

COSTRUIRE UNA CULTURA DELL' OSSERVAZIONE

Corrado Ziglio

*Ricercatore e docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.
E' autore del libro: "Lei vede ma non osserva ...", UTET, Torino 1996*

<https://www.youtube.com/watch?v=mBRmv0ANegQ>

[Considerando l'ampiezza delle concettualizzazioni e delle attività di ricerca riguardanti l'osservazione, ritengo importante sviluppare una serie di interventi, necessari a fornire ai lettori quegli strumenti che consentiranno loro di muoversi all'interno di questa straordinaria attività umana. Attingendo ad una letteratura internazionale, questo primo intervento affronta il problema degli equivoci e degli strumenti mentali dell'osservazione. Nel prossimo intervento sarà affrontato il tema "Etnografia e osservazione".]

Innanzitutto: uscire dagli equivoci

Se i professionisti dell'educazione non sono riusciti ad essere incisivi in molti settori che li riguardavano, lo dobbiamo essenzialmente alla scarsissima capacità di costruire delle teorie solide che dovevano scaturire da un'analisi osservativa dei fatti educativi. La strada imboccata è stata invece quella di riflettere sui fenomeni dell'educazione prescindendo da ciò che nessun'altra scienza si permette di compiere quando costruisce le proprie teorie: l'osservazione dei fenomeni stessi.

È di una impressionante attualità ciò che Salvemini, agli inizi del '900, diceva in relazione ad una certa pedagogia.

"Ci vuole senza dubbio un discreto eroismo per fare le lodi della pedagogia [...]. La goffaggine, l'improntitudine, la leggerezza presuntuosa di molti pedagogisti ha coperto di ridicolo fra noi, ed anche altrove, la pedagogia; e poche teorie, come le pedagogiche, hanno dovuto, messe alla prova dei fatti, sottostare a più umilianti smentite e più clamorose sconfitte; in nessun'altra scienza, forse, come in questa, i grandi principi e le grandi frasi hanno dissimulata una più profonda ignoranza della realtà morale e del lavoro incessante dell'intelligenza e

dell'anima. Il pedagogista è, almeno cinque volte su dieci, un disgraziato che non sa nulla di nulla, e pretende insegnare a tutti come si insegna ogni cosa. Eppoi quei trattati di pedagogia, che rivelano come qualmente il bambino ha due occhi, un naso e una bocca; e il maestro deve avere il cuore saldo, la testa fredda e le mani così così; e l'insegnamento deve essere "esatto e solido", "deve essere proporzionato alle forze intellettuali e fisiche degli alunni", "deve provocare costantemente l'attività mentale degli alunni", deve essere "chiaro, corretto, preciso, conciso, semplice"; e il maestro non deve parlare né troppo né troppo poco, né in fretta né con eccessiva lentezza, né a troppo alta né a troppo bassa voce, ed altre simili scemenze [...]»¹

Certo, molte cose sono cambiate da allora, ma non dimentichiamo che negli anni '50 e '60 De Bartolomeis parlava ancora di "dispotismo della filosofia" e che ancora oggi molti studiosi muovono pesanti critiche a coloro che dovrebbero essere i professionisti dell'educazione proprio perché le loro riflessioni sui fenomeni educativi non sono sorrette da una solida analisi osservativa dei luoghi dell'educazione.

Dall'altra parte, una certa pedagogia scientista si è mossa nella direzione di raccogliere dati "oggettivi" delle realtà che stava indagando, ma ha commesso l'errore di pensare che i dati potessero essere raccolti utilizzando strumenti di indagine che, come sostengono anche due critici degli studi internazionali sull'educazione, Mehan e Wood, «deformano sistematicamente ciò che si presenta come fenomeno interessante: l'effettiva vita quotidiana delle realtà educative».²

Già negli anni '70 l'inglese Lawrence Stenhouse osservava che nell'ambito educativo l'omologazione a modelli di sociologia positivista e previsionale aveva «condotto alla sottovalutazione dell'osservazione e della descrizione e alla sopravalutazione delle fonti scritte, di quelle statistiche e dei rendiconti che i sistemi educativi presentano di se stessi»³. Gli faceva eco, negli stessi anni, l'americano Richard Heyman il quale sosteneva che gli studi relativi all'educazione mancavano di una «solida fondazione dell'evidenza», basata, «sull'esame dei reali processi educativi: i dati - diceva - sono raccolti attraverso indicatori dei fenomeni piuttosto che osservando i fenomeni stessi, generando una grande quantità

¹ Cfr. Gaetano Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, p.

² Cfr. H. Mehan, H. Wood, *The Reality of Ethnomethodology*, New York, John Wiley & Sons, 1975. Cfr. anche H. Mehan, «Structuring School Structure», in *Harvard Educational Review*, 48, 1978, p. 48.

³ Cfr. Lawrence Stenhouse, «Case Study in Comparative Education: Particularity and Generalisation», in *Comparative Education Review*, 1, 1979, p. 9.

di dati ma scarsità di trame teoriche e tecniche di analisi con cui interpretare adeguatamente quei dati»⁴.

Così, sia l'approccio speculativo sia quello che si richiamava ad una certa pedagogia scientista hanno prodotto degli scenari conoscitivi che si avvicinano più agli "immaginari educativi" che non alle reali condizioni in cui versa il mondo dell'educazione. E quando si parla di "immaginario", la mente non può che andare a Marco Polo quando descriveva l'unicorno.

Quando si parte da Ferlec si entra nel regno di Basman, indipendente e con una propria lingua. [...] Quelle popolazioni] hanno elefanti selvaggi e unicorni non meno grossi degli elefanti che nel pelame somigliano ai bufali e nelle zampe agli elefanti.

L'unicorno ha poi un corno in fronte molto grosso e nero; e vi dirò che egli non si difende con quel corno ma si serve della lingua tutta spinosa e dei ginocchi. La sua testa somiglia a quella del porco selvatico e la porta sempre chinata in basso; ama molto restare tra la melma e il fango; è molto brutto da vedersi e non somiglia affatto all'idea che ne abbiamo noi, né a ciò che diciamo quando lo descriviamo come un animale che si lascia prendere in braccio da una vergine; è proprio l'opposto.

È una pagina significativa, questa degli unicorni che appaiono a Marco Polo nell'isola minore di Giava. Perché molti, prima di lui, avevano scritto degli unicorni e per gli uomini del medioevo non era cosa da mettere in discussione. Ma li avevano descritti per sentito dire, e da fonte immaginaria a fonte immaginaria li avevano raccontati come dei caprioli bianchi e graziosi, col cornetto a spirale, così come appaiono ancora oggi sullo stemma della corona inglese. Gli unicorni che Marco Polo vede sono in realtà dei rinoceronti, ben diversi dalle immagini fantasiose che erano state ad essi attribuite.

Ebbene, quante immagini fantasiose circolano attorno alle questioni educative in generale e sulla scuola in particolare?

Conveniamo con Mehan - concludeva Richard Heyman nella sua severa analisi relativa agli studi internazionali sull'educazione - quando sostiene che nelle tabelle dei dati [degli studiosi di educazione] e nelle teorie costruite su tali tabelle non è possibile trovare un senso delle attività quotidiane delle persone che hanno prodotto i fenomeni di cui le tavole dicono.⁵

Benjamin Barber, acuto critico delle pretese scientifiche delle indagini scientifiche in ambito educativo, sostiene che

⁴ Cfr. Richard Heyman, «Comparative Education from an Ethnomethodological Perspective», in *Comparative Education*, n. 3, 1979, p. 241. Su questo problema si veda anche Byron G. Massialas, «Education and Political Development», in *Comparative Education Review*, 2-3, 1977, p. 284.

⁵ Richard Heyman, cit.

Molte delle illusioni e non pochi problemi di coloro che aspirano alla «scienza» sono il risultato di un fraintendimento fondamentale, relativo al suo carattere basilare. Tale fraintendimento identifica scienza con metodologia e così presume che attendibilità, precisione e certezza possano essere raggiunte mediante una accurata applicazione di metodi e tecniche specifici *a prescindere dalla natura dell'oggetto di studio*. Questo approccio alla scienza, indicato col termine di «metodologismo», ha il tratto peculiare di essere rimarchevolmente non empirico: astratto piuttosto che concreto, formale piuttosto che sostanziale, manipolativo piuttosto che adattivo e perciò rassomiglia più strettamente ai modelli razionalistici deduttivi del periodo preempiristico della scienza (Hobbes, Descartes) che non ai recenti paradigmi empiristici.⁶

La pretesa scientificità, ossia la pretesa che le ricerche siano «empiriche, quantitative, predittive», è una grossa difficoltà e un ostacolo alla comprensione dei fenomeni educativi perché, come sostiene una studiosa americana, Ursula Springer, le questioni educative molto spesso

esigono valutazioni qualitative, giudizi frequentemente basati su valori radicati nel contesto culturale. [...] E' per questo che i sostenitori della ricerca perseguita mediante determinazioni quantitative, e quindi garantita nelle sue funzioni predittive, non sono attratti dalla concretezza della vita scolastica, specie se composta da variabili interculturali qualitative. Le difficoltà che presenta l'uso della metodologia della ricerca rivolta alla giungla di problemi propri delle pratiche scolastiche e dei curricola spiega come ci si sia tenuti lontani da questi campi di indagine.⁷

La Springer parla del contesto scolastico, ma se rileggiamo il suo discorso il ragionamento calza benissimo a tutte le realtà educative. Quindi, se si vuole avere la pretesa di dire qualcosa *sulla* scuola, o su altre istituzioni educative, *nella* scuola e nelle altre istituzioni educative bisogna **entrare e pazientemente osservare**.

Non è e non sarà l'uso e l'applicazione dei modelli matematici che faranno fare alle scienze dell'educazione il salto verso la scientificità, ma la conoscenza corretta dei fenomeni. «[...] un errore molto profondo - dice John Searle, studioso americano, uno dei maggiori filosofi del linguaggio⁸ - consiste nella paura del soggetto, nell'idea che la scienza non possa lavorare con la coscienza e con la soggettività, che la scienza si possa occupare solo di "realtà oggettive"». «La chiarezza è rigore». «Cercare di essere chiari il più possibile.

⁶ Cfr. Benjamin R. Barber, «Science, Salience and Comparative Education: Some reflections on Social Scientific Inquiry», in *Comparative Education Review*, XVI, 3, ottobre 1972, p. 425.

⁷ Ursula Springer, «Education, Curriculum, and Pedagogy», in *Comparative Education Review*, XXI, 2-3, giugno-ottobre 1977.

⁸ Il suo libro sugli «Atti linguistici», tradotto in italiano dalla casa editrice Boringhieri, è fra i classici della filosofia del linguaggio.

Evitare le oscurità. In questa maniera, quando si fanno degli errori, e se ne fanno sempre, questi possono essere visti dagli altri più facilmente e possono essere corretti.»

Ma per realizzare una conoscenza corretta e una visione chiara dei fenomeni non si può, in alcun modo, saltare la fase dell'osservazione. Nessuna scienza si permette di saltare questa fase.

Ma l'osservazione diretta dei fenomeni, e non quella realizzata attraverso gli indicatori, è lastricata di altrettante **trappole** perché osservare significa fare i conti con i pregiudizi, con le cose che appaiono in un modo mentre sono in un altro, con le proiezioni del proprio paradigma culturale e le aspettative, con i punti di vista, ecc. ecc.

Tutto questo potrebbe portare ad una sorta di paralisi, considerando tutte le difficoltà che si devono affrontare, e invece da una parte ci deve tranquillizzare il fatto che ogni scienza, dall'archeologia alla biologia, fanno i conti con questo tipo di trappole, e dall'altra che serve a costruire una "**cultura della cautela**", la sola in grado di realizzare una solida teorizzazione dei fenomeni e una attrezzatura concettuale relativa all'analisi dei fenomeni.

Attrizzarsi sul piano concettuale: gli strumenti mentali dell'osservazione

Osservare significa fare i conti con almeno 5 tipi di trappole, di cui è importante comprenderne lo spessore. Innanzitutto, bisogna fare i conti con i **pregiudizi** che hanno determinato, anche da parte di molti scienziati, delle distorsioni delle realtà che stavano indagando, determinando dei risvolti disastrosi per l'umanità. Gli scienziati-fisiologi dell'800, ad esempio, già pregiudizialmente orientati - perché da sempre era stato sostenuto che la donna era inferiore all'uomo - dimostrarono "scientificamente" l'inferiorità mentale della donna, attraverso le loro "minuziose osservazioni" e misurazioni dei crani. Se ancora oggi assistiamo ad atteggiamenti di grande stupidità da parte maschile, lo dobbiamo in grande misura a quella stagione di "osservazioni scientifiche" sui crani delle donne. E i pregiudizi sono duri a morire. Einstein sosteneva che era più facile distruggere un atomo che distruggere un pregiudizio.

La **superficialità** è un'altra delle trappole insidiose per l'osservatore. La balena è un pesce? Il pipistrello è un uccello? La prima vive nell'acqua, il secondo vola ma entrambi sono mammiferi: attenti dunque alle cose che sembrano!

Le **proiezioni** costituiscono un'altra delle trappole che insidiano la pratica osservativa. Benjamin Barber, un metodologo delle indagini internazionali sull'educazione parla espressamente di "proiezioni del paradigma culturale"⁹, proprio del contesto sociale al quale l'osservatore appartiene e si riferisce a ciò che crediamo di vedere quando analizziamo una situazione che è estranea al contesto in cui siamo vissuti e alle conoscenze che abbiamo acquisito. L'essere nati e cresciuti in una città, appartenere a un ceto sociale borghese, ci costruisce un bagaglio di rappresentazioni mentali relative al tempo, allo spazio, alle relazioni, molto diverse rispetto a quelle dei nati e cresciuti in una realtà contadina o di un villaggio di pescatori. Allo stesso modo, l'essere nati e cresciuti in Italia

⁹ Cfr. Benjamin R. Barber, "Science, Salience and Comparative Education: Some Reflections on Social Scientific Inquiry", in *Comparative Education Review*, XVI, 3, ottobre 1972, p. 425.

(ma anche qui le Italie sono tante soprattutto per ciò che riguarda le disparità culturali e socio-economiche) determina un insieme di elementi relativi alla vita sociale, affettiva, relazionale, ecc. molto diversa rispetto a un cittadino britannico, o tedesco o norvegese (tanto per stare in Europa). Il bagaglio culturale cioè condiziona il nostro modo di vedere le cose, le relazioni, gli spazi, i tempi, e quindi tutti i loro significati. Si dev'essere dunque consapevoli che l'osservazione di una cosa, quale che essa sia, è condizionata dallo stato di tutte le nostre conoscenze anteriori, ipotesi, teorie, ecc.: diverse queste, diversa l'osservazione. Le proiezioni perciò distorcono la realtà che stiamo osservando perché attribuiamo a contesti culturalmente diversi, dei significati che appartengono al nostro paradigma culturale. Qui, la **cautela** deve essere il pane quotidiano dell'osservatore.

Inoltre, non in tutti i contesti le cose hanno lo stesso significato: cosa significa, ad esempio, il concetto di una "buona istruzione" o di una "buona scuola"? Più severa? Più selettiva? Più elitaria? Programmata? O come diceva Einstein, un luogo dove si "allena la mente a pensare"? Non c'è accordo né nazionale né internazionale su che cosa sia una "buona istruzione" e quindi le comparazioni si fanno sui significati che noi attribuiamo ai concetti secondo il nostro paradigma culturale.

Altre trappole insidiano il percorso dell'osservatore. Una si riferisce alle **aspettative**. Nella storia del pensiero scientifico non è raro trovare degli esempi di scienziati che si sono lasciati trascinare, senza alcuna volontà fraudolenta, dalle loro scoperte, ma soprattutto da ciò che si aspettavano dalle loro scoperte. Uno di questi esempi ci sembra particolarmente formidabile per comprendere quanto, inconsciamente, si possa cadere vittime delle aspettative. Charles Singer¹⁰, storico della scienza, così ci descrive un episodio che coinvolse persino, assieme ad altri, il grande Malpighi¹¹ che fu nel campo della medicina ciò che Galileo fu per quelli della fisica e della matematica. Scrive Singer:

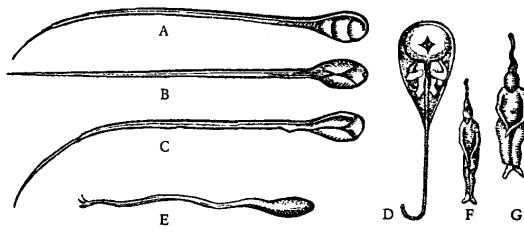
La natura della generazione sessuata era stata a lungo oggetto di discussione. La scoperta (1679) nel liquido seminale maschile di «animaletti» («spermatozoi», come sono oggi denominati) fece sorgere nuove teorie. Lo sperma possedeva una struttura, ma quale? La febbre della scoperta, abbacinando con la sua stessa luce gli occhi dei ricercatori, che scrutavano attraverso una lente ancora imperfetta al misero lume di una tremolante candela, fece loro scorgere in ogni spermatozoo un «homunculus», e perfino gli occhi penetranti di un Malpighi e di un Leeuwenhoek¹² videro ciò che non v'era.¹³

¹⁰ Charles Singer (1876-1959), studioso di fama mondiale, insegnò alle Università di Londra e Oxford. Fu presidente della Società britannica e della Società internazionale per la storia della scienza.

¹¹ Marcello Malpighi (1628-1694), medico, docente di medicina, socio della Royal Society di Londra, fu il fondatore dell'anatomia microscopica.

¹² Antony Van Leeuwenhoek (1632-1703), naturalista olandese, fu uno dei fondatori della microscopia.

¹³ Cfr. Charles Singer, *Breve storia del pensiero scientifico*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1961, pp. 261-262.



Gli spermatozoi come furono visti nel XVII secolo: A, B, C, da Leeuwenhoek (1679), D, da Hartsoeker (1694), E, F, G, da Plantades (1699).

Non solo videro ciò che non c'era, ma si guardi attentamente alcune figure, in particolare le rappresentazioni F e G. (Anche da questo si può capire l'importanza di una capacità osservativa che viene allenata.) Si osservi bene, e si noterà che le due figure sono state disegnate con le mani che coprono le parti genitali.

Formidabile, no? Come se si avesse voluto attribuire una coscienza pudica anche agli spermatozoi.

E pensare che proprio Malpighi non risparmiava mai di sottolineare quanto si debba essere "cautissimi" di fronte alle cose della natura "ingannatrice". «Ho trovato così occulto il genio della Natura, che per quanto s'osservi, non mai abbastanza s'osserva, e per quanto si scuopre sempre vi resta da discoprire»¹⁴.

Un'altra trappola si riferisce al **punto di vista** dell'osservatore che determina una visione delle cose a seconda del ruolo che assumiamo, della sensibilità che abbiamo, delle conoscenze che abbiamo acquisito, ecc. ecc. E' sempre efficace la metafora del "pesce" di Edmund King, uno studioso inglese di studi internazionali sull'educazione: lui sostiene che un pesce assume delle caratteristiche diverse a seconda che venga osservato da uno studioso di biologia marina, da un'esteta - amatore di acquari, da un pescatore o da un cuoco.

"I viaggi di Gulliver" sono una splendida metafora del punto di vista: ognuno di noi vede le cose o da gigante o da pigmeo. Anche i ruoli, poi, sono trappole: altrimenti non si capirebbe come mai gli insegnanti si dimenticano spesso di essere stati studenti e i genitori di essere stati figli.

"Verso un'ecologia della mente" è il titolo di un testo di Bateson¹⁵ che affrontando anche le problematiche del punto di vista ci invita a riflettere sulle nostre capacità di osservazione per sapere osservare con "occhi differenti".

"Ciò significa - ci spiegano due studiosi che si sono occupati di osservazione infantile - riconoscere l'inesistenza di un punto unico di osservazione -- garanzia di oggettività e fonte di verità -- e prendere coscienza della complessità del reale, quindi della co-esistenza di una molteplicità di punti di vista differenti propri di

¹⁴ Cfr. Massimo Baldini, *Gli scienziati ipocriti sinceri. Metodologia e storia della scienza*, Armando, Roma 1978, pp. 66-67.

¹⁵ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

sistemi che osservano con occhi diversi e creano eventi diversi. Il problema diventa dunque quello del 'chi osserva chi' da cui dipende la questione del 'come si osserva'...'.¹⁶

Sul *come* si osserva non dobbiamo mai dimenticare ciò che diceva Galileo il quale avvertiva che "ciò che osserviamo dipende dal nostro atteggiamento mentale" che significa anche fare i conti con lo stato d'animo con cui ci si accinge ad osservare.

Gli strumenti dell'osservazione devono quindi essere innanzitutto strumenti mentali, e l'osservatore deve assumere un atteggiamento dell'**esploratore** e dell'investigatore: solo così la pratica osservativa può diventare una straordinaria avventura. Chi non ha un atteggiamento di genuina curiosità e dimostra di sapere già tutto prima della realtà che si accinge ad analizzare, non ha capito nulla della ricerca scientifica. L'arroganza non è una buona compagna della scienza.

«L'Imperatore della Terra Gialla, vagando a Nord dell'Acquarossa, salì sul monte Cuenlùn e guardò verso il Sud.

Al ritorno perdetta la sua perla magica.

Mandò Conoscenza a cercarla, ma non la trovò. Mandò Chiarosguardo a cercarla, ma non la trovò. Allora mandò Senzameta e la trovò. "Strano davvero", disse l'Imperatore, "che proprio Senzameta sia riuscito a trovarla".»

CIUANGZE¹⁷

¹⁶ Cfr. Marco Casonato, Teresa Tampieri, *L'osservazione psicoanalitica del bambino*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993, p. 115.

¹⁷ *Acque d'autunno*, Laterza, Bari 1980.