

Università e Scuola: un dialogo necessario

LA PRATICA DELLA *SERVICE RESEARCH*

La situazione di emergenza pandemica iniziata ormai più di un anno fa ha avuto fra i suoi effetti quello di evidenziare il valore primario dell'istituzione scolastica. La scuola non è solo il tempo dell'apprendimento dei saperi, ma è tempo di vita per i bambini e le bambine, per i ragazzi e le ragazze. Proprio i giovani, ancora prima che i docenti, hanno reclamato maggiore attenzione per la scuola.

Luigina Mortari

Occuparsi di scuola è un compito di grande responsabilità, poiché la scuola è un ambiente com-

plesso, dal momento che chiede di offrire esperienze in grado di portare i giovani cittadini non solo ad acquisire un buon livello di istruzione, ma anche a conseguire la migliore esperienza educativa possibile. Parlare di istruzione significa porre l'attenzione sul processo di trasmissione della cultura e dunque sull'apprendimento dei saperi disciplinari. Parlare di educazione significa portare lo sguardo sul processo di coltivazione delle potenzialità esistenziali di ogni soggetto educativo per metterlo nelle condizioni di dare alla sua vita la migliore forma possibile insieme agli altri nel mondo. Mentre l'istruzione fornisce i saperi concettuali e metodologici per leggere il reale, l'educazione dovrebbe coltivare le potenzialità di ciascuno affinché ogni persona trovi il suo modo originale di fare fiorire le direzioni del suo essere: corporea, cognitiva, affettiva, estetica, etica, spirituale, religiosa.

Istruzione ed educazione sollevano una serie articolata di problemi rispetto ai quali non esiste una scienza dotata di certezze, di leggi dell'agire capaci di fornire automaticamente risposte ai problemi che emergono nell'interazione con gli allievi. Esiste invece un sapere costruito lentamente nel tempo che rispetto a certi punti presenta teorie sufficientemente validate nel corso dell'esperienza, in altri rivela fragilità, incertezze.

Svolgere la funzione docente non è dunque facile, proprio perché tale funzione poggia su un sapere non dotato di certezze, che lascia spazi di problematicità che continuamente interrogano l'agire didattico ed educativo: *fra tutte le tecniche didattiche per insegnare a leggere qual è quella più efficace? qual è il metodo migliore per promuovere lo sviluppo delle capacità di problem solving? quali at-*

L'agire educativo è punteggiato di domande a cui una ricerca adeguata può fornire indicazioni sufficientemente valide.



tività educative risultano più adatte per promuovere una consapevolezza ecologica? per gestire la relazione con i soggetti che soffrono di autismo o di altre forme di disabilità esistono linee guida dotate di evidenza scientifica? L'agire educativo è punteggiato di domande come queste, domande per le quali non sono accessibili risposte dotate di valore scientifico. Se da una parte è vero che ci sono questioni dell'agire educativo rispetto alle quali non sono accessibili risposte scientificamente certe, poiché hanno a che fare con il divenire dell'esserci, dall'altra però ci sono aspetti di tali questioni che se indagati metodicamente e con rigore potrebbero fornire indicazioni sufficientemente validate da costituire un riferimento importante per la progettazione educativa e didattica. Il problema però è che, a partire dal pregiudizio che insegnare sia facile tanto da legittimare il detto "chi non sa insegna", l'agire educativo non è oggetto di una seria indagine scientifica. Nonostante ormai siano molti i testi di metodologica dedicati agli ambienti scolastici, assai poche sono le ricerche che hanno scientificamente investigato le questioni educative e didattiche attraverso indagini rigorose metodologicamente ed estese in termini di campione analogamente ai trial clinici. Ci sono molte indagini di tipo documentale, che rendono conto del modo di sviluppare una azione educativa in un dato contesto, ma per quanto l'esperienza sia ben analizzata un singolo studio di caso ha solo un valore di testimonianza, non certo un valore scientifico. Per costruire un sapere dotato di valore scientifico sarebbero necessarie ricerche autenticamente informate dal metodo scientifico che chiede di effettuare la stessa esperienza educativa in più contesti, monitorarla con la stessa procedura, raccogliere con sistematicità i dati e compararli in modo rigoroso. Oltre a questo tipo di ricerche empiriche mancano ricerche documentali, capaci di fornire ai docenti un quadro sufficientemente esaustivo delle possibili esperienze educative e didattiche che sono state sviluppate in un certo campo: un'analisi sistematica dell'esperienza produrrebbe una banca dati esperienziale di grande utilità al docente quando si trova a progettare esperienze nuove.

Fino a quando la ricerca pedagogica non si deciderà a costituirsi nei termini di una rigorosa indagine empirica sostenuta da altret-



tanto rigorose analisi teoretiche, i discorsi pedagogici avranno la forma di discorsi di cornice, senza riuscire a dare un fondamento scientifico al lavoro educativo, con la conseguenza che nell'accademia il discorso pedagogico continuerà a rimanere un sapere debole, poco autorevole, e la scuola dovrà continuare a fare conto solo su un sapere esperienziale maturato episodicamente. Infatti, se da una parte troviamo certi docenti impegnati a costruire riflessivamente e criticamente un sapere esperienziale, d'altra parte l'istituzione scolastica non è in grado di fare sistema, cioè di sostenere, accompagnare, documentare i saperi che vanno prendendo forma attraverso il lavoro dei pratici.

COSA FARE E COME FARE PER COSTRUIRE UN DIALOGO COSTRUTTIVO FRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

Cosa fare? La ricerca partecipata

Innanzitutto si tratta di incoraggiare e valorizzare forme di ricerca partecipata fra ricercatori accademici e docenti di ogni ordine e grado di scuola. Va dato rilievo a una ricer-

Università e Scuola: un dialogo necessario

Occorre congiungere il sapere esperienziale della scuola con le ricerche empiriche e documentali dell'Università.

ca di “servizio” (*service research*), ossia funzionale a trovare una soluzione ai problemi reali dell'agire educativo. Da parte dei ricercatori accademici è richiesto di assumere la realtà educativa come il luogo dove trovare le domande di ricerca e dove mettere alla prova gli esiti delle indagini; da parte dei pratici di assumere una postura non solo applicativa ma di ricerca, diventare cioè ricercatori pratici che collaborano con i ricercatori accademici per trovare buone teorie rispetto alle questioni che per la scuola con-



creta, vissuta, sono i problemi reali. All'accademia va chiesto di investire di più nel mondo della pratica e alla scuola di investire nella ricerca, azione necessaria e indispensabile per qualificare il lavoro educativo.

Dalla ricerca partecipata in termini di servizio (*participatory research*), che assume come centrale i problemi concreti della scuola, trae vantaggio sia la ricerca accademica sia il mondo della scuola. La scuola perché può dare fondamento rigoroso alle attività educative che propone e l'università perché radica la ricerca nel mondo contemporaneo reale, ritrovando la direzione di senso propria della ricerca pedagogica che si occupa di scuola. I pragmatisti, e Dewey per primo, concepiscono lo scienziato come ricercatore che ha il compito di “procurare maggiore benessere e sicurezza alle altre persone, usando come strumenti a questo scopo la scienza e la filosofia” (Rorty, 1993, p. 15). Un valido ricercatore è quello che sviluppa un pensiero utile alla comunità (Rorty, 1993, p. 24), e il pensiero pedagogico è utile nella misura in cui è al servizio dei pratici che quotidianamente devono trovare soluzione alla problematicità dell'agire educativo.

La ricerca è rilevante se tratta “problemi viventi” (Zambrano, 2005, p. 50). Come trovarli questo tipo di problemi? Stando in ascolto degli altri e tenendo lo sguardo fermamente concentrato sul reale nel mentre del suo accadere. Che i libri non siano il centro della nostra attenzione, ma strumenti per capire i problemi viventi. Si tratta di evitare quelli che vengono definiti ‘pseudo-problemi’, cioè problemi di cui non ha senso discutere poiché riguardano qualcosa che “non fa alcuna differenza” (Rorty, 1993, p. 24). Se dal punto di vista della ricerca teorica, qual è la filosofia dell'educazione e più specificatamente la *filosofia della scuola*, uno pseudo-problema è quello che lascia invariate le nostre credenze (Rorty, 1993, p. 24), analogamente dal punto di vista della ricerca empirica nel campo delle scienze umane, una pseudo-ricerca è quella che non fornisce strumenti trasformativi del reale. È necessario individuare problemi reali.

A essere necessario è, dunque, un pensare euristico che coltivi un attaccamento radicale alla realtà concreta. Radicare la mente nelle cose e tenerla lì saldamente piantata fra gli eventi ordinari.

Come fare? Il service learning

La *service research* è facilitata dall'interpretare la formazione dei futuri docenti nei termini di un *service learning*. Ciò significa che al momento della formazione iniziale universitaria agli studenti che aspirano a diventare docenti va chiesto di fare esperienza nelle scuole interpretando il tirocinio come pratica di ricerca educativa; una ricerca dettata però non da estemporanee curiosità, o dalla tendenza a seguire temi di moda, ma strettamente connessa ai problemi che i docenti delle classi con cui si lavora mostrano essere essenziali. Per usare una espressione di Maria Zambrano, si tratta di una ricerca che "entra nella realtà". Quando il processo di apprendimento inteso come *service learning* diventa *service research*, cioè ricerca al servizio della scuola, i benefici sono duplici: per la comunità scolastica che trae materiale per irrobustire l'agire educativo e per la ricerca universitaria che nel confronto con la realtà trova problemi veri di ricerca e non pseudo-problemi.

Il *service learning* è innanzitutto un'azione di servizio, ovvero, un gesto etico perché chi lo pone si mette a disposizione. Applicato alla formazione iniziale dei docenti si qualifica come un servizio al mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse. Gli studenti, accompagnati e supervisionati epistemologicamente dai ricercatori accademici entrano nelle classi assumendo il ruolo di apprendisti; nel corso di apprendistato si rendono disponibili a fornire un contributo concreto ai docenti secondo i bisogni educativi della classe e, attraverso questa esperienza possono comprendere l'essenza della realtà educativa; attraverso un dialogo analitico-critico con i docenti di classe i futuri docenti individuano un problema essenziale da indagare e poi con il supporto dei ricercatori accademici ricavano dal problema la domanda di ricerca, a partire da qui sviluppano una indagine da cui ci si attende indicazioni che poi saranno utili al docente di classe nel lavoro quotidiano.

LA CREAZIONE DI COMUNITÀ

Tutta la letteratura sul *service learning* insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un *service learning* infatti, anche se rivolto a un par-

Il pensiero pedagogico è utile nella misura in cui è finalizzato a trovare soluzioni alla problematicità dell'agire educativo.

ticolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: nel nostro caso la scuola) e in nome di una comunità (quella accademica che invia e supervisiona gli studenti).

Tra le comunità al servizio delle quali ci si può porre, per il futuro insegnante la scuola rappresenta il contesto massimamente formativo, e all'interno di essa la comunità dei docenti. Entrare nella comunità dei pratici in una logica di servizio è attingere alla ricchezza di saggezza e expertise che i pratici hanno accumulato; torna di nuovo alla mente Dewey quando, con una bella immagine così scriveva: "Mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato, o per mutare la metafora, una miniera pressoché non sfruttata" (Dewey, 1984, p. 35).

Lo sostiene, ancora, anche la Commissione Europea quando, citando alcuni autori, afferma come necessario il legame tra scuola e università: "il dialogo e la collaborazione tra le comunità scolastica e universitaria nella formazione iniziale degli insegnanti [è fondamentale] in quanto forma di un effettivo sviluppo professionale (la discussione collegiale, l'osservazione, la ricerca e la riflessione sulla pratica sono fondamentali per dare uno slancio al miglioramento della scuola)" (Day et al., 2006, cit. in European Commission, 2014, p. 4).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- J. Dewey (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (*The Sources of a Science of Education*. New York: Living Publishing Corporation, 1929).
- R. Rorty (1993), *Scritti filosofici. Volume II*. Bari: Laterza (tit. or. *Essays on Heidegger and Others Philosophical Papers*. Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press, 1991).
- M. Zambrano, *Pensiero e poesia nella vita spagnola*, Bulzoni Editore, Roma 2005 (tit. or. *Pensamiento y poesía en la vida española*, Fundación Maria Zambrano, 1987 – Edición de M. Gómez Blesa, Madrid 2004).
- European Commission (2014), *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 15.12.2015).
-