

## ***Abduzione e pratica educativa: come ragionano gli educatori in tirocinio***

### **Abduction and educational practice: How educators in training think**

Beatrice Saltarelli\*, Elena Mantoet\*

#### **Riassunto**

Obiettivo di questo studio pilota è indagare un aspetto del processo di ragionamento attivato dagli educatori socio-pedagogici in formazione, durante le loro esperienze di tirocinio. Nello specifico individuare e mappare gli assunti alla luce dei quali gli studenti giungono a decidere in favore di una specifica azione (compreso il non agire).

Presupposto è che l'abduzione sia la tipologia di ragionamento maggiormente pertinente per comprendere e decidere in merito ad eventi sempre nuovi, come spesso sono quelli vissuti nella pratica educativa. L'analisi tematica del diario di bordo, come strumento di indagine, restituisce, da una parte un facile accesso degli studenti alla messa a fuoco degli impliciti alla base dell'azione scelta (94%), dall'altra una complessità degli impliciti stessi (tra assunti, ipotesi esplicativa e scopo) che richiede tanto ulteriori indagini in merito, quanto un'attenzione didattica nell'ottica di sollecitare un appropriato apprendimento dall'esperienza.

**Parole chiave:** ragionamento abduttivo; tirocinio; pratica educativa; pensiero riflessivo; didattica universitaria

#### **Abstract**

The aim of this pilot study is to investigate an aspect of the reasoning process activated by social workers in training, during their internship experiences. In particular, identify and map the assumptions by which the students make decisions about a specific action (including not acting).

The hypothesis is that the abduction is the most relevant type of reasoning to understand and decide on events that are always new, as often they are in

---

\* Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE).

educational practice. The thematic analysis of the logbook, as a survey tool, highlights, on the one hand, the easy access of students to the implicit of the chosen action (94%), on the other a complexity of the same implicit (between hypothesis, explanatory hypothesis and purpose) which requires both, further investigation in this regard, as well as educational attention in order to stimulate appropriate learning from experience.

**Key words:** abductive reasoning; internship; education practice; reflexive thinking; transformation process.

*Article submitted: 15/04/2024; accepted: 06/12/2024*

## Introduzione

Il presente lavoro ha come focus il processo dell'atto trasformativo della pratica educativa. Più nello specifico, mette a tema quale sia il processo di ragionamento attraverso il quale chi educa decide l'azione che mette in atto. La prospettiva dalla quale la pratica educativa viene letta è quella della dialogicità proposta da Markovà (2016). Da questo punto di vista il fenomeno educativo emerge dalle dinamiche tra l'Io, l'Altro (i) e gli Oggetti (Markovà, 2006; Grosen, 2010; Zittoun, 2014) e può essere descritto e compreso osservandolo nella sua complessità. Questo significa avere come focus di attenzione la tipologia di connessione tra le parti (ego-alter-oggetto), più che le caratteristiche delle parti stesse, quindi il come le parti hanno a che fare, di momento in momento, le une con le altre. La prospettiva epistemologica della dialogicità restituisce quindi l'osservazione di un fenomeno frutto di queste connessioni e ha come conseguenza quello di spostare lo sguardo dalle costanti del fenomeno alla sua manifestazione specifica, là dove avviene nel momento in cui avviene. Possiamo parlare di "fenomeno a frequenza uno", proprio a sottolineare l'irripetibilità dello stesso, perché irripetibili sono le dinamiche dell'incontro tra i soggetti/oggetti coinvolti (Miatto & Saltarelli, 2024).

Da queste premesse ne consegue che il processo di ragionamento deve essere tale da produrre una rapida formazione di ipotesi interpretative inedite, e né il ragionamento induttivo - che per sua natura cerca la regola con la quale comprendere ed interpretare fenomeni simili - né il ragionamento deduttivo - le cui premesse contengono già le conclusioni e quindi non genera conoscenza nuova - sono processi adatti a questo scopo (per un confronto in altri contesti professionali come l'infermieristica e l'insegnamento si veda rispettivamente Råholm, 2010; Upmeier zu Belzen, Engelschalt, & Krüger, 2021).

L'ipotesi da cui partiamo è che l'abduzione sia il processo di ragionamento privilegiato per giungere alla presa di decisione rispetto all'azione da compiere

nella pratica educativa (Miatto, Rossi, & Saltarelli, 2021), perché è quella forma di ragionamento con la quale si costruiscono ipotesi esplicative su un fenomeno nuovo (Magnani, 2023).

Il contesto nel quale questo oggetto viene studiato è quella della formazione universitaria dei professionisti dell'educazione, intercettando, di fatto, una seconda questione legata alla didattica universitaria come didattica trasformativa e non solo formativa. Questa distinzione fa riferimento a quanto sottolineato da diversi autori (Baldacci, 2006; Perla & Vinci, 2012; Perla, 2010; Frison, Fedeli, & Minnoni, 2017; Fabbri & Romano, 2018) rispetto ad una didattica universitaria capace di tenere insieme sia l'attivazione di processi di apprendimento finalizzati all'acquisizione di saperi disciplinari e competenze di azione, sia l'attivazione di processi che intercettino e tematizzino le abitudini mentali degli studenti universitari e i quadri di riferimento dai quali interpretano abitualmente la realtà professionale che incontrano.

Obiettivo di questo lavoro è, quindi, duplice: da un lato avviare una prima indagine sul processo di ragionamento con il quale l'educatore muove, o vorrebbe muovere, l'azione trasformativa dell'atto educativo; dall'altro studiare questo processo laddove comincia a prendere forma, ossia nell'ambito del percorso di formazione, con l'obiettivo di provare a rilevare se e come la didattica universitaria anima, a sua volta, una azione trasformativa.

## **Presupposti teorici**

### *Il ragionamento abduttivo e la pratica educativa*

Indagare i processi attraverso i quali un educatore socio pedagogico sceglie, nella sua pratica quotidiana, un'azione piuttosto che un'altra apre al mondo di studi inerenti alle tipologie di ragionamento possibili quando ci si trova di fronte a situazioni sempre nuove, le quali richiedono di scegliere dove posizionarsi, scegliere come agire e verso quale direzione.

In generale, i processi di ragionamento hanno come obiettivo la conoscenza, e conoscere vuol dire fare ipotesi sulla realtà il più possibile rappresentative della realtà stessa (Magnani, 2023) e ragionare è quindi quel processo con il quale si costruiscono conclusioni alla luce delle evidenze.

Il processo del conoscere richiede di: 1) accumulare informazioni attraverso la memoria; 2) etichettare queste informazioni come rilevanti; 3) integrarle tra loro (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2018). Il ragionamento (o processo inferenziale) “è quel processo complesso con il quale creiamo connessioni logiche tra le informazioni parziali al fine di comprendere, trarre conclusioni e quindi di orientarci nel mondo” (Seel, 2012,

p. 1552), quindi quel processo che da vita al punto 2 e 3 del processo di conoscenza.

“Il ragionamento inferenziale rappresenta una delle questioni centrali della filosofia in generale e dell’epistemologia nello specifico, sin dai tempi antichi, e tradizionalmente si riferisce al ragionamento deduttivo, induttivo e abduttivo” (Seel, 2012, p. 1552). Fu Peirce (1839-1914) ad introdurre per primo il concetto di ragionamento abduttivo e ad aver svolto le prime ricerche in merito. Da allora ad oggi il tema continua ad essere fortemente dibattuto, tanto che Hintikka (1999) lo definisce “il problema fondamentale dell’epistemologia contemporanea” (p. 91). Sembra possibile affermare che, quando ci si addentra nell’ambito degli studi sul ragionamento abduttivo, come nella costruzione di un puzzle, gli elementi che contribuiscono a dare la forma all’intero sono davvero molteplici e di differente natura, anche quando si restringe il campo ai soli studi di ambito filosofico.

Magnani (2023) sottolinea l’aspetto creativo del ragionamento inferenziale di fronte ad eventi nuovi e questo è in sintonia con quanto originariamente evidenziato da Pierce. Tanto nella costruzione di ragionamenti scientifici, quanto nelle molteplici interpretazioni della vita quotidiana traiamo conclusioni di tipo abduttivo. Queste conclusioni, a differenze di quelle ottenute deduttivamente e induttivamente, hanno un maggior livello di fallacia, nel senso di una maggior suscettibilità all’errore, perché prodotte da informazioni incomplete piuttosto che erroneamente utilizzate.

In generale l’abduzione risponde alla domanda della filosofia della scienza: in che modo si generano nuove ipotesi (alla luce del fatto che il procedere deduttivo non genera conoscenza nuova). L’aspetto controverso della questione sembra essere il fatto che il ragionamento abduttivo avvia un processo di conoscenza per prove ed errori, basato su strumenti euristici provenienti da conoscenze pregresse.

La questione sembra essere particolarmente rilevante nella pratica educativa, e quindi nella formazione in Scienze dell’Educazione, per almeno due ragioni. La prima è che la natura dell’azione educativa è tale per cui non può essere mai uguale a sé stessa, perché prende forma in un campo di forze dinamico, piuttosto che in una realtà lineare. Questo significa che quell’azione (che potrebbe anche coincidere con una non-azione) è il frutto di un atto creativo, di un’intuizione nuova perché nuovo è il campo di forze in quel momento e in quello spazio. La seconda ragione è che l’azione educativa professionale, a differenza di quella in contesti informali o spontanei, è tenuta ad essere giustificata. L’educatore deve poter dare ragione del perché delle scelte che compie, argomentandone obiettivi e metodi, anche per il solo fatto che riceve incarico e compenso per l’azione stessa. La prima conseguenza di questo dato è la necessità che l’intuizione che genera la nuova ipotesi, sulla base della quale l’azione

educativa prende forma e ragione d'essere, non può essere lasciata al caso. La seconda è che il luogo preposto a formare e strutturare questa capacità è l'iniziale percorso formativo universitario. Questo non significa ovviamente che la capacità di ragionare abduttivamente, cioè di generare ipotesi esplicative, si esaurisca nel percorso universitario, ma certamente è qui che si avvia in modo esplicito l'attenzione a questo processo e quindi la possibilità di governarlo e raffinarlo.

### *Il tirocinio nella didattica universitaria*

Il percorso formativo di un educatore professionale socio-pedagogico prevede un triennio di studio universitario nell'ambito delle Scienze dell'Educazione, generalmente articolata tra corsi teorici, laboratori e tirocini. Questa ricerca si inserisce all'interno di un progetto più ampio a cui sta lavorando l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE), che consiste nella formazione di educatori socio-pedagogici, il cui profilo in uscita sia esplicitamente legato alla capacità riflessiva e trasformativa. Questo progetto si sviluppa lungo due piste di azioni: didattica e ricerca. La proposta formativa, inserita nel piano di studi, di specifici laboratori di riflessione sul tirocinio a cui partecipano gli studenti della triennale in Scienze dell'Educazione, rappresenta l'azione formativo-didattica più esplicitamente collegata all'obiettivo del progetto. Dall'altra parte, i diversi progetti di ricerca si inseriscono nel filone degli studi inerenti alla figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (Palmieri, 2018; Perla, Agrati, & Amati, 2020; Tramma, 2020), filone che indaga i tratti di una professione giovane nella sua forma istituzionalizzata, e antica come gli umani nella sua azione.

Questo studio nasce nel contesto della proposta formativa dei laboratori di riflessione sul tirocinio, laboratori che hanno come obiettivo quello di creare uno spazio di apprendimento ad hoc, nel quale gli studenti possano crescere nella loro capacità di riflessione e di valutazione della pratica socio-educativa (Mortari, 2003; Fabbri, 2014; Fedeli, Grion, & Frison, 2016), pratica che mettono in atto durante le esperienze di tirocinio a cui prendono parte nel corso dei tre anni di formazione. Il tirocinio diventa così non solo luogo di apprendimento nella forma di esperienza pratica in connessione con quanto appreso nelle aule universitarie, ma oggetto stesso di apprendimento. Ciò si verifica in modo specifico quando, in un secondo tempo, l'esperienza viene riportata in aula per animare la riflessione e la valutazione a posteriori delle azioni educative compiute.

Quando l'oggetto della proposta didattica, e quindi del processo di apprendimento attivato in aula, è l'esperienza vissuta sul campo dagli educatori in formazione, sembrano aprirsi due diversi livelli di indagine sulla didattica. Il

primo livello, che potremmo chiamare delle contingenze, è riferito all'analisi delle pratiche educative (Perla, 2010; Milani, 2017; Tramma, 2017) che ogni studente è chiamato a realizzare rispetto al proprio agire in tirocinio, e potrebbe essere sintetizzato nella domanda: in che modo condurre l'analisi delle proprie pratiche educative? Un secondo livello, invece, che potremmo chiamare meta, coincide con la ricerca sul modello didattico-formativo con il quale l'attività in aula, che ha come oggetto proprio questa analisi, viene proposta e condotta (Schön, 2006; Biesta, 2019). In questo caso la domanda potrebbe essere: quale modello didattico favorisce l'apprendimento della capacità di fare analisi delle pratiche educative? Sebbene i due livelli siano correlati tra loro, questo lavoro, in un movimento di figura sfondo, si colloca nel primo livello, intendendo per pratiche educative tutte quelle azioni compiute dagli educatori socio pedagogici in formazione nei diversi contesti di tirocinio (comunità minori, doposcuola, realtà di cura e sostegno alle persone in condizioni di marginalità, tossicodipendenza, disabilità fisica, disabilità mentale, anziani, migrazione).

Per poter comprendere quale potrebbe essere un potenziale ruolo del ragionamento abduttivo in questo contesto, appare opportuno partire da un'indagine conoscitiva sulle modalità di ragionamento impiegate dagli educatori in formazione. Indagini simili presenti in letteratura sembrano riferirsi ad ambiti professionali diversi, sebbene in alcuni casi affini. Per esempio nell'ambito educativo l'attenzione al ragionamento abduttivo sembra muoversi prevalentemente in ambito scolastico, quindi nell'ambito dell'educazione formale (Castoldi, 2015), tanto nell'ottica di formare al ragionamento scientifico nell'ambito della didattica disciplinare (Upmeier zu Belzen, et al., 2021; Demir & Zengin, 2024), quanto in quella di evidenziare gli impliciti degli insegnanti (Agrati, 2016; Perla, 2010) come dimensioni significative, sebbene spesso invisibili, della progettazione didattica. In generale l'attenzione al ragionamento abduttivo dalla prospettiva dell'educational research (nella accezione anglosassone del termine) intercetta gli studi sull'insegnamento/apprendimento dell'high order thinking, tra processi di pensiero critico e pensiero creativo (Paul, 2005; Ritchhart & Perkins, 2005).

## **Obiettivo dello studio**

L'obiettivo dello studio è di indagare i processi mentali attraverso i quali i futuri educatori in formazione scelgono le diverse azioni educative (compreso il non agire) nella quotidianità della loro pratica professionale, durante i tirocini in Scienze dell'Educazione.

Nello specifico gli obiettivi del progetto di ricerca sono:

1. indagare il processo di ragionamento messo in atto per giungere alla scelta di una specifica azione educativa
2. definire e mappare gli assunti di riferimento implicati nella formulazione delle ipotesi interpretative alla base delle scelte compiute.

## **Materiali e metodi**

### *I partecipanti alla ricerca e il contesto*

Il campione dello studio comprende gli studenti del secondo anno del corso triennale in Scienze dell'Educazione (Educatore Professionale Sociale), presso IUSVE. Sono stati inclusi nella ricerca 63 studenti (di cui 51F) su 87 iscritti al laboratorio (72%), includendo tutti coloro che hanno rilasciato il consenso all'utilizzo del loro materiale didattico a scopo di ricerca. Lo studio è svolto nell'ambito del laboratorio di "Progettazione, riflessione e supervisione sul tirocinio". Da piano di studi, gli studenti della triennale devono svolgere 300 ore di tirocinio sul campo e 50 ore di didattica in aula sul tirocinio, per ogni anno. Gli obiettivi didattici del laboratorio, incrementali nei tre anni, sono:

1. apprendere a pensare descrittivamente;
2. apprendere ad individuare e descrivere gli assunti alla luce dei quali è formulata l'ipotesi interpretativa dell'evento (pensare criticamente);
3. apprendere a giustificare la propria azione alla luce degli assunti e dell'ipotesi (pensare in modo giustificativo ed argomentativo).

In aula agli studenti viene chiesto, a partire dal primo anno, di compilare 4 diari di bordo durante il corso sul tirocinio, riferendosi ad episodi che loro stessi considerano rilevanti durante il tirocinio. Nelle consegne il termine rilevanza degli episodi non è specificato, lasciando volutamente ad ogni studente la libertà di scegliere, tra la molteplicità delle esperienze, quelle che ritengono più significative dal loro punto di vista. La struttura del diario è sempre la stessa e si incrementa con nuove domande di anno in anno, in sintonia con gli obiettivi didattici.

Il primo anno le domande che orientano l'auto riflessione sono:

- Cosa vedo (descivo l'episodio)?
- Cosa sento mentre osservo ciò che accade?
- Cosa ho fatto o cosa avrei fatto?
- Cosa penso di ciò che è accaduto?

Nel secondo anno a queste si aggiunge:

- Alla luce di quale presupposti (assunti) ho pensato e agito così come descritto?

Nel terzo anno si aggiunge:

- Come giustifico l'azione fatta o che avrei fatto?

### *Strumenti di indagine*

Lo strumento con il quale si rileva il processo di ragionamento, che gli studenti mettono in atto durante la pratica educativa del tirocinio, coincide con il primo diario di bordo compilato dagli studenti all'inizio del laboratorio del secondo anno, quando si misurano per la prima volta con la domanda riferita ai presupposti (assunti) in base ai quali hanno pensato o agito così come descritto nelle voci precedenti.

### *Metodo di analisi*

La scelta di lavorare sul primo diario, piuttosto che sui successivi, è per rilevare una fotografia del ragionamento abducente al T0 del processo di apprendimento, attivato nel laboratorio del secondo anno. Dei 63 diari (self report) viene analizzata solo l'ultima domanda: alla luce di quali presupposti ho pensato e agito così come descritto?

Il materiale viene indagato attraverso le coordinate generali indicate dall'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). Passaggio necessario per l'utilizzo di questo metodo è esplicitare le assunzioni sulla natura dei dati da analizzare, esplicitare ciò che essi rappresentano in termini di mondo e di realtà. In riferimento all'ipotesi che muove l'intero progetto, è possibile individuare due assunti sulla natura della risposta dei diari analizzata:

1. Nello scegliere l'azione educativa da agire, il professionista (in formazione) si riferisce a specifici assunti.
2. Questi assunti contribuiscono a formulare l'ipotesi interpretativa della situazione, che muove la scelta dell'azione educativa.

L'analisi viene effettuata in tre tempi: primo tempo per la definizione top down dei codici di analisi, secondo per una prima codifica, con l'individuazione dei codici bottom up relativi ai contenuti degli assunti, ed infine un terzo tempo in cui il dataset viene nuovamente analizzato alla luce dei nuovi codici. Tutti e tre i tempi vedono coinvolte due ricercatrici (una coinvolta anche nel ruolo di docente, l'altra come assegnista di ricerca), contemporaneamente ingaggiate per negoziare sia la definizione dei codici sia la codifica stessa.

### **Analisi dei dati**

Per effettuare l'analisi del dataset, il supporto informatico utilizzato per

l'analisi dei trascritti è Atlas.ti ver 9.0.7, un software per l'analisi qualitativa del testo (Milesi & Catellani, 2002), che permette di codificare parti di discorso (quotations) con uno o più codici, stabiliti ex ante con procedimento top down, dai codici arrivando ai dati, o bottom up, operazione inversa per cui si parte dai dati e si arriva ai codici.

In questo studio i codici stabiliti ex ante sono relativi ai temi che denominiamo temi di processo, perché riferiti al processo con il quale lo studente muove il ragionamento, differenziandoli dai temi di contenuto riferiti, invece, ai contenuti che animano il processo di ragionamento e che sono necessariamente codici bottom up. I codici relativi ai temi di processo stabiliti ex ante sono:

- 1) assunti, tutte quelle affermazioni nelle quali lo studente individua un concetto o un modello al quale pensa di essersi riferito per decidere l'azione. Di seguito alcuni esempi di affermazioni codificate come assunto: #34 “Io ho agito alla luce del diritto di G. di essere ascoltato e della salvaguardia della salute fisica in quanto si stava provocando delle ferite”. In questo caso lo studente si riferisce a due concetti (o credenze) che sono il valore dell'ascolto dell'Altro e della sua incolumità fisica. Di seguito un altro esempio: #47 “Se un ragazzo sceglie di aprirsi e confidarsi con me posso cercare di offrirgli un diverso punto di vista o, eventualmente, di intervenire”. In questo caso lo studente sembra riferirsi ad una certa idea di ascolto dell'altro, un'idea di ascolto finalizzato o all'offerta di un altro punto di vista rispetto a quello dell'interlocutore o anche finalizzato all'azione. Tuttavia non è chiaro come questa ultima affermazione sia correlata all'ascolto.
- 2) non assunti, quando le affermazioni non fanno riferimento a nessun assunto come precedentemente descritto.

Dopo la prima analisi, come previsto dal metodo di analisi tematica, è stato ritenuto necessario aggiungere nuovi codici ex post, per far sì di intercettare e portare in evidenza altre sfaccettature riconducibili sempre a temi di processo e sono:

- 3) assunto sfumato, quando gli assunti di riferimento non sono esplicitati in maniera chiara, ma rimangono nebulosi. Per esempio scrive #41 “Il bisogno di tenere la casa pulita forse è una mia necessità da tecnico di dare più aiuto possibile quando noto una situazione di criticità, ma per lei evidentemente la casa andava bene così com'era”.
- 4) ipotesi esplicativa, quando le affermazioni contengono la definizione dell'ipotesi alla luce della quale si è decisa l'azione. Per esempio scrive #62 “Ho agito come descritto perché L. se si sente incompreso tende ad agitarsi, ha il costante bisogno di sentirsi utile al gruppo e compreso”. In questo caso lo studente sembra mettere a fuoco l'ipotesi alla luce della quale interpreta l'evento, L. si è agitato perché si è sentito incompreso.

- 5) scopo dell'azione, quando nel diario il riferimento è all'obiettivo perseguito con l'azione scelta, per esempio #16 afferma "Sono intervenuta perché volevo approfondire l'intervento di W. per capire meglio il suo lavoro e il suo ragionamento". In questo caso lo studente risponde alla domanda esplicitando lo scopo dell'azione, più che l'assunto alla luce del quale decide l'azione.
- 6) l'azione agita.

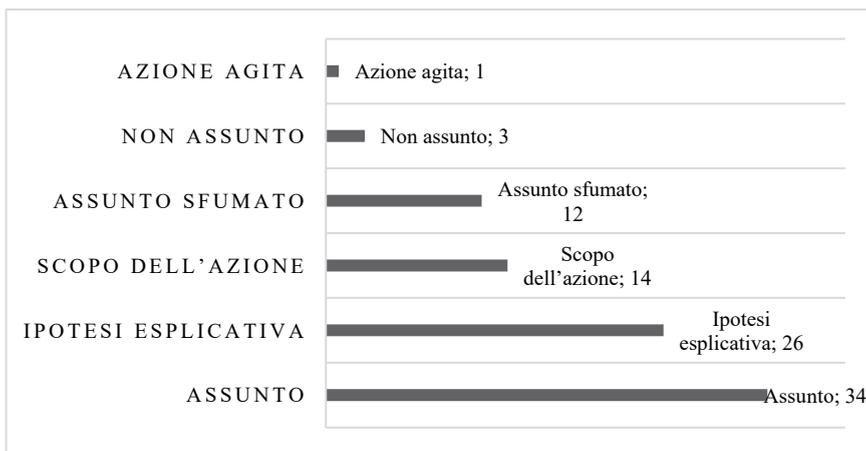
A questi 6 codici vanno aggiunti i codici corrispondenti alle parole chiave individuate per etichettare il contenuto degli assunti, che abbiamo raggruppato sotto il nome temi di contenuto.

## Risultati

### *1° livello di analisi: i temi di processo*

Il totale delle quotations, cioè delle codifiche dei 63 diari analizzati è 90 (Figura 1), perché alcuni diari hanno ricevuto più codici. Il grafico I illustra la sintesi della frequenza con la quale i diversi temi di processo sono stati codificati.

Figura I - Frequenza dei temi di processo



Per 34 volte (su 63 diari, 54%) nelle risposte è stato codificato un assunto. Ecco un esempio di risposta alla domanda "Alla luce di quale presupposti (assunti) ho pensato e agito così come descritto" codificata come assunto. #35 scrive: "Perché ogni utente della struttura ha bisogno di essere ascoltato e porta con sé delle problematiche che ha bisogno di tirar fuori quindi in quel momento

mi sono posta in ascolto”. Con questa affermazione lo studente sembra indicare alcuni presupposti o credenze alla luce delle quali ha agito, che nello specifico sono il bisogno di ognuno di essere ascoltato, e il fatto che ogni utente ha delle problematiche. Gli assunti sfumati compaiono per 12 volte. Per esempio scrive #18 “Ho agito secondo il presupposto che per A. è molto importante riuscire a sfogarsi, a chiedere aiuto ma allo stesso tempo è molto importante instaurare delle relazioni sane”. In questo caso il riferimento ad un modello o ad una credenza è vago, rimanendo ancorato ad un pensiero di carattere specifico e contingente (per A. è molto importante sfogarsi) quasi più simile ad un’ipotesi interpretativa che ad un assunto. Tuttavia il proseguo della narrazione (allo stesso tempo è molto importante instaurare delle relazioni sane) lascia intendere un richiamo ad un modello generale attraverso il quale comprendere la realtà (in questo caso la dinamica tra A. e il tirocinante).

La somma delle codifiche degli assunti e degli assunti sfumati è 46/63, cioè il 73%. Questo dato indica che il 73% degli studenti è stato capace di accedere, in modo più o meno puntuale, ad assunti ai quali ha attribuito una qualche pertinenza con l’azione educativa scelta.

Un altro dato da rilevare è la presenza in 15 diari (24%) dell’assunto, o assunto sfumato, riportato in connessione con un’ipotesi esplicativa. Ecco un esempio. Scrive #12 “Alla luce di quello che è successo ho agito con un senso di accudimento, di fronte a un bambino che ha subito degli abbandoni, ma anche di andare verso chi è solo sapendo che i bambini vivono dei momenti difficili fuori dal villaggio come degli abbandoni dalla famiglia. Quindi credo di aver acquisito il principio di accoglienza, indossando la virtù dell’esserci per e con l’altro”. In questo caso lo studente ipotizza che ciò che sta accadendo al bambino sia legato agli abbandoni vissuti (ipotesi esplicativa). Individua inoltre, come modello di riferimento per decidere l’azione, l’assunto dell’accoglienza, nello specifico dei bambini usciti dal villaggio.

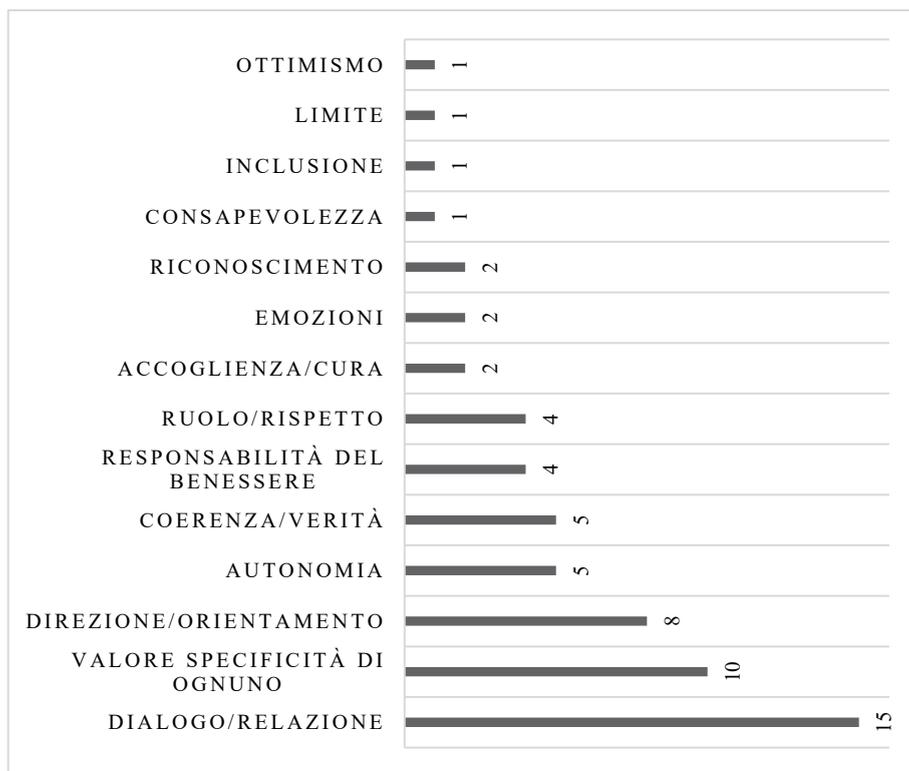
Alcuni studenti (13%) fanno riferimento nella risposta sia all’assunto che allo scopo dell’azione. Scrive, ad esempio, #9 “Penso che la situazione doveva essere risolta in giornata pena il lasciare per strada la donna con la bambina la notte. C’è sempre una soluzione da poter trovare”. Nella prima parte della risposta lo studente descrive lo scopo dell’azione, che era quello di trovare in giornata la soluzione al problema, e successivamente fa riferimento ad un assunto (c’è sempre una soluzione da poter trovare), che evidentemente ritiene essere stato in qualche modo un motore per le azioni messe in campo.

## *2° livello di analisi: i temi di contenuto*

Le quotations a questo livello di analisi risultano essere 61, vuol dire che all’interno delle affermazioni codificate come assunto, assunto sfumato, ipotesi

esplicativa e scopo dell'azione vengono etichettati 61 contenuti sotto forma di parole chiave. Come si può vedere nella Figura 2, che ne rappresenta le frequenze, i contenuti più presenti negli assunti sono l'importanza del dialogo e della relazione (15, 25%), il valore della specificità di ogni singolo soggetto (10, 16%), l'importanza di svolgere la funzione di direzione/orientamento (8, 13%), così come di essere coerenti e autentici nell'azione (8, 13%).

Figura 2 - Frequenza dei contenuti sotto forma di parole chiave



## Discussione

Una prima riflessione può essere fatta in merito alla buona percentuale (73%) di adesione degli studenti allo studio, a mostrare un interesse e una disponibilità a far sì che la loro esperienza didattica possa essere anche oggetto di ricerca, con l'intento di aumentarne la comprensione puntuale dell'impatto sull'apprendimento e sulla capacità di condurre analisi della pratica educativa.

Una seconda considerazione riguarda la distribuzione dei codici relativi ai temi di processo nei 63 report. Dei 63 studenti, sollecitati a riflettere sugli assunti alla luce dei quali hanno scelto un'azione piuttosto che un'altra, solo 4 (6%) non riescono per nulla a cogliere il senso della domanda rispondendo: 3 con affermazioni codificate come non assunto, e 1 con la descrizione dell'azione agita. Questo dato mostra che la quasi totalità (94%) degli studenti riesce a cogliere in modo immediato, anche se più o meno ricco, il senso della domanda. Sembrerebbe quindi che, orientati con una sola domanda a riflettere sugli assunti, gli studenti riescano ad accedere al processo di ragionamento con il quale scelgono l'azione, come se, una volta esplicitato e reso quindi visibile, fosse un modo di procedere familiare. Inoltre questa elevata percentuale di risposte pertinenti rispetto alla domanda sugli assunti, non corrisponde al disorientamento rilevato in aula durante la consegna del primo diario, come se il primo impatto degli studenti fosse di messa a fuoco di una novità, che poi, quando la vanno a calare nell'esperienza, prende una forma comprensibile e nota. Il fatto di aver deciso di analizzare il primo diario, dei quattro compilati lungo il corso del semestre, rinforza la plausibilità di questa interpretazione, proprio perché coglie la fotografia del T0, ossia del primo momento nel quale gli studenti si cimentano con una sollecitazione come quella proposta, senza aver ricevuto altra spiegazione o confronto in merito.

Un'altra riflessione che merita di essere evidenziata emerge dal doppio momento di analisi. Dopo la prima codifica è emerso che la distinzione tra assunto/non assunto fosse grossolana e poteva essere dettagliata con maggior precisione. Per cui è stato pensato di introdurre il codice assunto sfumato per etichettare quelle affermazioni dove, sebbene non in modo così esplicito, era possibile intravedere il riferimento a un qualche contenuto orientativo. Inoltre è emerso come in alcuni self report, precedentemente codificati come non assunto, emergesse il riferimento all'ipotesi esplicativa con la quale veniva interpretata la situazione, e ancora in altri il riferimento era allo scopo dell'azione. Questo secondo passaggio di analisi, rispetto ai temi inizialmente codificati come non-assunti, sembra restituire la complessità del processo di ragionamento per la scelta dell'azione da compiere: non è solo l'assunto (o gli assunti) ad entrare in gioco per la presa di decisione, ma a questo si intreccia l'ipotesi esplicativa formulata e lo scopo dell'azione. Il 24% degli studenti ha connesso, in vari modi, l'individuazione degli assunti con la formulazione dell'ipotesi esplicativa alla luce della quale hanno interpretato il fenomeno e il 13% con lo scopo dell'azione. I restanti hanno fatto riferimento o solo all'assunto, o solo allo scopo, o solo all'ipotesi. Questi dati sembrano quindi mostrare che il processo di decisione rispetto all'azione educativa da compiere vede coinvolti tre diversi aspetti del ragionamento: assunti, ipotesi esplicativa e scopo dell'azione. Questi aspetti non sono mai presenti in forma lineare nei diari, come se il ragionamento, di fronte al sempre nuovo della situazione,

richieda di scegliere un'azione tra le infinite possibili, avendo come coordinate da una parte una delle possibili interpretazioni, alla luce di uno o più assunti, e dall'altra lo scopo dell'azione, anche esso definito in base agli assunti e all'ipotesi interpretativa.

Relativamente al livello di analisi sui temi di contenuto emerge in modo evidente che la relazione, in termini di cura del legame, e il dialogo risultino il contenuto più considerato come riferimento per orientare la scelta dell'azione. Il secondo assunto più citato è il riconoscimento della specificità di ognuno.

Un'ultima considerazione è relativa al doppio livello di analisi, quello sui temi di processo e quello sui temi di contenuto. Anche in questo caso sembra possibile leggere questo dato come la manifestazione di una realtà complessa e non lineare, la cui forma migliore per rappresentarla e condividerla sembra essere la copresenza di più livelli, piuttosto che la sequenza temporale degli elementi.

Ad oggi, non abbiamo trovato in letteratura indagini empiriche specifiche sul ragionamento abduttivo nella pratica educativa socio pedagogica. Tuttavia, sembra possibile riferirsi a studi presenti sul tema in altre pratiche professionali in ambiti di cura. Ad esempio lo studio di Mirza, Akhtar-Danesh, Noesgaard, Martin & Byrne (2019), nell'ambito della pratica infermieristica, evidenzia il fatto che i professionisti preparati nella formulazione di ipotesi esplicative siano più capaci di scegliere azioni specifiche per le caratteristiche del singolo paziente ed anche azioni capaci di tenere insieme e fare sintesi di più questioni. Nel caso del nostro studio, il fatto che siano emersi assunti ed ipotesi esplicative nella narrazione degli studenti chiamati a riflettere sulla loro esperienza di tirocinio potrebbe essere punto di partenza per potenziare la capacità di decisione nella pratica. Inoltre la copresenza, nelle affermazioni analizzate, di assunti, ipotesi esplicative e scopo dell'azione, può essere un'utile informazione per calibrare la proposta didattica sulla necessità di imparare a maneggiare la complessità delle decisioni. Una complessità che richiede il saper mettere a fuoco e distinguere questi tre diversi aspetti del ragionamento.

Infine, relativamente ai temi di contenuto, il fatto che gli studenti facciano riferimento principalmente agli assunti specificità di ognuno e qualità della relazione attraverso il dialogo, sembra informare della necessità di mettere in campo, per la scelta dell'azione educativa, un processo di ragionamento capace di sintonizzarsi sul sempre nuovo, insito nella specificità di ognuno e sull'imprevedibile della relazione come dialogo.

## **Limiti del lavoro**

Tra i principali limiti del lavoro possiamo evidenziarne due. Il primo è relativo allo scarto temporale tra la messa in atto del ragionamento di fronte

all'evento e la riflessione a posteriore sul ragionamento stesso. In questo studio ciò che viene rilevato attraverso il self report è ciò che lo studente ha in memoria del ragionamento che fece. Va tuttavia sottolineato il fatto che, in questo primo studio, l'obiettivo era rilevare il T0 come fotografia del punto di partenza degli studenti, sollecitati per la prima volta a riflettere sul processo di ragionamento durante la pratica. Risultava quindi impossibile richiedere agli studenti di riflettere sugli assunti contestualmente al momento in cui vivevano l'esperienza.

Il secondo limite è la coincidenza dello studio con il contesto didattico. Ciò potrebbe indurre a modificare e rendere socialmente più gradito il ragionamento, in termini sia di processo che di contenuto. Per arginare questo rischio il laboratorio non prevede una valutazione sommativa ma un'idoneità, ottenibile con la sola consegna dei 4 diari e slegata dalla loro qualità, proprio a rimarcare come l'obiettivo sia l'evoluzione del processo di apprendimento nel tempo.

## Conclusione

Se consideriamo l'azione educativa come azione trasformativa non dell'Altro (i), ma dei significati negoziati insieme, è necessario che l'educatore abbia contezza dei propri quadri di riferimento, ne sappia sempre di più e in modo sempre più puntuale.

Questo studio pilota sul ragionamento abduttivo sembra restituire l'intreccio complesso tra quadri di riferimento (assunti), ipotesi esplicative degli eventi vissuti e scopi delle azioni scelte.

Ulteriori indagini si fanno necessarie per poter considerare questo processo di ragionamento una concreta possibilità per animare la pratica educativa nel rispetto di un quadro teorico che chiede attenzione allo specifico di ognuno.

Tra le diverse possibilità di avanzamento che si aprono, proviamo ad evidenziarne almeno tre.

Un primo aspetto è legato ad ulteriori necessarie indagini rispetto all'inversarsi del processo di ragionamento abduttivo, di cui questo studio pilota ha mostrato la complessità, nella pratica educativa. Elemento da includere nell'indagine del processo è, ad esempio, la verifica della validità dell'ipotesi. In un contesto come quello educativo, il feedback rispetto alla validità dell'azione educativa messa in atto non sempre è immediato e a non sempre è informativo della valenza educativa dell'azione stessa a medio e lungo termine.

Altra questione che chiede di essere esplorata è l'impatto dell'utilizzo consapevole ed appropriato del ragionamento abduttivo sulla pratica educativa pro-

fessionale, se e in che modo contribuisca alla realizzazione della migliore pratica, e non solo della pratica.

Infine, altro aspetto, decisamente sullo sfondo in questo studio, è legato alla didattica, al come lavorare in aula avendo come obiettivo il processo di ragionamento abduttivo.

## Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduttiva. In *Formazione & insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 14(3), 155-164. doi: 107346/-fei-XIV-03-16\_11.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Carocci Editore.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Biesta, G. (2019). How have you been? On Existential Reflection and Thoughtful Teaching. In Webster, R. S., & Whelen, J. D. (eds.), *Rethinking Reflection and Ethics for Teachers*. Spinger. DOI: 10.1007/978-981-32-9401-1\_8.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.
- Demir, M., Zengin, Y. (2024). How Do Structural and Process Aspects of Mathematical Reasoning Support Each Other Through the Integration of GeoGebra and the ACODESA Method?. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 10(3), 514-542. DOI: 10.1007/s40751-024-00154-9.
- Fabbri, L. (2014). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci Editore.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci Editore.
- Fedeli, M., Grion, V., Frison, D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Pensa Multimedia.
- Frison, D., Fedeli, M., Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. In *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XV(1). DOI: 107346/-fei-XV-01-17\_19.
- Grossen, M. (2010). Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective. In *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-21. DOI: 10.1007/s12124-009-9108-9.
- Hintikka, J. (1999). *Inquiry as Inquiry. A logic of scientific discovery*. NY: Springer Science+Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6.
- Magnani, L. (ed). (2023). *Handbook of abductive cognition*. Switzerland: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-642-03631-6.
- Markovà, I. (2006). On "The Inner Alter" in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 125-147. DOI: 10.1177/1354067X11418541.

- Markovà, I. (2016). *The Dialogical Mind*. Cambridge University Press.
- Miatto E., Saltarelli B. (2024). Pensamiento dialógico y confianza epistémica en la didáctica universitaria para la formación de los educadores sociales. In Sánchez-Pérez Y., Esteban Bara F., Fuentes J.L. (eds), *Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre*, (pp. 225-228). Barcelona: Octaedro.
- Miatto, E., Rossi, L., Saltarelli, B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione&insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 19(2), 88-95. DOI: 10.7346/-fei-XIX-02-21\_09.
- Milani, L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, XV(2).
- Milesi, P., Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma *Atlas.ti*. In Mazzara, B. M. (ed). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci Editore.
- Mirza, N.A., Akhtar-Danesh N., Noesgaard C, Martin L, Byrne C. (2019). Usefulness of abductive reasoning in nursing education: a pilot study. *Nurse Education*, 45(4), 220-224. DOI: 10.1097/NNE.0000000000000755.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci Editore.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM] (2019). *Come apprendiamo. Discenti, contesti, culture* [2018]. Roma: LAS.
- Råholm, M. B. (2010). Abductive reasoning and the formation of scientific knowledge within nursing research. *Nursing Philosophy*, 11(4), 260-270. DOI: 10.1111/j.1466-769X.2010.00457.x.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, (130), 27-38. DOI: 10.1002/cc.193.
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito*. Brescia: La scuola SEI.
- Perla, L. (2014). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. In *Italian Journal of Educational Research*, (6), 119-130. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/279>.
- Perla, L., Agrati, L.S., Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 221-243. DOI: 10.13128/rief-9555.
- Perla, L., Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *Formazione, lavoro, persona*, 2(5). <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/70/56>.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2005). Learning to think: The challenges of teaching thinking. In Holyoak, K. J., Morrison, R. G. (eds), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 775-802). UK: Cambridge University Press.
- Seel, N. M. (ed) (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. NY: Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6.
- Shön, D. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1993]. Dedalo.

- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV(2).
- Tramma, S. (2020). *L'educazione sociale*. Laterza.
- Upmeyer zu Belzen, A., Engelschalt, P., Krüger, D. (2021). Modeling as Scientific Reasoning – The Role of Abductive Reasoning for Modeling Competence. *Education Sciences*, 11, 495. DOI: 10.3390/educsci11090495.
- Zittoun, T. (2014). Three dimensions in dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.006.