

# Incontrare la ricerca nell'agire educativo

---

ANDREA TRAVERSO\*

**Keywords:** research, education, communication, training.

**Abstract:** The distance between the communication of educational research, and his narrative ability and everyday life of teachers and educators, is an area in need of containers and conditions that make it possible activation of professional resources to meet the conditions of “emergency” of contexts, and the fragility of relationships at the time of reflection and training. The practitioners of school and social access to research through personal channels, the result of a commitment and a responsibility that not always, however, are reflected in the coordinated improvement and learning. The dissemination of educational research must be accompanied by reference institutions (schools, third sector) and facilitated by the accessibility (in terms of resources and languages) that allows the practitioner to actually “put into action” and “put reflection” research.

## I movimenti dialogici della ricerca

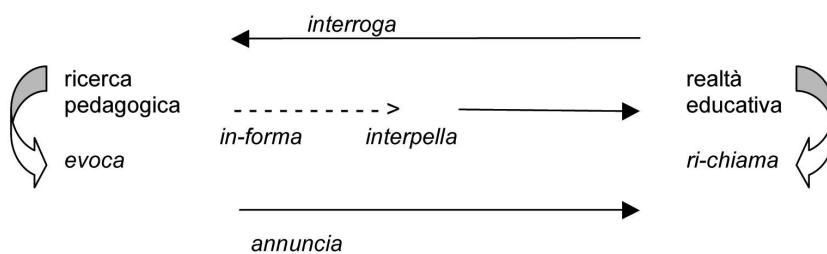
Senza avere la pretesa di addentrarci nel dibattito in merito ai principi di validità/verosimiglianza, affidabilità/attendibilità e rappresentatività/generalizzazione della ricerca pedagogica; dei diversi paradigmi che possono essere utilizzati e del rapporto tra la ricerca e la verità, il mio intento è quello di avviare il ragionamento a partire da alcuni *movimenti dialogici* della ricerca e dalle loro connessioni con l'agire delle professioni educative. Volendo evidenziarne alcuni:

- la realtà educativa *interroga* la ricerca, sottoponendosi al suo interesse sottolineando problemi e campi di indagine, con l'intenzionalità di definirsi in maniera compiuta non riconoscendosi sufficiente nello spazio di riflessione individuale e di relazione;

---

\* Università degli Studi di Genova, Facoltà di Scienze della Formazione - a.traverso@uni-ge.it

- la ricerca si *in-forma* in virtù del suo obiettivo di utilità, ragionando sul valore dell'attività euristica (Cadei, 2005) e del suo rapporto con la definizione delle conoscenze e la costruzione del sapere educativo;
- la ricerca *interpella* la realtà educativa re-agendo all'interrogazione, condividendo spazi di ricerca attiva, di incontro tra la soggettività della speculazione pedagogica e l'oggettività della realtà indagata;
- la ricerca *evoca* per sé il tempo della riflessione, mettendosi al servizio dell'innovazione e del cambiamento proponendosi dinamica, plurale, aperta;
- la ricerca *annuncia* la pratica, senza farsi modello o teoria ma esclusivamente proponendosi come spazio di pensiero e definizione, di sé e della propria professione;
- la realtà educativa *ri-chiama* la ricerca interrogandosi sugli esiti, sulla trasferibilità nel quotidiano e sul ruolo di ciascuno all'interno di un più ampio progetto.



L'incontro tra la ricerca e l'agire educativo avviene a partire da questi 'movimenti' in un continuo avvicinarsi di chiamate e risposte che concorrono alla costruzione del sapere dell'educazione (Mortari, 2007); un sapere che orienta la prassi e che avvia gratuitamente la relazione.

Il mio interesse si concentra sulle sollecitazioni che la realtà educativa invia alla ricerca pedagogica, in virtù di una costruzione di senso e di significati che produce ed invita all'incontro. La metodologia della ricerca può essere intesa, quindi, anche come forma di razionalizzazione e di aiuto, strumento per «trasferire la nuova conoscenza ad altri livelli, ed utilizzarla per imparare nuove cose» (Salati, 2002, 235) ma anche come paradigma per fare riflessione ed imparare «nuove cose di me» e dell'altro in una prospettiva di scambio reciproco e fecondo.

L'attenzione ricade quindi sia sul processo di ricerca, in cui il singolo può essere inserito, ma soprattutto sugli sforzi di comprensione della propria espe-

rienza che richiedono «attenzione al processo di attribuzione di significato che il singolo elabora, ma nello stesso tempo attenzione alla tipicità del contesto in cui l'esperienza ha luogo e, quindi, al sistema di costruzione di significati distribuito nell'ambiente» (Mortari, 2007, 34). Questa duplice prospettiva non deve essere slegata dalle condizioni di storicità che sono necessariamente determinate e che influenzano i presupposti culturali e i paradigmi teorici di riferimento (Trincherò, 2004) e di riflesso le scelte compiute ed i risultati ottenuti. Il contesto storico rappresenta lo sfondo sul quale l'azione viene proiettata; il sistema di interferenze e vincoli che rendono complessa l'analisi dei dati di realtà ed il modo con cui ciascuno di noi, ad essi, si interfaccia.

In questo particolare momento storico e culturale le condizioni di emergenza forzano l'agire educativo 'ricadendo' sui professionisti dell'educazione. La ricerca, che si fa guida e germoglio nel suolo fertile dell'educazione, trova oggi un terreno più arido, meno ricco di minerali e con radici più avvizzite. L'educazione soffre (Demetrio, 2009) ed è compito della ricerca tentare rinvigorire la sua energia vitale. La forza propulsiva della ricerca pedagogica deve poter accarezzare la prassi, sostenendola e *comprendendo* le competenze dei professionisti dell'educazione; deve parlare un linguaggio a loro *comprendibile* e deve riconoscersi/definirsi come «aspetto essenziale dell'iter di studi di chi si prepara ad un lavoro di natura pedagogica» (Galli, 1995, 9) evidenziando la sua importanza, anche per il numero crescente di persone a cui spetta di 'occuparsi', in maniera diretta e indiretta, di problemi educativi. Nell'idea unitaria ed aggregativa (*com-*) si salda il legame tra la persona e l'educatore e tra la realtà e l'educazione.

Il rischio di autoreferenzialità della ricerca pedagogica è possibile, così come è possibile, ma assolutamente evitabile che la ricerca che si esaurisca all'interno del suo stesso contesto o in un ambito ridotto (esclusivamente a livello accademico-scientifico o su base territoriale locale – delimitazione di pensiero o di spazio/contexto) eludendo il suo potenziale disseminativo e generativo. Per creare i presupposti e poter essere *richiamata* a rappresentare l'ancoraggio pedagogico di riferimento deve continuamente accettare la sfida di '*farsi cultura*' per tutti e al servizio di tutti gli uomini. Dal punto di vista metodologico si deve assistere ad un progressivo e crescente impegno di partecipazione e soggettività al destino educativo di tutti noi, anche e soprattutto attraverso la ricerca. Gli educatori e gli insegnanti non possono essere delegati - non devono relegarsi e in alcuni casi addirittura non sono possono interessarsi - ad un ruolo esclusivamente contestuale e funzionale agli obiettivi di ricerca. Le competenze non devono essere piegate a ruolo di manovalanza. L'eco della ricerca pedagogica deve sorpassare il limite dell'impegno diretto e personale in operazioni di ordine sperimentale per affrontare il campo dell'attivazione e della partecipazione all'intero progetto pedagogico, sia quando è

considerata pura, intesa soprattutto ad accrescere le conoscenze, oppure applicata (o di sviluppo), orientata cioè a consentire di prendere delle decisioni e di effettuare degli interventi (Mantovani, 1995, 13).

L'impegno di partecipazione e soggettività a cui prima si accennava, coerentemente con questa prospettiva, diviene un esercizio di reciproca onestà tra la ricerca ed l'agire educativo, tra la sperimentazione e le pratiche esperienziali (Mantovani, 1995). La natura dinamica ed evolutiva della ricerca e la sua tensione nei confronti dell'obiettività consentono di mantenere un realismo profondo che non intacca il riferimento all'orizzonte teorico e interpretativo ma diviene strumento di responsabilità per il riconoscimento «della natura composita e differenziata dei discorsi sull'educazione e nell'attribuire a ciascuno di essi un'attenzione specifica, in relazione al loro apporto al sapere e all'agire educativo» (Viganò, 1995, 15). Le premesse per la definizione di un paradigma di ricerca complesso, che indaghi e definisca le situazioni educative ed i loro sistemi relazionali e di significati, antitetici ad una situazione osservabile dal punto di vista sperimentale, devono tenere conto dei riferimenti ontologici, epistemologici, metodologici, etici e politici e prospettata «secondo logiche e traiettorie di sostenibilità educativa, designando una tensione euristica regolativa» (Malavasi, 2010, 67).

### **Distanza comunicativa e spazi di interesse**

La preoccupazione latente è duplice e si insinua tanto nella ricerca quanto nei professionisti dell'educazione. La responsabilità sociale della ricerca deve consentire l'adozione di strumenti e linguaggi che siano funzionali alla diffusione degli esiti e alla messa in atto di buone pratiche. Al tempo stesso educatori ed insegnanti devono essere i primi promotori di una cultura della ricerca, superando una passività figlia di una presunta semi-professione, che genera adeguamento e impreparazione, e di un non assoluto senso di responsabilità.

Tutto questo è traducibile in un interrogativo che deve essere continuamente posto “dove e quando devo cercare e ri-scoprire la ricerca?”. Questa prospettiva non vuole eludere, tuttavia, la dimensione personale di riflessione e costruzione del proprio sapere e della propria pratica, a partire da sé e dal proprio vissuto ma, anzi, intende promuovere una continua ricerca di sensi altrui con cui giustificare e sostenere il proprio agire.

Questa pratica potrebbe essere definita come una sorta di ricerca-azione su se stessi, che determina la “ricerca della ricerca” ed orienta verso un'attività emancipatoria di promozione di sé e della propria professione (Trombetta, 2000). Accettare questa prospettiva obbliga ad anticipare questa riflessione al momento della formazione, ed in particolare di quella universitaria, dove

il futuro educatore dovrebbe fare esperienze significative di ricerca, sia come amorevole studio di ricerche altrui, determinato dal potenziale affettivo che la ricerca pedagogica è in grado di generare per la sua natura orientata al dono e alla trasferibilità; sia per la possibilità di “fare ricerca”. Il coinvolgimento dello studente in percorsi di ricerca è fattore costitutivo di una professionalità educativa forte e di un sapere che si elabora a partire dai propri interrogativi e che trova risposte in una produzione scientifica ed in una conoscenza della realtà caratterizzate dalla vicinanza. In questo rapporto di prossimità è possibile percepire le ragioni di senso della ricerca e dei fondamenti della scelta educativa personale. La ricerca è garanzia di trasferibilità dei principi educativi, «del valore da attribuire a concetti, azioni ed entità del mondo reale» (Trincherò, 2004, 11).

La formazione, seppur involontaria, di una distanza tra la comunicazione della ricerca pedagogica, la sua capacità narrativa ed il quotidiano di insegnanti ed educatori è uno spazio che deve essere colmato. La distanza che si crea rende possibile il verificarsi di una situazione in cui il rischio «è quello di basarsi sul mero senso comune, su pregiudizi, credenze o “teorie ingenuie”, e comunque su una visione della situazione che non rispecchia la realtà» (Trincherò, 2004, 4). È necessario recuperare una attenzione alla dimensione formativa e uno sviluppo delle proprie competenze che cooperino per significative progettualità educative.

Al termine del periodo formativo ed iniziata la propria esperienza professionale, in coincidenza di periodi di particolare criticità e fatica che già dall’inizio si possono verificare, la distanza tra l’educatore e la ricerca aumenta progressivamente. La riflessione teoretica sbiadisce a discapito di un pragmatismo operativo che si arrocca in posizioni distanti all’interno della relazione educativa; di una chiusura verso una dimensione soggettiva che riconduce la riflessione esclusivamente a sé e al proprio arbitrio.

La capacità della ricerca, in quanto processo fondativo, deve essere quella di individuare gli strumenti e le parole maggiormente efficaci per “parlare” all’interno di questo vuoto di senso, di relazione, di individuale egoismo o di solitudine professionale. Venendo meno il vincolo valutativo, che imponeva studio ed acquisizione di sapere, la ricerca, o meglio, la comunicazione della ricerca diventa campo di esperienza di pochi.

A meno di non esserne coinvolti in prima persona, come abbiamo precedentemente evidenziato, la ri-scoperta della ricerca sembra essere un elemento accessorio dell’agire educativo. Questa distanza è ancora più accentuata nel settore educativo mentre nella scuola, grazie ad una maggiore cassa di risonanza delle riviste e per interventi esterni di strutture formative e di valutazione, il collegamento rimane attivo anche se sofferto. Le contingenze di ordine gestionale ed economico (denaro, spazio e tempo) comprimono gli spazi col-

lettivi di pensiero e delegano al singolo la costruzione del desiderio di questa la ri-scoperta.

Perché si dovrebbe continuamente accedere alla ricerca? Sicuramente per un vincolo di utilità che ci consenta di dare risposte agli interrogativi (che ci poniamo o che ci sono sottoposti); per puro piacere (Demetrio, 1992); per speranza o disperazione; per progettare un quotidiano educativo in costante condizione di emergenza. A fronte di queste necessità, tuttavia, non sempre è possibile, o si desidera, accedere alla ricerca e usufruire del patrimonio che le scienze dell'educazione mettono a disposizione: perché non si trova (l'accesso alle riviste, ad esempio, è per gli educatori un panorama spesso sconosciuto); perché, pur conoscendolo, è ritenuto culturalmente distante; perché, se concentrato in prospettive sperimentali, parla una lingua diversa non sempre comprensibile, «con troppi tecnicismo linguistici ed una eccessiva dipendenza dalle mode» (Mortari, 2007, 16) ed infine perché la distanza si traduce in risposte che non vanno ad incidere in maniera diretta sul quotidiano e quindi ritenuta poco efficace e non necessaria.

La ricerca in educazione non è solamente indagine sulla realtà ma anche spazio per la formazione, personale e di equipe pedagogica, esercizio di intimità e riflessione che genera consapevolezza individuale e consapevolezza collettiva. La ricerca e la soluzione del problema euristico richiedono al ricercatore «un impegno cognitivo di tipo critico prima ancora che analitico» (Demetrio, 1992, 125).

La possibilità di colmare questa distanza diventa un problema di valutazione interna della ricerca, di efficacia determinata dai diversi livelli di adesione ed interazione *da e verso* una realtà educativa in divenire, a cui la comunità scientifica deve rispondere anche confrontandosi con gli interlocutori coinvolti. La diffusione della ricerca pedagogica deve essere accompagnata dalle istituzioni di riferimento (scuola, enti pubblici, realtà socio-educative presenti sul territorio) e facilitata da una accessibilità (in termini di risorse e di linguaggi) che consenta realmente al professionista di “*mettere in azione*” e “*mettere in riflessione*” la ricerca e costruire esperienza. L'obiettivo è quello di garantirsi la vicinanza al quotidiano, non solo nella capacità di dare lettura e dare risposte ai problemi ma soprattutto nel divenire un atteggiamento critico di interazione con essi e con se stessi, mantenendo un rigore ed un respiro che sappiano essere riferimenti per la comunità scientifica.

I professionisti della scuola e del sociale accedono alla ricerca per mezzo di canali personali, frutto di un impegno e di una responsabilità che non sempre, tuttavia, trovano riscontro in azioni coordinate di miglioramento ed apprendimento. Logiche di ordine organizzativo soffocano il respiro della ricerca strozzandolo in affannose ricerche di scambio e profitto, spingendosi sino al limite estremo di una ricerca a cui viene chiesto di essere redditizia

dal punto di vista economico. Il rilancio della diffusione di una cultura della ricerca e della sua comunicazione sono vincolati da un rinnovato impegno ed una crescente responsabilità dei livelli dirigenziali. Da loro deve partire un pensiero che collochi al centro la riflessione pedagogica, sufficientemente solido e determinante da essere in grado di superare le attuali restrizioni economiche e culturali.

## **Conclusioni**

L'utilità della ricerca è indiscutibile, in riferimento al metodo soprattutto di una ricerca che sappia «aprirsi alla sinergia feconda fra approcci diversi e complementari»: la deduzione teorica ma anche l'induzione esperienziale, l'analisi e la comprensione storica ma anche la verifica sperimentale (Viganò, 1995). La sfida pedagogica è quella di tramutare i metodi in una fonte di legittimazione credibile per il proprio agire educativo: nella costruzione del proprio 'essere e divenire educatore' e nella capacità relazionale con il quotidiano dell'educazione. La ricerca pedagogica è il metodo su cui fondare pratiche formative significative ed è parte costitutiva della progettualità educativa, non solo della componente generativa ma come strumento di controllo e di valutazione formativa del processo. In questo modo la realtà sarà sempre legittimata da riferimenti teorici, assunti anche dalla ricerca empirica, che sapranno guidare l'educatore e le sue pratiche in contesti avvertiti come significativi e ne garantiranno una analisi oggettiva.

Dall'incontro della ricerca nell'agire educativo dipende la possibilità di contestualizzare la riflessione pedagogica secondo principi di vicinanza, di concretezza e di trasferibilità. Nella vicinanza relazionale tra ricerca ed agire si determina l'esito della formazione personale del professionista dell'educazione, che accerta competenze personali in contesti emergenti. L'azione di concretezza concede, invece, all'educazione la possibilità di continuare ad interrogarsi su problemi reali determinati dalle relazioni tra le persone e gli eventi che condividono tempi comuni (passato, presente e futuro) e parlano un linguaggio comune. La trasferibilità raccorda gli esiti della ricerca con i principi educativi di immaginazione di un futuro migliore. Questo futuro deve però essere visualizzabile, traducibile e deve saper interloquire con chi desidera costruirlo. La comunicazione della ricerca, a tutti i livelli della sua diffusione, deve farsi trovare, farsi capire, lasciarsi leggere dentro, deve poter garantire la costruzione di questo desiderio.

## **Bibliografia**

- Bobbio A., Scurati C. (a cura di) (2008), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Roma, Armando Editore.
- Cadei L. (2005), *La ricerca e il sapere per l'educazione*, Milano, I.S.U.
- Cerri R. (2002), *Dimensioni della didattica. Tra riflessione e progettualità*, Milano, Vita e Pensiero.
- Damiano E. (2006), *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fasce M. (2007), Ricerca, in R. Cerri (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Roma, Carocci, 151-172.
- Galli N. (1995), Prefazione, in R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 9-12.
- Lumbelli L. (1992), Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 101-133.
- Malavasi P. (2010), Sviluppo umano integrale, pedagogia dell'ambiente, progettazione educativa sostenibile, in P. Malavasi (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile*, Milano, EDUCatt, 65-76.
- Mantovani S. (1995), Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 2-35.
- Mencarelli M. (1980), *Ricerca pedagogica. Mappa lessicale e bibliografia*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Siena, Università degli Studi di Siena.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.
- Salani E.M. (2002), *Appunti di didattica generale*, Milano, ISU.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- Trombetta C., Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson.
- Viganò R. (1995), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero.