

Restituzioni situate come costante comunicativa della ricerca nei contesti dell'educazione

ROBERTA BONETTI¹



Abstract ITA

Il saggio ripercorre alcuni momenti salienti del processo di restituzione di una ricerca applicata commissionata dal Comune di Scandicci (FI) a sostegno dello strumento di governance delle attività educative da esso promosse, in collaborazione con le Istituzioni Scolastiche di Primo e di Secondo Ciclo del territorio.

In questa riflessione ci si diffonde sui termini secondo cui la restituzione ha coinvolto il territorio scolastico e quello più ampio della cittadinanza, evidenziando non solo opportunità e criticità dell'intero processo ma anche modi, tempi e strumenti di essa. Si tratta di un processo per nulla ovvio in cui la restituzione non è soltanto un ritorno dell'esperienza ai partecipanti o una ricezione di un testo da parte del pubblico più ampio. Piuttosto, essa diviene un "rendere conto," continuo e condiviso in un processo dialogico e situato, esso stesso terreno di indagine, luogo di riflessività e apprendimento, in relazione all'esercizio e all'applicazione della ricerca stessa.

1 roberta.bonetti3@unibo.it

Parole chiave: ricerca collaborativa e applicata, restituzione nei contesti educativi, co-apprendimento, antropologia dell'educazione, oggetti relazionali.

Abstract ENG

This essay traces some noteworthy moments of the restitution process of an applied research project commissioned by the Municipality of Scandicci (FI) in support of the governance tool of the educational activities it promotes, in collaboration with the territory's First and Second Cycle School Institutions.

It reflects on the ways in which restitution has involved the schools and the wider citizenry, highlighting not only opportunities and criticalities of the process itself, but also its application, timing and methods. This is by no means an obvious process, but one in which restitution is not merely a return of the participants' experience or the reception of a prescribed text by the wider public. Rather, it becomes a continuous, shared "account" in a dialogic, situated process, itself deserving inquiry, a place for reflection and learning in relation to the scope and application of the research itself.

Keywords: collaborative and applied research, restitution in educational contexts, co-learning, anthropology of education, relational objects.

Restituzione situata nei contesti educativi

Già dai primi decenni dell'Ottocento, con il "metodo dell'educazione universale" di Joseph Jacotot (1822) si apre lo spazio ad una pedagogia della restituzione intesa come atto comunicativo. Affermando che tutte le intelligenze sono uguali, Jacotot dava vita a una pratica emancipativa incoraggiando i suoi alunni a "prendersi" l'educazione.

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, l'azione di coscientizzazione di Paulo Freire (1970) è intesa come processo educativo di liberazione. L'importanza dell'ascolto attivo da parte di coloro che partecipano all'esperienza rimanda a una sorta di sintonizzazione con l'universo lessicale – la ricerca delle "parole generatrici" – su aspetti e temi di particolare rilevanza, storicamente situati e significativi, per il vissuto delle persone con le quali si entra in relazione. Il Teatro dell'Oppresso, elaborato da Augusto Boal (1985), è un metodo di lavoro per restituire il teatro alle persone e facilitare il dialogo per la ricerca collettiva di soluzioni trasformative: prevede il coinvolgimento dei partecipanti, ampliando le loro possibilità espressive e facilitando i processi di comunicazione.

Da allora, e sempre più, il tema della restituzione è divenuto centrale nell'ambito della ricerca applicata ai contesti educativi, unitamente all'im-

portanza che ha assunto il principio di autorialità dei soggetti che partecipano ad essa (ricercatore collettivo).

La riflessione sulla restituzione al centro di questo saggio si riferisce a un caso specifico di ricerca collettiva condotta con diversi Istituti comprensivi di Scandicci (FI) negli anni 2017-2019. Per la lettura completa dell'esperienza si rimanda al volume *Etnografie in Bottiglia* (Bonetti 2019). L'esperienza, articolata su un biennio scolastico, è nata in ottemperanza a una specifica richiesta della committenza, il Comune di Scandicci, nel tentativo di dare risposte e trovare soluzioni adeguate a pregiudizi e stili di comportamento prosociale considerati a rischio. Il percorso, per esser avviato, ha previsto la co-progettazione partecipata da parte di dirigenti, docenti e genitori di laboratori didattici, nella valorizzazione del curriculum verticale in continuità dal primo al secondo ciclo di istruzione, e come azione ponte fra gruppi eterogenei per fascia di età (7-14 anni), appartenenti a dodici classi di diverse scuole. Attraverso l'ascolto dei principali protagonisti, *in primis* i ragazzi, le loro famiglie, il mondo della scuola, si è costruito nel tempo il progetto di ricerca, andando ad operare, con modalità di tipo antropologico, sui bisogni emersi a livello territoriale. Mi soffermerò, nel concreto, a riflettere su alcune fasi e forme di restituzione che hanno caratterizzato il lavoro nel corso di questa esperienza, oltre che sul momento "conclusivo" che ha interessato il territorio extrascolastico.

Geometrie di posizionamento

Sulla scia di un approccio etnografico attento alle dinamiche di restituzione, il saggio pone la questione della proprietà culturale dei dati raccolti sul campo, dell'anonimato e dei diritti delle persone in esso coinvolte (Fassin 2008, Zonabend 2011, Piron 2014). Esso si snoda tra la riflessione metodologica inerente i diversi momenti della restituzione operata dal ricercatore e l'apprendimento che si genera dall'azione del ricercatore collettivo.

Tutto ciò si lega inevitabilmente all'approccio dialogico dell'esperienza, che mette al centro sia le interazioni tra i partecipanti, sia il processo di ascolto e le responsabilità di ciascuno nel corso della ricerca (Barbier 1997). Proprio la restituzione della ricerca è da intendersi qui, infatti, come comunicazione, se partiamo dall'assunto che apprendiamo a dialogare nel mentre ci accorgiamo dei nostri atti comunicativi e ce ne assumiamo la responsabilità.

Il presente saggio vuole essere, pertanto, un invito a riflettere sul processo di restituzione in alcune sue fasi e sull'apprendimento del ricercatore professionista nella dinamica circolare di restituzione che coinvolge tutti i soggetti in campo. Di rado, troviamo nelle pubblicazioni tracce dei «nostri tentativi ed errori, dei nostri dubbi o delle nostre certezze, dei nostri dissensi o dei nostri accordi» (Zonabend 2011, p. 16) così come si tendono ad occultare le condizioni della restituzione e non solo quelle della produzione dei nostri dati sul campo.

L'apprendimento del ricercatore nel corso della restituzione effettuata dai collaboratori alla ricerca è un aspetto solitamente ignorato, così come ogni riflessione sulle implicazioni delle nostre scelte metodologiche: generalmente, ad essere messi in scena, sono da un lato la restituzione da parte del ricercatore ai soggetti che partecipano alla ricerca, anziché il movimento circolare nel suo complesso che caratterizza il processo comunicativo e, dall'altro, i gesti dei partecipanti, le loro storie uniche, piuttosto che quelle del ricercatore.

Nel saggio mi occuperò della restituzione come terreno e metodo della ricerca applicata (Vidal 2011, p. 607) e di una sua fase cruciale che, generata dal ciclo di riflessività e ricorsività della ricerca collettiva, ha condotto ad una sospensione di essa. Sebbene restituire implichi generalmente un ritorno dell'esperienza ai soggetti che ne sono parte, anche la sua sospensione è qui frutto dell'interazione dialogica e dell'apprendimento da essa generata, in ottica circolare e condivisa con i collaboratori alla ricerca. E ciò, anche se potrebbe sembrare una contraddizione in termini, ovvero una restituzione non restituita o da non restituire.

Una costante comunicativa della ricerca

La ricerca partecipativa, intesa come costante comunicativa della ricerca, è particolarmente adatta per co-generare – anziché acquisire – conoscenza tra ricercatori e collaboratori. Fondata su un'analisi riflessiva e incrociata dei saperi esperienziali, è nel complesso rappresentata come una strategia che si sviluppa in modo ricorsivo e che manifesta alcuni suoi elementi caratteristici in una prospettiva dinamica, flessibile e processuale. Ciò senza ricorrere al circuito tradizionale della ricerca-azione basato su osservazione, riflessione e azione, per il quale si rischia di ridurre la dinamica dei processi osservati a una prevedibile e pianificabile successione di fasi rigidamente consequenziali.

In questo senso, la restituzione non è un qualcosa che si pone in una temporalità successiva all'attività scientifica, come un momento o una tappa obbligatoria e solitamente conclusiva dell'indagine.

Piuttosto, essendo una costante comunicativa della ricerca, essa si emancipa dalla prospettiva temporale tipica delle azioni compartimentate: tra ricercatori e interlocutori sul campo, nella raccolta e interpretazione dei dati e nella comunicazione dei risultati al pubblico interessato.

Tuttavia, un progetto di ricerca partecipativa non è un processo semplice, ovvio e senza complessità, specialmente in una prospettiva multi- o interdisciplinare dove gli scambi tra i ricercatori rivelano anche valutazioni talvolta divergenti sul progetto nel suo insieme e tensioni, talora anche spaccature più o meno marcate sulla ricerca. Inoltre, nonostante i dilemmi che pone una ricerca collaborativa, la legittimità del ricercatore deve essere riconosciuta nel corso del processo. La restituzione è, come si vedrà, parte fon-

dante del processo di apprendimento e di costruzione dell'autorevolezza: la predisposizione all'apprendimento dell'etnografo e il suo riconoscimento dell'*expertise* delle persone che lo accolgono è quanto facilita il punto di contatto tra mondi diversi, permettendo una costante azione di decentramento tra una persona e l'altra e tra una pratica e l'altra. L'etnografo è colui che, nel momento in cui entra in un campo di indagine, sa meno degli altri e che grazie agli altri è lì per imparare. Come scrive Leonardo Piasere, la condizione degli etnografi è di essere degli apprendisti perenni (Piasere 2005, p. 95).

Insidie e risorse nella generazione di conoscenza

Le condizioni metodologiche, epistemologiche e istituzionali, i limiti e i meriti di un approccio collettivo di generazione di conoscenza non hanno ancora portato a una piena integrazione delle varie questioni da esse sollevate nei codici etici della ricerca. Questi ultimi sono stati più attenti ai diritti individuali dei "soggetti umani", alla privacy e alla libertà di partecipare o ritirarsi dalla ricerca (Banks *et al.* 2013). Per Sara Flicker e colleghi, il monopolio dei ricercatori nella produzione di conoscenza e la loro mancanza di attenzione alle comunità e alle questioni di equità li colloca all'interno di un quadro biomedico che privilegia la produzione di conoscenza come diritto esclusivo dei ricercatori accademici (2007, p. 490). Inoltre, le ricerche partecipative tendono a classificare *de facto* i ricercatori non accademici e i partner come semplici partecipanti, piuttosto che come collaboratori a pieno titolo (Fals-Borda e Rahman 1991). Questo appare ancor più vero quando si attua una collaborazione con minori, benché il riconoscimento di un ruolo attivo per i giovani ricercatori in molte o tutte le fasi del processo di ricerca faciliti relazioni di co-apprendimento.

Molti argomenti sono stati, inoltre, avanzati per promuovere una maggiore trasparenza nella presentazione dei dati etnografici e, al contempo, per la tutela dei minori. Nascondere l'identità dei partecipanti può però mortificare direttamente i loro desideri espliciti, poiché alcuni di loro percepiscono l'essere identificati con il loro nome come il principale beneficio che ottengono dalla partecipazione alla ricerca. Si tratta di una questione che, nel caso qui trattato, ha sollevato posizioni contrastanti nel corso dell'esperienza. Se da un lato la scelta di celare l'identità dei ricercatori minorenni nel rapporto finale è stata da loro stessi percepita come un mancato riconoscimento in quanto individui e in quanto produttori di conoscenza, dall'altro, la volontà delle insegnanti di non renderli riconoscibili per questioni di tutela² ha posto un veto

2 Il diritto all'oblio, divenuto nel tempo diritto a essere correttamente rappresentati, acquista una particolare connotazione in riferimento ai soggetti minori i cui dati personali dovrebbero essere protetti in modo più accurato rispetto agli adulti per via della maggiore vulnerabilità della persona del minore. L'art. 17 del regolamento UE 2016/679 (GDPR) disciplina il diritto di chiedere e ottenere la cancellazione dei dati personali. La speciale protezione di cui

sulla pubblicazione di dati che avrebbero potuto danneggiarli rafforzando, per esempio, la loro stigmatizzazione. Pertanto – e questo è già un difetto della pratica di restituzione – benché avessimo lavorato a tutti gli effetti come co-ricercatori, ho inserito i loro contributi in varie pubblicazioni, senza nominarli come co-autori o co-proprietari della conoscenza pubblicata.

Unitamente al tradimento della loro autorialità, si consideri anche che una classe è una unità sociale. In essa, l'anonimato non può essere garantito in assoluto³: il ricercatore non si trova in un rapporto faccia a faccia con un singolo individuo ma con un nucleo di persone che compartecipano a un'esperienza. Inoltre, una eventuale lista di co-autori, per quanto lunga, non sarà mai esaustiva tanto da rendere conto di tutti i contributi dati a un testo scientifico che per sua natura è intertestuale (Piron 2014).

Se le discussioni sull'etica presuppongono che l'altro sia un essere capace di rispondere con libertà e autonomia alle azioni compiute nei suoi confronti, il bambino sarebbe quindi una sorta di anomalia etica nella nostra società?

Lei, poi, ha espresso le sue difficoltà, della sua amicizia con un compagno e che poi avevano litigato, ma con il quale si era confidata, ed è venuto fuori un tema [*nella classe*] che lei si procurava dei tagli. Ecco, questo ha un po' spiazzato, anche perché ho visto [*che è accaduto*] nel cerchio dei ragazzi... piccini ... Lei, invece, ne parlava con una consapevolezza, anche terminologica, molto precisa: "Io sono autolesionista". Ecco, mi sono chiesta, e questa è la riflessione che ho fatto in questi giorni: quanto, per alcuni, sia stato prematuro introdurre questo tema (Intervista, insegnante di Lettere, 28 aprile 2018).

In che modo la parte attiva e, al contempo, vulnerabile del minore influisce sulla nostra responsabilità nella ricerca? (Bluebond-Langner e Korbin 2007, p. 243). Quando ci distanziamo da una visione dei bambini come destinatari passivi dell'azione e attribuiamo loro potere e competenza, o dai bambini come esseri in via di sviluppo bisognosi di protezione, cosa succede alla vulnerabilità e che ne è delle loro aspettative in merito agli obiettivi della ricerca?

Le insegnanti, durante le attività, si sono più volte sorprese del linguaggio maturo e accurato utilizzato negli scritti da bambini e ragazzi: "non sembrano loro", "non sono loro", "sembrano adulti che parlano."

i minori devono godere, in quanto «non pienamente consapevoli delle implicazioni relative al trattamento dei loro dati personali», è richiamata nel considerando n. 38 e 58 del regolamento. La questione si sposta quindi sull'età: l'art. 8 stabilisce che il trattamento dei dati personali è lecito se il consenso è prestato da persona di età minima di 16 anni (fissata a 14 dalla normativa italiana), e che qualora il minore abbia un'età inferiore ai 16 anni il trattamento è lecito se il consenso è prestato o autorizzato da chi esercita la responsabilità genitoriale. In assenza di istanze di cancellazione avanzate autonomamente dai minori (la giurisprudenza e i provvedimenti del garante hanno sempre riguardato richieste dei genitori) vi sono lacunosità e imprecisioni che sollecitano una riflessione problematizzante sull'infanzia a partire dal suo costruito sociale.

3 In termini di rispetto, fiducia, attese e benefici, va considerato l'approccio alla ricerca che dall'anonimato ha condotto a forme inedite di apertura (Bonetti 2019).

I bambini non sono solo agiti dagli adulti, essi sono al contempo agenti di interpretazione e cambiamento (Bluebond-Langner e Korbin 2007, p. 242). Piuttosto che privilegiare le loro voci – una retorica, quella del “dare voce ai bambini” che nasconde una serie di questioni, piuttosto discutibili, sia concettuali sia epistemologiche –, «più produttivo sarebbe accogliere i bambini in una visione multivocale e multiprospettica della cultura e della società» (2007, p. 242). Allison James (2007) si interroga su come i ricercatori possano ascoltare, allo stesso tempo, sia i bambini che parlano come individui con le loro esperienze uniche e diverse, sia come abitanti collettivi di quello spazio sociale, economico e politico che in molte società viene etichettato secondo una concezione essenzializzata e universale come *childhood*.

Per Christina Toren (1999) considerare le prospettive dei bambini è un modo per riesaminare il nostro approccio alle questioni più importanti all'interno della disciplina. I bambini provocano gli adulti sfidando molti degli assunti su ciò che essi fanno o pensano, non ultimo le difficoltà che incontrano nel “dover essere bambini” e, al contempo, mi permetto di aggiungere, nel “non dover essere adulti” come se la vita adulta richiedesse competenze e possibilità a loro non accessibili.

Florence Piron sottolinea la misura in cui le attività di restituzione fanno parte di quell'arsenale di responsabilità che mettono in discussione le condizioni e le possibilità di partecipazione alla ricerca, così come l'accesso ai risultati. E scrive: «nessuna azione benevola da parte dei ricercatori, nessuna relazione interpersonale armoniosa può cancellare la disuguaglianza strutturale nella relazione tra scienziati e pubblico in generale» (Piron 2014, p. 39).

Alla luce di ciò, la scelta stessa del termine “restituzione” nel campo scientifico è tutt'altro che innocente: implica, a vari gradi, l'idea di furto, degradazione, squilibrio che deve essere ripristinato, compensato, riparato. Inoltre, solleva implicitamente la questione della proprietà, quindi pone la questione di chi possieda la conoscenza da restituire e in che modi può o non può farlo. Secondo Piron (2014), un modo realistico per trasformare il rapporto ineguale tra ricercatori e società è sovvertire il potere di verità scientifica dei ricercatori e aprirsi in modo dialogico alla pluralità dei saperi, anziché restaurare un sapere già pensato e istituito.

La complessità di tutte queste questioni implica il superamento di un'etica normativa a favore di un'etica comunitaria, invitando le prospettive dei co-ricercatori non accademici a essere prese in considerazione nei progetti di ricerca. Le comunità di pratica sviluppate nel contesto delle ricerche partecipative si basano, di fatto, su uno spirito dialogico che include il dissenso e incoraggiano la moltiplicazione degli scambi e dei processi di co-apprendimento tra persone di diverse provenienze e generazioni e con diverse forme di conoscenza. Il processo relazionale, che accompagna ogni fase della ricerca, presuppone che le voci di tutte le persone coinvolte siano veramente ascoltate e prese in considerazione, prestando particolare attenzione alle dinamiche di potere nel riconoscimento e nella produzione di conoscenze diverse.

Il giro lungo dell'etnografia

Il contenuto della restituzione accademica in forma di volume (Bonetti 2019)⁴ è stato condiviso con gli studenti delle scuole coinvolte nel progetto. In aula, durante la lettura di alcuni brani tratti dal libro, vi è un interesse molto forte nell'essere identificati dietro i nomi fittizi da me utilizzati. Per molti, è fondamentale risalire agli autori dei resoconti. Altri mi rimproverano bonariamente per non aver esplicitato il loro nome a fianco dei loro pensieri, con la stessa preoccupazione con la quale all'inizio della ricerca chiedevano rassicurazioni sul loro anonimato. Potersi identificare in alcuni passaggi delineati nel volume, significa per i piccoli co-ricercatori non solo riappropriarsi di uno spazio personale, ma anche esigere che la storia sia riconosciuta come la "loro storia".

Se da una parte la restituzione ci interroga sulla pratica della ricerca applicata, dall'altra ci pone domande sul significato e sulla valenza dell'etnografia. Se è vero che l'antropologia non esamina «il pensiero di quelli che erano i nostri compagni e che adesso sono dati da analizzare» (Ingold 2019, p. 140), io ritengo con convinzione che questa sia una prerogativa dell'etnografia. Essa può favorire un'esperienza di relazione lungo tutto l'arco della ricerca. Pertanto, anche la restituzione di un'etnografia può essere, se adeguatamente condotta, veicolo di contatto e apprendimento tra mondi diversi, per camminare *con* e in un'ottica di riflessività condivisa (Ingold 2019, p. 71).

La lettura del resoconto etnografico facilita, nel nostro caso, una sorta di ritorno continuo dell'esperienza convissuta, rendendola viva, aperta all'imprevisto e fonte di ispirazione. Nel corso della condivisione in classe, *quel* passato può essere riattualizzato nel presente promuovendo con i giovani ricercatori e le loro insegnanti un dialogo dinamico.

Se restituzione è sinonimo di "rendere, restituire, ripristinare," verbi che implicano che il significato preesista allo scambio, e che sia quindi reso all'altro, in questa accezione, nulla è stato "preso" poiché il significato non è ancora stato elaborato ma avviene, in un flusso continuo, nel qui e ora (Jacques 2000). Non un'etnografia, quindi, come dato "già dato" e poi restituito, ma come dialogo multireferenziale, ben oltre la concretizzazione testuale di un'esperienza a chiusura della ricerca. Anche un testo scientifico, quindi, se attento ai modi della divulgazione, senza perciò appiattirsi in una superficiale restituzione dell'esperienza, può essere occasione di apprendimento continuo *con* le persone in contesti quanto più lontani si possa immaginare da quelli accademici.

Nello studio del volume da me condiviso nelle scuole da parte degli studenti universitari del corso di antropologia dell'educazione (tra cui inse-

⁴ Il volume è stato preceduto da una breve restituzione scritta pensata e condivisa con gli studenti e rivolta all'intera cittadinanza (Comune di Scandicci, Quaderni dell'educazione, 9, 2018)

gnanti in ingresso e in servizio), essi hanno dato vita a una personale restituzione dell'esperienza durante e dopo l'esame finale. Ciò a riprova di quanto sia arduo confinare l'etnografia, in via generale, a un semplice resoconto retrospettivo degli eventi che hanno già avuto luogo. Piuttosto, essa si dischiude a continue vie dell'immaginazione, della riflessione e dell'applicazione creativa dei suoi partecipanti. Proprio gli studenti universitari (in particolare, insegnanti in servizio) hanno condiviso letture, perplessità e, in alcuni casi, anche prospettive sulle potenzialità applicative delle proposte contenute nel volume nei loro contesti di attività scolastica.

La vita pubblica della ricerca

Gli scambi avvenuti con gli studenti universitari ben illustrano l'importanza di prendere in considerazione la vita pubblica della ricerca, cioè la sua ricezione da parte di pubblici diversi e l'impatto, non del tutto prevedibile, che questa ricezione può avere sia per il ricercatore sia per i nuovi partecipanti alla ricerca (Fassin 2017, pp. 316-317). Il ritorno operato dagli studenti invita sia a considerarli come altri partner o co-ricercatori e non come semplici informatori o esaminandi, sia a pensare a un allargamento della proprietà collettiva della conoscenza (Guay, Godrie 2020). Consentire la partecipazione di co-ricercatori non accademici, diretti e indiretti, migliora e moltiplica le opportunità di co-apprendimento mentre, a livello accademico, può significare dare visibilità al contributo degli studenti, anche per migliorare il processo formativo, mentre la ricerca scientifica diviene parte di un più ampio progetto condiviso (Guay e Godrie 2020, p. 3).

Le potenzialità ma anche i limiti della diffusione nello spazio pubblico ci interrogano sulle condizioni della coproduzione, della restituzione e delle ripercussioni della ricerca. Non è raro che, a distanza di mesi o addirittura anni, si apprenda che ricerche già svolte e, in un certo senso, concluse, abbiano avuto un impatto sul lavoro di persone o realtà che non vi erano direttamente coinvolte ma che hanno letto i rapporti, o hanno avuto contatti con i partecipanti diretti alla ricerca, e si sono ispirate ad essa. Tutto ciò non può che avere ripercussioni anche sulle forme di produzione scritta. Proprio il contrasto tra la modalità scritta, ad esempio, mediata degli scambi abituali con i ricercatori, e la modalità orale, immediata e diretta che presiede a un approccio di intervento, soprattutto con i giovani delle scuole, è notevole. Quest'ultima, però, può essere talvolta sospettata di mancanza di scientificità mentre, al contempo, gli stessi ricercatori che la adottano possono sentirsi di fatto delegittimati (Franssen *et al.* 2014). Nella ricerca con i più piccoli, ad esempio, si corre il rischio di tradire le conoscenze che non si esprimono a livello verbale, perché più esperienziali e pratiche, con le categorie discorsive e di pensiero scientifiche. In questi casi, oltre a rendere invisibile la co-

noscenza, può passare il messaggio implicito che il sapere locale debba essere interpretato o trasformato affinché “acquisisca valore”.

D’altro canto, l’apertura a mondi diversamente implicati nella pratica è un utile strumento per non scivolare in narrative autoreferenziali a cui è soggetta la ricerca collaborativa. Infatti, il grado di restituzione, diffusione e appropriazione della ricerca dipende in buona parte anche dalla misura in cui i soggetti coinvolti – e questo vale anche per i ricercatori – pensano di poter rafforzare i loro interessi e contribuire alla loro legittimazione. Ciò, se può essere utile da una parte, dall’altra può generare fraintendimenti e avere ripercussioni sullo statuto della conoscenza. È il pericolo che si corre conducendo una ricerca con soggetti vicini come insegnanti e studenti in un sistema che mira alla collaborazione, senza che siano garantite le condizioni per una cooperazione conflittuale.

Altro aspetto insidioso è quello di subordinare il discorso dei partecipanti a quello dei ricercatori trattandolo solo come materiale di ricerca. È un rischio generalmente commisurato al divario sociale e statutario che può esistere tra ricercatori “professori universitari” e partecipanti con altro status sociale, come giovani studenti, raramente associati alla produzione e restituzione di conoscenza.

Le intenzioni del ricercatore, scientifiche e personali, determinano il tipo di conoscenza prodotta, il suo apprendimento e il modo in cui viene restituita e quindi condivisa con i partecipanti. La restituzione certamente traccia un terreno e apre prospettive di ricerca: questo tempo, plurale e frammentato, diviene luogo per l’osservazione antropologica legata ai metodi di applicazione e al cambiamento delle pratiche nel corso della ricerca (Vidal 2011, p. 592).



Non restituire per restituire

La bottiglia o capsula digitale (fig.1) è la materializzazione di un processo di restituzione circolare operato con piccoli e giovani studenti nel corso della ricerca-azione e frutto di una serie di attività realizzate in diverse classi e portato infine a fattor comune.

Nel corso della ricerca, la necessità e l'urgenza di un confronto diretto tra gli studenti, si sono manifestate in forme e modi molteplici in tutte le classi coinvolte. Dal lavoro, è emerso nel tempo il tema della mancanza di comunicazione, un'esigenza che, come ha evidenziato la ricerca, era fortemente presente già prima dell'emergenza Covid-19. Si tratta di un bisogno spesso sottovalutato e che, in questo caso, è stato affrontato dai ragazzi in via esperienziale e rompendo il muro del silenzio.

La bottiglia digitale, l'ultima di una serie di prototipi di diverse forme e materiali revisionati e testati con i ragazzi, evidenzia la cornice tematica, il lavoro interdisciplinare e il processo che ha condotto alla sua co-creazione per facilitare processi di dialogo e di incontro con l'altro.

Il contenitore, quando attivato, permette la condivisione di alcune espressioni anonime degli studenti. I testi, raccolti e registrati come file audio con una voce non riconoscibile, vengono caricati nella bottiglia. In una sessione successiva i partecipanti si siedono in cerchio e ognuno di loro apre il contenitore per ascoltare una frase estratta a caso e scritta da qualcun altro in classe (fig. 2). La capsula diventa il punto focale di un rituale, passando da una mano all'altra per rivelare emozioni e pensieri inespressi. La tattilità del manufatto e l'azione di apertura consentono un'esperienza concreta di condivisione che crea un forte coinvolgimento sensoriale e immaginativo.

L'anonimato, scelto per far rispettare il "contratto" informale basato sulla fiducia accordata ai ragazzi, ha agito nel corso della ricerca come "rito di passaggio" consentendo di accogliere le loro paure, l'ansia e la vulnerabilità che li avevano portati in precedenza ad isolarsi. Si sono così create le condizioni ideali per affidarsi a forme scritte, sonore e visuali liberando pensieri ed emozioni sino ad allora inespressi. Si è trattato di un primo passaggio che ha condotto, poi, al suo superamento e ha permesso ai ragazzi di esporsi in pubblico e assumersi la responsabilità di esternare individualità e pareri personali di fronte agli altri.

La bottiglia, da questo punto di vista, diviene un potenziatore, è un oggetto che inizialmente permette di mantenere quella distanza di sicurezza che rende possibile esercitare un miglior governo delle proprie emozioni ma è al contempo un dispositivo che permette, nella condizione di anonimato, di affrontare il rischio sia di sentire la propria voce – anche se attraverso la registrazione di un altro – in mezzo a quella d'altri, sia di sentirsi feriti e vulnerabili. La bottiglia fa da ponte per uscire dal guscio e per poter andare là fuori, nel mondo.

Per molti, ascoltare i propri pensieri in una condizione di condivisione pubblica è stato come un levare, uno sgravare, un togliere dei pesi di dosso che erano portati dentro da tempo; è stata l'occasione per confessare un pensiero tenuto a lungo nascosto, altri ancora hanno visto in questo un mezzo per facilitare il dialogo interpersonale e intergenerazionale.

Per capire come si è giunti al contenuto della bottiglia e alla predisposizione di un *setting* in cui fare esperienza di comunicazione, fondamentali sono stati l'approccio laterale alle questioni trattate nel progetto e i percorsi esperienziali del proprio confine attraverso attività corporee. Si è trattato di un aspetto centrale della ricerca, ed è ciò che ha concorso in modo cruciale a connotare la bottiglia con il suo valore simbolico. Senza questo lavoro preliminare, l'oggetto non sarebbe stato quello che infine è divenuto, una cosa viva⁵, persino destabilizzante, sebbene familiare e riconoscibile nella forma, ma fuori dall'ordinario nella sua capacità, attraverso la semplice ripetizione di un gesto, di attivare un dialogo con i suoi utilizzatori.

La dimensione dell'efficacia della bottiglia va ripensata, quindi, non già rispetto all'esito, ma in relazione all'intero processo comunicativo, nella misura in cui, nel gruppo, si giunge a nominare il bisogno rilevato e a dare a esso una qualificazione simbolica, sulla cui base poter agire.

Parlare di bisogno di confronto e di relazione – al di fuori della retorica comune – non è però una cosa scontata. È un ovvio di cui tuttavia pochi si sono occupati con profondità nella pratica educativa. A ciò si aggiunge che i bisogni reali assai di rado sono noti ai soggetti nelle prime fasi della ricerca. Piuttosto, essi tendono a emergere, con maggiore probabilità e in maniera imprevista, solo nel corso di essa. Prenderne coscienza è un aspetto saliente della ricerca.

È in questo frangente che ho avuto modo di imparare la qualità del “non restituire” per poter effettivamente restituire, di sospendere l'interpretazione in uno stato di presenza e ascolto per lasciare spazio all'emergente. “Non restituire” richiede abilità di risposta, spesso silente e in attesa, per lasciare aperta la domanda anziché farsi prendere dall'ansia di giungere a conclusioni rassicuranti e perché possa essere visto e nominato dai giovani ricercatori quanto sta per emergere.

Tra co-ricercatori il processo della conoscenza è un sentiero complesso, articolato, mai lineare e basato su uno scambio continuo. Quest'ultimo contribuisce a tessere reti di relazioni che portano gli individui che vi aderiscono a conoscersi e a instaurare tra loro una catena di “debiti aperti” (*apprendimento continuo*). La restituzione produce nel tempo relazione e apprendimento: associa la necessità di acquisire competenze al soddisfacimento del bisogno relazionale e di appartenenza⁶.

5 Sull'oggetto vivo e attivatore di relazione si veda Bonetti 2019.

6 Come ha rilevato una docente, “poterli lasciare liberi di esprimersi, anche con altre modalità, che non fosse soltanto lo scrivere ho visto che ha delle grandi potenzialità e

Essere coinvolti nel processo, quindi viverlo – stare nell'esperienza –, significa essere aperti all'imprevisto poiché la ricerca si costruisce *in situ*, nella relazione con i presenti, in un preciso contesto e nella sintonizzazione con gli eventi. Si tratta di un approccio in cui coloro che solitamente sono considerati i ricettori della conoscenza divengono i produttori di nuovo sapere che è al contempo “sapere pubblico”.

Solo uno scambio condiviso, che dura nel tempo, è ciò che fa sì che un rapporto si sviluppi, diventi simbolo e infine esprima altro rispetto alla semplice enunciazione di un messaggio.

L'oggetto digitale consente di stare a contatto in un clima di accoglienza e di fiducia reciproca dove è proprio il riconoscimento di ogni diversità a permeare il senso di unità, e al contempo, di comune convivenza.

Collocando i tentativi di soluzione dei problemi nel loro contesto relazionale, la bottiglia consente di ribaltare l'assunto implicito tipico di molte azioni educative passando dalla patologia e dal disagio alle risorse attive dei soggetti, dal deficit nelle prestazioni scolastiche alle azioni vissute in prima persona dai ragazzi nei contesti educativi quotidiani.

La recita pubblica della bottiglia

Per l'elevato coinvolgimento emotivo che ha caratterizzato l'intero progetto, a compimento dell'esperienza si è ricorso, con gli studenti, a un rituale simbolico con l'ausilio dell'oggetto bottiglia. L'evento di restituzione, che ha avuto luogo nel maggio 2018 al Teatro Aurora, si è rivolto a genitori, parenti, amici, educatori e alla cittadinanza più estesa. Sul palco, in una posizione centrale ed elevata, la riproduzione materiale e ingrandita della bottiglia digitale ripropone al pubblico l'esperienza vissuta dai ragazzi a scuola. La bottiglia recita un monologo, diviso in sei atti, sulle tematiche emerse nel percorso, con letture a più voci su brani registrati dai ragazzi. Questo, per evitare che il pubblico possa identificare gli autori dei messaggi emessi dalla bottiglia. Il coinvolgimento è generale. Il fatto che ogni frase emessa dalla bottiglia possa essere quella di un figlio, nipote o compagno di classe, a detta di molti, ha un effetto dirompente. Gli adulti presenti, come era accaduto per i docenti a scuola, manifestano un senso di spiazzamento e di grande sorpresa nell'udire espressioni così incisive e profonde da parte dei ragazzi.

Durante la restituzione, riascoltare quello che si è fatto attraverso la bottiglia, penso che non possa non toccare un genitore. È importante, perché giustamente i ragazzi hanno anche questa esigenza, di comunicare ai genitori i loro disagi, i loro dubbi, le loro paure. E in questo caso penso che lo strumento bottiglia sarà veramente molto, molto utile, per richiamare l'attenzione dei

offre notevoli risorse, anche per l'italiano” (Intervista, insegnante di Lettere, 28 aprile 2018).

genitori. C'è sempre di più il lavoro e il ritmo frenetico e per cui, a questo punto, quella sera li sarà interessante fare *toc toc* e ricordare che i figli, oltre che dover portare dei buoni voti a casa, devono essere ascoltati (Intervista, insegnante di scuola media, 26 aprile 2018).

La restituzione teatrale è stata un buon viatico per aprire a una fase ulteriore del processo. Alla fine dell'evento, alcuni genitori e nonni si sono presentati a noi chiedendo se fosse possibile partecipare a un percorso formativo per poter migliorare la comunicazione con i loro figli o nipoti. Questa è stata una tappa successiva che ha caratterizzato il carattere continuativo del progetto.

Un'etnografia della scuola non può limitarsi alle mura scolastiche, e questo è un caso emblematico in cui ricercatori, genitori e adulti in generale, apprendono dalle giovani generazioni.

Può sembrare, in tal caso, inadeguato l'uso del termine restituzione e più idoneo, invece, il riferimento alla natura situata delle interazioni concrete che hanno luogo durante il processo di ricerca. Piuttosto che di diffusione o restituzione sarebbe quindi più opportuno parlare di comunicazione ma anche di infusione del lavoro di ricerca (Franssen *et. al.* 2014). Quella che si viene a creare è una "comunità epistemica," composta da persone di diverse età e provenienze disciplinari e che hanno sviluppato interessi comuni.

Il ritorno alla comunità che ha fatto da cornice alla ricerca assume pertanto un carattere interattivo ed espansivo. Ingrid de Saint- Georges (2014) propone di usare il termine restituzione al plurale e di considerare le restituzioni come un processo permanente e sistemico nel contesto generale del processo di ricerca e come forza motrice per la trasformazione progressiva delle nostre idee, concetti, rappresentazioni, ma anche dei nostri modi di fare ricerca, scrivere o parlarne.

Bibliografia

- Banks, S., Armstrong, A., Carter, K., Graham, H., Hayward, P., Henry, A., Holland, T., Holmes, C., Lee, A., McNulty, A., Moore, N., Nayling, N., Stokoe, A., Strachan, A., (2013), *Everyday Ethics in Community Based Participatory Research*, *Contemporary Social Science*, 8, 3, pp. 263-277.
- Barbier, R., (1997), *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.
- Bluebond-Langner, M., Korbin, J. E., (2007), *Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies"*, *American Anthropologist*, 109, 2, pp. 241-246.
- Boal, A., (1985), *Theatre of the Oppressed*, London, Pluto.

- Bonetti, R., (2019), *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Milano, Meltemi.
- de Saint-Georges, I., (2014), Dialogues et transformations: la restitution dans les sciences du langage, *SociologieS*. [Online] Consultabile all'indirizzo: <http://journals.openedition.org.ezproxy.cul.columbia.edu/sociologies/4737> (Data di accesso: 14 novembre 2022).
- Fals-Borda, O., Rahman, M.A., (1991), *Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*, New York, Apex.
- Fassin, D., (2017), Epilogue: The Public Afterlife of Ethnography, in Fassin, D., ed., *If Truth Be Told: The Politics of Public Ethnography*, Durham, Duke University Press, pp. 311-343.
- Flicker, S., Travers, R., Guta, A., McDonald, S., Meagher, A., (2007), Ethical Dilemmas in Community Based Participatory Research: Recommendations for Institutional Review Boards, *Journal of Urban Health*, 84, 4, pp. 478-493.
- Franssen, A., Van Campenhoudt, L., Degraef, V., (2014), La méthode d'analyse en groupe: coproduction, restitution, et répercussion des savoirs, *SociologieS*, consultabile all'indirizzo: <http://journals.openedition.org.ezproxy.cul.columbia.edu/sociologies/4747>.
- Freire, P., (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum.
- Guay, N., Godrie, B., (2020), Démocratiser l'éthique de la recherche participative: production de connaissances, transformation sociale et communautés de pratique, *SociologieS*. [Online] Consultabile all'indirizzo: <http://journals.openedition.org/sociologies/1544> (Data di accesso: 14 novembre 2022).
- Jacques, F., (2000), Dialogue, dialogisme, interlocution, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, pp. 547-565.
- Jacotot, J., (1822), *Enseignement universel: langue maternelle*, Louvain.
- James, A., (2007), Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials, *American Anthropologist*, 109, 2, pp. 261-272.
- Ingold, T., (2019), *Antropologia come educazione*, Bologna, La Linea.
- Piasere, L., (2005), *Popoli delle discariche*, Roma, CISU.
- Piron, F., (2014), La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique, *SociologieS*. [Online] Consultabile all'indirizzo: <http://journals.openedition.org/sociologies/4728> (Data di accesso: 14 novembre 2022).
- Toren, C., (1999), Why Children Should Be Central to Anthropological Research, *Etnofoor*, 12, 1, pp. 27- 38.
- Vidal, L., (2011), Rendre compte. La restitution comme lieu de refondation des sciences sociales en contexte de développement, *Cahiers d'Études Africaines*, 51, 202/203, pp. 591-607.
- Zonabend, F., (2011), Retour sur archives, *L'Homme*, 200, pp. 113-140.