare il processo di valutazione della qualità di uno studio qualitativo, negli ultimi anni sono state implementate diverse *check list*. Tra queste, la sopraccitata COREQ (Tong *et alii*, 2007) è oggi una delle più adottate, soprattutto per gli studi nei quali vengono utilizzate le interviste e i focus group; addirittura, alcune riviste internazionali richiedono agli autori di far riferimento a questi criteri, quando propongono un articolo, dai quali dipende, dunque, l'accettazione dello stesso (Stenfors *et alii*, 2020; Dossett *et alii*, 2021).

Andremo ora a descrivere nel dettaglio la *check list* COREQ, riprendendo un'interessante pubblicazione di Pelese e Mansutti (2017), nella quale vengono anche riportati, come esempi, dei commenti di alcuni revisori, nel processo di *peer review* di alcuni studi qualitativi; tali revisori chiaramente fanno riferimento alla suddetta *check list*.

La COREQ è costituita da 32 item, e relative domande stimolo, suddivisi in tre domini, ossia *team di ricerca e riflessività*; *disegno di studio*; *analisi dei dati e risultati*.

Il primo dominio, *team di ricerca e riflessività* (caratteristica, quest'ultima, che abbiamo visto essere cruciale per garantire rigore metodologico) contiene due sottoinsiemi di item, ossia quelli riguardanti le caratteristiche personali dei ricercatori che hanno condotto lo studio e la loro relazione coi partecipanti, per un totale di otto item (Box 1).

1) Team di ricerca e riflessività	
<i>Caratteristiche personali</i>	
1. Intervistatore/facilitatore	Quale/i autore/i ha/hanno condotto le interviste o i focus group?
2. Titoli	Quali erano i titoli del ricercatore? Es: PhD, MD
3. Occupazione	Qual era la sua occupazione al momento dello studio?
4. Genere	Il ricercatore era uomo o donna?
5. Esperienza e formazione	Quale esperienza o formazione aveva il ricercatore?
<i>Relazione con i partecipanti</i>	
6. Relazioni preesistenti	C'era una relazione prima dello studio tra ricercatore e partecipanti?
7. Conoscenza dei partecipanti riguardo all'intervistatore	Che cosa conoscevano i partecipanti del ricercatore? Es: obiettivi personali, motivi per fare la ricerca
8. Caratteristiche dell'intervistatore	Quali caratteristiche dell'intervistatore/facilitatore sono state riportate? Es: <i>bias</i> , assunti, motivi di interesse nell'argomento di ricerca

Box 1: Dominio 1 - Consolidated criteria for reporting qualitative studies (COREQ): 32-item check list (Tong *et alii*, 2007, p. 352 [trad. nostra])

Come si può vedere nel Box 1, gli item e le domande del primo dominio suggeriscono l'importanza di rendere chiara la posizione del ricercatore nella conduzione della ricerca svolta e che si intende pubblicare. Al di là dei contenuti specifici del suddetto Box, tali richieste sono connesse alla peculiarità della ricerca qualitativa, ossia all'intenso coinvolgimento del ricercatore che, sia nella raccolta dei dati sia nella loro analisi, è chiamato a portare la sua soggettività (Guba, Lincoln, 1989). Negli studi qualitativi il ricercatore è egli stesso uno strumento di indagine, non una "mente assolutamente disincarnata e decontestualizzata" (Mortari, 2007, p. 211), ma un essere umano in ricerca, con caratteristiche soggettive e socioculturali; pertanto, risulta importante che egli rifletta sull'impatto che la sua soggettività e i suoi assunti a priori possono avere su tutto il processo di ricerca (Mortari 2007; Saiani, Di Giulio, 2017). Ecco alcune revisioni critiche riferibili al suddetto dominio, riportate da Palese e Mansutti: "Come erano stati formati gli intervistatori?", "Che cosa è stato appreso nel processo di *bracketing*?" (Palese, Mansutti, 2017, p. 233)⁵.

5 Con il termine *bracketing* si fa riferimento a un'operazione che viene definita *epochè* in fenomenologia (Husserl, 1936), consistente nel sospendere o "mettere tra parentesi" gli assunti, la conoscenza, le aspettative, i preconcetti circa l'argomento di ricerca, prima di condurre la ricerca. Il *reviewer* fa qui probabilmente riferimento a una ricerca basata su metodo fenomenologico.

Il secondo dominio del COREQ, *disegno di studio*, è anch'esso composto da diversi sottoinsiemi di item, in totale quindici, riguardanti il *framework* teorico, la selezione dei partecipanti, il setting dello studio, la raccolta dati (Box 2).

2) Disegno dello studio	
<i>Framework teorico</i>	
9. Orientamento metodologico e teoria	Quale orientamento metodologico è stato dichiarato a supporto dello studio? Es: <i>grounded theory, discourse analysis</i> , etnografia, fenomenologia, <i>content analysis</i>
<i>Selezione dei partecipanti</i>	
10. Campionamento	Come sono stati selezionati i partecipanti? Es: campionamento propositivo, di convenienza, consecutivo, <i>snowball sampling</i>
11. Metodo di coinvolgimento	Come sono stati coinvolti nella ricerca i partecipanti? Es: di persona, telefonicamente, via posta, via e-mail
12. Dimensione del campione	Quanti partecipanti hanno partecipato allo studio?
13. Mancata partecipazione	Quante persone si sono rifiutate di partecipare o hanno abbandonato? Motivi?
<i>Setting</i>	
14. <i>Setting</i> di raccolta dati	Dove sono stati raccolti i dati? Es: casa, clinica, posto di lavoro
15. Presenza di altri soggetti	Era presente qualcun altro, oltre ai partecipanti e ai ricercatori?
16. Descrizione del campione	Quali sono le caratteristiche importanti del campione? Es: dati demografici
<i>Raccolta dati</i>	
17. Griglia di intervista	Le domande, i suggerimenti, le griglie sono state fornite dagli autori? È stato effettuato un test pilota (dello strumento di raccolta dati)?
18. Interviste ripetute	Sono state effettuate delle interviste ripetute? Se sì, quante?
19. RegISTRAZIONI audio/video	Il ricercatore ha utilizzato registrazioni audio/video per raccogliere i dati?
20. Note sul campo	Sono state scritte delle note sul campo (<i>memos</i>) durante e/o dopo l'intervista o il focus group?
21. Durata	Qual è stata la durata delle interviste o del focus group?
22. Saturazione dei dati	È stata discussa la saturazione dei dati?
23. Restituzione delle trascrizioni	Le trascrizioni sono state restituite ai partecipanti per commenti e/o correzioni?

Box 2: Dominio 2 - Consolidated criteria for reporting qualitative studies (COREQ): 32-item check list
(Tong et alii, 2007, p. 352, [trad. nostra])

Nel Box 2, sono sostanzialmente riportate le fasi che caratterizzano il cuore della progettazione di uno studio qualitativo. Il disegno di una ricerca qualitativa, così come di quella quantitativa, è una parte fondamentale di tutto il processo di ricerca. Si tende, però – spesso erroneamente –, a pensare che tale fase sia trascurabile per gli studi qualitativi, perché la schematicità dei vari step di questo processo, tipicamente descritta negli studi quantitativi, è ritenuta inapplicabile a quelli qualitativi. Eppure, la differenza fondamentale tra il progetto di un'indagine qualitativa, rispetto a un protocollo quantitativo, è proprio la flessibilità; il primo può essere modificato nel mentre la ricerca avanza, perché la struttura dell'indagine costituisce una forma emergente del contesto di ricerca stessa (Mortari, 2007; Mortari, Zannini, 2017), mentre un protocollo di ricerca quantitativa non può essere modificato. Ciò, però, non vuol dire andare sul campo senza aver definito il progetto di ricerca qualitativa; al contrario, “i ricercatori che si avvicinano alla ricerca qualitativa hanno bisogno, paradossalmente, di vedere la fine prima di iniziare” (Richards, Morse, 2009, p. 25). Per lo studioso, questo significa mantenere la mente aperta e flessibile, a partire da un progetto di ricerca iniziale, tenendo conto di dover adattare il proprio disegno sulla base dell'imprevedibilità e della complessità del reale, e descrivendo e giustificando a mano a mano le sue scelte.

Di seguito, altri esempi di revisioni critiche, riportate da Palese e Mansutti, in cui si potrebbe incorrere se le fasi del disegno di uno studio qualitativo non vengono adeguatamente descritte e giustificate: “Dovrebbe essere dichiarato l'orientamento filosofico... Come Streubert & Carpenter possono adattarsi a ciò? L'obiettivo era descrivere o interpretare il fenomeno?” (Palese, Mansutti 2017, p. 228), “Gli autori dovrebbero spiegare meglio le loro decisioni riguardo alla selezione dei pazienti e perché hanno deciso di

escludere pazienti con complicazioni. Il 30-50% dei pazienti sottoposti a resezione pancreatiche maggiore presenta delle complicanze ed escluderli comporta un'alta selettività del campione dello studio..." (Palese, Mansutti 2017, p. 229), "Devono essere inseriti più dettagli sul setting e sui luoghi di svolgimento dello studio" (Palese, Mansutti, 2017, p. 231); "Non è chiaro se gli autori hanno eseguito interviste o focus group; dovrebbero essere anche indicate le basi razionali di tali scelte" (Palese, Mansutti, 2017, p. 231).

L'ultimo dominio del COREQ, *analisi dei dati e risultati*, è costituito da nove item, suddivisi in due sottoinsiemi, ossia l'analisi dei dati e il report (Box 3).

Analisi dei dati e risultati	
<i>Analisi dei dati</i>	
24. Numero di ricercatori coinvolti	Quanti ricercatori hanno codificato i dati?
25. Descrizione del processo di codifica	Gli autori hanno fornito una descrizione del processo di codifica?
26. Derivazione dei temi	I temi sono stati identificati in anticipo o sono stati derivati dai dati?
27. Software utilizzato	Quale software è stato utilizzato per gestire i dati, se utilizzato?
28. <i>Member checking</i> dei partecipanti	I partecipanti hanno fornito feedback sui risultati?
<i>Report</i>	
29. Presenza di citazioni	Sono state presentate citazioni dei partecipanti per illustrare i temi/risultati? Ogni citazione è stata identificata? Es. numero/codice associato al partecipante
30. Coerenza dei dati e dei risultati	C'era coerenza tra i dati presentati e i risultati?
31. Chiarezza dei temi maggiori	I temi "maggiori" sono stati presentati in modo chiaro nei risultati?
32. Chiarezza dei temi minori	Ci sono descrizioni di casi diversi o discussioni su temi "minori"?

Box 3: Dominio 3 - Consolidated criteria for reporting qualitative studies (COREQ): 32-item check list
(Tong *et alii*, 2007, p. 352, [trad. nostra])

In quest'ultimo Box, sono descritte alcune fasi da riportare per conferire chiarezza e rigore al processo attuato per l'analisi dei dati e, di conseguenza, ai risultati.

Spesso, nei *paper* sottoposti a *review*, l'esplicitazione dell'analisi dei dati viene trascurata, ma è quella che, in realtà, potrebbe determinare la pubblicazione o meno di uno studio. Infatti è proprio il processo di analisi dei dati a sorreggere i risultati che il ricercatore andrà a esporre. Oltre alla coerenza tra il metodo di analisi e i risultati, è bene prestare attenzione anche alla coerenza tra i dati e i risultati, ossia tra le citazioni dei partecipanti e la loro interpretazione da parte dei ricercatori, nonché alla chiarezza con cui vengono connesse ed esposte. È importante che si crei un arricchimento e supporto circolare tra quanto detto dai partecipanti e le riflessioni dei ricercatori. Al contrario, le citazioni riportate potrebbero essere considerate un elenco superficiale di aspetti emersi, che non supporta riflessioni e visioni profonde sul fenomeno studiato, e viceversa. Esempi di possibili revisioni critiche relativamente a questi aspetti possono essere: "Come avete identificato le affermazioni significative? Cosa ha guidato il vostro giudizio? Come avete sintetizzato/ridotto le risposte individuali? Le interviste sono state codificate?" (Palese, Mansutti, 2017, p. 234), "Potreste considerare di riformulare questi ultimi in uno stile più narrativo poiché le micro citazioni tendono a sottrarci dal senso globale e completo che state tentando di offrire" (Palese, Mansutti, 2017, p. 242).

Come anticipato, la COREQ è solo una delle *check list* presenti in letteratura per valutare la qualità di uno studio qualitativo. Fin qui, abbiamo voluto presentare dettagliatamente questa *check list* poiché, come già evidenziato, è tra quelle maggiormente utilizzate, esplicitamente o implicitamente, per valutare la pubblicazione o meno di un lavoro di ricerca (Stenfors *et alii*, 2020; Dossett *et alii*, 2021). Tuttavia, come per altre *check list*, siamo consapevoli dei diversi limiti di questo strumento; pertanto, nel prossimo paragrafo proponiamo una rilettura del COREQ sulla base alcune riflessioni critiche presenti in letteratura.

2. I criteri COREQ: alcune critiche dalla letteratura internazionale

L'utilizzo di *check list* per valutare la qualità di uno studio qualitativo viene associato da alcuni autori a ciò che viene definito "approccio criteriologico" (Sparkes, Smith, 2009); un approccio, coerente con quello

neopositivista, che suggerisce di adottare criteri predeterminati per discernere gli studi qualitativi di valore. In questa prospettiva, uno studio qualitativo può essere giudicato solo sulla base di criteri universali (Burke, 2016). Le diverse critiche dei vari autori a queste tipologie di *check list* tendono a confluire proprio su quest'ultimo punto, ossia sulla concezione paradossale secondo cui si possono valutare con dei parametri assoluti i più diversi metodi di ricerca qualitativa che negli anni si sono sviluppati (Sparkes, Smith, 2009; Gergen, 2014; Morse, 2015). È molto probabile, invece, che uno stesso insieme di strategie possa essere accettabile, per esempio, per gli approcci descrittivi e, nel contempo, addirittura invalidante per quelli interpretativi (Morse, 2020)⁶. Da questo punto di vista, dunque, tali *check list*, se applicate in maniera indiscriminata e acritica, risulterebbero perfino controproducenti per valutare la qualità di uno studio qualitativo.

A questo proposito, Morse (2020) offre un esempio di questa contraddittorietà a partire dal principio di “affidabilità inter-valutatore” (*inter-rater reliability*), derivante dalle strategie proposte da Guba e Lincoln (1989) per accertare la validità degli studi qualitativi. Tale tecnica prevede che, successivamente alla trascrizione di un'intervista (o di un focus group), e alla sua analisi e alla produzione di codici da parte di un ricercatore, un secondo ricercatore codifichi nuovamente i dati; questo allo scopo di verificare se i due processi di codifica restituiscono risultati sostanzialmente sovrapponibili. Tuttavia, secondo l'Autrice, tale tecnica è incompatibile, per esempio, con un approccio interpretativo, perché “distrugge il processo di interpretazione” (Morse, 2020, p. 4). Mentre il primo ricercatore che ha completato, letto, codificato e analizzato l'intervista – a partire dalla sua soggettività – può riconoscere il significato di una singola citazione e in che modo tale informazione supporta una categoria o un tema emergente, il secondo ricercatore, trascurando tale contesto, potrebbe perdere i significati impliciti di quanto detto (non detto) dai partecipanti. Certamente può accadere anche il contrario, ossia che il secondo ricercatore colga dei significati impliciti non percepiti dal primo, ma, nella prospettiva del paradigma costruzionista della ricerca qualitativa, la conoscenza situata e contestualizzata delle parole dei partecipanti costituisce un punto di forza nell'interpretazione delle loro parole. Pertanto, secondo Morse, per ottemperare al suddetto principio di affidabilità (legato alla *inter-rater reliability*), si rischia di mantenere a un livello effimero la ricerca, producendo dei risultati solo descrittivi, “ovvi e banali” (Morse, 2020, p. 4).

Un altro esempio che esprime l'inadeguatezza di utilizzare indistintamente delle *check list* per valutare la qualità degli studi qualitativi è quello riguardante il “controllo da parte dei partecipanti” (*member checking*). Tale strategia consiste nel restituire la trascrizione dell'intervista o l'analisi completata ai partecipanti per chiedere loro un feedback circa la correttezza dei dati. Si tratta di un processo di negoziazione del significato, che permette al ricercatore di mettere a ulteriore prova le sue interpretazioni. Questa pratica di *member checking* dovrebbe essere intesa come strategia di un approccio situato e flessibile e non come un obbligo imposto dai criteri COREQ. La *check list*, quindi, anche su questo specifico punto, dimostrerebbe una concezione molto distante dal paradigma interpretativo e/o costruzionista della ricerca qualitativa per cui i significati sono il risultato di una negoziazione e non di un “controllo” da parte dei partecipanti (Burke, 2016; Buus, Perron, 2020).

Una delle maggiori critiche rivolte alla COREQ, in un recente articolo su questo strumento (Buus, Perron, 2020), riguarda proprio la sua genericità e comodità di applicazione, che lo renderebbero per l'appunto superficiale. Gli Autori sottolineano come siano gli stessi Tong e colleghi (2007) ad affermare di aver preso la decisione di non inserire nella *check list* COREQ alcuni item che erano considerati “poco pratici da valutare”. In base a questa affermazione, i criteri COREQ riguardano principalmente fatti di-

6 Per capire la differenza tra approcci descrittivi e interpretativi, è utile riportare le parole di Morse: “Per esempio, si possono addestrare più codificatori, sviluppare un documento condiviso di codici, e calcolare la *inter-rater reliability* con i dati fattuali, descrittivi. Ma tali tecniche sono incompatibili e depotenziano i processi ermeneutici nella ricerca interpretativa [per esempio, *Interpretative Phenomenological Approach*]. In quest'ultima, un ricercatore che ha effettuato tutte le interviste, le ha lette, codificate e analizzate, può capire ciò che è implicito in una singola citazione. Allora, può riconoscere che cosa si vuol dire in ogni singola frase e come tale informazione supporta o estende una categoria. Un secondo codificatore, senza tale visione contestuale, leggerà la citazione considerando solo il suo senso esplicito [approccio descrittivo]: i significati del partecipante, impliciti o dedotti, vanno perduti. Il team di ricerca non aiuta, per questo problema. Nella ricerca [basata su un metodo] interpretativo, la *inter-rater reliability* non garantisce la validità della ricerca, [rischiando di rendere i risultati superficiali]. Con l'imperativo della *reliability*, si rendono i risultati descrittivi, ovvi e banali” (Morse, 2020, p. 4).

rettamente osservabili, il che probabilmente ha portato all'esclusione di item che avrebbero richiesto una visione più approfondita della ricerca qualitativa. Un esempio riportato da Buus e Perron (2020) è quello riguardante le caratteristiche dell'intervistatore, ossia gli item 2-5 e 8, ridotti a una lista di informazioni specifiche, che, tuttavia, non chiariscono sufficientemente il posizionamento del ricercatore.

A proposito delle informazioni richieste sull'intervistatore, di recente Tong e colleghi (2007) hanno ricevuto una lettera critica da un gruppo di ricercatori dell'Università di Oxford (Albury *et alii*, 2021) rispetto all'item sul genere (item 4), i quali, pur evidenziando il loro supporto all'utilizzo del COREQ, pongono l'attenzione sulla relativa domanda stimolo, ossia "Il ricercatore era maschio o femmina?", e consigliano di modificarla, trasformandola, per esempio, in "Qual era il genere del ricercatore?", evitando così di indirizzare la risposta verso categorie predefinite. Ciò favorirebbe una terminologia più inclusiva, per esempio relativamente ai ricercatori. Questo suggerimento sembra promuovere la tendenza filosofica post-strutturalista che "intende smontare le opposizioni, le categorie, [...], i modi usuali di relazionarsi per lasciare spazio alle differenze", mettendo in discussione la loro "obbligatorietà, la necessità e la contingenza" (Benozzo, Priola, 2022, p. 61). Suggerimento che Tong e colleghi (2007) potrebbero accogliere in vista del previsto aggiornamento dei criteri COREQ (Albury *et alii*, 2021).

Rispetto alle opzioni di risposta delle domande stimolo del COREQ, anche Buus e Perron (2020) sollevano delle critiche. Essi evidenziano come, nella maggior parte dei casi, le domande del COREQ prevedono una certa polarità, non promuovendo, dunque, la riflessività del ricercatore; al contrario, sembra che, in tal modo, si dia valore alla quantità di cose fatte, senza però soffermarsi sul perché di eventuali questioni tralasciate. L'esempio che riportano è quello relativo alla dimensione del campione, che nel COREQ si riduce all'item 22, "saturazione dei dati", a cui è associata la domanda stimolo "È stata discussa la saturazione dei dati?". Secondo Buus e Perron (2020), invece, sarebbe importante indagare anche il motivo che ha spinto i ricercatori a interrompere la raccolta dei dati.

Inoltre, potrebbero esserci diversi motivi legittimi per i quali alcuni criteri COREQ non risultano soddisfatti, come per esempio il non aver ripetuto le interviste (item 18) oppure il non aver utilizzato un software (item 27). Quest'ultimo punto si collega a un'ulteriore critica, ossia la mancanza di chiarezza sul valore dei singoli item del COREQ; il che solleva ulteriori dubbi circa il comune utilizzo di questo strumento per valutare la qualità e, quindi, la pubblicazione o meno di uno studio qualitativo. Tong e colleghi (2007) non spiegano il significato e il valore delle risposte mancanti o negative agli item, conferendo ai *reviewer* la libertà di decidere come e quanto tali risposte incidano sulla qualità di uno studio.

In letteratura, ci sono diverse alternative ai COREQ, come i criteri proposti da Tracy (Tracy, 2010), il CASP (Singh, 2013), gli SRQR (O'Brien *et alii*, 2014), la JBI's *check list* (Joanna Briggs Institute, 2017). Tuttavia, quello che ci sentiamo di raccomandare non è di adottare l'uno o l'altro strumento in maniera automatica e meccanica, né, tantomeno, di rifiutarli a priori, in linea col principio, già sopra evidenziato, di allontanare a tutti i costi tutto ciò che anche vagamente riecheggia gli approcci quantitativi.

Con questa breve disamina abbiamo voluto evidenziare la necessità, come ricercatori qualitativi, di accingerci con spirito critico all'utilizzo delle *check list*, per esempio la COREQ, quando dobbiamo progettare uno studio qualitativo, quando lo realizziamo e lo scriviamo o quando siamo invitati a revisionare una pubblicazione. Per riprendere un esempio di Burke (2016), il *member checking* probabilmente non potrà essere utilizzato per confermare l'affidabilità di uno studio, considerando le critiche sopra riportate; tuttavia, esso potrà fungere da strategia per spingere il ricercatore verso un'elaborazione riflessiva di come i risultati sono stati co-costruiti coi partecipanti nel processo creativo della ricerca (Speakers, Smith, 2014).

In questa prospettiva "relativista", dunque, la COREQ può, in qualche modo, essere utilizzata per evitare di ridurre al giudizio "tutto è valido", perché tutto sarebbe molto legato alla soggettività, quando si tratta di giudicare la validità degli studi qualitativi. I suddetti criteri possono rappresentare un punto di partenza per valutare un lavoro qualitativo da parte di un ricercatore, a cui quest'ultimo deve tuttavia approcciarsi con uno sguardo sempre contestualmente situato e flessibile. Solo in questo modo egli sarà capace di leggere, mettere in discussione e reinterpretare i criteri, sulla base delle diverse situazioni. Il ricercatore qualitativo è chiamato a guardare ai "fenomeni di indagine come intrinsecamente contestuali" (Benozzo, Priola, 2022, p. 16). Grazie a questo approccio, dunque, egli potrà adottare le suddette *check list* come un abile artigiano, per riflettere e mettere costantemente in discussione il suo lavoro e per trovare le risposte alle scelte effettuate e a quelle da effettuare; egli diverrà così sempre più consapevole di come ciascuna fase del processo di ricerca qualitativa non possa essere pensata a se stante, ma soltanto come

parte connessa a tutte le altre, che contamina e da cui è contaminata, proprio come raffigurato da Benozzo e Priola (cfr. Fig. 1).

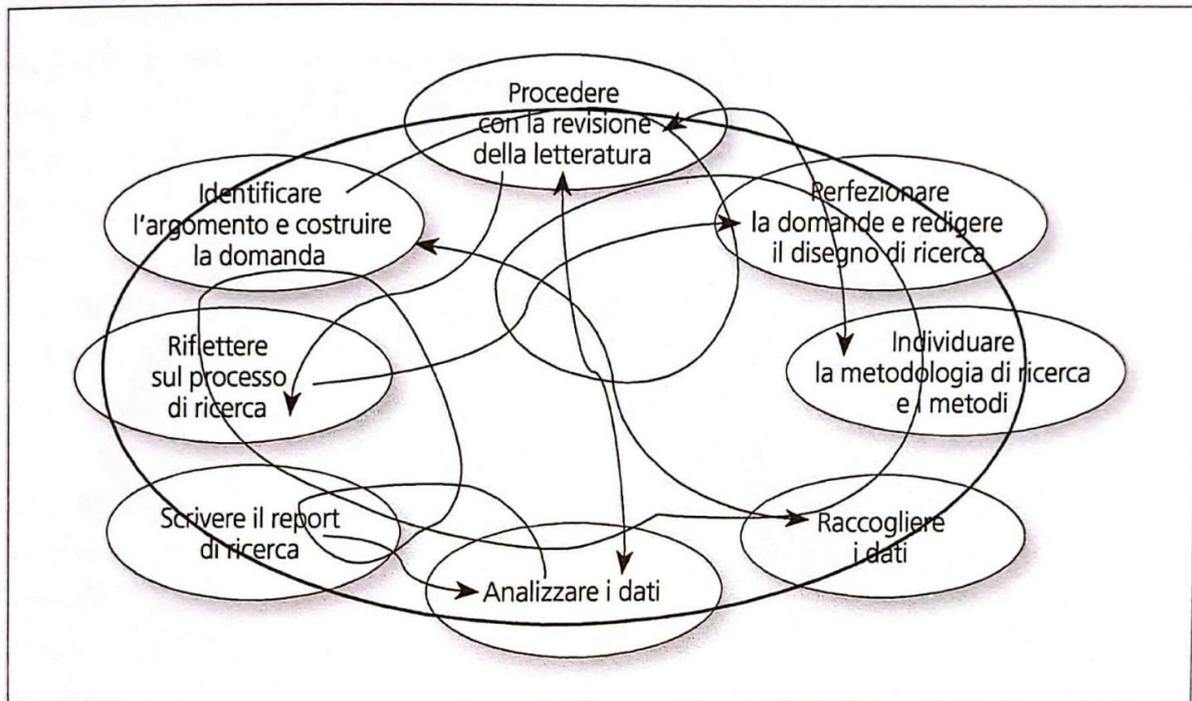


Figura 1. Il processo della ricerca qualitativa. Fonte: Benozzo e Priola (2022, p. 27)

“Ogni ricerca è un campo nuovo, una prateria sterminata, in cui il contesto ci interroga continuamente con i suoi imprevisti e che, a nostra volta, interroghiamo” (Benozzo, Priola, 2022, p. 27).

In considerazione di quanto scritto finora, nel prossimo paragrafo proporremo delle chiavi di lettura del COREQ, affinché tale strumento possa fungere da supporto per il ricercatore nel processo riflessivo.

3. Dai criteri COREQ ad alcuni presupposti taciti nella valutazione della ricerca qualitativa

Riflettendo sulla disamina dei criteri COREQ, una prima osservazione che ci sentiamo di fare, riprendendo Trincherò, è che essi rispondono a un'esigenza di “scientificità” della ricerca qualitativa, nel senso che un sapere è scientifico “quando produce un sapere *controllabile*. Esso prevede che il ricercatore renda *il più possibile chiaro ed esplicito il processo che lo ha portato a ottenere un certo sapere*” (Trincherò, 2004, p. 5, [c.vo nostro]). Nello specifico, la ricerca educativa è “un tipo di indagine dotata di rigore metodologico, volto a produrre risposte a problemi concreti [...] è un'attività conoscitiva sistematica controllata, svolta su una determinata realtà educativa” (Trincherò, 2004, p. 3). Questo vuol dire, nel caso fosse necessario ribadirlo, che il sapere che si produce con “esperimenti” (cioè con la ricerca quantitativa basata sul metodo sperimentale) non è l'unica forma di sapere scientifico. La ricerca educativa, al pari di quella di altre scienze, è chiamata a produrre, sia con metodi quantitativi che qualitativi, saperi rispetto ai quali sia il più chiaro possibile e replicabile il processo che ha portato alla loro costruzione (Mortari, 2010). Curiosamente, questa è una prima critica che viene fatta a Tong e colleghi (2007), che hanno costruito la *check list* COREQ a partire da ventidue pubblicazioni scientifiche che avevano identificato criteri per valutare la qualità della ricerca qualitativa (Buus, Perron, 2020). La critica è che il processo di estrazione dei dati dalla revisione bibliografica non è completamente chiaro e replicabile (Buus, Perron, 2020)⁷.

Un secondo aspetto su cui riflettere riguarda il fatto che l'applicazione di *check list* per valutare strategie

7 Sulle diverse tipologie di revisioni della letteratura e sui criteri che ne assicurano la replicabilità si veda Ghirotto, 2020.

di ricerca non standardizzate e standardizzabili, che caratterizzano intrinsecamente la ricerca qualitativa, sembra misconoscere il pluralismo metodologico e il pensiero postmoderno, al quale questa ricerca s'ispira (Denzin, Lincoln, 2018). L'applicazione rigida di *check list*, inoltre, non svalorza soltanto la soggettività dei ricercatori qualitativi, ma anche quella dei *reviewer* che, come dice Sandelowski (2015), quando si approciano a un report di ricerca utilizzano “una conoscenza situata ed estetica” (Buus, Perron, 2020, p. 2), in base alla quale definiscono cosa è “buona ricerca”. “Considerando la conoscenza specifica del *reviewer* e la sua prospettiva incorporata sulle pratiche di ricerca, il risultato della valutazione è situato e negoziato e la trasparenza procedurale [della revisione] è impossibile” (Buus, Perron, 2020, p. 2).

Dunque, un primo presupposto dell'applicazione indiscriminata di *check list* come la COREQ, senza considerare la soggettività dei ricercatori (che peraltro, con gli item 1-8, non vengono culturalmente e teoricamente situati), nonché dei *reviewer*, enfatizza gli aspetti tecnici e procedurali della ricerca, misconoscendo quelli “olistici ed estetici” e finendo con l'appiattire gli studi qualitativi sulle logiche di quelli quantitativi. Infatti, come sottolineano Buus e Perron (2020), Tong e colleghi (2007) hanno svolto la ricerca bibliografica per definire i loro criteri COREQ soprattutto in banche dati biomediche, nelle quali la gran parte della ricerca è appunto di tipo quantitativo.

Un altro aspetto che fa riflettere è quello relativo all'analisi dei dati. Nella griglia COREQ si parla di descrizione del processo di “codifica” e di “derivazione dei temi”. Ma, come ricordano Buus e Perron (2020, p. 4) “diversi approcci qualitativi non si rifanno a processi di *coding*”. Quindi, questi item escluderebbero altre tipologie di analisi, come quella narrativa, che non si riferiscono tanto, o soltanto, a metodologie analitiche nella comprensione dei dati. Anche qui, l'implicito sembra essere quello di valorizzare modalità di analisi molto sequenziali e protocollate, arginando quelle più olistiche ed intuitive. Gli item della griglia COREQ “si rifanno primariamente a fatti osservabili, che sembrano portare all'esclusione di item che richiedono un *insight* più avanzato nella ricerca qualitativa” (Buus, Perron, 2020, p. 6), quell'*insight* che provoca “sorpresa, o stupore o meraviglia” (Benozzo, Priola, 2022, p. 144).

Questa scelta (implicita) di rifarsi primariamente a elementi osservabili lascia in secondo piano o, per lo meno, cerca di ridurre la *complessità* che molti studi qualitativi si propongono di esplorare. Un esempio è quello dei dati raccolti coi focus group, che richiederebbero di tener conto, nell'analisi, anche di aspetti legati alla composizione del gruppo, alle interazioni al suo interno, alla pregressa conoscenza tra i partecipanti ecc., tutti fattori che dovrebbero rientrare nel “dato” da analizzare e che non sono presenti nei COREQ.

In sintesi, sembra che dietro ai criteri COREQ, molto utilizzati per valutare la qualità della ricerca qualitativa, soprattutto nell'ambito del *caring*, si celino alcuni impliciti, che possono esser fatti risalire a un tentativo di circoscrivere la dimensione interpretativa e creativa che caratterizza gli studi basati su questo tipo di disegno, con una conseguente svalorizzazione della soggettività – sia dei ricercatori sia dei *reviewer* – che invece è unanimemente considerata cruciale nella ricerca qualitativa; sembra quindi di poter intravedere un tentativo di domare la complessità che invece caratterizza intrinsecamente la ricerca qualitativa, che ha oggetti intricati, difficilmente analizzabili solo con approcci quantitativi.

Sembra pertanto di essere in presenza del tentativo di costruire una “tecnologia che rende possibili e sostiene certe pratiche, offrendo l'illusione di una rendicontazione razionale della ricerca qualitativa, che [in questo modo] produce informazioni ‘oggettive’” (Buus, Perron, 2020, p. 7). Il ricercatore, allora, si trasformerebbe in un “narratore di una verità trasparente”, che osserva gli “altri” come soggetti “posizionati e irrazionali e pertanto incerti e inaffidabili” (Buus, Perron, 2020, p. 7).

Questa prospettiva de-politicizza la ricerca e nega la complessità intrinseca della ricerca sociale [...] fornendo un'illusione di razionalità e oggettività. Il desiderio di certezza e standardizzazione delle *check list*, come COREQ, trascura le vulnerabilità e i limiti della percezione e della conoscenza umana che riguardano tutti noi, ponendoli nettamente fuori gioco. Infine, poiché molte riviste approvano acriticamente i criteri COREQ, e richiedono ai loro collaboratori di utilizzarli come parte nel processo di preparazione della *submission* [del dattiloscritto], tali criteri possono anche essere concettualizzati come una tecnologia sociale. L'uso dichiarato – o il non uso – dei criteri COREQ rende alcuni studiosi qualitativi più “legittimati” di altri, favorendo, o inibendo, l'accesso alla pubblicazione [della propria ricerca]. Ciò può limitare l'accesso a determinati risultati della ricerca, mentre altri risultati [presentati coi criteri COREQ] vengono tenuti in considerazione da altri studiosi o dai *decision maker*, influenzando sulle carriere dei ricercatori (Buus, Perron, 2020, p. 7).

Che fare, allora? Rifiutare completamente i criteri COREQ, o strumenti simili, oppure utilizzarli in modo consapevole, critico e riflessivo, sia quando si disegna la ricerca qualitativa sia quando la si valuta? Noi propendiamo per questa seconda posizione, perché tali criteri, se utilizzati in modo flessibile e critico, permettono ai ricercatori, che lavorano su “oggetti” differenti, in contesti e culture a volte radicalmente diverse, di comunicare più agevolmente tra di loro, rendendo maggiormente chiari i processi che hanno caratterizzato la loro ricerca e che hanno portato a determinate conclusioni (Trincherò, 2004). Non va dimenticato che i criteri COREQ ci chiedono di esplicitare aspetti talvolta trascurati nella ricerca educativa italiana, come le relazioni tra ricercatori e partecipanti, che potrebbero essere delle relazioni di potere, le quali potrebbero indurre determinati soggetti a dire o ad agire certi comportamenti solo perché si sentono in dovere di farlo. Altro aspetto interessante, sollecitato sempre dall’uso di strumenti come quello presentato, è il richiamo costante alla coerenza tra quesito/i di ricerca, metodo/i prescelti e modalità di raccolta e di analisi dei dati. È auspicabile, nella ricerca qualitativa, valorizzare soggettività e creatività, ma è ragionevole aspettarsi, se – per esempio – si è fatta una ricerca sulle storie che gli insegnanti raccontano dell’esperienza della pandemia a scuola, avere dei dati che hanno la forma di narrazioni e un’analisi che non identifichi solo i temi di queste narrazioni, ma ci dica qualcosa sulla loro forma, cioè sul tipo di storia che gli insegnanti raccontano.

In conclusione, riprendendo (Foucault, 2000) riteniamo che i criteri COREQ possano essere utilizzati, ma con “un’etica del discomfort”, ossia guidati dalla volontà di interrogarsi continuamente sui presupposti taciti e sui quadri concettuali entro i quali si colloca la ricerca qualitativa e la sua valutazione. Posizionarsi in questa prospettiva non è qualcosa di confortevole, perché comporta il riconoscimento della propria responsabilità e volontà di resistere a determinate forme di potere, come quelle che sono presenti nelle attività di ricerca e nella valutazione dei suoi prodotti. Ciò implica un impegno alla riflessività costante, ma anche un’accettazione dei propri limiti, scientifici e personali, nei processi di costruzione della conoscenza.

Nota bibliografica

- Albury C. *et alii* (2021). Gender in the consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ) checklist. *International Journal for Quality in Health Care*, 4, mزاب123.
- Benozzo A., Priola V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa. Pratiche critiche e sovversive*. Milano: Raffaello Cortina.
- Burke S. (2016). Rethinking ‘validity’ and ‘trustworthiness’ in qualitative inquiry. In B. Smith, A.C. Sparkes (Eds.). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 352-362). Routledge Handbooks Online.
- Buus N., Perron A. (2020). The quality of quality criteria: Replicating the development of the Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ). *International journal of nursing studies*, 102, pp. 1-8.
- Creswell J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. MA: Pearson Education, Inc.
- Dossett L.A. *et alii* (2021). SRQR and COREQ reporting guidelines for qualitative studies. *JAMA surgery*, 9, pp. 875-876.
- Foucault M. (2000). For an Ethics of Discomfort. In J.D. Faubion (Ed.), *Power: Essential Works of Foucault, 1954-1984* (Vol. III, pp. 443-448). New York: The New Press.
- Gergen K.J. (2014). Pursuing excellence in qualitative inquiry. *Qualitative Psychology*, 1, pp. 49-60.
- Gergen K.J., Gergen M.M. (1995). From theory to reflexivity in research practice. In F. Steier (Ed.), *Research and Reflexivity* (pp. 75-95). London: Sage.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Greenhalgh T. *et alii* (2016). An open letter to The BMJ editors on qualitative research. *BMJ*, 352.
- Guba E.G., Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). CA: Sage.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. CA: Sage.
- Husserl E. (1936). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (Parti I e II), *Philosophia*, 1, pp. 77-176.
- Joanna Briggs Institute (2017). Critical appraisal checklist for qualitative research. In https://jbi.global/sites/default/files/2019-05/JBI_Critical_Appraisal-Checklist_for_Qualitative_Research2017_0.pdf (ultima consultazione 26/06/2023).

- Mantovani S. (1995). Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 2-35). Milano: Bruno Mondadori.
- Morse J.M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative health research*, 9, pp. 1212-1222.
- Morse J. (2020). The changing face of qualitative inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, pp. 1-7.
- 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, pp. 143-156.
- Mortari L., Zannini L. (2017). *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Roma: Carocci.
- O'Brien B.C. et alii (2014). Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 9, pp. 1245-1251.
- Palese A., Mansutti I. (2017). Pubblicare la ricerca qualitativa nelle riviste internazionali: alcuni punti d'attenzione. In L. Mortari, L. Zannini (Eds.), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario* (pp. 219-248). Roma: Carocci.
- Saiani L., Di Giulio P. (2017). Perché la ricerca qualitativa in ambito sanitario? In L. Mortari, L. Zannini (Eds.), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario* (pp. 43-56). Roma: Carocci.
- Sparkes A.C., Smith B. (2009). Judging the quality of qualitative inquiry: Criteriology and relativism in action. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, pp. 491-497.
- Sparkes A.C., Smith B. (2014). *Qualitative research in sport, exercise and health sciences: From process to product*. London: Routledge.
- Richards L., Morse J.M. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Sage: Thousand Oaks.
- Sandelowski M. (2015). A matter of taste: evaluating the quality of qualitative research. *Nursing Inquiry*, 2, pp. 86-94.
- Stenfors T., Kajamaa A., Bennett D. (2020). How to... assess the quality of qualitative research. *The clinical teacher*, 6, pp. 596-599.
- Tong A. et alii (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 6, pp. 349-357.
- Tracy S.J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

Ambienti digitali e contenuti medialti nella ricerca pedagogica: premesse epistemologiche e spunti metodologici

Davide Cino

Research Fellow in General and Social Pedagogy | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | davide.cino@unimib.it

Digital environments and media contents in pedagogical research: epistemological premises and methodological approaches

Abstract

This paper investigates the epistemological dimensions related to the study of digital environments and media content in pedagogical research through digital methods. In doing so, it will reflect on the often tacit premises that can inform what can constitute a pedagogically grounded study of media in the context of everyday life, with particular reference to the theoretical framework of informal education, questioning how, in considering the inextricable intertwining of epistemology and methodology, it is possible to study digital environments as epistemic contexts of informal learning and media content as cultural objects that are increasingly part of people's continuing education.

Keywords

digital methods; digital environments; media contents; informal education; epistemology

Il presente lavoro indaga le dimensioni epistemologiche connesse allo studio degli ambienti digitali e dei contenuti medialti nella ricerca pedagogica attraverso i metodi digitali. Nel farlo, rifletterà sulle premesse spesso tacite che possono informare ciò che può costituire uno studio pedagogicamente fondato sui media nell'ambito della vita quotidiana, con particolare riferimento al quadro teorico-concettuale dell'educazione informale, interrogandosi su come, nel considerare gli inestricabili intrecci fra epistemologia e metodologia, sia possibile studiare gli ambienti digitali come contesti epistemici di apprendimento informale e i contenuti medialti come oggetti culturali che fanno sempre più parte della formazione continua dei soggetti.

Parole chiave

metodi digitali; ambienti digitali; contenuti medialti; educazione informale; epistemologia

1. Introduzione

L'incorporazione dei media digitali nei più svariati contesti di vita quotidiana ha comportato un crescente interesse da parte degli studiosi rispetto al loro utilizzo tanto come strumenti di ricerca che come contesti di apprendimento, formazione identitaria, costruzione di discorsi e contro-discorsi, promozione di relazioni interpersonali e capitale sociale (Hewson, 2014). Ovvero, i media digitali sono stati riconosciuti in letteratura tanto nella loro valenza di dispositivi che di veri e propri contesti di vita. Il riconoscimento di tale duplice natura, tuttavia, non è scontato: dipende, infatti, dai sistemi di credenze che, in quanto ricercatori, vanno a informare il nostro modo di pensare la ricerca, decidendo cosa possa rappresentare un oggetto epistemico in un mondo di oggetti ontologici là fuori (Caronia, 2011). Intendere i media digitali come contesti di vita significa adottare una postura di ricerca che vada oltre letture semplicistiche tipiche dei discorsi sui media che, storicamente, hanno caratterizzato le diatribe tra apocalittici e integrati (Eco, 1964), superando credenze sedimentate che ancora oggi informano assunti essenzialisti, di cui uno dei più lapalissiani esempi è la dicotomia “reale/virtuale”.

In questo contributo affronterò, senza pretesa di esaustività, lo studio degli ambienti digitali e contenuti mediali nella ricerca pedagogica, facendo riferimento ai metodi digitali e ai cosiddetti dati “naturalisti”. Rifletterò sulle premesse, spesso tacite, che possono informare le nostre idee, in quanto ricercatori, rispetto a cosa possa costituirsi come uno studio pedagogicamente fondato sui media nell'ambito della vita quotidiana, interrogandomi su come, nel considerare gli inestricabili intrecci fra epistemologia e metodologia, sia possibile studiare gli ambienti digitali come contesti epistemici di apprendimento informale e i contenuti mediali come oggetti culturali che fanno sempre più parte della formazione continua dei soggetti.

2. Metodi digitali e oggetti epistemici nella ricerca sociale

L'espressione “metodi digitali” può essere considerata una locuzione ombrello sotto la quale rientrano approcci che fanno uso dei media digitali per ricerche di tipo etnografico, interviste, survey e focus group online, diari mediali, la modellizzazione basata sui big data, nonché disegni sperimentali (Hampton, 2017). In generale, dunque, designa tutti quei metodi che fanno ricorso alle tecnologie digitali nel processo di *generazione* dei dati di ricerca.

In questo paper mi concentrerò nel dettaglio su quei metodi che rientrano nel più vasto reame della ricerca mediata da internet (o *Internet-mediated Research* – Burnett *et alii*, 2011), il cui sviluppo può, secondo gli studiosi, essere articolato in almeno tre fasi (Scarcelli, 2018): una prima fase, dagli anni Settanta ai primi anni Novanta, che si è focalizzata su quelli che si credevano essere i potenziali *effetti* deleteri della comunicazione mediata da computer reputata deficitaria rispetto a quella faccia a faccia, informata da un'epistemologia meramente positivista; una seconda fase, nel corso degli anni Novanta, che inizia a vedere nella rete un “luogo culturale” da studiare attraverso approcci etnografici, ma che contrappone ancora l'online all'offline e dunque gli intrecci tra i due contesti; una terza fase, che si sviluppa con l'affermazione sempre più capillare del web 2.0 e la diffusione degli *User-Generated Contents* (van Dijck, 2009), che riconosce il ruolo degli utenti quali fruitori e produttori di contenuti (*prosumers* – Degli Espositi, 2022) e porta i ricercatori a concentrarsi sul modo in cui i soggetti incorporano internet nella loro vita quotidiana. Alla luce di questo passaggio da un utilizzo prevalentemente orientato alla fruizione a uno centrato anche sulla co-creazione di contenuti (Hewson, 2014), la rete diviene un contesto di particolare interesse da un punto di vista pedagogico.

Per capire meglio le questioni epistemologiche che sorreggono l'utilizzo di metodi digitali nella ricerca pedagogica, reputo opportuno riflettere su una, seppur in questa sede rudimentale, modalità di categorizzazione degli approcci alla ricerca e alla conseguente generazione di dati.

Rispetto al tentativo di contornare i tanti approcci che rientrano nel novero dei metodi digitali, una chiave di lettura stimolante è offerta da Scarcelli (2018, p. 173) nel definire questa ricerca quale “su” e “con” i nuovi media, che riguarda, cioè, “lo studio dei nuovi mezzi di comunicazione, da una parte, in quanto specifico campo di indagine e, dall'altra, in qualità di strumenti di rilevazione e di raccolta del materiale empirico” e che intende il web “come un nuovo oggetto di studio per le scienze sociali e come uno strumento in grado, nelle sue differenti declinazioni, di supportare la ricerca”.

Tale differenziazione, qui opportuna per restringere il nostro campo di interesse alla ricerca *su* i nuovi media (tralasciando in questa sede l'utilizzo di internet e dei media digitali in generale come strumenti di rilevazione), inesorabilmente richiama la questione della *generazione* dei dati di ricerca.

La metodologia della ricerca sociale differenzia i cosiddetti “dati generati dal ricercatore”, alla cui fabbricazione lo studioso contribuisce attivamente (Caronia, 1997), dai “dati naturali”, che esistono in maniera *relativamente* indipendente dallo stesso (Lester, Muskett, O'Reilly, 2017). Esempi dei primi sono quei dati raccolti in capo a studi self-report e/o sperimentali; esempi dei secondi sono quei dati esistenti indipendentemente dall'intervento di un ricercatore, quali documenti prodotti da varie realtà istituzionali, interazioni di vita quotidiana, chat, conversazioni asincrone su forum, nonché materiali di diverso tipo online quali video, foto, post scritti e via discorrendo (Silverman, 2011).

La differenziazione di cui sopra, nonché il concetto stesso di dato “naturale”, tuttavia, è epistemologicamente controvertibile: il ricercatore, infatti, benché in differente misura, contribuisce sempre alla selezione del dato, decidendo dunque cosa possa definirsi oggetto epistemico e cosa no (Caronia, 1997; Kiyimba *et alii*, 2019). Nel concentrarmi, in questa sede, sul web come contesto all'interno del quale rintracciare e selezionare dei dati naturali, reputo al contempo necessario riconoscere che tale “naturalità” è da intendersi non in termini assoluti, ma relativamente al confronto con i dati generati attraverso strumenti di rilevazione self-report. Certamente, il fatto che certi ambienti digitali e contenuti mediali esistano là fuori indipendentemente dal volere del ricercatore fa sì che i dati che vi si possano ricavare avranno specificità diverse rispetto a quelli costruiti nell'ambito di un'intervista o nella preparazione di una survey. E tuttavia, la selezione di uno o più oggetti epistemici (cioè qualcosa su cui decidiamo di poggiare il nostro sguardo in quanto ricercatori) in un mondo di oggetti ontologici chiama inesorabilmente in causa il tema della scelta dello studioso (Caronia, 2011). Come vedremo nel prossimo paragrafo, a questa prima scelta ne è intrinsecamente interconnessa un'ulteriore, rispetto a che cosa e in che misura possa dirsi oggetto epistemico rilevante per un certo dominio disciplinare, nella fattispecie in ambito pedagogico.

3. Ambienti digitali e contenuti mediali nella ricerca pedagogica: scelte di rilevanza epistemologica

Se è vero che i processi educativi sono ravvisabili in tutto il mondo naturale, nel caso degli esseri umani questi caratterizzano in modo significativo la dimensione culturale: linguaggi, pratiche, istituzioni, valori, discorsi e simboli hanno tutti una loro eminente valenza educativa (Formenti, 2012a). Questo stretto rapporto tra cultura e educazione ci pone di fronte a una realtà educativa cangiante, che si espleta in forme, modi, tempi e luoghi differenti, chiedendoci così di problematizzare la nostra idea di “educazione” e di “educativo”. Pur all'interno di un contesto sociale fortemente strutturato sul piano formativo (che dedica, cioè, luoghi e tempi appositi alla formazione del bambino e del cittadino), la riduzione dell'esperienza educativa ai soli momenti e contesti formali appare limitante. Studiare gli ambienti digitali e i contenuti mediali, nella fattispecie attraverso i metodi digitali, richiede a tal proposito di operare un dilatamento del campo semantico e di indagine che gravita attorno al concetto di “educativo” (Tramma, 2009; 2019), riconoscendo che può dirsi educativo tutto ciò che può promuovere (più che determinare) apprendimenti, nella fattispecie informali, che si espletano in contesti plurimi anche in maniera inconsapevole e non intenzionale (Jarvis, 2012). All'interno di questo scenario rientrano gli ambienti digitali e i contenuti che in essi vengono prodotti e diffusi. Si chiama, cioè, in causa una scelta di estrema rilevanza epistemologica che ci invita a chiarire, in quanto ricercatori in pedagogia, cosa e in che misura possa considerarsi oggetto epistemico pedagogicamente rilevante per studiare il quale verranno mobilitati dei metodi digitali. Come sostenuto da Ferrante e Palmieri (2015), infatti, l'educazione, nel suo darsi in dialogo tra umano e non umano (includendo dunque le tecnologie e i media), chiede di dilatare, nella nostra società mediatizzata, i confini di quel *milieu* culturale e formativo cui fanno riferimento gli Autori, per riconoscere la potenzialità educativa di ambienti digitali e contenuti mediali.

La proposta che qui avanzo è informata dal più vasto quadro concettuale dell'educazione informale (Tramma, 2009), partendo dal quale è possibile vedere negli ambienti digitali (al di fuori di quelli finalizzati all'erogazione di didattica formale ed esperienze non-formali) dei contesti di apprendimento informale; nei contenuti mediali, invece, degli oggetti culturali.

Per fare chiarezza in merito alla terminologia qui utilizzata, gli ambienti di apprendimento informale

rappresentano tutti quei contesti di cui un soggetto fa esperienza (dalla famiglia al gruppo dei pari, dalla città ai media e via scorrendo), nell'ottica di un policentrismo formativo che mette in risalto i variegati luoghi e tempi della formazione (Giovannini, 1987; Formenti, West, 2010; Tramma, 2009). Gli ambienti di apprendimento informale sono quei contesti in cui si apprende anche in maniera non intenzionale e non premeditata, lungo tutto l'arco della vita e indipendentemente da un qualche orientamento assiologico di riferimento (Biesta, 2015; Reischmann, 1986). Negli anni Ottanta, Newcomb e Hirsch (1983) sostennero che la televisione, principale medium dell'epoca, potesse essere studiata come un foro culturale, configurandosi a tutti gli effetti come un ambiente di apprendimento informale. Tale tesi fu successivamente ripresa e applicata a internet da Jensen e Helles (2010), evidenziando la portata educativa delle interazioni interpersonali online. Da un punto di vista pedagogico è inoltre cruciale rilevare come il web consenta agli utenti sia di accedere a contenuti prodotti da terze parti che dagli stessi utenti anche al di fuori dei circuiti educativi formali, configurandosi così come ambiente di apprendimento (anche) informale (Petti, 2011). Nondimeno, il web è un contesto pedagogicamente di rilievo se consideriamo l'attuale ecosistema mediale nell'ottica della *crossmedialità*, ovvero quel sistema di convergenza (Jenkins, 2007) per cui, come afferma Drusian (2018), tutti i media e i contenuti sono oggi "fusi" attraverso internet. Dalle testate giornalistiche online agli e-book, dalle piattaforme di streaming di canali televisivi ai siti web istituzionali, di esperti o professionisti, per passare a luoghi quali i wiki, i blog, i forum, i social media, in cui gli utenti hanno sempre più margine di protagonismo, il web può essere riconosciuto come un contesto di apprendimento informale in continua evoluzione.

Rispetto invece al concetto di oggetti culturali, faccio qui riferimento alla definizione di Griswold (2013), secondo cui può definirsi oggetto culturale l'espressione multimodale di qualcosa di socialmente significativo che racconta una storia ancorandosi a un più vasto sistema di significati. Gli oggetti culturali, come sostiene l'Autrice, sono prodotti umani (per esempio, libri, canti, dipinti, film, programmi radiofonici e televisivi, contenuti online ecc.) in dialogo con gli esseri umani, ed è proprio questa dimensione di dialogicità (ovvero la relazione reciproca tra chi produce e chi fruisce dell'oggetto) che ne concretizza la dimensione culturale. Scrive Griswold (2013, p. 15 [trad. mia]): "solo quando questi oggetti diventano pubblici, quando entrano nel circuito dei discorsi umani, è solo allora che iniziano a far parte della cultura divenendo oggetti culturali". Nell'ambito di tale dialogo, i discorsi (quali categorie interpretative per rappresentare e comprendere aspetti della vita sociale – Fairclough, 1992) di cui tali oggetti divengono espressione possono essere rinforzati o messi in discussione. Ciò prevede un coinvolgimento attivo dei soggetti con gli oggetti. Ritornando agli ambienti digitali, in particolare quelli del Web 2.0, possiamo notare quanto questi contesti consentano agli utenti tanto di fruire dei contenuti che in essi si trovano che di produrne di nuovi, veicolando taluni o talaltri aspetti di una data cultura, tra loro più o meno convergenti o divergenti. Ne deriva che partendo da una premessa di questo tipo, qui intesa come osservatorio a partire dal quale facciamo ricerca in educazione, gli ambienti digitali e i contenuti mediali che in essi vi si trovano rappresentano un fertile terreno di ricerca pedagogica per i quali poter dispiegare metodi digitali. E tuttavia, un tale posizionamento non è, o quantomeno non è sempre stato, scontato.

4. Interrogare il proprio posizionamento: *alcune* questioni cruciali

Interrogare il proprio posizionamento significa sforzarsi di far proprio uno sguardo di secondo livello che riconosce che a informare le scelte che stabiliscono cosa rappresenti per noi un oggetto epistemico, in primis, e, nel dettaglio, un oggetto epistemico pedagogicamente rilevante sia, appunto, lo sguardo che in quanto ricercatori poggiamo su quell'oggetto (Formenti, 2014). Si tratta, cioè, di un'operazione autoriflessiva attraverso cui osservare il proprio sguardo e, inesorabilmente, interrogare i propri pregiudizi (qui intesi, in linea con l'approccio sistemico, come qualcosa che chi fa ricerca è chiamato a interpellare e comprendere in dialogo attivo con essi e con sé stesso/a – Formenti, 2012a; 2012b).

Nello studiare da una prospettiva pedagogica gli ambienti digitali e i contenuti mediali, le questioni rispetto alle quali possiamo essere portatori di pregiudizi con cui confrontarci sono diverse. Di seguito farò riferimento, senza pretesa di esaustività, ad alcune di queste.

Una prima questione ha a che fare con la dicotomia reale/virtuale o, per rimanere più ancorati alla realtà del web, offline/online. Gli studi di internet condotti fino agli anni Novanta, come abbiamo visto

(Scarcelli, 2018), hanno infatti evidenziato anche nell'ambito di un discorso scientifico tale demarcazione. La credenza, che ancora oggi continua in certa misura a essere propria di più vasti discorsi sociali, era quella che solo l'esperienza non mediata dalle tecnologie, solo quell'esperienza che avveniva offline, potesse definirsi autentica e "reale", e che le due componenti non potessero entrare in dialogo tra loro (Brown *et alii*, 2004). Tale prospettiva, cioè, reputava i processi relazionali facilitati dal web come dei surrogati delle relazioni definite "reali"; credenza messa in discussione da diversi studi che, nel tempo, hanno dimostrato come l'esperienza online dei soggetti sia in realtà complementare a quella offline, e come le persone reputino tali esperienze rilevanti. A tal proposito, si pensi ai rapporti interpersonali nati in rete e al ruolo di supporto sociale, emotivo e informativo svolto dalle comunità online (Yan, Tan, 2014). E tuttavia, uno sguardo che in partenza scredita ciò che ha a che fare con il digitale e l'online rischia di frenare o limitare il riconoscimento dello stesso web, dei suoi ambienti e dei suoi contenuti come qualcosa meritevole di attenzione scientifica.

Ciò ci collega a una seconda questione, che riguarda il dominio di ciò che viene culturalmente definito o meno "educativo". Come già sottolineato, in questa sede "educativo" è ciò che promuove (più che determina) apprendimento (Tramma, 2009). I posizionamenti sulla capacità degli spazi digitali e contenuti mediali di essere "educativi" hanno riguardato quantomeno due aspetti principali: da un punto di vista cognitivo, l'effettiva possibilità, per un soggetto, di apprendere dai media, passando da posizioni secondo le quali non vi fosse alcuna possibilità di apprendimento ad altre più dialogiche, che tengono conto di differenti variabili quali l'età dei soggetti, la natura degli stimoli, le capacità individuali, le affordances dei contesti digitali, le caratteristiche dei contenuti ecc. (Cino, 2020b; Clark, 1983;1984; Drotner *et alii*, 2009; Kozma, 1991); da un punto di vista di contenuto e qualitativo, la capacità educativa dei media, ha inoltre fatto i conti con l'accezione valoriale (ovvero assiologicamente fondata – Biesta, 2015) attribuita all'aggettivo "educativo" nella prospettiva secondo cui educativo sarebbe solo ciò che incorpora, trasmette, rappresenta valori socialmente accettabili e edificanti, o quantomeno così riconosciuti dall'osservatore. Il caso degli studi su bambini e media può essere un esempio emblematico di quanto ciò che non è reputato conforme a un certo quadro valoriale sia stato ritenuto, storicamente, come "non educativo" (Caronia, 2002; Wartella, Jennings, 2001; Wartella, Robbs, 2008; Wartella, 2019). Il framework dell'educazione informale ci invita invece a problematizzare tale concezione, riconoscendo che un'esperienza possa essere educativa indipendentemente dall'assetto valoriale di riferimento (Tramma, 2009).

Una terza questione, strettamente interconnessa, ha a che vedere con il nostro modo di intendere l'apprendimento. Una postura epistemologica di stampo positivista, ad esempio, potrebbe vedere come scarsamente utile lo studio di ambienti e contenuti digitali attraverso l'analisi di dati naturali se a partire da questi non sarà poi possibile (e difatti non lo è) stabilire un nesso causale tra ambiente/contenuto e apprendimento da parte dei soggetti di opinioni, schemi valoriali, capacità pratiche e così via. Il bisogno di dover "verificare" l'apprendimento affinché di apprendimento possa parlarsi, però, esula dagli obiettivi di una ricerca che nell'adottare i metodi digitali si rifà ai dati naturali. Certamente, anche al di là di epistemologie positiviste è possibile, attraverso studi self-report di natura qualitativa, comprendere il significato che tali ambienti e contenuti hanno per le persone e nei loro apprendimenti informali. E tuttavia, poiché il web consente ai suoi utenti di comunicare, lo studio in particolar modo delle conversazioni online ha rintracciato nell'ambito di diverse ricerche indizi di trasformazioni di opinioni tra le parti interagenti, micro-apprendimenti, scambi di risorse ermeneutiche e prassiche che, nell'abbracciare il concetto di apprendimento informale, mostrano come online le persone possano potenzialmente apprendere (Cino, 2020a; Cino, 2022; Cino, Formenti, 2021; Jaworska, 2018; Kumar, Gruzd, 2019). Nel caso invece di tutti quei contenuti online che non si basano necessariamente su scambi comunicativi (per esempio, l'analisi di un campione di video su YouTube, di una serie di articoli di testate giornalistiche su un dato argomento, di un campione di foto su Instagram facenti capo a un determinato *hashtag* ecc.), è comunque possibile rilevare la loro valenza educativa informale in quanto oggetti là fuori nel mondo che, insieme a tutti gli altri di varia natura che si trovano in rete, vanno a rappresentare un deposito di conoscenze, simbolismi e rappresentazioni che contribuiscono alla costruzione sociale e collettiva di significato rispetto a un dato dominio epistemico cui i fruitori potranno attingere o meno in termini di repertori di riferimento con cui dar senso al mondo (in linea con il concetto di oggetti culturali già utilizzato – Griswold, 2013). Anche in questo caso, tuttavia, decidere se reputare tali oggetti culturali meritevoli di attenzione scientifica è un fatto di posizionamento e di scelta. Sarà importante, allora, ri-orientare lo sguardo verso ciò che po-

tenzialmente *promuove*, più che *determina* apprendimento. Un posizionamento che ben si sposa con l'*in-securitas* della ricerca pedagogica e l'indicalità di tale impresa conoscitiva (Caronia, 1997; 2011), ma poco con approcci lineari e causali.

Una quarta questione ha a che fare con una possibile associazione implicita che può esser fatta tra l'educazione e il digitale con le tecnologie didattiche, nei confronti del cui utilizzo e dei cui "effetti" in termini di apprendimento vengono stanziati risorse e riposte aspettative che, tuttavia, benché certamente motivate da importanti ragioni, possono mettere in ombra una ricerca su ambienti digitali e contenuti mediali che vada oltre l'educazione formale. La necessità di investire nella ricerca sulle tecnologie didattiche in ambienti formali è stata palesemente messa in luce dagli esiti della pandemia di Covid-19, che ha visto nell'avvio della Didattica a Distanza del primo lockdown una cartina al tornasole dei processi di digitalizzazione della scuola italiana e delle disuguaglianze sociali da essi derivanti (Aroldi *et alii*, 2021). Il tema del *learning loss* associato a un'iniqua capacità, nel dettaglio, di studenti e studentesse di aver accesso e utilizzare attivamente ambienti di apprendimento digitali e contenuti didattici online ha certamente messo in evidenza un'area di ricerca pedagogica di rilevante interesse sociale. E tuttavia, nella proposta qui avanzata, reputo importante considerare lo studio degli apprendimenti informali di vita quotidiana in rete come di pari dignità rispetto a quelli che fanno capo a processi di educazione formale istituzionalizzati. Se l'immaginario collettivo nel parlare di digitale e educazione riporta in prima battuta all'educazione formale che ha luogo con e attraverso le tecnologie, ne consegue che ciò che va oltre questo dominio possa essere sottostimato: perché non si valuti come "educativo" ciò che avviene informalmente negli ambienti digitali, ma solo formalmente; perché queste ultime esperienze siano reputate di maggior interesse scientifico; perché nell'allocatione delle risorse economiche non si reputi rilevante finanziare la ricerca sugli apprendimenti informali in rete. Questi e altri fattori pesano sul guardare alle esperienze di apprendimento informali digitalmente mediate come oggetti epistemici degni di interesse pedagogico.

Un'ultima questione a cui farò riferimento ha a che fare con l'autorialità e l'autorevolezza epistemica di quanto si trova online (Kruglanski *et alii*, 2009). Ammesso che il campo di indagine della ricerca pedagogica possa dunque espandersi a ciò che va al di là dell'educazione formale, in cui l'autorialità dei contenuti è generalmente attribuita a soggetti autorevoli e professionisti o a soggetti in formazione la qualità dei cui contenuti sarà vagliata dai docenti, un'ulteriore credenza da interrogare è quella per cui i contenuti prodotti in contesti informali da utenti con una scarsa autorevolezza epistemica non siano da intendersi come educativi (si pensi ai casi in cui la bontà di contenuti online che sono proposti come depositari di "verità" viene confutata dai saperi scientifici). Partendo dalla prospettiva qui assunta, invece, non è la veridicità dell'enunciato o un suo qualche legame con una realtà là fuori empiricamente corroborata a rendere ambienti e contenuti educativi o non educativi. Si pensi al caso delle *fake news* diffuse online: benché il sentire comune possa portare a reputarle come non educative, queste lo sono a tutti gli effetti. Anzi, è proprio il loro esserlo a informare pratiche di *media literacy* che si muovono in contrasto alle stesse (Mason *et alii*, 2018). Studiare ambienti digitali e contenuti socialmente controversi significa, in questo senso, riconoscere la valenza educativa indipendentemente dall'autorevolezza epistemica dell'enunciato e dell'enunciatario, consentendoci di indagare anche questi aspetti dell'educazione e testimoniando cosa, nel mondo là fuori, si presenti come ambiente di apprendimento e oggetto culturale depositario di una qualche conoscenza.

Quanto può convenire da questa breve rassegna è l'importanza, *prima della ricerca*, di interrogare il proprio posizionamento nel definire cosa e per quali ragioni (personali, sociali, politiche) sancisca per noi ricercatori la trasformazione di un oggetto là fuori da ontologico a epistemico. Tale operazione, di estrema importanza per chiunque faccia ricerca, lo è ancor di più per chi fa ricerca in educazione, essendo l'educazione un concetto attorno al quale storicamente si sono accesi e continuano ad accendersi vivaci ed eterogenei dibattiti rispetto a cosa possa dirsi educativo e cosa no (Baldacci, 2012).

5. Un esempio per concludere: una proposta di metodo nello studio di genitorialità e famiglia in contesti digitali

Analizzate alcune delle premesse epistemologiche che accompagnano lo studio di ambienti digitali e contenuti mediali, in chiusura di questo contributo riporterò brevemente, a titolo esemplificativo, una pro-

posta metodologica da me applicata nell'ambito della pedagogia della famiglia, che consente di indagare il tema della genitorialità quale oggetto di interesse pedagogico (ma a cui potrebbero sostituirsi tanti altri), attraverso i metodi digitali.

Nel tempo, infatti, la rete è stata abilmente usata nelle ricerche con e sulla famiglia, tanto in veste di strumento che di contesto. Fanno parte del primo caso tutti quegli studi che hanno raggiunto un campione di interesse grazie all'uso di internet, tramite survey online, interviste e focus group indirizzate ai membri del nucleo familiare (Dworkin *et alii*, 2016).

Sono invece esempi del secondo quelle occorrenze in cui la rete è stata studiata come contesto per e tra genitori (Plantin, Daneback, 2009), adottando approcci di natura prevalentemente osservativa e naturalistica (Hewson, 2014), basati su un'analisi principalmente qualitativa dei dati online, siano essi siti web sulla genitorialità, forum, blog, pagine Facebook, account Instagram e via scorrendo. Questo tipo di ricerca valorizza il web come contesto di costruzione sociale, quale *milieu* discorsivo e formativo in cui costruire e de-costruire modelli di genitorialità (Arden *et alii*, 2014; Cino, 2020b; Thoren *et alii*, 2013).

Informata da questi studi, la proposta che qui presento afferisce, tra i vari metodi digitali possibili, all'etnografia digitale (Pink *et alii*, 2015), proponendo dunque uno studio e analisi di dati naturali nell'ambito di contesti online. Per render conto della complessità dei dati che uno studio che si avvalga dei metodi digitali possa riconsegnare, farò riferimento all'approccio sistemico (Bateson, 1976; 1997) qui applicato allo studio della famiglia (Formenti, 2012a). Nel dettaglio, avizzerò in queste brevi righe una proposta che tenga conto, nello studio della genitorialità (ma in realtà di qualsivoglia oggetto epistemico), dei tre livelli di analisi macro, micro e meso. Come ho già argomentato altrove,

il livello *macro* indaga il sistema di valori simbolici, da un punto di vista sociale e politico, che inquadrano i fenomeni e alla cui costruzione i media (insieme ad altre agenzie culturali) prendono parte. Il livello *micro* indaga l'esperienza individuale, di cui i soggetti propongono narrazioni e teorie; il livello *meso* indaga le interazioni tra più sistemi in cui discorsi, narrazioni ed esperienze individuali entrano in dialogo tra loro costituendo un punto di incontro tra il livello micro e macro (Cino, 2022, p. 17).

Questi tre livelli, benché presentati separatamente, sono certamente da intendersi come profondamente interconnessi.

Nell'ambito dello studio della genitorialità sarà possibile studiare il livello macro facendo riferimento alle prospettive di soggetti dell'enunciazione *outsiders* che contribuiscono a costruire socialmente il discorso sulla genitorialità. Ambienti ricchi di dati, in questo caso, possono essere testate mediatiche online che affrontano un qualche tema che si vuole indagare connesso all'essere genitori o alla famiglia, siti istituzionali di enti governativi, pagine web di esperti che, tutti, con i loro contenuti, contribuiscono a creare un insieme di idee, rappresentazioni e assunti sulla genitorialità e la famiglia. Approcci quali l'analisi critica del discorso possono essere in questo caso utili per studiare come una data questione (ad esempio, il controllo dei genitori del consumo dei media nell'infanzia – Zaman *et alii*, 2020) venga affrontata a livello macro in diversi contenuti online.

Da un punto di vista micro e meso, invece, sarà possibile accedere a contesti che danno voce ai genitori come *insiders* dell'esperienza genitoriale quali blog, forum, pagine Facebook per/di genitori. Per il livello micro sarà possibile concentrarsi, tramite un'analisi di contenuto, sulla narrazione in apertura del singolo genitore che racconta la sua esperienza, così da identificare e categorizzare la tipologia di bisogni formativi, comunicativi e relazionali che spingono a cercare supporto online (Smedley, Coulson, 2021). Per il livello meso – laddove la piattaforma lo consenta e ciò avvenga spontaneamente – ci si potrà invece focalizzare sulle discussioni tra genitori che, contribuendo alla costruzione di comunità di pratica online (Wenger, 2011), nello spazio dell'interazione sociale mettono in moto uno scambio di esperienze, conoscenze, opinioni, partecipando alla co-costruzione di traiettorie interpretative e teorie genitoriali che possono tanto confermare quanto mettere in discussione il macro-discorso su famiglia e genitorialità. A tal fine sarà possibile utilizzare un'analisi tematica in cui i pattern tematici rappresentano sia il prodotto dell'attività interazionale delle parti interagenti che dell'esercizio ermeneutico del ricercatore (Das, 2017).

Un tale approccio può essere efficacemente adoperato nello studio di qualsivoglia oggetto epistemico che si reputi di rilevanza pedagogica in quanto consente di studiare, da una prospettiva sistemica, come la conoscenza sia socialmente costruita tanto da soggetti terzi quanto da persone che vivono direttamente

una determinata esperienza. È in questa natura eminentemente sociale del web che risiede il potenziale pedagogico che rende i suoi ambienti e contenuti di estrema rilevanza per chi fa ricerca in educazione. Riconoscerlo, però, è una questione di premesse e posizionamenti.

Nota bibliografica

- Arden M.A. *et alii* (2014). What women really think about gestational weight management: A thematic analysis of posts made in online parenting forums. *Pregnancy Hypertension: An International Journal of Women's Cardiovascular Health*, 3, p. 231.
- Aroldi P. *et alii* (2021). Il primo lockdown e l'avvio della DAD come banco di prova dei processi di digitalizzazione della scuola italiana, tra disuguaglianze e inclusione. *Sociologia della Comunicazione*, 62, pp. 69-86.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Biesta G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 1, pp. 11-22.
- Brown S.A. *et alii* (2004). Who's afraid of the virtual world? Anxiety and computer-mediated communication. *Journal of the Association for Information Systems*, 2, pp. 79-107.
- Burnett R. *et alii* (2011). *The handbook of internet studies*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Caronia L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia L. (2002). *La socializzazione ai media: contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Cino D. (2020a). Dilemmi digitali e governance dell'identità digitale dei minori: l'interazione fra pari come opportunità informale di media education. *Media Education*, 2, pp. 149-161.
- Cino D. (2020b). Fare e disfare la "buona" maternità online: costruzioni e decostruzioni di un modello pedagogico. *Encyclopaideia*, 58, pp. 75-86.
- Cino D. (2022). *Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della "buona genitorialità digitale"*. Milano: FrancoAngeli.
- Cino D., Formenti L. (2021). To share or not to share? That is the (social media) dilemma. Expectant mothers questioning and making sense of performing pregnancy on social media. *Convergence*, 2, pp. 491-507.
- Clark R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 4, pp. 445-459.
- Clark R.E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 2, pp. 21-29.
- Das R. (2017). Speaking about birth: Visible and silenced narratives in online discussions of childbirth. *Social Media + Society*, 4, pp. 1-11.
- Degli Espositi P. (2022). Dal World Wide Web alla realtà ibrida. In C. Riva *et alii* (Eds.), *Sociologia dei media* (pp. 297-324). Torino: UTET Università.
- Drotner K. *et alii* (Eds.). (2009). *Informal learning and digital media*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Drusian M. (2018²). Forme e linguaggi dei nuovi media. In R. Stella *et alii* (Eds.), *Sociologia dei new media* (pp. 59-84). Torino: UTET Università.
- Dworkin J. *et alii* (2016). A comparison of three online recruitment strategies for engaging parents. *Family Relations*, 4, pp. 550-561.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Fairclough N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferrante A., Palmieri C. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista. *MeTis – Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 1, pp. 248-260.
- Formenti L. (2012a). Tra micro e macrostoria: lo sguardo biografico per comprendere la vita familiare. In L. Formenti (Ed.), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione* (pp. 169-202). Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Formenti L. (2012b). Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane. In B. Merilli, L. West (Eds.), *Metodi biografici per la ricerca sociale* (pp. XV-XXXVI). Bologna: Apogeo Education.
- Formenti L. (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L., West L. (2010). Costruire spazi di immaginazione auto/biografica. Quando i vissuti dei genitori diventano esperienza. *Animazione Sociale*, 243, pp. 34-41.

- Giovannini G. (1987). I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta. *Studi di Sociologia*, 1, pp. 3-17.
- Griswold W. (2013⁴). *Cultures and societies in a changing world*. Los Angeles: Sage.
- Hampton K.N. (2017). Studying the digital: Directions and challenges for digital methods. *Annual Review of Sociology*, 43, pp. 167-188.
- Hewson C. (2014). Qualitative approaches in Internet-mediated research: Opportunities, issues, possibilities. In P. Leavy (Ed.) *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 423- 451). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Jarvis P. (2012). Learning from everyday life. *HSSRP*, 1, pp. 1-20.
- Jaworska S. (2018). 'Bad' mums tell the 'untellable': Narrative practices and agency in online stories about postnatal depression on Mumsnet. *Discourse, context & media*, 25, pp. 25-33.
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jensen K.B., Helles R. (2011). The internet as a cultural forum: Implications for research. *New Media & Society*, 4, pp. 517-533.
- Kiyimba N. et alii (2019). Understanding naturally occurring data. In J.N. Lester et alii (Eds.), *Using Naturally Occurring Data in Qualitative Health Research* (pp. 19-33). New York, NY: Springer.
- Kozma R.B. (1991). Learning with media. *Review of educational research*, 2, pp. 179-211.
- Kruglanski A.W. et alii (2009). Three decades of lay epistemics: The why, how, and who of knowledge formation. *European Review of Social Psychology*, 1, pp. 146-191.
- Kumar P., Gruzd A. (2019). Social media for informal learning: A case of# Twitterstorians. *Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 2527-2535.
- Lester J. et alii (2017). Naturally Occurring Data Versus Researcher-Generated Data. In M. O'Reilly, J.N. Lester, T. Muskett (Eds.), *A Practical Guide to Social Interaction Research in Autism Spectrum Disorders* (pp. 87-116). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Mason L.E. et alii (2018). Media literacy, democracy, and the challenge of fake news. *Journal of Media Literacy Education*, 2, pp. 1-10.
- Newcomb H., Hirsch P. (1983). Television as a cultural forum: implications for research. *Quarterly Review of Film Studies*, 3, pp. 45-55.
- Petti L. (2011). *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*. Milano: FrancoAngeli.
- Pink S. et alii (2015). *Digital ethnography: principles and practice*. Los Angeles: Sage.
- Plantin L., Daneback K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC family practice*, 1, pp. 1-12.
- Reischmann J. (1986) *Learning 'en passant': The Forgotten Dimension*. Proceedings from the Conference of the American Adult and Continuing Education. Hollywood, FL, USA, pp. 1-7.
- Scarcelli C.M. (2018²). Studiare Internet e «con» Internet. In R. Stella et alii (Eds.), *Sociologia dei new media* (pp. 174-202). Torino: UTET Università.
- Silverman D. (2011). *What is naturally occurring data?* [Streaming video]. Retrieved from SAGE Research Methods. In <<https://methods.sagepub.com/video/what-is-naturally-occurring-data>> (ultima consultazione: 11/04/2023).
- Smedley R.M., Coulson N.S. (2021). A practical guide to analysing online support forums. *Qualitative research in psychology*, 1, pp. 76-103.
- Thoren E.M. et alii (2013). Online support for parents of preterm infants: a qualitative and content analysis of Facebook 'preemie' groups. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 6, pp. 534-538.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari: Laterza.
- van Dijck J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, culture & society*, 1, pp. 41-58.
- Wartella E. (2019). Smartphones and tablets and kids – Oh my, oh my. In C. Donohue (Ed.), *Exploring Key Issues in Early Childhood and Technology: Evolving Perspectives and Innovative Approaches* (pp. 27-31). London: Routledge.
- Wartella E., Jennings N. (2001). New members of the family: the digital revolution in the home. *Journal of Family Communication*, 1, pp. 59-69.
- Wartella E., Robb M. (2008). Historical and recurring concerns about children's use of the mass media. In S.L. Calvert, B.J. Wilson (Eds.), *The handbook of children, media, and development* (pp. 7-26). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Wenger E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. In <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>
- Yan L., Tan Y. (2014). Feeling blue? Go online: an empirical study of social support among patients. *Information Systems Research*, 4, pp. 690-709.



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

Netnografia e ricerca educativa in contesti online*

Chiara Bove

Full Professor in Education | “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | chiara.bove@unimib.it

Anna Chinazzi

PhD Student | “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | anna.chinazzi@unimib.it

Netnography and educational research in online contexts

Abstract

In the cultural microcosms of postmediality, characterised by the intertwining of online and offline dimensions, socio-educational experiences take shape that are relevant to the pedagogical debate, but challenging to study from a methodological point of view. This calls for a critical and reflective revisiting of the epistemological, ontological and methodological assumptions that guide the qualitative researcher. The article focuses on the description of an ethnographic-inspired methodology developed for online contexts, netnography, placing it within the ethical and axiological debate of pedagogical research.

Keywords

netnography, educational research, epistemology, methodology, research ethics

Nei microcosmi culturali della postmedialità, caratterizzati dall'intreccio tra dimensioni online e offline, prendono forma esperienze socioeducative rilevanti per il dibattito pedagogico, ma complesse da studiare dal punto di vista metodologico. Questo richiede una rivisitazione critica e riflessiva dei presupposti di natura epistemologica, ontologica e metodologica che orientano il ricercatore qualitativo. L'articolo si sofferma sulla descrizione di una metodologia di ispirazione etnografica sviluppata per i contesti online, la netnografia, collocandola all'interno del dibattito etico e assiologico della ricerca pedagogica.

Parole chiave

netnografia, ricerca educativa, epistemologia, metodologia, etica della ricerca

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, tuttavia i parr. 1, 2, 3 sono da attribuirsi ad Anna Chinazzi e i parr. 4, 5, 6 a Chiara Bove.

1. Presupposti ontologici ed epistemologici della ricerca in contesti online

Al fine di progettare qualsiasi ricerca educativa in un contesto cosiddetto postmediale¹, la cui complessità introduce sfide cruciali dal punto di vista epistemologico, metodologico ed etico, è necessario interrogarsi circa il suo statuto ontologico e le relative reti sociali, nonché circa il rapporto che intercorre tra online e offline. I dibattiti che, negli ultimi decenni, hanno animato la letteratura scientifica relativa a queste tematiche hanno permesso di sfidare due importanti assunti relativi alla natura ontologica e la relativa postura epistemologica in relazione a internet.

Il primo riguarda la dicotomia che separa il “mondo reale” dal “mondo virtuale”, ovvero una concettualizzazione di online e offline come sfere sociali sconnesse, quasi in contrapposizione. Il dibattito scientifico negli ultimi anni ha fatto emergere la necessità di superare tale dicotomia, in quanto fuorviante per i ricercatori (Papacharissi, 2005): entrambe queste dimensioni ricoprono un ruolo fondamentale nella vita e nella costruzione identitaria degli individui che le abitano e attraversano. Nella società digitalizzata, il mondo fisico e il mondo digitale tendono a intrecciarsi, concorrendo alla creazione di nuove forme identitarie e sociali. Il ruolo di internet, descritto in ambito antropologico con la triade *embedded-embodied-everyday* (Hine, 2015), è pervasivo nello spazio, nel tempo, nella corporeità dei soggetti e nella creazione di relazioni su scala globale.

Il secondo assunto, oggi superato, riguarda la tendenza polarizzante per cui i nuovi media vengono percepiti o come meri strumenti privi di agentività o come detentori di un potere unidirezionale di condizionamento strutturale e culturale. La tecnologia non è mai uno strumento neutrale, “ma incorpora le specifiche forme di organizzazione del potere di una società e predispone verso certe forme di relazione sociale” (Biscaldi, Matera, 2019, p. 21). Nell’era digitale, la conoscenza cambia “la sua forma, i suoi contenitori, i suoi punti di accesso, la dinamica del suo fluire” (Sorrentino, Pettenati, 2014, p. 13), generando forme di costruzione e trasmissione più orizzontali (Solimine, Zanchini, 2020). Al contempo, però, la digitalizzazione della vita è diventata anche un potenziale vettore di vecchie e nuove diseguaglianze – particolarmente manifeste durante il periodo pandemico da Covid-19 (Beaunoyer *et alii*, 2020) – attraverso discontinuità nell’accesso e nell’uso competente delle tecnologie digitali (Aissaoui, 2022).

Questo processo di digitalizzazione della vita individuale e sociale non è, però, da concettualizzare nei termini riduzionisti del determinismo tecnologico, bensì riconoscendo la natura costitutivamente sociale dei nuovi media. Il digitale, come tutte le forme di cultura materiale, è parte integrante di ciò che ci rende umani (Miller, Horst, 2012, p. 5) e non basta chiedersi come i social media – espressione più significativa del digitale – abbiano cambiato il mondo, ma anche come “il mondo ha cambiato i social media” (Miller *et alii*, 2016). I media digitali, da un lato manifestazioni dall’altro organizzatori della vita sociale (Tramma, 2019), infatti, si pongono in un legame di interdipendenza rispetto al loro ruolo nell’educazione e nei processi di socializzazione (Besozzi, 2017, p. 392). In quanto dotati di peculiari *affordance* cognitive, sociali e educative, i media – né meri strumenti, né meri ambienti (Rivoltella, 2020, pp. 6-7) – prefigurano nuovi campi per l’agentività umana e ospitano sempre più numerose iniziative, soluzioni, esperienze (come chat e community) in bilico tra online e offline, fenomeno peraltro accelerato dall’esperienza pandemica.

Markham (2004) ha elaborato una distinzione euristica delle tre possibili concettualizzazioni di internet da parte dei suoi utenti: internet come strumento di comunicazione, internet come luogo, internet come modo di vivere nel mondo. Per estensione, i ricercatori qualitativi tendono ad approcciare il digitale rispettivamente come strumento di ricerca, contesto di indagine, e/o come oggetto di ricerca, a partire dalla problematizzazione del suo ruolo nei processi di configurazione identitaria e relazionale. L’adozione di una visione ontologica relativista, in grado di cogliere le dimensioni relazionali, processuali e complesse del digitale, è il primo passaggio per legittimare una ricerca sulle esperienze formative online che includa – al contempo come strumento, contesto e oggetto – la dimensione dell’esperienza educativa in ambienti online.

1 Il termine “postmediale” è mutuato da Eugeni (2015) da un concetto sviluppato nell’ambito degli studi visuali e, parallelamente, dalla filosofia politica francese (Eugeni, 2015, pp. 88-89), ripreso in ambito pedagogico da Rivoltella (2020). A livello internazionale, è in uso il termine “postdigitale” per rigettare le dicotomie di digitale/analogico, umano/non umano, virtuale/reale (Taffel, 2016), identificando non un periodo cronologico, bensì una lente di lettura, una certa sensibilità (Fawns *et alii* 2023). In questo articolo, useremo alternativamente “postmediale” e “mediale” per riferirci a situazioni socioeducative situate in ambienti online.

2. Questioni metodologiche

Accanto alle riflessioni sui presupposti ontologici ed epistemologici della ricerca, occorre interrogarsi sui metodi di ricerca da adottare per lo studio degli apprendimenti informali e non formali nei microcosmi culturali in rete (community, blog, social media ecc.). In questi contesti, laddove nuovi *soggetti e fenomeni* educativi emergono nel contesto dell'interrealtà (Riva, 2017), risulta insufficiente l'affidamento alla dimensione procedurale di un metodo considerato aprioristicamente il più adeguato. Al contrario, è richiesto di attingere con consapevolezza da altre discipline e saperi (Dewey, 1929), adottando un "pluralismo metodologico" (Baldacci, 2012, p. 99) che richiede al ricercatore una ricomposizione coraggiosa della propria "cassetta degli attrezzi".

È il caso, per esempio, della proliferazione di proposte di adattamento del metodo etnografico alla realtà virtuale, variamente denominate: *virtual ethnography* (Hine, 2000), *ethnography of the internet* (Hine, 2015), *digital ethnography* (Murthy, 2008; Pink, 2016) e *netnography* (Kozinets, 1998, 2010, 2015; Kozinets, Gambetti, 2021). Da una recente revisione sistematica condotta su database multidisciplinari (Delli Paoli, D'Auria, 2021), *netnography* emerge come etichetta terminologica maggiormente impiegata, (59,3% di 1003 articoli inclusi nella revisione), seguita da *virtual ethnography* (31%). Nello specifico degli studi di area educativa, però, l'ordine si inverte: l'adozione del termine *virtual ethnography* (31%) precede – con un piccolo scarto – quella di *netnography* (29,3%). Si noti, tuttavia, che l'epiteto "virtuale", è stato oggetto di alcune critiche che ne hanno messo in luce l'ambiguità per il potenziale rischio di veicolare una concettualizzazione dicotomica di reale e virtuale che interpreta il secondo in senso defettivo rispetto al primo. Questo ha spinto la stessa Hine, che aveva popolarizzato la metodologia della *virtual ethnography* (Hine, 2000), a preferire altre espressioni come *ethnography of the internet* (Hine, 2015). Al di là del livello semantico, le varie etichette si associano a una diversa caratterizzazione dell'approccio metodologico, benché riunite dal comune denominatore di matrice qualitativa ed etnografica.

La netnografia (*netnography*) – neologismo sincratico formato dalla fusione di "internet" ed "etnografia", introdotto da Robert Kozinets negli anni Novanta (Kozinets, 1998) nell'area sociologica della ricerca sul consumatore – rappresenta la metodologia, tra quelle menzionate, più solidamente codificata attraverso pubblicazioni che ne illustrano i passaggi e ne argomentano i criteri valutativi (Kozinets, 2010, 2015). Si tratta di un approccio di ricerca interdisciplinare di crescente interesse a livello internazionale, come dimostra l'organizzazione, nell'estate 2023, della prima conferenza internazionale sul tema la International Netnography Conference (Netnocon, 2023).

Negli ultimi decenni, la netnografia si è sviluppata in relazione ai cambiamenti contingenti di tecnologia e forme di socialità online, rivelandosi una metodologia qualitativa utile per rispondere alle sfide della ricerca educativa in contesti postmediali, soprattutto in riferimento a tematiche delicate, marginali, stigmatizzate (Langer, Beckman, 2005) o laddove la popolazione di riferimento risulti geograficamente dislocata, grazie alla sua flessibilità e al minor grado di "intrusività" rispetto alla ricerca di campo "tradizionale". La netnografia, infatti, rappresenta una metodologia interessante per ampliare la gamma di approcci e metodi per lo studio di fenomeni socioeducativi in contesti online perché, come l'etnografia (Bove, 2019), permette di leggere le pratiche educative prestando attenzione alle strutture simboliche-culturali che le informano e per la sua sensibilità verso paradigmi idiografici attenti alla processualità dei fenomeni.

Nello specifico degli studi che hanno impiegato l'approccio etnografico in ambito educativo ricordiamo – ad esempio – quello di Kulavuz-Onal e Vásquez (2013), che hanno studiato una community internazionale di insegnanti di inglese come lingua seconda (L2) o straniera (LS), al fine di esplorare le pratiche, le prospettive e la cultura della "comunità di pratica" (Wenger, 1988) osservata. Analogamente, Tremayne (2021) ha esplorato netnograficamente una chat di Twitter tra insegnanti del settore della *Further Education* (istruzione superiore non universitaria) nel Regno Unito, rivelando come la partecipazione alla community potesse supportare lo sviluppo professionale e promuovere l'agentività docente. Altri ricercatori hanno invece rivolto la loro attenzione agli studenti, esplorando le community online che si creano "dal basso" con finalità di apprendimento (Kessler *et alii*, 2021), ad esempio, per l'acquisizione di una lingua seconda (Thorne *et alii*, 2009). Altri ancora hanno adottato un approccio definito "auto-netnografico" (Kozinets, Kedzior, 2009), integrando la netnografia con l'autoetnografia (Hayano, 1979). Ad esempio, Howard

(2021) ha analizzato la propria modalità di insegnamento online durante il periodo pandemico, con la finalità di migliorarla.

Al di là della varietà di approcci possibili, la netnografia è una metodologia sempre più utilizzata anche in ambito educativo, sia perché permette di incrementare la prossimità sociale e cognitiva tra i ricercatori e i suoi partecipanti in presenza di distanze fisiche sia perché aiuta a estendere a livello spaziale e temporale i confini del campo di ricerca (Wu, 2022) ampliando la mappatura “delle reti di significato, socialità e relazionalità” oltre la realtà circoscritta di una community (Masullo *et alii*, 2020, p. 45). Tuttavia, richiede ai ricercatori sensibilità epistemologiche, metodologiche ed etiche non scontate per essere impiegata coerentemente con l’epistemologia pedagogica.

3. La netnografia come metodologia di ricerca

La netnografia fonda i suoi presupposti su un paradigma di stampo costruttivista: il netnografo non ha finalità di spiegare (secondo il modello gnoseologico dell’*erklären*), bensì di comprendere (*verstehen*), descrivendo le pratiche osservate e codificandone i significati, nella consapevolezza della contingenza e fluidità del “campo” e dell’inevitabilità della soggettività dello sguardo. Il suo metodo di indagine principale è l’osservazione partecipante che si esplica nel vivo coinvolgimento del ricercatore alla community studiata, mettendo in campo un *engagement* osservativo e percettivo, nella negoziazione costante del grado della propria partecipazione diretta e nella documentazione di tutto il processo attraverso la scrittura di note di campo.

Analogamente all’etnografia (Hammersley, 2018), la netnografia si caratterizza come una metodologia flessibile, emergente e primariamente induttiva. Lungi dall’essere un mero insieme di procedure da applicare, la netnografia richiede l’adozione di un *habitus* riflessivo (Dewey (1933), una certa disposizione intellettuale, analitica, un modo di osservare, ascoltare e pensare un fenomeno in relazione al suo accadere in un determinato contesto.

Nel 2010, Kozinets identificava sei passaggi chiave del processo netnografico, da intendersi come sfere sovrapposte e non come elementi discreti: “research planning, entrée, data collection, interpretation, ensuring ethical standards, and research representation” (Kozinets, 2010, p. 62).

Nel 2015, l’Autore ha proposto un nuovo *framework* di tipo spiraliforme, ponendo maggior enfasi sulla dimensione intersoggettiva, partecipativa, riflessiva e interattiva dell’immersione netnografica, attraverso l’identificazione di dodici passaggi o processi epistemici: *introspection, investigation, information, interview, inspection, interaction, immersion, indexing, interpretation, iteration, instantiation, integration* (Kozinets, 2015), da noi rielaborati nella figura 1.

Il processo di ricerca netnografico richiede inizialmente uno sforzo introspettivo (*introspection*), rivolto alla presa di consapevolezza dei presupposti, del ruolo, del senso e delle finalità della ricerca. Ciò costituisce la premessa per la costruzione di obiettivi e domande di ricerca (*investigation*). Dovranno essere fatte considerazioni di natura etica, in modo da guidare l’azione epistemica in armonia con i valori di riferimento (*informational*).

L’indagine empirica vera e propria è preceduta da un’esplorazione iniziale di potenziali contesti di indagine (come siti web, forum e social media) che, insieme all’eventuale consultazione diretta di informatori privilegiati (*interview*), permette di guidare la scelta della (o delle) community da includere nello studio (*inspection*). Il ricercatore dovrà negoziare il proprio “accesso al campo” e la propria partecipazione alle interazioni sociali delle community scelte (*interaction*), avendo cura della tutela dei partecipanti. L’accesso al campo, come nelle etnografie “tradizionali”, rappresenta un momento cruciale in quanto la buona riuscita di una ricerca dipende anche dal rapporto di fiducia che si è riusciti a costruire con gli attori sociali coinvolti. Il netnografo, non potendo avere sempre la possibilità di interagire con tutti coloro che vivono o attraversano le community online (talvolta molto numerose), opterà – in molti casi – per la costruzione di rapporti con i *gatekeeper* (si pensi, ad esempio, agli amministratori di un gruppo Facebook).

Dopo questa fase, il ricercatore potrà iniziare la sua immersione netnografica (*immersion*), finalizzata a raccogliere dati di una tipologia significativa per qualità, densità e varietà (*indexing*). La netnografia, in quanto metodologia di ricerca qualitativa, privilegia la profondità e la ricchezza informativa dei dati rispetto alla loro ampiezza e generalizzabilità. Dunque, si dovranno compiere continuamente scelte di selezione

dei dati sulla base di rilevanza e attinenza. Occorre resistere alla tentazione di condurre estese e detem-poralizzate “estrazioni di dati”, per adottare una po-stura di attivo coinvolgimento, immersione situata, continuata e in tempo “reale” rispetto allo sviluppo delle comunicazioni osservate (Kozinets *et alii*, 2014).

Il ricercatore negozia, durante il corso della ricerca, il proprio ruolo, muovendosi nel *continuum* di prati-che incluse nel concetto di “osservazione parteci-pante”, che vanno dalla piena e attiva partecipazione alle interazioni del gruppo a un’osservazione silen-ziosa, ma sempre guidata dall’obiettivo epistemico di cogliere i *pattern* di significato di pratiche e atti con-versazionali caratterizzanti la (tecno)cultura studiata.

Il netnografo avrà a disposizione dati di tre diffe-renti tipologie:

- dati spontaneamente prodotti dalla community (*archival data*);
- dati indotti attraverso l’interazione diretta con la community (*elicited data*);
- note di campo di natura descrittiva, interpretativa e riflessiva (*fieldnote data*).

La prima tipologia è tendenzialmente la più presente nelle ricerche netnografiche e fa riferimento a dati di natura testuale e audio-visiva osservati e documentati, preferibilmente nella loro processualità al fine di promuovere l’immersività del ricercatore nel contesto studiato. La seconda tipologia, invece, fa ri-ferimento a dati co-costruiti attraverso l’interazione con i partecipanti. La terza, infine, è rappresentata dalle note di campo realizzate dal ricercatore, fin dai primi momenti dell’indagine.

L’analisi dei dati (*interpretation*), in quanto processo di tipo interpretativo, inizia contestualmente alla raccolta degli stessi abbracciando preferibilmente metodi ermeneutici e fenomenologici, e mettendosi ab-duttivamente in dialogo con la teoria. Il processo di ricerca netnografica è spiraliforme: iterativamente in-treccia la raccolta dati e l’analisi, i dati e la teoria, la prospettiva emica e quella etica, il tutto e la parte, gli *insights* particolari con pattern generali, orientandosi in modo ricorsivo verso la saturazione delle domande di ricerca (*iteration*).

Infine, la ricerca dovrà essere presentata attraverso una narrativa intelligibile secondo le modalità, i lin-guaggi e i contesti scelti dai ricercatori (*instantiation*). Il processo si conclude restituendo il senso della ri-cerca netnografica condotta e riflettendo sulle sue potenziali e fattuali implicazioni (*integration*).

4. Responsabilità etico-assiologiche del ricercatore

Possiamo identificare tre principali dimensioni dell’etica nella ricerca qualitativa, che occorre presidiare con particolare attenzione quando si usa la netnografia: responsabilità verso la scienza, responsabilità verso la società, responsabilità verso i partecipanti.

La prima invita il ricercatore a condurre ricerche rigorose, assumendo un’idea di rigore non come ade-sione trasparente e predeterminata a un certo protocollo di ricerca, bensì come azione epistemica consa-pevole, in grado di ricostruire con chiarezza i fondamenti epistemologici e la *ratio* delle scelte di natura metodologica (Mortari, 2010). Nello specifico della ricerca netnografica, la responsabilità del ricercatore verso la scienza si esplicherà in una catena riflessiva e spiraliforme di processi decisionali e analitici, attenta alla loro restituzione trasparente ed efficace alla comunità scientifica. Si dovrà evitare sia la metodolatria, intesa come adesione acritica e “confessionale” alla metodologia, sia l’uso dell’etichetta “netnografia” come sineddoche generalizzante per qualsiasi ricerca qualitativa in contesti digitali. Come l’etnografia non è si-nonimo di ricerca qualitativa (Ingold, 2014), la netnografia non è sinonimo di indagine qualitativa online (Costello *et alii*, 2017).

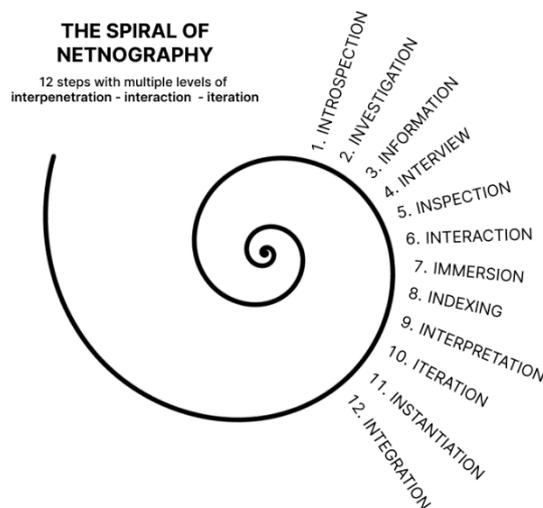


Fig. 1: La spirale della netnografia. Rielaborazione delle Autrici sulla base di Kozinets, 2015, p. 97

La seconda – responsabilità verso la società – invita il ricercatore a pensare alla ricerca come uno strumento al servizio della società e del “bene pubblico” (Siped, 2020), anche se sappiamo quanto l’impatto della ricerca stessa non sia da intendere in modo immediatamente tangibile. Assumendo un’idea di ricerca educativa come scienza trasformativa, il ricercatore *netnografo* è chiamato a interrogarsi sull’utilità e la *rilevanza* della ricerca, non in senso meramente pratico e diretto, ma attivando processi di conoscenza della realtà che possano contribuire ad ampliare il dibattito per l’innovazione della società promuovendo benessere, equità e giustizia sociale.

La terza è relativa alla responsabilità verso i partecipanti, la quale implica la consapevolezza del potenziale impatto della ricerca sulle persone coinvolte e richiede di curare le scelte epistemiche e relazionali nel corso dell’indagine empirica, al fine di tutelare l’integrità, la dignità e la *privacy* dei partecipanti. La netnografia presenta questioni peculiari che possono rendere ancora più difficile l’applicazione dei protocolli etici tradizionali, non solo nella fase di raccolta dei dati, ma anche nel momento della restituzione e comunicazione dei risultati della ricerca. Nella consapevolezza dell’impossibilità di identificare standard etici prescrittivi e universali, Convery e Cox (2012) hanno suggerito – in riferimento alla *internet-based-research* – di adottare la postura dell’“etica negoziata”, intesa come approccio ai dilemmi etici, trasparente e situato (*grounded*) rispetto alle specificità della community studiata, dei dati raccolti, della metodologia, degli obiettivi di ricerca. Lungi dal risolversi in un relativismo acritico, l’etica negoziata si basa sulla consapevolezza che ciò che risulta eticamente corretto e adeguato in un contesto (o in una specifica community) può non esserlo in un altro, prendendo così le distanze da “regole etiche eteronome, imposte dall’esterno” (Bauman, 1993). Nello specifico della ricerca netnografica, questo richiede di ricollocare il processo decisionale all’interno della situazione specifica, negoziando la propria presenza coerentemente con l’epistemologia pedagogica, facendo leva sulla sensibilità qualitativa e culturale del ricercatore e sviluppando strategie per far fronte ad alcuni nodi problematici, quali la tensione tra l’approccio “palese” e “dissimulato”, la richiesta di consenso informato e la difficile classificazione degli spazi online come pubblici o privati.

5. Alcuni nodi problematici e dilemmi etici

La complessità intrinseca dell’ambiente di ricerca postmediale amplifica alcune questioni di natura etica e assiologica che interrogano da sempre il ricercatore qualitativo, ponendo dilemmi di non facile soluzione.

Nella metodologia netnografica, infatti, viene amplificata la tensione tra l’approccio “palese” (*overt*) o “dissimulato” (*covert*), ovvero tra la scelta di dichiarare esplicitamente la propria presenza come ricercatore oppure condurre osservazioni senza esplicitare il proprio ruolo. L’approccio dissimulato viene giustificato da alcuni netnografi in caso di tematiche “sensibili” e a rischio di stigmatizzazione (Langer, Beckman, 2005; Lehner-Mear, 2019), permettendo di esplorare dimensioni altrimenti inaccessibili dagli strumenti di ricerca tradizionali. Kozinets (2010) suggerisce di iniziare la ricerca netnografica con una fase esplorativa non intrusiva, ovvero facendo propria una pratica di partecipazione passiva alle community che, nel linguaggio di internet, è chiamata *lurking*, al fine di impostare una strategia di accesso al campo ed esplicitazione dei propri obiettivi nelle modalità e nei linguaggi più adeguati al contesto. Gradualmente, però, invita i netnografi a palesare il proprio ruolo, rendendo “trasparenti” le proprie intenzioni euristiche, secondo una posizione che riteniamo coerente con il profilo assiologico oggi dominante nella disciplina pedagogica (Siped, 2020).

Accanto a questo, la richiesta di consenso informato a tutti i potenziali attori sociali coinvolti nell’osservazione partecipante, passaggio già complesso nell’etnografia tradizionale (Hammersley, 2018), viene ulteriormente complicata dalle caratteristiche intrinseche della ricerca nel contesto digitale (Veltri, 2020). Anche laddove fosse possibile raggiungere tutti i partecipanti, rimarrebbe complesso farlo con la cura e l’attenzione che tradizionalmente sono richieste all’etnografo che, nel guadagnarsi l’accesso sociale al proprio campo di studio, dedica molto tempo alla costruzione di una relazione di intimità e fiducia con i propri partecipanti. Il rischio è duplice: da un lato quello di un’alterazione eccessiva delle dinamiche preesistenti della community studiata a fronte di un uso eccessivamente proceduralizzato delle pratiche di consenso informato, generando distanza e diffidenza, anziché prossimità e fiducia; dall’altro quello di trascurare alcuni passaggi per la costruzione della relazione con i partecipanti che richiedono tempo, gradualità, ne-

goziazioni linguistiche e culturali. In alcuni casi, la complessità che si incontra sul campo è tale da indurre i ricercatori ad assumere la procedura di richiesta di consenso informato talvolta come un dovere da assolvere nel più breve tempo possibile, talvolta come un impedimento o un ostacolo che mina la possibilità di aprire il dialogo con i propri partecipanti, riducendo così il margine di indagine.

Uscire da questa *impasse* non è facile dal momento che una delle sfide più alte che incontra il ricercatore che studia fenomeni educativi in ambienti online è quella di creare “prossimità”, nonostante la distanza. Questa non si risolve nello sviluppo di strategie epistemiche emergenziali per raggiungere i partecipanti *attraverso* internet (come durante i periodi di distanziamento sociale per Covid-19), ma richiede una riflessione profonda sui presupposti paradigmatici della ricerca e lo sviluppo di competenze metodologiche sofisticate al fine di progettare ricerche *attraverso e auspicabilmente con* i protagonisti delle reti sociali online.

Le caratteristiche del campo di ricerca digitale, inoltre, sfidano il rapporto pubblico/privato. Tutto ciò che è pubblicamente accessibile su internet è – tautologicamente – pubblico; tuttavia, l’esperienza e la rappresentazione degli spazi online (come forum e social network) da parte dei loro attori suggeriscono di uscire da una logica binaria per concettualizzare le dimensioni di “pubblico” e “privato” in modo sfumato. Nell’arena pubblica di internet, gli utenti possono conservare certe aspettative di privacy (Lester, 2020) e manifestare dissonanze tra atteggiamenti e comportamenti reali, discusse in letteratura come il “paradosso della privacy” (Norberg *et alii*, 2007). È proprio per le caratteristiche di questo contesto che gli individui talvolta tendono a modalità comunicative ancor più intime rispetto a quelle che avrebbero adottato in un contesto offline, rendendo non immediata la classificazione delle informazioni come “riservate” e “non riservate” (Sveningsson, 2004). In questo caso, la sensibilità netnografica guida le scelte situazionali attraverso la comprensione di tali aspettative implicite grazie al processo di avvicinamento ermeneutico al punto di vista emico.

Occorre, infine, tenere conto che la pervasività della digitalizzazione ha reso i dati condivisi in rete sempre più pubblici e rintracciabili, rendendo talvolta insufficienti le forme di anonimizzazione tradizionale. Per questo, in relazione a tematiche “sensibili”, Markham (2012) ha avanzato la proposta della *fabbricazione* dei dati raccolti online nella presentazione dei risultati di ricerca, intesa come redazione di narrazioni composte a partire da elementi dei dati originali che possano permettere un avvicinamento ai significati, ai linguaggi e alla prospettiva dei soggetti, ma in una forma che non consentirebbe il rintracciamento del dato originale presente sul web. Questa strategia esemplifica la necessità di collocare le scelte di natura etica non solo all’interno di un processo situazionale e negoziato, ma di ancorarle a una profonda riflessione di natura epistemologica che interessa sia le fasi che precedono e accompagnano l’avvio della ricerca sia quelle che marcano la sua fine e anche il dopo (restituzione). “Fabbricare” i dati è una procedura identificata generalmente come problematica dal punto di vista etico e metodologico; tuttavia sembra abbia senso e significato all’interno di una concezione costruttivista del “dato” come prodotto dialogico, esito di una comprensione negoziata sul campo (Caronia, 2011).

6. Conclusioni

Come i temi discussi fin qui hanno dimostrato, se da un lato la netnografia è una metodologia di particolare interesse per lo studio di fenomeni socioeducativi in contesti online, dall’altro il suo uso presuppone una visione ontologica di tipo non dicotomico dei mondi “virtuali” e “reali”, l’adozione di un orientamento epistemologico indirizzato verso la comprensione intersoggettiva del punto di vista emico e la presa di consapevolezza delle nuove sfide di un’etica intesa come esperienza negoziata, compartecipata, che va oltre la mera adozione di procedure standardizzate, comprendendo anche un’etica della restituzione (Becchi, 2000, pp. 201-210; Bove, 2009, p. 59).

Non si indaga ciò che i partecipanti non vogliono, non possono, non si sentono di condividere, soprattutto in un campo come quello “mediale” così universalmente pubblico e così privato nello stesso tempo. Particolare cura e riflessività è richiesta nel caso di ricerche relative a fenomeni marginali o potenzialmente stigmatizzati (Barratt, Maddox, 2016; Kozinets, Handelman, 1998; Kozinets, 2015), laddove la voce dei soggetti rischia di essere inibita – nell’arena pubblica – dai discorsi dominanti (Gurrieri, Cherrier, 2013; Lehner-Mear, 2019). Si tratta di una sfida aperta, riguardante questioni che non possono essere

né liquidate con un appello superficiale all'adozione irriflessa di procedure standardizzate (ritenute universali), né rese complesse al punto da paralizzare il dinamismo e l'*insecuritas* insita in posture di ricerca negoziate e partecipate.

Nota bibliografica

- Aissaoui N. (2022). The digital divide: a literature review and some directions for future research in light of COVID-19. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 8/9, pp. 686-708.
- Baldacci M. (2012) Questioni di rigore nella ricerca educativa. *ECPS Journal*, 6, pp. 97-106.
- Barratt M.J., Maddox A. (2016). Active engagement with stigmatised communities through digital ethnography. *Qualitative research*, 6, pp. 701-719.
- Bauman Z. (1993). *Postmodern Ethics*, Oxford UK: Blackwell.
- Beaunoyer E. et alii (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*, 111, pp. 1-9.
- Becchi E. (2000). Per un'etica della ricerca educativa. Il paradigma della restituzione. In L. Corradini (Ed.), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng* (pp. 201-210). Formello (Roma): SEAM.
- Besozzi E. (2017). *Società, cultura, educazione: teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Biscaldi A., Matera M. (2019). *Antropologia dei social media: comunicare nel mondo globale*. Roma: Carocci.
- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.). *I metodi della ricerca qualitativa* (pp. 101-142). Roma: Carocci.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Convery I., Cox D. (2012). A review of research ethics in internet-based research. *Practitioner Research in Higher Education*, 1, pp. 50-57.
- Costello L. et alii (2017). Netnography: Range of practices, misperceptions, and missed opportunities. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, pp. 1-12.
- Delli Paoli A., D'Auria V. (2021). Digital Ethnography: A Systematic Literature Review. *Italian Sociological Review*, 4S, pp. 243-243.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Lexington (MA): D.C. Heath and Company.
- Eugeni R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: La Scuola.
- Fawns T. et alii (2023). Mapping and Tracing the Postdigital: Approaches and Parameters of Postdigital Research. *Postdigital Science and Education*, 17 february, pp. 1-20.
- Gurrieri L., Cherrier H. (2013). Queering beauty: Fatshionistas in the fatosphere. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3, pp. 276-295.
- Hammersley M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 1, pp. 1-17.
- Hayano D. (1979). 'Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects,' *Human Organization*, 1, pp. 99-104.
- Hine C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: SAGE.
- Hine C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. London-New York: Bloomsbury Publishing.
- Howard L. (2021). Auto-Netnography in Education: Unfettered and Unshackled. In R. Kozinets, R. Gambetti (Eds.), *Netnography Unlimited* (pp. 217-240). London: Routledge.
- Ingold T. (2014). That's enough about ethnography!. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 1, pp. 383-395.
- Kessler M. et alii (2021). Conducting a netnography in second language acquisition research. *Language Learning*, 4, pp. 1122-1148.
- Kozinets R. (2010). *Netnography. Doing ethnographic research online*. London: SAGE.
- Kozinets R. (2015²). *Netnography: Redefined*. London: SAGE.
- Kozinets R. et alii (2014). Netnographic analysis: Understanding culture through social media data. In U. Flick (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 262-275). London: SAGE.
- Kozinets R., Gambetti R. (Eds.). (2021). *Netnography Unlimited: Understanding Technoculture Using Qualitative Social Media Research*. London: Routledge.
- Kozinets R., Handelman J. (1998). Ensouling Consumption: A Netnographic Exploration of the Meaning of Boycotting Behavior, *Advances in consumer research*, 25, pp. 475-480.
- Kozinets R., Kedzior R. (2009). I, avatar: Auto-netnographic research in virtual worlds. In M. Solomon, N. Wood (Eds.), *Virtual Social Identity and Social Behavior* (pp. 3-19). Armonk (NY): M.E. Sharpe.

- Kozinets R.V. (1998). On netnography: Initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. *Advances in Consumer Research*, 1, pp. 366-371.
- Kulavuz-Onal D., Vásquez C. (2013). Reconceptualising Fieldwork in a Netnography of an Online Community of English Language Teachers. *Ethnography and Education*, 2, pp. 224-238.
- Langer R., Beckman S. (2005). Sensitive Research Topics: Netnography Revisited. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2, pp. 189-203.
- Lehner-Mear R. (2020). Negotiating the ethics of Netnography: developing an ethical approach to an online study of mother perspectives. *International Journal of Social Research Methodology*, 2, pp. 123-137.
- Lester J. N. (2020). Going digital in ethnography: Navigating the ethical tensions and productive possibilities. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 5, pp. 414-424.
- Markham A. (2004). The Internet as research context. In C. Seale *et alii* (Eds.) *Qualitative Research Practice: Concise Paperback Edition* (pp. 328-444). London: SAGE.
- Masullo G., Addeo F., Delli Paoli A. (Eds.). (2020). *Etnografia e netnografia. Riflessioni teoriche, sfide metodologiche ed esperienze di ricerca*. Napoli: Loffredo.
- Miller D. *et alii* (2016). *How the world changed social media*. London: UCL Press.
- Miller D., Horst H. (2012). The digital and the human: A prospectus for digital anthropology. In H. Horst, D. Miller (Eds.). *Digital Anthropology* (pp. 3-35). London: Bloomsbury.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 143-156.
- Murthy D. (2008). Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, 5, pp. 837-855.
- Norberg P. *et alii* (2007). The privacy paradox: Personal information disclosure intentions versus behaviors. *Journal of consumer affairs*, 1, pp. 100-126.
- Papacharissi Z. (2005). The real-virtual dichotomy in online interaction: New media uses and consequences revisited. *Annals of the International Communication Association*, 1, pp. 216-238.
- Pink S. (2016). Digital ethnography. In S. Kubitschko, A. Kaun (Eds.), *Innovative methods in media and communication research* (pp. 161-165). Cham: Palgrave Macmillan.
- Riva G. (2017). Interrealtà: reti fisiche e digitali e post-verità. *Il Mulino*, 2, pp. 210-217.
- Rivoltella P. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Siped (2020). *Codice etico*. Retrieved April 4, 2023 from <https://www.siped.it/la-societa/codice-etico/>
- Solimine G., Zanchini G. (2020). *La cultura orizzontale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sorrentino F., Pettenati M.C. (2014). *Orizzonti di conoscenza: Strumenti digitali, metodi e prospettive per l'uomo del terzo millennio*. Firenze: Firenze University Press.
- Sveningsson M. (2004). Ethics in Internet ethnography. In E. Buchanan (Ed.), *Readings in virtual research ethics: Issues and controversies* (pp. 45-61). Hershey (PA): IGI Global.
- Taffel S. (2016). Perspectives on the postdigital: Beyond rhetorics of progress and novelty. *Convergence*, 3, pp. 324-338.
- Thorne S. *et alii* (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93, pp. 802-821.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tremayne D. (2021). *More than just a chat? Online teacher-learning communities as sites for professional learning and teacher agency*. Unpublished doctoral dissertation, Leeds Beckett University, Leeds, UK.
- Veltri G. (2020). *Digital social research*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Wenger E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*, 5, pp. 2-3.
- Wu D. (2022). More than a solo method: Netnography's capacity to enhance offline research methods. *Area*, 1, pp. 88-95.



LESSICO PEDAGOGICO

Critica

Mino Conte

Full Professor of Philosophy of Education Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISSPA University of Padua (Italy) mino.conte@unipd.it

Critique

Breve ritorno alle origini. Il *criticum* latino porta dentro di sé il *kritikos* greco, a sua volta derivazione del verbo *krinein*, che sta per giudicare e distinguere. La parola *critica* ci riconduce alla *kritiké* o arte del giudicare. Già questo rapido e preliminare scavo semantico ci restituisce un'accezione della *critica* e del *criticare* ben lontana da quel comune discorrere che attribuisce, alla parola in questione, una ristretta e negativa latitudine di senso legata al biasimare, al giudicare biasimando, al disapprovare, all'atteggiamento ostile del "criticone" che ha sempre da ridire nei confronti di tutto e di tutti. Da rilevare, per inciso, la medesima radice verbale *krinein* nella parola *crisi*. La *krisis* che per affinità richiama anch'essa la separazione, la scelta, il giudizio. La critica e il criticare ci riportano pertanto a una facoltà fondamentale dell'intelletto umano orientata all'esaminare le opere, i risultati delle attività, i propri simili, per poter scegliere, distinguere, selezionare. La critica è spesso associata a un aggettivo che la specifica con riferimento a un ambito determinato di studi: critica musicale, letteraria, storica. Sempre associate, le critiche particolari, all'esaminare per esprimere un giudizio, ossia a qualcosa di assai diverso rispetto a una mera constatazione di fatto oppure a un'opinione approssimativa, frettolosa ed estrinseca; esse sono invece riferite, quale che sia il campo specifico di applicazione, a un parere razionale, argomentato e verificabile, sul valore, sulla qualità, sul merito della cosa attorno alla quale esse si esprimono.

Nel senso generale, prima ancora che specialistico, la critica è dunque parte integrante e non accessoria della vita umana, come disposizione potenziale dell'intelletto. Essa può quindi essere intesa nella sua rilevanza pedagogica in quanto elemento chiave della crescita umana da coltivare e promuovere. Se non diviene capace di critica, l'essere umano subisce una profonda mutilazione che gli impedisce l'accesso maturo e consapevole all'ampio e diversificato spettro delle relazioni interumane, sociali, economiche, politiche. Incapace di discernimento e giudizio razionale, l'estraneo alla critica sviluppa un'attitudine subalterna nei riguardi del proprio tempo, apprendendo a limitarsi alle prese d'atto e alle semplici constatazioni fattuali. Non è detto, infatti, che ciò che immediatamente è, è necessario che sia così e non altrimenti. E che, semplicemente per il fatto di esistere e di insistere nell'orizzonte di prossimità dato, qualunque aspetto della prassi umana debba necessariamente possedere un valore e aver un senso già compiuto per me e per gli altri. Tale accezione della critica è debitrice della distinzione effettuata da Max Horkheimer tra teoria tradizionale avalutativa e teoria critica, nella comunanza d'intenti propria dei protagonisti della prima generazione francofortese. La teoria critica, contestando la metamorfosi della critica in affermazione, assume

una posizione: “*non è necessariamente così*”, gli uomini possono trasformare lo stato presente delle cose e parimenti se stessi.

L'esercizio della critica e del criticare mostra qui il suo significato educativo, che non ha nulla a che vedere con la progressiva formazione d'uno spirito sterilmente oppositivo oppure contestativo per partito preso. Apprendere l'arte della critica e del criticare vuol dire, al contrario, far tesoro dell'approccio rigoroso proprio delle critiche particolari che giudicano ed esaminano, col rigore che le contraddistingue, l'inesauribile problematicità dei loro oggetti di studio. Giungere a esprimere, osandolo, un giudizio di valore, è impresa faticosa e impervia, tutt'altro che pacifica e priva di asperità. Necessita di tempo, applicazione, perseveranza, assennatezza, attenzione e indugio, di prudenza unita al coraggio, virtù queste di sicuro rilievo pedagogico se opportunamente alimentate attraverso l'esercizio critico. Si tratta, ad esempio, di accertare l'autenticità di una fonte, la capacità di rinvenire le “forme originali” delle cose o almeno quanto più vicine alla forma originale, riconducendo i frammenti di realtà ai fattori che li determinano e che spesso non sono a portata di mano, di sguardo oppure di *click*. Si tratta di ricostruire la forma complessiva dei dati di realtà, l'orizzonte spesso imprevedibile delle loro connessioni, le circostanze ambientali, i fattori che stanno dietro i fatti organizzati a sistema della società amministrata. Mediante tali azioni critiche entra in gioco, attivandosi anziché rimanere silente, la qualità intellettuale delle disposizioni umane. La critica, in tal senso, costituisce il miglior tirocinio formativo per accedere al governo di sé in quanto presupposto del governo attivo e non subalterno del segmento di prassi sociale oggetto della propria dedizione. Il mancato tirocinio critico determina la privazione antipedagogica di una disposizione fondamentale dell'intelletto umano; la quale si pone come presupposto affatto secondario della conquista da parte di ciascuno della propria autonomia, togliendo a questo termine le riduzioni di senso cui è sottoposto, le semplificazioni banalizzanti dovute all'erosione per uso irriflesso. Può dirsi autonomo non solo chi è in grado di allacciarsi le scarpe da solo o di provvedere da sé alle necessità vitali essenziali. È autonomo anche e forse soprattutto chi è in grado di porsi come fonte indipendente di norme che riguardano la sua vita, la vita di relazione, la vita sociale senza attenderle dall'esterno. Chi diviene capace di autodeterminazione, di capacità di giudizio razionale e, grazie a questo, si trova nelle migliori condizioni per autogovernarsi. Chi è in grado, attraverso la conquista della capacità critica, di non soccombere dinanzi ai dogmatismi sociali perché dotato degli strumenti adatti alla loro demitizzazione emancipativa. Si comprende bene, allora, come ogni assetto sociale autoritario, fondato su dispositivi palesi oppure *soft* di etero-normazione, si ponga come obiettivo affatto opzionale quello di non favorire la progressiva stabilizzazione dell'attitudine critica come disposizione intellettuale. La formazione di tale attitudine si presenta, allora, come elemento centrale di ogni educazione che intende qualificarsi come democratica e che vede nella democrazia allo stesso tempo sia il baricentro della propria operosità sia la propria tensione ideale. Chi non si accontenta del dato trasmesso, ma intende vagliarne scrupolosamente l'attendibilità, assume la posizione critica del cittadino vigile e non quella del suddito acquiescente o solo indifferente. L'impiego critico della ragione che vaglia, esamina, distingue e giudica, è proprio di un soggetto avveduto e partecipe. Che sa affrettarsi lentamente, che conosce la rapidità, se necessario, ma scansa la fretta perché nemica del raziocinio.

L'escluso dalla critica, non per sua colpa ma divenuto tale perché, ipotizziamo, il suo percorso formativo si è premurato di tenerlo alla larga da questa funzione dell'intelletto, è portato a interpretare la propria acquiescenza, o remissività di fatto, come un comportamento virtuoso, da provetto *problem solver* che non si pone troppe domande a rischio di compromettere l'efficienza e la velocità esecutiva richiesta dal compito assegnato. È chiaro che la logica e i processi di accelerazione sociale, il principio di prestazione inteso come lavoro compiuto nell'unità di tempo, per cui a mancare è proprio il tempo residuo, il tempo non strettamente legato alle diverse forme della produzione, non sanno che farsene della capacità critica. La quale ha un suo proprio tempo, non sincronizzabile con quello della produzione e che implica la temporanea sospensione del tempo solo operativo. La critica, dal punto di vista dei funzionari della *performance*, assumerebbe il significato di una desincronizzazione nociva e disfunzionale, un dispendio improduttivo. L'imperativo economico-politico volto a sostenere la capacità di accelerazione produce eteronomia e non autonomia, dà forma al pensiero strumentale-operativo come quello più idoneo a realizzare i propri scopi e non ha tempo per occuparsi e per sostenere la formazione della disposizione intellettuale fondamentale propria della critica e del criticare che necessita, per affermarsi, di un tempo eccedente. Non programmabile né garantito a priori nel risultato. La velocità dell'innovazione non consente l'esperienza e la formazione dell'attitudine critica che non può conoscere fretta. Il tempo eccedente necessario alla formazione della

capacità critica coincide pertanto col tempo stesso di un'educazione fedele al proprio compito democratico-emancipativo, non dunque innanzitutto preoccupata di allineare i propri tempi e i propri scopi ai tempi e agli scopi della prassi produttiva e dell'occupabilità di mercato che non chiamiamo lavoro.

La critica qui trattata non va intesa nel senso talvolta ristretto con cui è intesa dai promotori del “*critical thinking*”, con cui non va comunque confusa. Stiamo discorrendo a proposito di un'attitudine e non di uno strumento, di una disposizione e non di una tecnica, di una capacità e non di una competenza. Riteniamo pertanto che difficilmente possano darsi percorsi formativi ad hoc per la formazione di un'attitudine, magari strutturati in moduli didattici sequenziali che pretendono di operationalizzare la critica e il criticare. Se è vero che la lunghezza è la serie di operazioni che servono per misurarla, non è esattamente così per la critica che non è riducibile alla somma delle operazioni che servono ad esercitarla. Essa, in quanto disposizione e capacità fondamentale dell'intelletto, è un intero non scomponibile che non conosce gradazioni intermedie o sfumature. È una potenza che entra in atto nella sua pienezza oppure no. Le espressioni “più critico”, “abbastanza critico”, “meno critico”, “quasi critico” sembrano inappropriate. La critica, se è in gioco, si dà tutta intera nel suo compimento che eccede la mera constatazione di fatto. La mente che circo-scrive la propria operosità nella strumentalità del suo fare, essa sì, è passibile di sequenziamento e partizioni. Si tratta della ragione pratica strumentale impegnata nella produzione e nei suoi processi scomponibili e ripetibili, competente e perita nell'intervenire secondo regola d'arte con la tecnica appropriata. L'educazione al pensiero critico, pertanto, dovrebbe essere parte essenziale e fondante di ogni insegnamento e non oggetto specifico di un modulo formativo a se stante. In ballo è lo sviluppo e l'attualizzazione progressiva di una disposizione umana, di una possibilità che tutti indistintamente ci riguarda e che in nessun uomo dovrebbe rimanere irrealizzata. Consegnando alla latenza e all'atrofia una potenza emancipatrice, l'educazione verrebbe meno al suo compito democratico. Proprio chi si trova in condizioni di svantaggio sociale e di classe è il primo interessato a una formazione siffatta. L'orizzonte ristretto delle competenze rischia di confermarlo nel suo status, la critica è al contrario lo strumento e il presupposto intellettuale di ogni possibile riscatto.

Il termine “critica” è da tempo presente nell'espressione “pedagogia critica” come elemento qualificativo e distintivo di un particolare indirizzo contemporaneo che intende scoprire e rendere visibili le contraddizioni e le costrizioni sociali presenti nel mondo educativo, sollevando il problema delle condizioni materiali poste a fondamento dell'ordine sociale, tutte riconducibili al modo di produzione, ai dispositivi di potere e di dominio, alle forme di egemonia. Entro queste condizioni materiali prendono forma le relazioni educative e solo a partire da esse è possibile realizzare un'analisi critica delle situazioni e dei processi educativi. Tale impostazione è legata al tema dell'emancipazione in quanto riduzione dell'etero-direzione. Solitamente figurano tra le personalità canoniche di tale indirizzo di pensiero, in particolare nell'orizzonte pedagogico italiano, Ivan Illich, Paulo Freire, don Lorenzo Milani. Nell'ambito culturale tedesco dopo il secondo conflitto mondiale si è sviluppata una *kritische Pädagogik* connessa al pensiero marxista e neo-marxista (Herwig Blankerts, Klaus Mollenhauer). Negli Stati Uniti, alcuni decenni dopo, è sorta una “*critical pedagogy*” riconducibile ai lavori di Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren. Posizioni queste, pur provenienti da diverse latitudini e contesti culturali, orientate in modo non dissimile ad analizzare le strutture e le pratiche oppressive al fine di demistificarle per liberarle da ogni forma di dogmatismo. La constatazione che possa darsi senza problemi una “pedagogia critica” e non, senza dubbi o perplessità, una “chimica critica” oppure una “statistica critica”, nulla toglie al valore e al significato dell'indirizzo pedagogico che ha inteso porre nella “critica” il proprio tratto distintivo. Nulla toglie al ruolo svolto, pur con tutte le distinzioni e le gradazioni del caso, nella critica delle condizioni materiali entro cui avviene l'istruzione e l'educazione nelle sue modalità istituzionali. È chiaro che chi si autodefinisce critico – secondo una propria nozione di critica – pone immediatamente chi non si pone sullo stesso piano discorsivo sul polo negativo della “a-critica” o della “non-critica”. Alberto Granese, pur dichiarando che gli argomenti trattati nel suo *Il labirinto e la porta stretta* del 1993 (col sottotitolo *Saggio di pedagogia critica*) recano impresso il segno della “pedagogia critica”, problematizzava il sintagma in questione a partire dalla sua indeterminata o incompiutezza. Resterebbe a suo dire indeterminato se la critica sia più una figura del razionalismo oppure una forma della sua revoca in dubbio. L'assenza di una “biologia critica”, riprendiamo gli esempi già accennati, porta con sé la conseguenza che la “critica” sia estranea o addirittura contrapposta alla scientificità proprio quando il binomio “critico-scientifico” così ben si attaglia al lavoro del ricercatore accademico? La pedagogia scientifica risulterebbe acritica? Non è necessario, a nostro avviso, dover scegliere

tra critica e scienza. Come già tematizzato, la critica di cui andiamo qui discorrendo è imparentata con il rigore scientifico che, non limitandosi alla registrazione inerte degli effetti di superficie che contraddistinguono i fatti sensibili, distingue, giudica, separa, seleziona, sceglie per poter cogliere i fattori causali capaci di fornire una spiegazione della mera datità fattuale sottraendola al suo scorrere inerziale. E il senso della critica che applica una disposizione fondamentale dell'intelletto ad un campo particolare di studi e di analisi. A nostro avviso la pedagogia, in quanto tale, porta dentro di sé la necessità critica come compito educativo orientato a una formazione che non mutila l'intelletto umano di una sua potenzialità distintiva. Così come risulta difficile sostenere una educazione al pensiero critico come una educazione particolare che si aggiunge ad altre educazioni particolari, una competenza "critica" che si aggiunge ad altre competenze, allo stesso modo non riteniamo adeguatamente fondato un campo di studi pedagogico "critico" dotato di una propria autonomia epistemologica e distinto rispetto ad altre impostazioni pedagogiche. Altro è riconoscere la critica in quanto approccio materialistico allo studio dell'educazione e delle sue istituzioni che adotta come presupposto filosofico il materialismo storico, e come strumento d'attacco e di posizionamento teorico la critica dell'ideologia e la critica dell'economia politica. In questo senso più che di pedagogia critica ci sembrerebbe più adeguato parlare di pedagogia marxista o neo-marxista. Sembra difficile parlare dello stesso Gramsci al di fuori del marxismo. Altro ancora è individuare il compito pedagogico, ma di una pedagogia intesa come "critica della pedagogia", di "trasformare l'educazione in critica dell'educazione", secondo la linea fenomenologica nel metodo ed esistenziale nella prospettiva, tracciata da Antonio Erbetta.

La parola "critica" sembra portare con sé non poche buone ragioni per essere a pieno titolo accolta nel lessico della pedagogia. La formazione di un'attitudine e, ancor meglio, di una sapienza critica, sembrano essere qualità umane oggi indispensabili per divenire capaci di attribuire valori differenziati e coordinati a ciò che tende a presentarsi disposto su di uno stesso piano in modo simultaneo, discontinuo e privo di sintassi. Assegnando per questa via alle cose, alle informazioni, ai fatti, alle esperienze, ai sentimenti, ai pensieri, il loro giusto e proporzionato peso. La grande e senza precedenti disponibilità immediata di dati e risorse d'ogni sorta deve potersi accompagnare al buon uso critico della ragione che non s'accontenta del solo vedere ma pretende leggere.

Nota bibliografica

- Beccaria G.L. (2022). *In contrattempo. Un elogio della lentezza*. Torino: Einaudi.
- Bertolini P. (1996). Critica. In P. Bertolini (Ed.), *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione* (p. 120). Bologna: Zanichelli.
- Erbetta A. (2011). L'educazione in quanto esistenza. In A. Erbetta (Ed.), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione* (pp. 19-53). Pavia: Ibis.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Horkheimer M. (2003). Teoria tradizionale e teoria critica. In M. Horkheimer, *Filosofia e teoria critica* (pp. 3-56). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1968).
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.



NOTIZIARIO

L'orientamento professionale e la transizione dalla formazione al lavoro: il caso della Federazione Salesiana

Giordana Szpunar

Associate Professor | Department of Social and Developmental Psychology, Sapienza University of Rome (Italy) |
giordana.szpunar@uniroma1.it

Mirko Vecchiarelli

Research Assistant | Department of Social and Developmental Psychology, Sapienza University of Rome (Italy) |
mirko.vecchiarelli@uniroma1.it

The vocational guidance and the transition from training into employment: the case of the Salesian Federation

1. Introduzione

Il rapporto tra formazione e lavoro rappresenta oggi un nodo strategico per la valorizzazione della persona e per la promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Le recenti riforme del sistema di istruzione e formazione (in particolare il D.lgs 61/2017 – Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale) e del lavoro (in particolare i D.lgs. 150/2015 – Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183. e D.lgs. 81/2015) hanno indirizzato i sistemi educativi a un modello di apprendimento innovativo e all'integrazione con il mercato del lavoro. In tale contesto, l'orientamento scolastico, l'orientamento professionale e di accompagnamento al lavoro rappresentano strumenti strategici per tutti coloro che devono assumere una scelta che condiziona il loro futuro: quale percorso formativo scegliere? E dopo, continuare gli studi o inserirsi nel mercato del lavoro? E quale professione? Le transizioni scolastiche e quelle dalla scuola al mondo del lavoro rappresentano un momento fondamentale nella vita dei giovani, che coinvolge le famiglie, i sistemi educativi e formativi e i decisori politici. Rispetto a tale quadro, il mondo della ricerca si interroga da tempo sui fattori che condizionano le scelte e i percorsi che i giovani si apprestano a intraprendere. Con quale successo i ragazzi affronteranno gli studi? Si inseriranno facilmente o con difficoltà nel mondo del lavoro?

Quanto sopra descritto presenta una molteplicità di livelli di indagine e differenti prospettive di analisi. Il presente contributo, dopo una breve ricostruzione del contesto di riferimento e delle tematiche prevalenti legate al tema delle transizioni, centra l'attenzione sul tema dell'orientamento professionale nella filiera educativa e formativa professionalizzante. In particolare, si approfondisce l'offerta di servizi di orientamento

professionale adottata nel (sotto)sistema della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) del Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP) e il loro sistema di Servizi Al Lavoro (SAL), che rappresenta uno dei possibili modelli nel favorire e orientare le transizioni dei giovani verso il loro futuro professionale.

2. Transizioni dalla formazione al lavoro

Le transizioni che coinvolgono i giovani nei passaggi tra i vari cicli di istruzione formale e verso il mondo delle professioni, se ben condotte, possono essere predittive di successo formativo e senso di realizzazione con evidenti ricadute positive sulle biografie personali, sulla società e per i sistemi produttivi. Contrariamente, scelte non ottimali, poco congeniali, o che richiedono aggiustamenti in itinere possono determinare fenomeni di dispersione come rallentamenti, interruzioni o abbandoni dei percorsi intrapresi: un grande valore sottratto agli studenti e al sistema paese (Benvenuto, Giacomantonio, 2004; Calidoni, Cataldi, 2016; Lucchesi, 2018).

Orientare significa fornire al soggetto gli strumenti necessari alla comprensione del suo mondo interiore e della sua realtà sociale, per aiutarlo a maturare “capacità e competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei cambiamenti della società e del mondo del lavoro di domani” (Miur, 2018, p. 2). In tale quadro, un orientamento efficace concerne almeno tre ambiti di intervento: a) azioni più funzionali per aumentare e migliorare la qualità delle informazioni sui possibili percorsi educativi e formativi da intraprendere; b) percorsi mirati per la formazione di competenze e atteggiamenti utili a operare decisioni e scelte; c) realizzazione di una riflessione e una prassi capaci di entrare nella dinamica dei rapporti del sistema formativo con la struttura economica e culturale del paese, coinvolgendo tutti gli attori protagonisti. I temi e i problemi dell'orientamento in relazione alla scelta del percorso scolastico successivo, prioritariamente nel passaggio dal termine della scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo di istruzione, nonché del ri-orientamento rispetto alle scelte effettuate per gli studenti del biennio di scuola superiore, sono diventati sempre più obiettivo centrale e nevralgico per le prassi organizzative e didattiche delle singole istituzioni scolastiche e formative. La difficoltà nel prendere una decisione netta evidenzia quanto queste scelte avvengano in un'età delicata e spesso con poche certezze in merito alla stabilità del mercato del lavoro e alla spendibilità dei percorsi di studio (Benvenuto, Giacomantonio, 2004).

Le criticità riscontrate nel passaggio da un ordine di scuola all'altro e verso il mondo dell'Università e/o del lavoro coinvolgono la maggior parte degli studenti europei (OECD, 2021). La sovrapposizione dei fattori che incidono nella scelta individuale è stata studiata e ancora oggi approfondita (Boudon, 1973; Cappello *et alii* 1982; Cobalti, Schizzerotto, 1994; Brunetti, 2020). Le differenze nel profitto scolastico, nelle decisioni post-diploma e nel successo professionale degli allievi sono interpretate come “ripetizione/ri-produzione” (Bourdieu, 1978; Bourdieu, Passeron, 1970) di quelle dei genitori, o sono scelte legate alle circostanze ambientali e alle differenze culturali e di genere (Gabrielli *et alii* 2020; Szpunar, Gabrielli, 2020; Arace, 2020; Beicht, Walden, 2016). Studi e ricerche hanno affrontato il fenomeno a diversi livelli e da differenti angolazioni, approfondendo molteplici aspetti: processi di disaffezione dovuti alle difficoltà incontrate nei nuovi contesti educativi; interazione tra l'individuo e il nuovo ambiente formativo in cui è inserito; ricaduta negativa sui percorsi scolastici; qualità dell'esperienza soggettiva degli allievi, di genitori e insegnanti (Calidoni, Cataldi, 2014; Scalera, Alivernini, 2010). Altre indagini hanno focalizzato l'attenzione sui processi di transizione che coinvolgono bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali e disturbi comportamentali (Nese *et alii* 2021; Dawn, 2019; Nuske *et alii*, 2019); sui fattori che condizionano le transizioni scolastiche rispetto al background migratorio (Kristen, 2005; Catarci, Fiorucci, 2014; Azzolini, Ress, 2015; Beicht, Gunter, 2019; Santagati, Colussi, 2021; MIUR, 2021); sulle transizioni dalla scuola alla filiera della formazione professionale (Protsch, Dieckhoff, 2011; CNOS-FAP, 2021a) e verso il mercato del lavoro (Pastore, F. 2012; Cefalo, Kazepov, 2020; Dickerson *et alii*, 2022).

La scelta che si deve compiere alla fine della scuola secondaria di primo grado rappresenta il momento più critico, la fase di passaggio più cruciale, che aumenta il rischio di dispersione e abbandono dei percorsi (Segaspini, 2011). Spesso si assiste a un generale disorientamento dovuto alla ridondanza di informazioni che non vengono veicolate e accompagnate da un processo decisionale corretto e consapevole, con il risultato di scelte poco orientate e dunque superficiali. Il nodo centrale è costituito dalla modalità in cui

vengono realizzati i processi di orientamento, a partire dalla scuola. Non è un caso se le tematiche legate all'orientamento si intrecciano con quelle relative alla dispersione scolastica e formativa.

I temi e i problemi dell'orientamento a scuola in relazione alla scelta del percorso scolastico successivo possono essere così esemplificati:

- percorsi di orientamento che si sostanziano in una semplice presentazione dell'offerta formativa delle scuole superiori, con scarso coinvolgimento delle famiglie, senza offrire spazi di riflessione e di analisi rispetto a quelle che sono le attitudini, le motivazioni personali e le vocazioni di chi deve compiere la scelta;
- mancanza di un sistema di orientamento e ri-orientamento efficace. I differenti ordini di scuole medie superiori, il segmento dell'IeFP, le Università e il mondo delle imprese difficilmente riescono a dialogare. Negli ultimi decenni è rimasta una profonda separazione, che si sostanzia in un grave 'salto' nella continuità dei processi educativi;
- scarsa conoscenza e valorizzazione del segmento della IeFP. Le famiglie non conoscono le possibilità offerte dalla formazione professionale, ma anche le scuole secondarie di primo grado sono spesso ignare del valore di tali percorsi formativi per i propri studenti, specie per quelli che rischiano di perdersi;
- mancanza di sistemi di *placement* scolastici per i diplomati. Non esiste un servizio strutturato di *placement* scolastico che eroghi servizi di orientamento, ri-orientamento e intermediazione tra domanda e offerta di lavoro. Detta altrimenti, è assente un'attività a supporto degli studenti in uscita e dei neo diplomati con l'obiettivo di ridurre i tempi di transizione dalla scuola alla vita professionale dei giovani;
- nonostante le innovazioni e i cambiamenti avvenuti a seguito delle recenti riforme, le istituzioni scolastiche operano ancora troppo isolatamente dai contesti economico-produttivi dei territori nel quale sono inserite.

Sarebbe riduttivo spiegare le criticità sopra riportate addossandone le responsabilità agli insegnanti. Occorre tenere conto dei limiti strutturali nei quali ci si muove e avviare una seria riflessione per un sistema integrato di orientamento alla scelta scolastica e professionale (Benvenuto, 2011). A tal proposito, un maggiore raccordo tra Istituzioni scolastiche e IeFP è auspicabile. Il D.lgs. 61/2017 - Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, dovrebbe facilitare tali raccordi, ma al di là dell'aspetto normativo, solo una concreta alleanza territoriale tra Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e Istituzioni scolastiche potrebbe rinnovare le pratiche di orientamento e facilitare le transizioni tra i diversi sistemi di istruzione e formazione (Vecchiarelli, 2022).

3. La filiera della IeFP e l'orientamento professionale

Indagare le condizioni che facilitano o, all'opposto, ostacolano il successo formativo e la transizione verso il mondo del lavoro significa possedere dati e strumenti utili per migliorare sistemi, ambienti e percorsi formativi dai quali nasce e si sviluppa il progresso umano, civile ed economico di un paese. In tale direzione, la Federazione CNOS-FAP realizza da anni un monitoraggio sul "successo formativo", laddove si vanno a intervistare allievi che, a distanza di un anno dal conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale, possono essere nella condizione di successo o insuccesso formativo. In particolare, il monitoraggio analizza un ampio spettro di condizioni: la valutazione dell'esperienza vissuta dal giovane; la sua capacità di declinare la qualifica e il diploma professionale come occasioni di occupazione o di crescita professionale; la situazione di sofferenza, nonostante i risultati raggiunti; le attese; i suoi progetti di vita. L'attenzione posta sul successo formativo dei percorsi comprende il percorso di vita di una persona, anche oltre l'esperienza formativa, rispetto alla sua capacità di realizzarsi. Dal 2021 (anno formativo di riferimento 2019-2020) sono state ripristinate le modalità temporali classiche (1 anno dal conseguimento del titolo) per lo svolgimento del monitoraggio. Il campione degli allievi intervistati presso i CFP del CNOS-FAP è stato composto complessivamente di 3.826 studenti distribuiti su 11 Regioni. L'analisi determinata dai percorsi degli allievi a un anno dal conseguimento della qualifica/diploma professionale presenta i seguenti risultati: 1.349 allievi (35,3%) dichiarano di aver trovato un'occupazione; 2076 allievi (54,3%) dichiarano di pro-

seguire gli studi e sono così ripartiti: 951 allievi (24,9%) nel sistema scolastico e 1.125 allievi (29,4%) nella Formazione Professionale; 302 allievi (7,9%) dichiarano, al momento dell'intervista, di non studiare e di non lavorare (il 55,6% di questi ha comunque cercato lavoro ma senza trovarlo, il 7,6% è in attesa di migliori opportunità e il 30,1% ha trovato lavoro ma al momento dell'intervista è disoccupato); il 2,4% (90 allievi) comunica di essere impegnato in altre attività; lo 0,2% (9 allievi) sta svolgendo il servizio civile (Fonte: Sede nazionale CNOS-FAP).

Il (sotto) sistema della IeFP, per quanto attiene la Federazione CNOS-FAP ma non solo, è quello maggiormente presente in interventi orientativi sia interni ai Centri di formazione professionale (CFP) per gli iscritti ai percorsi IeFP, sia esterni nei confronti del territorio in generale. Infatti, in quest'ambito sono offerte azioni strutturate che comportano un sostegno in itinere della formazione in corso e di accompagnamento verso altri canali: quelli della scuola per quanto riguarda azioni specifiche di riorientamento o di reingresso al IV anno della scuola superiore in continuità con la qualifica triennale e quelli del mondo del lavoro per un inserimento professionale. Infine, sempre nei Centri di Formazione Professionale (CFP) si trovano Sportelli di Orientamento logisticamente forniti di personale dedicato e di strutture idonee per l'erogazione di servizi orientativi (informazione, consulenza e formazione orientativa; bilancio di competenze, sportelli di servizio al lavoro ecc.).

La proposta formativa del CNOS-FAP pone, tra i fondamenti dell'azione formativa, l'orientamento quale strumento per favorire scelte consapevoli, alla luce di informazioni e formazioni adeguate. La Federazione nazionale "CNOS-FAP" è un'Associazione non riconosciuta, costituita il 9 dicembre 1977, che coordina i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse nel campo dell'Orientamento, della Formazione e dell'Aggiornamento professionale con lo stile educativo di Don Bosco (Curotti, 2013). In particolare, il servizio di orientamento professionale "integra e supporta l'intervento globale delle istituzioni formative in quanto offre un contributo specifico sotto il profilo psicopedagogico, didattico e sociale. Orientamento, Formazione Professionale e Servizi al Lavoro concorrono a promuovere nel giovane un processo che punta a sviluppare attitudini, preferenze, interessi e valori innestati nella professionalità e nella progressiva maturità professionale" (CNOS-FAP, 2008, p. 8).

Le linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP definiscono ruoli e competenze della figura dell'orientatore e del suo profilo professionale. Gli orientatori operano in diversi servizi di orientamento, raggruppati in quattro macro-aree: informazione orientativa; formazione orientativa; consulenza orientativa; sostegno all'inserimento lavorativo. I percorsi per l'implementazione e la gestione dei servizi di orientamento sono legati a specifici ambiti di attività: attività di orientamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado; attività di orientamento nella formazione iniziale; attività di orientamento con giovani e adulti. L'attività di orientamento nella formazione iniziale, ossia quella rivolta agli allievi inseriti nei percorsi di FP, prevede tre fasi di accompagnamento: iniziale, in itinere e finale. L'accompagnamento iniziale si rivolge all'individuo preso singolarmente e al gruppo classe con il quale ciascuno condividerà il percorso formativo. Prevede la sottoscrizione di un patto formativo e consente l'elaborazione della scelta del percorso più idoneo. L'accompagnamento in itinere mira alla definizione della scelta formativa e del progetto di vita personale. L'attività di accompagnamento finale riguarda l'uscita dal percorso e rappresenta la sintesi tra le competenze, motivazioni e aspettative professionali maturate e le esigenze rilevate nel mercato del lavoro. Quest'ultima attività "rappresenta un'occasione di progettazione consapevole per il futuro, ai fini della definizione e del supporto all'uscita della formazione verso altri percorsi (progetto formativo) o verso la ricerca dell'occupazione (progetto professionale)" (CNOS-FAP 2010, p. 30).

4. Il modello dei Servizi al Lavoro (SAL) della Federazione CNOS-FAP

La centralità dei servizi di orientamento e di accompagnamento al lavoro nell'ambito della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha trovato nuovo impulso nell'Accordo quadro stipulato in una Conferenza Stato-Regioni nel settembre 2015 - Accordo sul progetto sperimentale recante: azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, con il quale il Governo aveva avviato una sperimentazione che coinvolgeva 300 centri di formazione professionale su tutto il territorio nazionale, per consentire a 60 mila giovani di acquisire una qualifica o un diploma professionale in alternanza e rendere effettiva la costruzione di un sistema organico

tra mondo dell'istruzione e formazione e attori del mercato del lavoro (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2015). Per la sperimentazione della "Via italiana al sistema duale", promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali attraverso l'Accordo quadro sopra richiamato, i Centri di Formazione Professionale coinvolti potevano avviare nuovi servizi di orientamento e di accompagnamento al lavoro, oppure consolidare i servizi di orientamento e *placement* già esistenti (MILPS, 2016). La sperimentazione della "Via italiana al sistema duale", oggi messa a regime, rappresenta un ulteriore passo nel supportare i giovani e gli adulti a inserirsi nel mondo del lavoro. In tale quadro, si iscrive il modello dei Servizi al Lavoro (SAL) promossi dalla Federazione CNOS-FAP.

Gli sportelli SAL sono un servizio gratuito per l'orientamento e la ricerca del lavoro a cui è possibile rivolgersi per la redazione e l'aggiornamento del curriculum vitae, colloqui di consulenza professionale, ricerca di opportunità di tirocinio o lavoro (preparazione al colloquio, supporto nella fase di selezione, tutoraggio). La federazione CNOS-FAP è attualmente presente su gran parte del territorio nazionale (Piemonte; Liguria; Lombardia; Emilia-Romagna; Veneto; Friuli-Venezia Giulia; Umbria; Lazio; Puglia; Sardegna) con 30 sportelli SAL che dal 2017 si avvalgono della Piattaforma SALPLESK, strumento utile per favorire il *matching* domanda offerta di lavoro su base nazionale e per rafforzare la rete dei SAL presenti in Italia.

Lo sportello Servizi Al Lavoro all'interno dei Centri salesiani don Bosco si occupa di orientamento per gli allievi tra il terzo e quarto anno e per gli allievi in uscita dal quinto anno, per accompagnarli nelle diverse fasi di transizione: qualificazione professionale e diploma di formazione, quando si aprono tre possibilità: 1) continuità nella IeFP, 2) passaggio a scuola e all'Università; 3) lavoro. L'attività orientativa mira a consentire alla persona che si rivolge agli sportelli SAL di essere soggetto attivo nella costruzione e realizzazione del proprio progetto personale/professionale. Oggi gli sportelli SAL sono divenuti punto di riferimento non solo per gli allievi e gli ex allievi dei centri di formazione professionale, ma anche per gli utenti esterni che hanno bisogno di trovare un lavoro. Svolgono servizi non solo alla persona, ma anche alle aziende. L'idea base del progetto Servizi al Lavoro intende misurarsi con gli *allievi* del proprio Centro di Formazione Professionale che trovano nei SAL uno stimolo utile alla loro preparazione professionale; con le *persone* (disoccupato, studente prossimo alla conclusione del percorso di studio, ex-studente che vuole cambiare lavoro o ha necessità di trovarne uno nuovo) che cercano un lavoro; con l'*impresa* che viene a cercare profili qualificati. In particolare, le attività erogate dagli sportelli Servizi al lavoro (SAL) promossi dalla Federazione CNOS-FAP per la persona sono: informazione; accoglienza (primo filtro e/o presa in carico della persona); orientamento professionale; consulenza orientativa; accompagnamento al lavoro; incontro domanda/offerta di lavoro. Le attività erogate dagli sportelli Servizi al lavoro (SAL) promossi dalla Federazione CNOS-FAP per le imprese sono: rilevazione dei fabbisogni professionali delle imprese e adeguamento delle competenze professionali delle lavoratrici e dei lavoratori; valorizzazione e sviluppo delle risorse umane; consulenza aziendale; incontro domanda/offerta di lavoro (CNOS-FAP, 2021b).

Per la realizzazione dei servizi alle persone e alle imprese gli operatori degli sportelli SAL dispongono di una piattaforma "SAL PLESK" (<https://cnos-fap.salplesk.it/>), un sistema integrato che facilita l'interazione e lo scambio di dati tra gli sportelli SAL (anagrafiche delle aziende; offerte di lavoro; curricula; candidature alle offerte; richieste di informazioni da parte delle aziende) e ottimizza la gestione dei processi di selezione delle candidature. Ulteriore strumento informatizzato messo a disposizione degli operatori è "PerformanSe", utilizzato per l'orientamento e la valorizzazione delle competenze professionali, finalizzato alla crescita professionale nel contesto lavorativo (CNOS-FAP, 2014). Il professionista dei SAL svolge dunque attività di orientamento al lavoro – anche per mezzo delle strumentazioni sopra descritte – costruendo il profilo di occupabilità della persona attraverso: elaborazione del bilancio di competenze; supporto alla scrittura del curriculum vitae; stesura della lettera di presentazione; preparazione del colloquio. Allo stesso modo svolge funzioni di studio e ricerca sui profili più richiesti dalle aziende e sulle opportunità occupazionali, con particolare attenzione alle imprese partner, agendo da ponte tra le persone e le imprese.

5. Conclusioni

L'orientamento nelle transizioni formative e professionali dalla scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo di istruzione, e da quest'ultimo all'Università e al lavoro, risulta strategico nel garantire all'individuo un valido inserimento nella società. Il (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, con particolare riferimento all'esperienza salesiana ma non solo, prevede servizi strutturati di orientamento e accompagnamento del soggetto in crescita per l'elaborazione di un suo progetto personale e professionale. D'altro canto, la scuola secondaria di secondo grado, tralasciando in questo caso singole buone pratiche certamente presenti, non riesce a mettere a sistema un insieme strutturato di pratiche di orientamento e accompagnamento volte a favorire le transizioni da un ordine di scuola all'altro e scelte scolastiche e professionali consapevoli. Non a caso, come sopra evidenziato, lo stesso problema della scelta scolastica (orientamento) è legato al tema della dispersione negli studi. Rispetto a tale quadro, il "sistema formativo integrato" (Salerno, 2021) dovrebbe essere considerato una concreta opportunità per un raccordo strutturato tra la scuola, la formazione professionale, l'Università e il mondo delle imprese.

Quali possibili strade, da discutere:

- intensificare gli sforzi orientativi al fine di ridurre il margine di errore circa una scelta sbagliata dopo la licenza media o quantomeno contenere i danni di un possibile disorientamento iniziale o successivo alla scelta della scuola, con particolare riferimento in quest'ultimo caso al biennio delle scuole superiori. Dedicare particolare attenzione ai giovani a rischio dispersione scolastica, per i quali la IeFP può rappresentare l'ultimo appello per un rientro in formazione;
- innovare e rinnovare i processi di orientamento scolastico e professionale attraverso l'analisi e l'approfondimento di buone pratiche, favorendo la contaminazione tra i contesti (scuola e FP), per intervenire nei processi al fine di migliorarli e ottimizzarli;
- implementazione e rafforzamento di una rete strutturata e caratterizzata da concrete collaborazioni tra i principali protagonisti del mondo dell'istruzione, della Formazione Professionale, dell'Università e del lavoro, anche mediante l'utilizzo e l'implementazione di piattaforme digitali;
- alleanze territoriali tra i Centri di Formazione Professionale (CFP) e le scuole per la realizzazione dei "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" (PCTO), laddove i CFP con i loro laboratori innovativi possono proporsi quali enti ospitanti;
- riportare al centro del dibattito pubblico il tema del valore educativo del lavoro, soprattutto del modo in cui deve intendersi il nesso fra educazione e lavoro ai fini di una compiuta democrazia per sistemi educativi e formativi maggiormente equi e rivolti al futuro.

Nota bibliografica

- Arace A. (2020). Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica. *Minori e giustizia*, 3, pp. 23-32.
- Azzolini D., Ressa A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore. *Quaderni di sociologia*, 67, pp. 9-27.
- Beicht U., Günter G. (2019). Transition to Company-Based Vocational Training in Germany by Young People from a Migrant Background — The Influence of Region of Origin and Generation Status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1, pp. 20-45.
- Benvenuto G., Giacomantonio A. (2004). *Studio o lavoro? Un'indagine sui percorsi post-diploma*. Roma: Anicia.
- Benvenuto G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Beicht U., Walden G. (2016). Transitions into vocational education and training by lower and intermediate secondary school leavers. Can male adolescents compensate for their school-based educational disadvantage in comparison with female adolescents? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 22 september, pp. 1-28.
- Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1978). La trasmissione dell'eredità culturale. In M. Barbagli (1978) (Ed.), *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 283-313). Bologna: Il Mulino.
- Brunetti I. (2020). Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani. *SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, 3, pp. 48-63.

- Calidoni P., Cataldi S. (Eds.) (2014). *Transizioni scolastiche: un' esplorazione multidisciplinare per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Calidoni P. Cataldi S. (Eds.) (2016). *L'orientamento illusorio: marketing scolastico e persistenti disuguaglianze. Una ricerca sul campo in Sardegna*. Cagliari: CUEC.
- Cappello S. et alii (Eds.) (1982). *L'immobilità sociale: stratificazione sociale e sistemi scolastici*. Bologna: Il Mulino.
- Catarci M., Fiorucci M. (Eds.) (2014). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando.
- Cefalo R., Kazepov Y. (2020). Verso un approccio integrato alle transizioni scuola-lavoro: un confronto tra Italia e Austria. *Quaderni di Sociologia*, 84, pp. 29-57.
- CNOS-FAP (2008). *I salesiani per il mondo del lavoro. La proposta formativa del Cnos-fap*. Roma: Tip. Istituto Salesiano Pio XI.
- CNOS-FAP (2010). *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*. Roma: Tip. Istituto Salesiano Pio XI.
- CNOS-FAP (2014). *Linee guida per i Servizi Al Lavoro*. Roma: Tip. Istituto Salesiano Pio XI.
- CNOS-FAP (2021a). *Dossier Successo formativo 2020. A tre anni dal conseguimento del titolo. Anno formativo di riferimento 2016-17*. Roma: Tip. Istituto Salesiano Pio XI.
- CNOS-FAP (2021b). *SALpiamo verso il futuro. I Servizi al Lavoro promossi dalla Federazione CNOS-FAP*. Roma: Tip. Istituto Salesiano Pio XI.
- Cobalti A., Schizzerotto A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Currotti A.G. (2013). *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*. Roma: Tip. Istituto Salesiano Pio XI.
- Dawn R. (2019). *The Importance of Secondary School Transition as It Relates to the Future Success of Students with Disabilities*. Alliant International University. ProQuest Dissertations Publishing, 2019.
- Dickerson A. et alii (2022). Post-compulsory education pathways and labour market outcomes. *Education Economics*, 3, pp. 326-352.
- Gabrielli S. et alii (2020). Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: un percorso di formazione con gli insegnanti pre-servizio. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 140-158.
- Kristen C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany*. Germany: Waxman.
- Lucchesi G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo. *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 79-92.
- Nuske H.J. et alii (2019). New school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 2, pp. 306-325.
- Nese R. et alii (2021). *Promising Practices for Improving the Middle to High School Transition for Students with Emotional and Behavioral Disorders*. University of Oregon: Center on PBIS.
- Pastore F. (2012). Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione, *Economia dei Servizi, Mercati, Istituzioni, Management*, 1, pp. 109-128.
- Protsch P., Dieckhoff M. (2011). What matters in the transition from school to vocational training in Germany, *European Societies*, 1, pp. 69-91.
- Scalera V., Alivernini F. (2010). La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT). *ECPS Journal*, 2, pp. 55-94.
- Salerno G.M. (2021). Sistema formativo integrato (Scuola-FP). *Rassegna Cnos*, 2, pp. VII-X.
- Santagati M., Colussi E. (Eds.) (2021). *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*. Milano: Fondazione Ismu.
- Segaschini R. (2011). Contrastare la dispersione nella Formazione Professionale. In G. Benvenuto (Ed.). *La scuola diseguale* (pp. 299-332). Roma: Anicia.
- Szpunar G., Gabrielli S. (2020). Promuovere la sensibilità interculturale degli insegnanti in formazione: empatia, riduzione del pregiudizio e inclusione. *Formazione & insegnamento*, 4, pp. 98-108.
- Vecchiarelli M. (2022). Costruire buone pratiche. Il valore aggiunto di un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituzioni scolastiche. *Rassegna Cnos*, 1, pp. 95-103.

Documentazione istituzionale/normativa

- MILPS (2016). *Passo dopo passo: la via italiana al sistema duale*.
- MIUR (2018). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145)*.
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2019/2020*.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2015). *Accordo Stato-Regioni 24 settembre 2015*.



L'OPINIONE

L'ologramma. Una lettura obliqua del *Piano Scuola 4.0*

Martina Bastianello

Philosophy Teacher | Liceo Artistico P. Selvatico | Padua (Italy) | martina.bastianello@liceoartisticoselvatico.edu.it

The Hologram. An oblique reading of the “*Piano Scuola 4.0*”

1. Premessa sentimental-metodologica

Ricordate gli ologrammi in 2D inflazionati negli anni Ottanta? Ci troviamo davanti a una figura che se osservata da una posizione frontale presenta determinate caratteristiche, ma se la osserviamo assumendo un punto di vista laterale, cambia. Ricordo alcuni santini cangianti (spuntavano dalle borsette delle nonne) con il santo di turno che si presentava a mani giunte se osservato frontalmente, benedicente se osservato lateralmente. Con il *Piano Scuola 4.0* succede qualcosa di simile: guardato frontalmente può apparire come un'occasione imperdibile; facendo slittare la prospettiva la visione cambia. E la seconda immagine, quella che si produce grazie allo slittamento laterale, diffonde un bagliore inquietante. L'inquietudine si amplifica quando considero che in questi mesi – da quando, cioè, il testo del *Piano Scuola 4.0* ha cominciato a circolare nelle scuole – non si è delineata alcuna reazione degna di nota tra i docenti.

Stupita dal silenzio e dalla mancata reazione del corpo docente, ho cercato comunque di confrontarmi con i colleghi poiché non riuscivo e non riesco a capacitarmi di questo atteggiamento: il *Piano Scuola 4.0* è il testo che accompagna e contestualizza la gestione dei fondi PNRR destinati alle scuole, fondi che, è bene ricordarlo, non sono una vincita alla lotteria, ma un ulteriore aggravio del nostro debito. Chi ha letto il documento con un minimo di attenzione sa bene che quel testo esplicita non solo il modo in cui devono essere spesi quei fondi, ma veicola chiaramente una determinata visione della scuola, che si può condividere o criticare, ma che nel corso di questi mesi non è mai stata discussa: su di essa non si è aperto alcun confronto.

Insomma, mi sembra che la situazione in cui ci troviamo ricordi la storiella dell'indiano che, rincasando a notte fonda, inciampa e si aggrappa alla prima cosa che gli capita sottomano: al buio crede di essersi aggrappato a una liana; accesa la sua lanterna, scopre – sconcertato – di aver afferrato la coda di un elefante. Ecco, il nostro elefante potrebbe proprio essere il *Piano Scuola*. Dobbiamo ancora accendere la luce, dobbiamo ancora inclinare l'ologramma... proviamoci!

2. Presupposti da illuminare

Quali presupposti – non discussi – determinano l'impianto del *Piano Scuola 4.0*?

Quali assunti – non indagati – impediscono una visione nitida della posta in gioco?

Provo ad enuclearli attraverso un elenco conciso e quasi brutale, una successione strutturata a partire dal punto di vista di chi quei presupposti, per l'appunto, li presuppone come validi per sé e per il lettore:

- la *pretesa uniformità dei risultati della ricerca pedagogica e didattica* (uniformità citata sin dalla prima riga del testo e, a più riprese, nel seguito);
- l'*equivalenza tra innovazione e progresso* (l'innovazione produce, in quanto tale, progresso);
- la *definizione univoca dell'innovazione didattica* (nella direzione del digitale per tutti, sempre);
- la *comune matrice metodologica adeguata a tutte le fasi evolutive* (dal Nido all'Università);
- il *rapporto contenuto/strumento* (nel senso che la strumentazione non influenza in alcun modo la qualità e la natura stessa dei contenuti disciplinari);
- la costruzione di un *linguaggio* (di un mondo linguistico) capace, secondo gli Autori, di descrivere adeguatamente la realtà scolastica.

Questi presupposti trovano la loro matrice nel *DigCompEdu* (il documento che ispira gli Autori del *Piano*) e riflettono la loro ombra lunga sull'offerta formativa rivolta ai docenti dal portale *Scuola Futura*. La faccenda, quindi, non è riducibile alla gestione di un capitolo di spesa, ma è ben più ampia e profonda: riguarda il nostro mestiere, la nostra visione della Scuola (e della società), il profilo dei futuri adulti perché ogni classe è specchio della società futura: “La classe è una società in miniatura che non vive in una bolla, bensì in rapporto con la società in generale. La preannuncia. La costruzione di una classe può essere vista come una prefigurazione, una promessa, un'immagine della società che vogliamo costruire [...]. Dunque, in ogni caso, nel bene e nel male, è un contributo all'opera di edificazione sociale” (G. Zagrebelsky, *La lezione*, Torino: Einaudi, 2022, p. 82). Affiorano sullo schermo della mente le tante immagini che ho osservato in questo periodo perlustrando i siti delle aziende specializzate in prodotti per la didattica digitale: si somigliano tutte. Classi luminose, isole di banchi coloratissime, volti tutti e sempre sorridenti, sguardi tutti e sempre rivolti verso uno schermo. L'Inquietudine monta, esige la maiuscola. Nessuno *si* guarda, nessuno fa qualcosa di diverso dal digitare, nessuno accenna un'espressione timidamente differente: tristezza, malinconia, noia, umore nero sono banditi dal luminoso MondoInnovativoInclusivoConnessoEcc. Se la classe – quella che vedo raffigurata e descritta nei siti citati, quelli che forniranno i dispositivi per gli ambienti innovativi, per intenderci – prefigura la società che verrà, allora...

A seguire propongo una selezione (breve, ma spero sufficientemente provocatoria) di passaggi estrapolati dal *Piano scuola 4.0*: i passi scelti collimano con i presupposti sopra elencati e mirano a rendere evidenti almeno alcuni nodi problematici sui quali, a mio avviso, sarebbe urgente interrogarsi.

Per rendere graficamente esplicito il mio intento provocatorio ho evidenziato in *corsivo* parole o espressioni che condensano un grumo problematico e ho affiancato (tra parentesi) domande/osservazioni mie.

Buon divertimento.

• Dall'“Introduzione”

“*La ricerca nazionale e internazionale ha mostrato come il modello tradizionale di spazio di apprendimento non sia oggi più in linea con le esigenze didattiche e formative delle studentesse e degli studenti*” (p. 3) (“*La ricerca nazionale e internazionale ha dimostrato e proposto*”. Riflettiamo sul soggetto: quale ricerca? Esistono dati chiari e univoci?).

“Il concetto di ambiente è connesso all’idea di ‘ecosistema di apprendimento’, formato dall’incrocio di luoghi, tempi, persone, attività didattiche, strumenti e risorse. *Non sono sufficienti*, dunque, solo lo *spazio* e la *tecnologia* per creare un ambiente innovativo, *ma sono fondamentali la formazione*, l’organizzazione del *tempo* e le *metodologie didattiche*” (p. 3) (Appare evidente, quindi, che l’innovazione degli ambienti è necessariamente collegata a una formazione specifica dei docenti, alla trasformazione dei tempi e delle metodologie didattiche).

- Da “Gli obiettivi del PNRR ITALIA per la digitalizzazione delle scuole”

“La *formazione alla didattica digitale dei docenti* è uno dei pilastri del PNRR Istruzione e rappresenta una misura fondamentale per l’utilizzo efficace e completo degli ambienti di apprendimento innovativi realizzati nell’ambito di ‘Scuola 4.0’.

La linea di investimento ‘Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico’ è fortemente interconnessa con ‘Scuola 4.0’, in quanto mira a formare docenti e personale scolastico sull’utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di apprendimento-insegnamento e delle metodologie didattiche innovative all’interno di spazi di apprendimento appositamente attrezzati.

Sul *portale* per la formazione *ScuolaFutura* sono già disponibili percorsi formativi per i docenti sulla progettazione, realizzazione, gestione e utilizzo degli ambienti di apprendimento innovativi” (p. 10) (Invito a visionare il portale Scuola Futura).

“I percorsi formativi sono strutturati sulla base del quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti, il *DigCompEdu*” (p. 10) (Invito alla lettura del documento in questione).

“Un forte impulso alla *formazione dei docenti per l’innovazione didattica e digitale* sarà prodotto, altresì, dalla *riforma 2.2 con l’istituzione della Scuola di Alta Formazione e l’adozione delle modalità di erogazione della formazione obbligatoria* per dirigenti scolastici, *docenti* e personale tecnico-amministrativo” (p. 11) (Mi pare di capire che si parli di formazione obbligatoria orientata in una direzione ben precisa).

“L’articolo 24-bis della legge n. 233/2021 ha previsto, infine, 3 distinte azioni per lo sviluppo delle competenze digitali nei prossimi anni scolastici: *l’aggiornamento del Piano nazionale di formazione dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado*, che *dovrà inserire*, tra le *priorità nazionali*, l’approccio agli apprendimenti della programmazione informatica (coding) e della didattica digitale, in linea con l’investimento del PNRR ‘Nuove competenze e nuovi linguaggi’; *l’aggiornamento e l’integrazione della programmazione informatica e delle competenze digitali negli obiettivi specifici di apprendimento e dei traguardi di competenza delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione e delle Indicazioni nazionali e delle linee guida vigenti per le istituzioni scolastiche del secondo ciclo*” (pp. 14-15) (Mi pare di capire che si parli di aggiornamento del curriculum e dei profili in uscita degli studenti dall’infanzia alla Secondaria).

- Da “Next Generation Classrooms”

“Next Generation Classrooms [...] prevede la trasformazione di almeno 100.000 aule in ambienti innovativi di apprendimento. Le comunità scolastiche del primo e del secondo ciclo progetteranno e realizzeranno ambienti fisici e digitali di apprendimento (on-life), caratterizzati da innovazione degli spazi, degli arredi e delle attrezzature e da un *nucleo portante di pedagogie innovative* per il loro più efficace utilizzo, *secondo i principi delineati dal quadro di riferimento nazionale ed europeo*. La trasformazione fisica e virtuale *deve* essere accompagnata dal cambiamento delle metodologie e delle tecniche di apprendimento e insegnamento” (p. 18) (Sottolineo il riferimento ai principi, che emergeranno più avanti e, di nuovo, il “deve”).

“È necessario avvalersi della *ricerca* per promuovere soluzioni pedagogiche innovative e contribuire alla definizione, all’attuazione e alla valutazione delle politiche, *utilizzando i risultati delle pubblicazioni e degli*

studi pertinenti in materia di istruzione digitale realizzati dagli Stati membri e dalle organizzazioni internazionali, in particolare l'OCSE, l'UNESCO e il Consiglio d'Europa.

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) [...] ha definito, nel suo specifico manuale, l'*ambiente di apprendimento innovativo* quale un insieme organico che abbraccia l'esperienza di apprendimento organizzato per determinati gruppi di studenti intorno ad un singolo 'nucleo pedagogico', che va oltre una classe o un programma predefinito, include le attività e i risultati di apprendimento (non è solo un 'luogo' dove si svolge l'apprendimento), gode di una leadership comune che assume decisioni di progettazione su come migliorare l'apprendimento per i suoi partecipanti. Riveste, quindi, una grande rilevanza il ruolo dei docenti nella gestione dello spazio, che viene valorizzato da 7 principi dell'apprendimento che devono essere tenuti presenti per progettare gli ambienti di apprendimento innovativi (tabella 2)" (pp. 18-19).

I 7 PRINCIPI DELL'APPRENDIMENTO OCSE	
1	L'ambiente di apprendimento riconosce nei discenti i principali partecipanti, incoraggia il loro impegno attivo e sviluppa in loro la consapevolezza delle loro attività da discenti.
2	L'ambiente di apprendimento si fonda sulla natura sociale dell'apprendimento e incoraggia attivamente un apprendimento cooperativo propriamente organizzato.
3	I professionisti dell'apprendimento all'interno dell'ambiente di apprendimento sono perfettamente in sintonia sia con le motivazioni degli studenti che con il ruolo cruciale che le emozioni hanno nell'ottenimento dei risultati.
4	L'ambiente di apprendimento è estremamente sensibile alle differenze individuali tra gli studenti e le studentesse che lo compongono, ivi comprese le loro conoscenze pregresse.
5	L'ambiente di apprendimento elabora programmi che richiedono un impegno costante mettendo tutti in gioco senza provocare un sovraccarico eccessivo di lavoro.
6	L'ambiente di apprendimento opera avendo ben presenti le aspettative e implementa strategie di valutazione coerenti con tali aspettative; pone altresì una forte enfasi sul <i>feedback</i> formativo per supportare l'apprendimento.
7	L'ambiente di apprendimento promuove con convinzione la "connessione orizzontale" tra aree di conoscenza e materie, nonché con la comunità e il mondo più in generale.

Tabella 2 – Principi dell'apprendimento per progettare gli ambienti (p. 20)

“Il potenziale della tecnologia, che nell'era digitale contemporanea è ovunque, può essere un fattore ambientale chiave per l'efficacia degli apprendimenti e per il conseguimento delle competenze di vita e di cittadinanza” (p. 21) (Non è una domanda, è una affermazione. Ricordiamoci che stiamo parlando di istruzione/formazione in età evolutiva).

“L'istituzione scolastica potrà curare la *trasformazione* di tali aule sulla base del proprio curriculum, *secondo una comune matrice metodologica* che segue *principi e orientamenti omogenei a livello nazionale, in coerenza con gli obiettivi e i modelli promossi dalle istituzioni e dalla ricerca europea e internazionale*” (p. 23) (Abbiamo mai discusso di questa comune matrice metodologica? Della validità dei principi e dei modelli a cui si fa riferimento? I risultati della ricerca più recente sugli effetti del digitale negli apprendimenti sono omogenei? Cosa dicono? Come si stanno comportando – oggi – altri paesi? Come si comportano – oggi – quei paesi che almeno da 15 anni hanno introdotto innovazioni simili a quelle presentate nel *Piano*?).

“*Le Next Generation Classrooms favoriscono l'apprendimento attivo* di studentesse e studenti con una pluralità di percorsi e approcci, l'apprendimento *collaborativo*, l'*interazione sociale* tra studenti e docenti, la *motivazione* ad apprendere e il *benessere emotivo*, il peer learning, il problem solving, la co-progettazione, l'*inclusione* e la *personalizzazione* della didattica, il prendersi *cura* dello spazio della propria classe. Contribuiscono a *consolidare le abilità cognitive e metacognitive* (pensiero critico, pensiero creativo, imparare a imparare e autoregolazione), le *abilità sociali* ed emotive (empatia, autoefficacia, responsabilità e collabo-

razione), le *abilità pratiche e fisiche* (uso di nuove informazioni e dispositivi di comunicazione)” (p. 26) (Sottolineo che il *Soggetto* che promuove e favorisce tutti questi effetti è l’ambiente innovativo).

“È necessario che la *progettazione didattica, disciplinare e interdisciplinare, adotti il cambiamento progressivo del processo di insegnamento e declini la pluralità delle pedagogie innovative* (ad esempio apprendimento ibrido, pensiero computazionale, apprendimento esperienziale [...] debate, gamification, etc) *lungo tutto il corso dell’anno*, trasformando la classe in un ecosistema di interazione, condivisione, cooperazione” (p. 27).

“Contestualmente *saranno necessari la revisione e l’adattamento degli strumenti di programmazione della scuola*, dal piano per l’offerta formativa al curriculum scolastico, al sistema di valutazione degli apprendimenti, anche per favorire l’acquisizione delle *competenze digitali* che *costituiscono un nucleo pedagogico* trasversale alle discipline, in coerenza con il [...] DigCompEdu 2.2” (p. 28) (Mi sembra evidente che siamo di fronte a una *riforma complessiva della scuola*. Che sia il caso di parlarne?).

Mi fermo. Ho già tentato più volte, nel corso di questi mesi, di rispondere a tutti coloro che – a diverso titolo – mi hanno accusata di un generico passatismo o di una specifica chiusura rispetto alla didattica digitale e non vorrei dover spendere per l’ennesima volta tempo ed energie. Brevemente: nessun rifiuto del digitale e delle nuove tecnologie; quella che rifiuto – con forza – è la cornice ideologica che presenta l’innovazione didattica come necessariamente vincolata (in virtù dei presupposti già esplicitati) alla massiccia e trasversale iniezione di dotazioni quasi esclusivamente digitali e, a cascata, alla trasformazione delle metodologie didattiche in funzione dell’utilizzo della nuova strumentazione. Il problema non è il digitale, il problema nasce quando il digitale viene posto come unico linguaggio innovativo, unico linguaggio efficace, unico linguaggio coinvolgente e adatto a tutte le età, a tutte le discipline, a tutte le situazioni. Passo e chiudo.

3. Facciamo un gioco (linguistico)

“I problemi si risolvono non già producendo nuove esperienze, bensì assestando ciò che da tempo ci è noto. La filosofia è una battaglia contro l’incantamento del nostro intelletto per mezzo del nostro linguaggio” (L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Torino: Einaudi, 1999, p. 66).

Forse gli Autori del *Piano Scuola* hanno subito per primi un sortilegio, forse intendono stregare l’intero mondo della scuola come ebbe a fare la strega Malefica che con la Bella addormentò l’intero suo Regno. Chissà. Sta di fatto che le parole magiche ci sono, le leggiamo, le sentiamo risuonare quotidianamente ed esse producono un effetto, un incanto che sembra illanguidire l’intelletto e portarci a non chiederci più: ma che cosa significa “innovazione”? Ha senso parlare di “erogazione della formazione”? La formazione si può erogare? Se descrivo lo spazio che occupo come “setting d’aula”, il mio mestiere cambierà? Se parlo di “risultati di apprendimento”, vorrà forse dire che presumo si possa quantificare quanto accade durante i miei cinquanta minuti di lezione? E ancora: che cosa significa “inclusione”? E perché mai mi capita di sentir continuamente parlare di “benessere”? Lavoro forse in una Spa senza saperlo? Che cosa vorrà dire che io – come “professionista dell’apprendimento” – devo essere perfettamente sintonizzato con le motivazioni ed emozioni dello studente?

Non reggo il gioco. Bandus! Time out! Arimortis!

Sviluppo solo un paio di esempi e poi ciascuno potrà continuare da sé. Il primo esempio propone un’affermazione nota a tutti i docenti, il secondo esempio presenta un caso tratto dalla mia esperienza.

Se affermo che “la lezione frontale implica una concezione trasmissiva e passiva del sapere”, sto giocando un gioco linguistico che produce effetti in chi parla e in chi ascolta. Chi parla è convinto di quanto afferma e chi ascolta (probabilmente) tenderà ad assumere e condividere l’assunto, soprattutto se si ritrova ad ascoltarlo ripetutamente.

Ma è sufficiente soffermarsi ad analizzare in modo approfondito ogni singola parola (e poi tornare a

considerare l'intera frase) per spezzare l'incantesimo e rendersi conto che la faccenda è ben più complessa e che le domande spuntano come i funghi a settembre: ma che cos'è una lezione frontale? Che valore esprime la frontalità? Si può davvero trasmettere la conoscenza? Che cosa ci sarebbe di passivo nel parlare a qualcuno? E nell'ascolto c'è forse spazio per la passività? Non è forse uno spauracchio creato ad arte quello della lezione frontale come causa di tutti i mali della scuola? Se rimaniamo dentro al recinto di chi gioca questo gioco linguistico, ne subiamo le regole e gli esiti come se fossero davvero inevitabili o, ancor peggio, auspicabili.

Secondo e ultimo esempio: correggendo una verifica dedicata in gran parte a Socrate, durante la lettura, mi imbatto in qualcosa che dapprima inceppa la mente e, subito dopo, scatena una serie di amare riflessioni. La studentessa scrive al posto di "maieutica", chissà se consapevolmente o meno, "mediatica". Confesso di aver controllato più volte, spulciato la brutta copia, riletto la parola almeno una decina di volte prima di accettare che sì, aveva proprio scritto "mediatica".

Dopo aver letto integralmente l'*Apologia di Socrate*, dopo aver dedicato un ciclo di lezioni al Nostro, dopo aver portato in classe il piccolo busto in rame del Tafano ateniese che solitamente staziona alle mie spalle, nel mio studio, la "mediatica" socratica mi colpisce come una stiletta al cuore, e il dispiacere non riguarda me e l'ammaliante sileno, no. Riguarda la mia studentessa, sia che abbia scritto consapevolmente "mediatica", sia che l'espressione sia sfuggita come un lapsus rivelatore.

Non mi resta che tornare a Delfi e tentare la carta dell'antico sortilegio, sperando che la potenza delle parole buone ci possa salvare tutti dalla mediatica imperante...

"Conosci te stesso"



Recensioni

GERT J.J. BIESTA

Riscoprire l'insegnamento

Milano, Raffaello Cortina, 2022, pp. 172

A distanza di cinque anni dalla prima edizione dell'Opera in lingua inglese (*The Rediscovery of Teaching*), vede la luce l'edizione italiana a cura di Francesco Cappa e Paolo Landri. L'Autore è studioso di primo piano nel panorama internazionale nell'ambito della filosofia dell'educazione, della teoria dell'educazione, della pedagogia. Tra i suoi lavori ricordiamo: *Beyond Learning* (2006), *Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research* (2007), *Good Education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (2010), *The Beautiful Risk of Education* (2014). In questo importante libro Biesta integra le tematiche già affrontate in precedenza – la critica al linguaggio dell'apprendimento, l'impatto sull'istruzione dell'industria globale della misurazione, la pretesa di rendere l'istruzione un processo privo di rischi – con uno studio dedicato esplicitamente all'insegnamento (che cosa sia, in che cosa consista) e al ruolo specifico dell'insegnante, al fine di recuperare e riscoprire, in un'epoca segnata dal dominio del discorso sull'apprendimento, i presupposti e i significati implicati in questo non secondario segmento della prassi umana. Rispetto alla posizione conservatrice che difenderebbe l'insegnamento inteso come un'attività autoritaria fondata sull'ordine e il controllo, e alla posizione progressista che ha ritenuto di mettere da parte l'insegnante tradizionale a favore di un "facilitatore di processi di apprendimento", individuando il baricentro dell'esperienza educativa nell'apprendimento da parte degli studenti intesi come costruttori attivi di conoscenza, l'Autore si propone di delineare una "terza via" capace di riprendere la prospettiva emancipatrice dell'educazione ripensandola radicalmente; e sottilmente utilizzando "argomentazioni progressiste per sostenere quella che è generalmente ritenuta una tesi conservatrice" (p. 10). Aggiungiamo a margine: si ha in effetti l'impressione che oggi una retorica progressista e democratica funga da schermo protettivo per intenzioni in realtà conservatrici. Anche questo aspetto andrebbe demistificato riconducendo le cose alle loro più appropriate parole legandole agli orientamenti politici reali.

La mossa teorica preliminare cui ricorre il Nostro intende farsi carico di una questione certamente ineludibile, mai esauribile una volta per tutte, che sta tutta in una domanda secca e precisa, semplice, forse dimenticata, per nulla rassicurante perché la risposta non è a portata di mano: qual è il compito educativo? Tentare di dar risposta a questa domanda vuol dire mettere a fuoco gli elementi che riguardano la responsabilità educativa dell'insegnante. Il compito educativo, secondo Biesta, consiste "nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto" (p.15). Creando le opportune condizioni affinché gli studenti possano porsi in termini interrogativi e problematici dinanzi ai propri desideri: "Ciò che desidero è ciò che dovrei desiderare?" (p. 31). Domandando a se stessi non "cosa mi rende unico?" ma "quando è importante che io sia io?" (p. 21). Sulla base di questa assegnazione che chiarifica la direzione possibile della cura educativa, il passaggio successivo ci porta nel cuore dell'argomentazione dello studioso olandese. Ed è qui che troviamo il primo scarto decisivo nei con-

fronti delle impostazioni che oggi esercitano l'egemonia determinando un modello pedagogico-didattico tendenzialmente unico e non riesaminato criticamente. La tesi è decisamente controcorrente dato l'indirizzamento dei *policymaker* che si attendono dagli insegnanti una produzione misurabile dei risultati dell'apprendimento. Essa è contenuta in una posizione secca: l'insegnamento non deve necessariamente mirare all'apprendimento. Di più: l'insegnamento deve essere liberato dall'apprendimento. Il motivo è presto detto: la "*learnification*" del discorso educativo ha finito col rendere marginali questioni educative che proprio accessorie non sono, come ad esempio quella riguardante le finalità dell'insegnamento e dell'educazione. L'insegnamento andrebbe inteso più come un *compito*, un compiersi, che come un *risultato* dato che tale attività non implica necessariamente il successo come suo esito misurabile e prevedibile. Pertanto il linguaggio dell'apprendimento, pur necessario, non è sufficiente a render conto, da solo, della complessità dell'educazione. Il punto cruciale, a detta di Biesta, risiede nel porre in questione i processi "vuoti" o "aperti" cui si riferisce quel linguaggio: è decisivo, infatti, che gli studenti "imparino *qualcosa*, che lo imparino per *ragioni* particolari e che lo imparino da *qualcuno*" (p. 40). La "*learnification*" del discorso scolastico e educativo pone in secondo piano ciò che concerne i contenuti, gli scopi e le relazioni. La problematicità di queste tre inaggirabili dimensioni non è più posta oppure le soluzioni (in primis quelle relative agli scopi) sono date come ovvie e scontate. Per questa via, riteniamo, si finisce con normalizzare progressivamente una colpevole omissione pedagogica. Il "come" e dunque gli strumenti, le tecniche, le metodiche diventano oggetto di attenzione quasi esclusiva da ambi i lati della relazione didattica, oscurando il "perché" e il "che cosa", il "chi" e il "per chi". Queste domande sembrano non essere più "di competenza" degli insegnanti e degli studenti, svuotando il profilo intellettuale delle attività di docenti e discenti. Se ne fa carico, chiosiamo, l'orizzonte economico-politico, il "potere" che la "realtà extra-pedagogica" esercita sui sistemi educativi, come scriveva Adorno.

Biesta prende coerentemente e opportunamente le distanze anche dalle teorie costruttiviste che stanno alla base dell'idea di insegnamento concepito come facilitazione dell'apprendimento. Concepire la conoscenza come un "processo di costruzione" implica un certo tipo di rapporto tra il sé e il mondo, per cui il costruttore di conoscenza pone se stesso al centro del mondo oggettivando il mondo da conoscere e presumendo che "esista *per me*": "oggetto della *mia* costruzione, della *mia* conoscenza, della *mia* comprensione" (p. 47). La conoscenza, argomenta il Nostro, andrebbe piuttosto concepita come un evento di ricezione, e non come un atto di costruzione che fa del mondo un oggetto a disposizione. Il mondo precede il sé e il sé emerge dall'incontro col mondo che ci interpella, che si rivolge al sé come altro-dal-sé. Gli atti costruttivistici di interpretazione e comprensione hanno una "struttura egologica" che concepisce la costituzione della soggettività mediante atti autonomi di significazione. Seguendo Lévinas, l'Autore mette a fuoco i limiti di questa visione sostenendo al contrario che essa, per diventare tale, necessita di una sollecitazione "dal di fuori", con l'evento dell'essere interpellati e, per riprendere la questione didattica, dell'essere insegnati. Le teorie dell'educazione prevalenti, a suo dire, tendono invece a poggiare su presupposti egologici. La cruna del proprio ego, concordiamo, non può essere il baricentro inconfessato di una pedagogia degna di questo nome. Per cui l'altro non è oggetto della mia significazione ma interlocutore. L'atto del significare non è la prima realtà del sé. L'io conquista il proprio significato perché è situato al di là, prima e al di fuori di ogni significazione. E incontra se stesso solo quando è chiamato a rispondere da ciò che è altro da sé. Può farlo e può anche non farlo, perché è libero di fare ciò che nessun altro può fare al suo posto. Il linguaggio dell'apprendimento che chiede allo studente di costruire le proprie conoscenze e di formare le proprie competenze e all'insegnante di non trasmettere nulla se non di "progettare ambienti di apprendimento" in modo tale che l'apprendimento possa essere facilitato, rimuove una domanda fondamentale: se l'ambiente cui il sé sta cercando di adattarsi sia un ambiente al quale egli debba adattarsi necessariamente e se questo adattamento valga davvero la pena. Lo studente adattivo "non può mai generare, da solo, un criterio con cui valutare ciò a cui si sta adeguando" (p. 75), puntualizza Biesta con giuste parole. La teoria dei sistemi adattivi intelligenti, alla base, ad esempio, del funzionamento dei robot aspirapolvere (esemplificazione assai efficace utilizzata nel testo), fa sé che l'automa possa svolgere da solo, "in autonomia", l'esecuzione per cui è programmato, e può – imparando – migliorare e rendere più efficienti le proprie prestazioni adattandosi intelligentemente all'ambiente. Tali sistemi possono apprendere ma non sono in grado di ricevere alcun insegnamento.

Alla luce di queste argomentazioni il libro dedica un cospicuo spazio al ripensamento del rapporto tra educazione ed emancipazione. Il ruolo dell'insegnante non va relativizzato o fatto evaporare ma è da rive-

dere all'interno di una visione emancipatrice (e non autoritaria) di educazione. Sotto le lenti critiche finiscono sia la "logica dell'emancipazione" tradizionale, che in ultima analisi riposa sulla necessità che qualcuno, non soggetto all'azione del potere, demistifichi e liberi dall'azione oppressiva del potere medesimo, intervenendo dall'esterno per rendere cosciente l'allievo della sua condizione oggettiva di subordinazione e subalternità. Da rivedere, ci sembra, in questi passaggi, il rilievo mosso da Biesta nei confronti della filosofia marxista che al riguardo occuperebbe "la posizione dell'onnisciente" (p. 84). La ricostruzione di questa prospettiva, forse dipinta in modo troppo meccanico e unidirezionale, restituisce un rapporto tra emancipatore ed emancipando da verificare rispetto a quanto è effettivamente sostenuto dal materialismo storico nella sua non troppo schematizzabile e riducibile impostazione. Ben più meditato e dettagliato ci pare, invece, il confronto critico con Freire e Rancière, finalizzato a mettere a fuoco il ruolo dell'insegnante presente nelle due tematizzazioni. Il primo, trasformando l'educazione "depositaria" in una prassi comune, "elimina la figura dell'insegnante ma finisce per dare un posto privilegiato alla verità", il secondo, criticando il ruolo della spiegazione, che si fonda sull'evidenza di un'incapacità e produce abbruttimento, "salva la figura dell'insegnante e sacrifica la verità" (p. 97). Particolarmente appropriata, risulta essere, a nostro avviso, la lettura critica operata di Biesta nei confronti dell'interpretazione costruttivista delle tesi di Rancière, che con dubbia ricezione conduce dritta all'idea già discussa della centralità dell'apprendente (che arriva da sé alla comprensione senza bisogno di spiegazioni) e dell'insegnante facilitatore. Rancière parla di insegnamento e non di apprendimento, nota lo studioso olandese.

Riscoprire l'insegnamento si presenta come uno studio dotato di rigorosa coerenza interna, ricco di aperture di senso e di stimoli concettuali indispensabili per ripensare dalle fondamenta l'antico e problematico "mestiere", in un momento storico poco incline alle riconsiderazioni paradigmatiche, poco disposto alle revisioni critiche senza sconti di ciò che sorregge il discorso didattico e scolastico egemonico, disattento nei riguardi delle sue retoriche a una dimensione. Il "dissenso" di Biesta non va però inteso nel senso del disaccordo o del mero conflitto nell'ambito delle concezioni educative dell'insegnamento, come egli stesso precisa. Si tratta, al contrario, dell'irruzione di un "elemento incommensurabile" in uno stato di cose, un modo per chiedere l'impossibile, ossia ciò che non può essere previsto o computato in anticipo. Ecco perché l'insegnamento va riconsegnato all'educazione dopo averlo liberato dall'apprendimento.

[di Mino Conte]

CHRISTIAN LAVAL, FRANCIS VERGNE
Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà
 Aprilia, Novalogos, 2022, pp. 264

Il racconto sulla scuola e della scuola, ancor più dopo la crisi pandemica da COVID-19, ristagna spesso e volentieri in discorsi parziali o faziosi, false antinomie e slogan (laddove non si esaurisce in questioni di management, digitalizzazione, STEM, soft skills e altre etichette di varia natura). L'aridità che si respira intorno al problema dell'istruzione – più in generale di un'educazione formale che sappia essere realmente trasformativa – per Christian Laval e Francis Vergne (professore di sociologia all'Università di Paris-Nanterre il primo, psicologo dell'educazione il secondo, accomunati dall'affiliazione all'istituto di ricerca della *Federation syndacale unitaire de l'enseignement, de la recherche et de la culture*) è dovuta in buona sostanza alla colonizzazione dell'immaginario educativo da parte dei concetti del neoliberalismo.

Questa intromissione delle norme capitaliste all'interno di ogni forma assunta dal vivere sociale ha condotto a percepire diffusamente un senso di demoralizzazione e deresponsabilizzazione riguardo alla vita collettiva: Laval e Vergne evidenziano come il sistema d'istruzione europeo sia ormai sprofondata in una crisi radicale, nella quale emergono disuguaglianze e disillusione, anche nel corpo docente, e per questo descrivono la "grande rinuncia" neoliberale come quella forma di svuotamento del senso della democrazia.

La scuola e l'università sono ormai delle istituzioni che vivono nell'ombra di una razionalità economica egemonica che ha lentamente eroso nel corso degli ultimi trent'anni gli spazi e i concetti propri dell'educazione, appropriandosi dei processi di trasmissione del sapere e ridefinendoli in funzione dello sviluppo del capitale umano: un economicismo che è diventato il tratto comune di qualsiasi proposta politica venga concepita nel parlare di scuola, da destra e da sinistra.

Proprio questa uniformità e standardizzazione burocratizzata, celata dietro false antinomie che riecheggiano nel dibattito pubblico, opera sulla delegittimazione delle istituzioni scolastiche e rappresenta il culmine dell'egemonia economicista: non riusciamo a immaginare un mondo diverso. L'accettazione fatalista e l'inerzia apatica del realismo capitalista hanno eroso i gradi di libertà del lavoro educativo, disciplinando la professione degli insegnanti entro un quadro valoriale uniforme, per la costruzione di consenso diffuso.

Il problema sta proprio nella trasformazione semantica operata all'interno dei principi cardine del discorso pedagogico: l'uguaglianza sostanziale si trasforma in uguaglianza delle opportunità, così come la giustizia sociale diventa inspiegabilmente meritocrazia. Le parole assumono un nuovo significato, celando dietro l'apparenza del buon senso una pragmatica funzionalista, guidata dal criterio del rapporto costi/benefici rispetto al capitale umano.

Già numerosi volumi hanno proposto negli ultimi anni descrizioni e analisi critiche che hanno accompagnato la messa in discussione del modello neoliberale applicato alla scuola. L'operazione che Laval e Vergne presentano all'interno di questo saggio oltrepassa il confine della critica: l'obiettivo del saggio è mettere in luce come la possibilità latente della democrazia sia attuabile, e che quindi vadano ricercate formule e principi con i quali poter generare la possibilità del cambiamento in seno a una società sempre più lacerata. Nel farlo si confrontano con una serie di autori classici quali Dewey, Freinet, Freire, Michelet, Castoriadis, Nussbaum, Rancière e molti altri ancora. Ma l'operazione non è esclusivamente teoretica, poiché rappresenta l'approdo di un percorso di approfondimento ventennale a cui gli Autori hanno contribuito in qualità di ricercatori della FSU. Attraverso un confronto continuo tra teoria e pratica, viene esplicitato il legame che unisce educazione e politica: occorre prima di tutto assumere il problema dell'istruzione alla stregua di una questione fondamentalmente politica (p. 26), perché, come afferma Paul Valéry, "ogni insegnamento implica una certa idea di futuro e una certa concezione degli esseri che vivranno domani"¹. In questo senso l'educazione rappresenta un progetto sociale, con il quale si connettono insieme passato e futuro attraverso l'azione del presente.

Il connubio tra educazione e democrazia presentato all'interno di questo saggio si inserisce all'interno di un quadro di lunga tradizione, nel quale viene problematizzato il rapporto fra l'agire formativo e le

1 Valéry P. (1935), *Discours prononcé a l'occasion de la distribution des prix du collège de Sète*, in P. Valéry, *Variété. Œuvres*, 1, Paris: Gallimard 2002, p. 1431.

istanze di trasformazione sociale. Laval e Vergne evidenziano come il progetto progressista “scuolacentrico” di inizio Novecento, fatto proprio da molti pedagogisti del XX secolo, abbia rappresentato un tentativo di far passare, attraverso la scuola, il connubio tra uguaglianza sociale e sviluppo economico: nella prima metà del ventesimo secolo si riteneva che ci fosse un legame tra l’uguaglianza di ciascuno rispetto alla scuola e l’uguaglianza di tutti attraverso la scuola; in questo modo il lemma “scuola liberatrice” è stato per decenni lo slogan a cui affidarsi per riassumere questo progetto economico-sociale.

Per quanto audace e condivisibile, gli Autori mettono in mostra come il disegno del progressismo scolastico si scontri con un problema insormontabile: le disuguaglianze formative sono correlate con quelle sociali, con le prime che non possono da sole offrire risposta alle seconde. Per questa ragione il processo di democratizzazione non può riguardare solamente la scuola.

Uguaglianza sociale e uguaglianza educativa sono inscindibili, come sosteneva oltre cent’anni fa l’intellettuale socialista Jean Jaurès; il volume rievoca in più parti quella sensibilità. Laval e Vergne quindi si fanno promotori di un progetto sociale *tout-court*, nel quale la riorganizzazione della società passa attraverso modifiche che interessano tutte le istituzioni civili, compresa la scuola. Un approccio sistemico, nel quale il compito specifico di scuola e università diventa quello di fare esperienza viva della democrazia, contribuendo alla formazione di mentalità democratiche, come viene ricordato in più parti citando Dewey e Freire.

All’interno di questo quadro diventa perciò chiaro cosa significhi per gli Autori educare democraticamente: “far sentire a ogni individuo che è membro di un gruppo verso il quale ha degli obblighi, ma anche insegnargli a diventare partecipante attivo alla determinazione collettiva delle regole della vita comune e, più in generale, partecipante attivo della vita sociale culturale, al suo rinnovamento e alla sua creatività. Possiamo aggiungere: un essere pienamente responsabile del mondo in cui vivrà” (p. 42). Ed è proprio la natura creativa e cooperativa il motore del cambiamento auspicato dagli Autori: i disastri generati dal capitalismo e da una società fondata sulla corsa alla produzione delle merci sollecitano a creare coordinate ecologiche e antropogenetiche, nelle quali il criterio dello sviluppo sostenibile sia l’essere umano, qui inteso non come singolo individuo, ma come comunità.

Del resto, proprio il concetto di “comune” diventa il criterio generale con il quale leggere i principi proposti da Laval e Vergne per la tanto auspicata rivoluzione democratica. La conoscenza e l’accesso alla cultura sono comuni, non elitari; l’educazione è dunque un bene di tutti che promuove la libertà di pensiero; la scuola, come l’università, è “uno spazio istituzionale autogovernato dai co-partecipanti all’attività educativa e regolato dal diritto all’uso esercitato dalla collettività sulle risorse educative prodotte, curate e rese accessibili da tale istituzione” (p. 45).

Prima di concludere, alcune incursioni nel testo ci permettono di approfondire brevemente dei tratti significativi proposti dagli Autori. In primo luogo, sul rapporto educazione/libertà: l’educazione democratica, per dirsi tale, non può che essere libera da condizionamenti, per dare luogo a quel *sapere aude* (“osa servirti del tuo intelletto”) che Kant evoca nell’opuscolo *Risposta alla domanda: che cos’è l’Illuminismo?* (1784). Ciò significa, in altri termini, che la conquista della *libertas scholastica* è sempre precaria, fragile, mai pienamente acquisita. Il rapporto tra educazione, potere e mantenimento dello *status quo* interpella quindi il valore pubblico dell’istruzione. Per certi versi, la suddivisione dei poteri prospettata da Montesquieu sarebbe ora da rimodellare per dare autonomia anche alle istituzioni del sapere, senza che vi siano ingerenze da parte di governi e imprese, per le quali il principio della “libertà di insegnamento” è ormai tratto anacronistico e disfunzionale della conoscenza applicata alla contemporaneità. In opposizione a questa concezione Laval e Vergne sottolineano la centralità delle scienze sociali, necessarie per comprendere, giudicare e trasformare l’organizzazione della società; altrettanto rilevante è il diritto alla riflessione filosofica, intesa sia nel senso di pedagogia socratica o formazione all’interrogazione filosofica, sia nel senso di conoscenza interdisciplinare, capace di oltrepassare gli sterili confini del sapere a compartimenti stagni (p. 73). In altri termini, si richiama la centralità delle tanto bistrattate *humanities*, ma lo si fa senza riproporre la sterile opposizione con le scienze naturali; la risorsa di una conoscenza comune e integrata è quella di aprire al possibile, creare quadri simbolici e teoretici alternativi a quelli proposti dal modello neoliberale. In questo quadro l’università diventa il luogo di resistenza critica a tutti i poteri di appropriazione e di dominio messi in atto dalle riforme più recenti, e allo stesso tempo rappresenta il contesto nel quale realizzare un libero comune dei saperi, facendo quindi della conoscenza un bene cosmopolita (p. 80).

Da questo punto di vista, e questo è il secondo aspetto, va chiarito quale sia l’oggetto di un’educazione

comune: il richiamo a una cultura comune di Laval e Vergne si collega all'auspicio di Condorcet, contenuto nelle *Cinque memorie sull'istruzione pubblica* (1791), di realizzare la democrazia attraverso un'estensione generalizzata delle conoscenze a tutta la popolazione e, congiuntamente, della capacità di ognuno di contribuire al medesimo progresso delle conoscenze. Al superamento dei confini dettati dalle categorie di accesso alla conoscenza corrisponde anche la necessità di superare l'opposizione tra le forme di cultura scientifica, letteraria, tecnica, sportiva: la scuola democratica deve in questo senso avviare un processo di degerarchizzazione dei saperi con il quale ridurre i divari di valore simbolico e sociale tra i diversi tipi di capacità, come auspicato in tempi non sospetti da Pierre Bourdieu. Il modello da perseguire è quello della scuola unitaria prospettato da Antonio Gramsci (p. 151), nel quale lavoro manuale e sviluppo delle capacità di lavoro intellettuale siano ricompresi in un progetto formativo integrato, che offra alle nuove generazioni una comprensione ampia e plurale del mondo e delle sue possibilità di crescita sostenibile e trasformazione.

Infine, una cultura comune – frutto della cooperazione di soggettività capaci di “fare altrimenti” e immaginare rapporti di senso tra esperienze e conoscenze personali e sfide collettive – può realizzarsi in un contesto scolastico di autogoverno, nel quale essere corresponsabilmente attori coinvolti nel governo del comune processo educativo. Un processo che riguarda docenti e studenti in primis, ma che si radica nella prossimità con il territorio circostante: se l'educazione si innesta nel territorio autogovernato, il quadro locale va esso stesso concepito nelle sue implicazioni educative (p. 223), in modo da rendere possibile lo sviluppo dell'orizzonte di un'altra scuola e di un'altra società, prima nel micro e poi globalmente.

[di Paolo Bonafede]

