



[Home](#) » [n. 43 marzo/aprile 2006](#)

## La ricerca educativa tra teoria e pratica\*

Seminario di **Renata Viganò** - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Rielaborato da **Valentina Pennazio** - GRED

La tematica della ricerca, poiché connessa ad un'alta valenza autobiografica, porta inevitabilmente a riflettere sulla propria esperienza rimandando sia al concetto di "pratica" che a quello di "teoria".

Con il concetto di "ricerca" si intende identificare una sorta di "oggetto misterioso" che necessita di essere collocato tra un universo e l'altro cercando di capire dove meglio possa essere posizionato.

Per lungo tempo ciò che leggevo sui libri e che andavo scoprendo sul piano dell'indagine scientifica, della ricerca con i suoi vari metodi, mi portavano a realizzare una rilettura della mia esperienza. Al pari di una persona che fa pratica educativa o insegna, mi occupo di didattica, mi confronto o meglio cerco di confrontarmi, di ragionare, anche sugli spunti della teoria nel tentativo di situare un significato o una collocazione possibile della ricerca in mezzo ai precedenti universi.

In conclusione credo che chi appartenga alla categoria di persone che si occupano a vario titolo di formazione fra pratica, teoria e ricerca, siano abbastanza fortunate perché hanno la grande occasione di utilizzare e poter riflettere in prima persona sugli oggetti dei propri studi, del proprio lavoro, diventando sostanzialmente soggetti di ricerca autobiografica.

Queste considerazioni sono il frutto di un'intensa attività di studio e di un'esperienza personale che ho cercato di far reagire nei confronti di quello che la teoria e la conoscenza scientifica mi forniva, quindi è necessario non aspettarsi in questa sede, una teoria per argomentazioni ma un andirivieni di puntualizzazioni, spunti, considerazioni, magari con qualche input di tipo autobiografico.

Il confronto fra certi principi che sul piano dello studio, della ricerca, della scienza, sono messi sufficientemente in evidenza e sufficientemente condivisi e consolidati mi spinge ad accertarmi se sono applicabili anche a me stessa, se sono utili a leggere meglio il mio mestiere di educatore e formatore.

La pista che vi propongo è di naturale complementarità quindi, un intreccio non forzato, che non richiede di essere motivato ma che è naturale al punto da essere necessario nel discorso relativo a teoria, pratica e ricerca.

### **Il professionista dell'educazione e la ricerca**

Per meglio addentrarci in questa trattazione risulta fondamentale partire da due quesiti di notevole complessità. Il primo porta a domandarsi quali siano le competenze che un professionista in campo educativo deve preoccuparsi di acquisire per essere in grado di fare ricerca nello svolgimento del suo lavoro. In qualche modo si tratta di riuscire a dimostrare che nel lavoro del professionista educativo, la ricerca è presente come una componente fondamentale e non come un accessorio.

Il secondo quesito, invece, fa riferimento alla necessità di delineare l'atteggiamento mentale che dovrebbe contraddistinguere chi non vuole accontentarsi di applicare "ricette" ma intende usare la pratica come momento di ricerca e lo studio e l'indagine teorica come sfondo e costante.

All'interno di questa affermazione viene richiamato un itinerario, un'impostazione del problema che rappresenta la chiave con cui affrontare il discorso della ricerca tra teoria e pratica educativa.

Che cosa c'è di implicito in questi due enunciati o suggerimenti?

Innanzitutto, troviamo il riferimento alle competenze che un professionista in campo educativo dovrebbe preoccuparsi di acquisire per essere in grado di fare ricerca nello svolgimento del suo lavoro, punto fondamentale dal momento che non esiste professionalità educativa che non sia contraddistinta dalla dimensione della ricerca. Non si può essere "professionisti

dell'educativo" senza confrontarsi, utilizzare, fare propria la ricerca e senza pensare la propria professione in termini di ricerca che è ben distante dall'essere un "complemento professionale", qualcosa che si aggiunge ad una professionalità educativa quando è particolarmente capace o animata dalla passione per la ricerca.

Laddove non c'è ricerca non vi è neppure una vera professionalità educativa perché il compito educativo oggi si esplica in situazioni di complessità, di variabilità, di mutevolezza, di cambiamento, di incertezza e, di fatto, l'esercizio di una professionalità educativa, intesa nei termini della ripercussione per quanto intelligente, della ripetizione, dell'applicazione di una competenza pregressa definitivamente acquisita, non funziona più, infatti, nessuno si confronta con situazioni che si ripetono due volte in maniera identica o, almeno, simile.

Il contesto in cui viviamo, caratterizzato da un rapido mutamento, da una consistente variabilità e mutevolezza continua, non consente di applicare una semplice "ricetta" prestabilita e di mettere in gioco una serie di competenze consolidate anche di alto livello, che permettono di analizzare la situazione e gestirla sotto il profilo educativo. La situazione cambia troppo repentinamente per non richiedere uno sforzo continuo di conoscenza, di analisi, di adattamento, di invenzione, di produzione di tipologie di intervento educativo che necessitano uno sforzo costante non solo di conoscenza ma anche di ricerca e invenzione.

La motivazione più radicale del fatto che la ricerca sia una dimensione, una competenza necessaria alla professionalità educativa, non risiede solo nel fatto che la realtà è complessa ma, nasce proprio dalla natura stessa del lavoro educativo la cui azione non si contraddistingue per poter essere totalmente prevista, programmata, condotta ma per essere "giocata" sul piano dell'esercizio di una relazione che si costruisce e si ricostruisce continuamente.

Ciò non significa abbandonarsi all'improvvisazione o all'invenzione, ma che esiste una forte sovrapposizione fra la logica della ricerca e la logica dell'intervento educativo, strettamente accomunate da un'esigenza definibile fondamentalmente di problem solving e da uno sforzo costante di progressione della conoscenza, identificazione del bisogno, identificazione delle strategie che corrispondono al bisogno, costruzione del percorso metodologico e verifica dell'itinerario.

Se si considerano le categorie classiche che contraddistinguono un percorso di ricerca e, chiaramente con debiti adattamenti, si prova ad applicarli all'esercizio della professione educativa, funzionano perché fondamentalmente l'esercizio di una professione educativa è un esercizio molto simile ad un'attività di scoperta, innovazione, trasformazione ma, come è stato ben evidenziato precedentemente, la ripetitività di ricette anche a brevissimo termine non produce educazione ma, nel migliore dei casi possibili, addestramento che è definibile come un prodotto rapidamente obsoleto.

Pertanto, fare educazione e farla in maniera professionale significa rifiutarsi di andare semplicemente armati di buona volontà e carica emotiva che, sebbene necessarie, da sole non sono sufficienti e necessitano di un minimo di solidità scientifica. Questo significa fondamentalmente, porsi in un atteggiamento simile, analogo a quello della "costruzione continua di conoscenza applicata" cioè di ricerca.

### **Il ricercatore e l'operatore sul campo**

Un altro elemento su cui è opportuno riflettere, perché è in relazione al precedente, è il fatto che per un tratto, ricerca ed intervento educativo percorrono logiche comuni poi, per altri aspetti, rispondono a esigenze che le differenziano.

Fondamentalmente chi fa ricerca con la priorità di fare ricerca, ha in mente la produzione di conoscenza quindi ha in mente uno sforzo che è di acquisizione di informazioni, di avvicinamento progressivo alla conoscenza della realtà, di approfondimento problematico.

In maniera complementare, chi si muove di più secondo la priorità dell'intervento quindi, nell'ambito dell'esercizio di una professionalità educativa, necessita di un'acquisizione di conoscenze utili per la risoluzione di una particolare situazione, ne vede una ricaduta pratica e cerca la conoscenza in funzione di tutto ciò.

Quanto è stato detto risulta essere di fondamentale importanza perché non solo ci consente di proseguire nel ragionamento, ma costituisce uno snodo dal punto di vista dello sviluppo degli studi sul piano della metodologia della ricerca educativa, uno snodo critico, complesso, non facile da risolvere, che è quello di ritenere che il percorso sia comune e che persista una logica comune. Il parlare di "ricerca" e di "metodologia della ricerca" risulta fondamentale per leggere sia la ricerca fatta per acquisizione di conoscenza, sia la ricerca esercitata come un modo di esercitare la professione educativa. In alcuni casi, però sullo sfondo, prevalgono priorità diverse, non sempre complementari o che non riescono a stare armonicamente insieme.

Ad esempio, se un ricercatore ed un professionista dell'educazione collaborassero, magari accomunati da temi o da interessi comuni, sicuramente prevarrebbero priorità diverse: il ricercatore sarebbe principalmente preoccupato di produrre conoscenza scientifica consapevole che il suo sforzo è finalizzato a incrementare un certo patrimonio di conoscenze sul campo dell'educazione, non solo finalizzate a risolvere un problema locale, circostanziato comunque chiaramente individuato ma anche a incrementare il patrimonio di conoscenze sul fenomeno/processo, sull'educazione, sulla formazione in generale,

affinché questa situazione di conoscenza vada oltre se stesso e aumenti la conoscenza sul campo; il professionista dell'educazione sarebbe essenzialmente impegnato sul campo dell'educazione esercitata nell'azione per un'attività cui chiede di essere immediatamente produttiva.

Un autore che ha portato contributi originali a questa tematica, è uno studioso di origine belga che lavora all'università di Montreal, Jean-Marie Van der Maren, il quale esamina questa situazione e la considera non in contrapposizione ma mediante logiche che in alcuni casi non riescono a coordinarsi: le ragioni della ricerca scientifica e dell'intervento professionale sul campo le quali rischiano di fare pensare che la ricerca si situi su un versante e la professione educativa su un altro. In realtà il problema fondamentale è rintracciabile nelle priorità diverse degli attori sul campo che sono chiamati ad assolvere compiti differenti e quindi anche se ragionano e lavorano con collaborazione ricercando un'omologia di linguaggi, sono animati da una diversa accentuazione di interessi, che porta a consegnare, oggettivare in forme differenti, difficilmente confrontabili, il lavoro di ricerca.

Il ricercatore ha un suo principale obiettivo nella produzione di un prodotto scritto, comunque consegnato ad una documentazione la quale rimanda a particolari categorie linguistiche e concettuali, alla terminologia propria della costruzione di un'argomentazione scientifica, deve farsi riconoscere dalla comunità scientifica che usa un certo tipo di parametri e, quindi, tende per rendere ragione del suo percorso di ricerca attraverso un particolare tipo di forma. Un format di questo genere, probabilmente propende ad accentuare la sua prospettiva con la conseguenza che questo prodotto diventa un po' meno significativo per coloro che operano sul campo.

Una frase che, purtroppo, si sente dire con facilità è che i risultati di chi fa ricerca in campo formativo non interessano coloro che lavorano nel campo dell'educazione e della formazione. Si tratta di un atteggiamento che rimanda senza dubbio ad un fondo di verità spiegabile nei termini seguenti: non si tratta di una questione di sostanza secondo cui i contenuti, gli oggetti, i temi su cui ci si esprime, sono di per sé lontani dai problemi, dalle questioni vere o pertinenti anche per chi l'educazione la esercita concretamente sul campo ma, del fatto che la ricerca scientifica tende ad esprimersi secondo tipologie che sono proprie di un contesto e quindi tende a categorizzare, generalizzare e a passare dal particolare al generale, dal concreto a qualcosa che consente di rileggere il concreto in un modello più ampio, in un modello esplicativo, allontanandosi dalla presa diretta sulla pratica, diventando meno intelligibile o per così dire, immediatamente meno collegabile come direttamente connessa con la pratica, dal punto di vista di chi invece ha nell'immediatezza la preoccupazione nella pratica della spendibilità, nella pratica dei risultati di un percorso di ricerca. Questa distanza, però, non è strutturale.

D'altra parte, il limite del punto di vista dell'educatore, dell'insegnante o del formatore risiede nel fatto che egli tende a fare della sua professione un percorso di continua interlocuzione con il problema quindi, proprio per tale priorità, non è preoccupato di trasferire le sue acquisizioni o i risultati del suo lavoro in componimenti scritti, in articoli che diano testimonianza oggettiva di quelli che sono i risultati del proprio lavoro dal momento che, è primariamente preoccupato di spendere questi risultati nella pratica o al massimo di dividerli con la comunità professionale a lui prossima. Egli, dunque, è decisamente meno preoccupato di far beneficiare della propria conoscenza un interlocutore più ampio. Si tratta senza dubbio di un limite non tanto per chi lo esercita, ma perché contiene, riduce notevolmente la possibilità di circolazione, di condivisione di quelli che sono i risultati della ricerca.

## **Il "sapere pratico"**

Tutto ciò in buona parte della letteratura scientifica comincia a diffondersi sotto il nome di "sapere pratico", "sapere d'azione". L'approdo, ormai a livello di comunità scientifica ben condiviso, è quello secondo cui esistono forme di sapere in campo educativo, in campo formativo, che sono proprie di un tipo di sapere pratico e d'azione non meno degno e importante, rispetto ad un sapere più astratto, modellizzato, categorizzato. Ma questo tipo di sapere si accompagna ad un limite strutturale proprio perché è un sapere pratico, un sapere d'azione e quindi un sapere che ha la sua connotazione specifica, la sua dignità, una sua ragion d'essere nel fatto di essere un sapere che nasce, si muove, si gioca, si costruisce, si ricostruisce, si ridefinisce in continuazione perché legato alla pratica e all'azione. Raramente "compie il passo", perché poco gli è pertinente, verso uno sforzo di maggiore modellizzazione, verso uno sforzo di maggiore teorizzazione, di maggiore comunicazione e condivisione. Il tutto è traducibile con un esempio: nella scuola si sviluppano lavori interessanti e si trovano professionalità formative eccellenti ma il grosso limite che si riscontra, non imputabile alla cattiva volontà o all'incapacità degli insegnanti, è che le azioni di una comunità di pratiche, quale può essere la scuola o un altro tipo di ambiente formativo, non vengono condivise, tramandate, terminano con chi le fa. Difficilmente trovano il modo per rendersi comunicabili arrivando a costituire patrimonio culturale. Quindi, in qualche modo, restando la forma di ricerca molto contestuale, situazionale, legata a chi la fa e a dove la fa, si tende a non far beneficiare altri delle proprie acquisizioni che, conseguentemente, fanno fatica a sedimentarsi come patrimonio di ricerca.

Un punto, che è opportuno rendere oggetto di riflessione è quello teso a ribadire che ricerca e pratica non debbano essere considerati universi differenti ma, al contrario, molto più vicini nelle logiche con cui si muovono, nella struttura della dinamica della ricerca e della dinamica di una buona pratica formativa, di quanto non si è soliti credere. Esistono dunque, priorità diverse tese a far acquisire linguaggi differenti che tra di loro comunicano a fatica, dal momento che uno ha come priorità prevalente la teorizzazione la modellizzazione e quindi, è portato a generalizzare e a staccarsi dalla concretezza delle cose spinto dalla necessità di comunicare con chi non vive la stessa situazione; mentre l'altro è mosso dalla preoccupazione complementare, primaria che è quella di far sì che la conoscenza maturata ed acquisita funzioni come uno strumento immediatamente utilizzabile, di cui è possibile beneficiare.

È importante domandarci se sia possibile fare ricerca, dal punto di vista del professionista dell'educazione, senza necessariamente avere la collaborazione del ricercatore, di qualcuno che "accompagna" e, viceversa, se possa esistere una situazione in cui chi svolge il mestiere del "ricercatore accademico" possa condividere maggiormente il processo di ricerca sul piano dell'azione professionale.

Un professionista o un gruppo di professionisti che lavorano in ambito educativo sicuramente possono fare del loro lavoro un'attività di ricerca, una pratica educativa, senza necessariamente avere un modello di funzionamento, qualcuno che li guidi e li conduca, il rischio però è quello di deviare verso la consuetudine e l'abitudine. Per fare della pratica un oggetto costante di riflessione, di studio, di innovazione, occorre un sostegno ad un atteggiamento di ricerca, occorre qualcuno che faccia da specchio, da provocatore, da stimolo, aiuti a prendere distacco da qualcosa che coinvolge nel quotidiano, proprio per aiutare a leggerlo in maniera meno emotiva, meno soggettiva, cercando di utilizzare categorie proprie di un'analisi oggettiva più razionale, più condivisa.

### **La formazione alla ricerca**

Parlando della ricerca, dunque, è possibile definirla, non come un aggregato, ma come una componente dell'azione educativa pertanto, i percorsi di formazione dovrebbero non soltanto ragionare sulla ricerca ma abilitare alla ricerca. È vero che nei nostri percorsi di formazione non è possibile individuare "il momento della pratica in sé" però sono possibili alcuni "momenti di pratica", come ad esempio i tirocini che ci portano a riflettere su quale sia l'esito formalizzato di queste esperienze dal momento che, ciò che contraddistingue il lavoro del ricercatore è rinvenibile nel momento in cui formalizza la sua ricerca conferendole un linguaggio, individuando delle categorie. In questo senso, il book di tirocinio degli studenti di Formazione Primaria ad esempio, dovrebbe trasformarsi in un momento in cui vengono individuate categorie, vengono individuate logiche, viene scelto il linguaggio attraverso il quale parlare. Allo stesso modo si dovrebbe cercare di indirizzare in questa ottica anche le "relazioni finali di tirocinio" degli altri corsi di laurea; questo momento potrebbero diventare davvero un modo per pensare al lavoro educativo in termini di ricerca essendo un momento di pratica educativa. È risaputo che i percorsi di formazione alla ricerca non sono molto presenti nei curricula universitari, l'idea che la ricerca non sia una dimensione accessoria della professionalità educativa ma ne sia una dimensione strutturale è un'acquisizione abbastanza recente che, nel nostro paese è arrivata in ritardo rispetto a quanto è successo all'estero.

Quindi gli spazi per la ricerca sono sicuramente ridotti sia per ragioni storiche strutturali sia perché, forse, non è rintracciabile una cultura alle spalle e anche perché anche gli studenti richiedono questa modalità di lavoro. Ciò perché siamo figli di una realtà culturale che non ha pilotato l'immagine del professionista come ricercatore.

In secondo luogo è necessario riflettere su che cosa si intenda, quando si parla di percorsi di formazione alla ricerca. Nel momento in cui si è affacciata ai curricula accademici l'idea di una formazione alla ricerca, immediatamente è stato dibattuto che la vera ricerca richiama un tipo particolare di ricerca e, poiché la ricerca educativa è un oggetto non precisamente identificato, si fa fatica ad inserirla in un curriculum. La ricerca nella sua essenza implica andare a cercare i modi, le modalità, i metodi per costruire percorsi di conoscenza che diano sufficienti garanzie di validità, credibilità, condivisione e, quindi, per sua natura la formazione alla ricerca obbliga a staccarsi dall'interesse per un contenuto, da un coinvolgimento immediato per un tema, un campo, e a mettere in atto meccanismi di metariflessione e modellizzazione che poi, concretamente, si traducono in qualcosa di fattivo. Il discorso relativo alla "formazione alla ricerca" tende a far allontanare il soggetto dall'essere eccessivamente attaccato ad un tema, consentendogli di imparare a leggerlo secondo categorie che sono quelle che lo aiutano a distanziare il contenuto dal metodo con il quale lo studia, lo analizza, lo rende oggetto possibile di riflessione.

È sintomatico il fatto che l'interesse di uno studente nel momento in cui chiede una tesi di laurea sia per un contenuto, per un oggetto o per un ambito e non per la metodologia o per gli strumenti di ricerca che risultano essere il questionario o l'intervista, cioè due strumenti immediati che si pensa di sapere costruire e somministrare senza problema. Questo significa che i docenti non sono stati in grado di portare a pensare che, dato qualsiasi tema, per poter fare ricerca è necessario

innescare quel lavoro meta, di cui precedentemente si parlava, che induce a pensare a quale sia la metodologia di ricerca più adeguata per raggiungere l'obiettivo di acquisire conoscenze più specifiche e migliorative su quel tema.

La ricerca si impara, conoscendo come è fatta, provando a farla, privilegiando un momento di confronto sul meta. Quindi, non è possibile pensare ad un percorso di formazione alla ricerca fatto solo di momenti in cui si studia come si fa a fare ricerca, ma sia un intreccio di attività ben impostate dove l'input venga fornito in termini di svolgimento di un'attività che viene poi recuperata come lettura di ricerca. L'attività da affrontare viene considerata come un problema che deve essere risolto, quindi, è una forma di problem solving.

È importante incoraggiare gli studenti in procinto di affrontare una tesi o che seguono un corso, a partecipare a ricerche in atto svolte dal docente e dai suoi collaboratori maturando la consapevolezza che entrare in un gruppo, in una situazione di ricerca, può aiutare in maniera anche riflessa a condividere, capire, percepire elementi imprescindibili che ritorneranno utili nel momento in cui si passerà alla formalizzazione della ricerca stessa in modo che le riflessioni non siano vaghe ma rintracciabili nella pratica.

La formazione all'abilitazione alla ricerca può essere applicato all'esperienza professionale, dove l'elemento importante è quello di riuscire a creare spazi per aiutare gli educatori, gli insegnanti, i formatori ad avere momenti in cui rileggere, rianalizzare la propria pratica per riapplicare quanto appreso dalla propria esperienza.

C'è probabilmente qualcosa da aggiungere all'idea più o meno tradizionale o classica che passa comunemente sotto l'idea di formazione alla ricerca, un passo in più da fare che rappresenta lo snodo fondamentale di quello che si deve intendere come formazione alla ricerca in una professionalità educativa. L'accezione comunemente intesa quando si parla di questo tema è molto più vicina all'idea di un training costituito da competenze molto operative, che portano ad imparare come si fa a fare un percorso di ricerca, un progetto di ricerca, a strutturare un itinerario formativo di intervento anche nei termini di un percorso di ricerca. Questo è un primo livello fondamentale.

Se si pensa, però, a ciò che contraddistingue l'educativo in senso pieno, la professionalità educativo-pedagogica è il non essere mai due volte uguale a se stesso, non pensare mai che la relazione educativa si gioca due volte allo stesso modo, il lasciarsi continuamente interpellare da una situazione, il mettersi in discussione.

Proprio perché al centro si trova questo tipo di oggetto e in qualche modo la professionalità educativa è una professionalità mai definitivamente costruita, il concetto di formazione alla ricerca nel senso più profondo del termine rimanda all'idea di interiorizzazione di un habitus professionale pensato in termini di ricerca.

Quando all'inizio si è detto che la ricerca è una dimensione intrinseca della professionalità educativa erano compresi entrambi i significati: è una dimensione intrinseca proprio perché non è possibile realizzare un buon lavoro di formazione, di educazione se non si posseggono gli strumenti e le categorie per rendere l'attività educativa informata secondo le logiche, le accortezze, le razionalità tipiche di un processo di ricerca, ma più ancora non si è buoni professionisti dell'educazione se non ci si pone costantemente in atteggiamento di ricerca nei confronti prima di tutto di se stessi, della domanda di educazione, di fronte alla quale ci si trova posti. Si tratta di cercare di capire qual è la domanda vera, cercare di reinterrogare la propria professionalità ed è in questo senso che si parla di dimensione della ricerca come "dimensione strutturante" della professionalità educativa, proprio perché, prima di tradursi in una serie di competenze oggettive chiaramente riconoscibili, è una sorta di componente della deontologia professionale di chi fa formazione e educazione, è un atteggiamento di continua reinterpretazione di se stessi, della propria professione e del compito al quale si è portati.

La ricerca porta con sé la legittimità dell'errore, non ci sarebbe ricerca se non ci fosse l'errore e se non ci fosse la capacità di leggere l'errore in termini di crescita, di conoscenza e di sviluppo. Il lavoro di formazione inteso come professionista della formazione, non può mai andare disgiunto da un lavoro di autoformazione, giocato proprio come continua ricerca su se stessi, come continua ricerca sull'oggetto della propria formazione.

Uno degli elementi chiave della ricerca in educazione è la capacità di mettersi davanti a ciò che è stato fatto, ciò che si sta facendo e leggerlo come se fosse qualche cosa che non ci appartiene più. Questo, da un lato, è un habitus mentale ma, dall'altro, sono necessarie anche delle attrezzature e ciò porta a domandarsi quali siano le attrezzature minime per poter effettuare questa operazione. Il tirocinio dovrebbe essere tipicamente lo spazio progettuale fondamentale, corrispondendo ad un progetto di esperienza pratica formativa condotto sulla base di un disegno di formazione che ha chiari obiettivi e che viene costantemente riportato a situazioni di riflessione sulla pratica. Dovrebbe essere collocato durante lo svolgimento del processo formativo in atto, non alla fine o all'inizio, perché probabilmente non ci sarebbero gli strumenti culturali minimi per poterlo leggere. Lo spazio della formazione iniziale, infatti, ha per compito quello di consegnare gli strumenti fondamentali del mestiere che poi consentono ad una persona nel tempo di potersi orientare per svilupparli in continuazione ad esempio, attraverso lo spazio tipico del tirocinio al quale possono agganciarsi altri spazi di natura pratica o esperienziale e uno spazio abbastanza ridotto ma non privo di significato come quello di un percorso di ricerca che può identificarsi come un convegno,

una tesi oppure come un percorso di fine studi. Si tratta di situazioni strutturate in modo che l'esperienza trovi una sua collocazione all'interno di un disegno di formazione e quindi di spazi che consentono una costante rilettura, monitoraggio o, se vogliamo, un ritorno ad una riflessione sopra le esperienze.

\* Il presente testo non è stato rivisto dall'autore