

Alf. Carocci

Guido Benvenuto

2016

# Stili e metodi della ricerca educativa

Alf. Carocci

2016

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore  
Corso Vittorio Emanuele II, 229  
00186 Roma  
telefono 06 42 81 84 17  
fax 06 42 74 79 31

Siamo su:  
[www.carocci.it](http://www.carocci.it)  
[www.facebook.com/carocceditore](https://www.facebook.com/carocceditore)  
[www.twitter.com/carocceditore](https://www.twitter.com/carocceditore)



Carocci editore

biano sviluppato per la metodologia della ricerca in campo educativo, ma certamente mi hanno costretto ad approfondire la materia, fornendomi nuove motivazioni a proseguire in questo complesso percorso.

Il secondo e più specifico ringraziamento va invece a chi mi ha sostenuto nella revisione e rilettura dei diversi capitoli: Cristiano Corsini, Matteo Serpente, Patrizia Sposetti e Adriana Timpone, nonché aiutato enormemente per le traduzioni dall'inglese e dallo spagnolo: Juliana Barco e Ivonne González San Martín.

Infine, voglio ringraziare Pietro Lucisano e tutti i colleghi del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale e ricerca educativa per le mille occasioni di discussione e confronto sul senso e sulla misura della ricerca in campo educativo, sulle finalità e sui distinti temi di indagine, sulla necessità di approcci sempre più misti e interdisciplinari.

RICERCA COME PENSIERO / ATTEGGIAMENTO OPERATIVO  
 X CAPIRE  
 INTERPRETARE ] SUI FATTI EDUCATIVI  
 INTERVENIRE ]

PROCESSO EDUCATIVO = METODO  
 I  
 ↓  
 STILE DI PENSIERO OPERATIVO

## Dimensioni e confini della ricerca educativa

I.1

### La ricerca per le professioni educative

L'atteggiamento di ricerca è dimensione imprescindibile nei processi educativi e per le diverse professioni educative. A diverso livello e con competenze varie l'educatore, il docente, il dirigente scolastico e tutti gli operatori del settore pedagogico si trovano a porre domande, a riflettere sulle azioni compiute, a mettere alla prova i suggerimenti, le ipotesi e le teorie. La ricerca diventa stile di pensiero operativo e di lavoro, indagine e ricerca continua per capire, interpretare e intervenire sui fatti educativi. Chi si trova quotidianamente impegnato in forme di intervento e in attività lavorative, in strutture e ambiti educativi deve quotidianamente mobilitare competenze per analizzare e riflettere sulle condizioni e sulle situazioni implicate nei processi educativi. In tal senso attiva metodologie e metodi, nonché tutta la strumentazione teorica e tecnica necessaria per svolgere opportune ricerche conoscitive, sperimentazioni, monitoraggi e indagini sul campo. Al tempo stesso costruisce e migliora sul campo competenze di ricerca e atteggiamenti necessari per poter fare un uso riflessivo e critico dei risultati stessi di quelle ricerche e indagini.

Si fa qui riferimento a tutte le figure professionali che nei diversi luoghi e contesti si occupano di istruzione, dentro e fuori la scuola, formazione, relazione educativa, cura e assistenza a soggetti in età evolutiva fino a quella adulta. In tutti questi luoghi le differenti professioni hanno bisogno di un atteggiamento di ricerca e di competenze per *a*) osservare i contesti e le dimensioni socio-educative "afferrando" gli elementi rilevanti di una realtà; *b*) "leggere" e comprendere le situazioni problematiche per trarre spunti operativi; *c*) ascoltare e dialogare con i vari soggetti

di una relazione educativa; d) condurre azioni e interventi alla luce di ipotesi e domande di ricerca, nonché il loro controllo e monitoraggio; e) valutare gli interventi e i loro effetti.

Occorre quindi delimitare i contorni della ricerca in campo educativo, distinguendo i principali profili professionali e i contesti operativi delle professioni educative.

MIGLIORARE  
LE  
PRASSI  
AZIONE

TECNICA  
METODI

Continuamente, nella vita professionale di insegnanti, educatori, operatori e professionisti nei diversi contesti educativi, formativi e socio-assistenziali, si attivano e si richiedono atteggiamenti di ricerca, ci si interroga su come migliorare le prassi, su come agire in modo più mirato. Ma fare ricerca, sviluppare indagini, promuovere atteggiamenti volti alla conoscenza intenzionale e controllata di fatti educativi sono attività che richiedono tecnica ed esperienza. È necessario l'uso consapevole di alcuni metodi, così come la capacità di sceglierli, selezionarli, adoperarli funzionalmente, riflettere sui loro esiti. In pratica, è necessaria una metodologia. Per intervenire nei lavori educativi occorrono metodi, un sapere operativo, ma anche un loro uso consapevole, un sapere metacognitivo, riflessivo. Un tempo si sarebbe detto un saper operare con "scienza e coscienza".

Un insegnante di scuola che organizza e modifica il proprio agire in funzione dei processi di apprendimento dei singoli e del gruppo classe, che osserva e "corregge" le didattiche e gli stili comunicativi, oltre ai curricoli e ai dispositivi valutativi in relazione alle situazioni socio-ambientali, mette in campo quotidianamente strategie conoscitive che richiamano da vicino alcuni stili di ricerca e di intervento quasi-sperimentali. Un educatore che opera in strutture materno-infantili e che impegna gran parte della propria azione professionale nell'osservare le dinamiche comunicative, comportamentali e di socializzazione dei bambini, sia nella loro singolarità sia nelle dimensioni gruppali, è chiamato ad attivare strategie di analisi per l'osservazione mirata, la descrizione di setting educativi, la narrazione di dinamiche e storie evolutive. In base a tale serie di azioni conoscitive, che rimandano a strumenti e metodi vari, egli adotta strategie di intervento mirate e controllate per la pianificazione di ambienti e situazioni maggiormente funzionali a un positivo e significativo sviluppo delle attività ludiche ed espressive dei bambini, al miglioramento degli spazi e dei tempi per quelle attività e allo sviluppo armonico degli apprendimenti e della socializzazione in contesti evolutivi. E si può proseguire con esempi relativi ad altre professioni educative e sanitarie che rimandano, ad

esempio, alle figure di formatori in contesti di educazione per adulti o di formazione professionale, o ancora di operatori professionali che lavorano in contesti e servizi socio-assistenziali. Tutte figure queste chiamate a gestire dinamiche di apprendimento e di socializzazione in contesti a forte dimensione relazionale, predisponendo piani di intervento e azioni formative specifici, dopo aver colto gli elementi più significativi e rilevanti di una realtà educativa, la sua specificità sociale, le determinanti culturali oltre alle dimensioni soggettive. Anche in questi contesti socio-educativi l'atteggiamento di ricerca, insieme alla capacità di entrare in relazione comunicativa e di intervento, diventa uno strumento professionale che si nutre di esperienza e di competenze metodologiche di ricerca.

Non è possibile presentare qui un dettagliato piano di formazione alla ricerca per le diverse figure professionali dedite e coinvolte nei settori educativi. Basti pensare che nella classificazione delle professioni dell'ISTAT (2011, cfr. BOX 1 <sup>1</sup>) le professioni "educative" rimandano a differenti gruppi, come quello relativo alla formazione/insegnamento, e a specialisti/tecnici nei diversi contesti professionali.

Per queste professioni, proprio perché investite di una funzione non solo didattica, ma anche educativa e sociale, occorre dotare gli operatori dei diversi settori di quella generale capacità riflessiva e metodologica che investe la conoscenza e il padroneggiamento degli stili e della strumentazione necessaria per un atteggiamento di ricerca. La ricerca in campo educativo nasce dalla quotidiana e autentica esigenza di capire e intervenire in realtà e contesti educativi. Le competenze indispensabili sono quindi relative agli strumenti utili ad analizzare e riflettere sulle situazioni educative, ad agire e sviluppare operativamente piani di intervento. Saper osservare, descrivere o narrare le dimensioni e le azioni in contesti educativi, analizzare le situazioni e la loro evoluzione per determinare forme e modalità di intervento controllato, sperimentare strumenti, metodi o procedure in contesti di formazione, sviluppo o socializzazione sono tutte attività che richiedono una strumentazione

1. La nuova edizione della classificazione delle professioni (CP 2011) aggiornata dall'ISTAT (2011) fa riferimento alla nuova tassonomia internazionale (ISCO-08) (International Standard Classification of Occupations, 2008), con l'obiettivo di fornire uno strumento per ricondurre le professioni esistenti all'interno di un numero limitato di raggruppamenti.



e un piano riflessivo che costituiscono un elemento determinante per le professionalità operative nei contesti educativi.

Un atteggiamento di ricerca competente si manifesta non solo attraverso l'uso di opportune metodologie, ma soprattutto nella capacità di impiegarle in forme e modalità adeguate, e quindi nella sensibilità e capacità di interpretare i contesti e nel saper adeguare i metodi e gli strumenti flessibilmente e responsabilmente. Il saper andare in profondità, l'indagare con metodo e intenzionalità, il chiedersi il perché e il cercare risposte, sviluppando attenzione nei confronti del punto di vista e delle posizioni degli altri ricercatori, sono tutte dimensioni di un fare ricerca in maniera sistematica e controllata, che possa farsi "indagine scientifica" nelle modalità più adeguate e rigorose e al tempo stesso rispettose delle realtà educative, in quanto indagini autentiche e situate.

Tutto questo richiede competenze, rispetto delle situazioni educative e senso di responsabilità per gli attori di quelle situazioni e processi. In ambito educativo abbiamo sempre a che fare con soggetti in contesti evolutivi, di sviluppo, di crescita; ci occupiamo di apprendimento, dei processi e delle difficoltà connesse, di relazioni, livelli comunicativi, dimensioni di socializzazione. Tutti aspetti che richiedono strumenti conoscitivi e di ricerca rispettosi delle dinamiche in atto e delle possibili distorsioni che vi si possono introdurre, che richiedono l'uso di "lenti" particolari che consentano di leggere e di effettuare interpretazioni in continuo divenire. Ecco perché parliamo di atteggiamento di ricerca, prima ancora che di metodi e metodologie.

Chiunque sviluppi un'attività conoscitiva, svolta intenzionalmente e in forma controllata, promuove una qualche forma di ricerca, e quando essa riguarda una data realtà educativa la possiamo definire "ricerca educativa". Tanto più è sfaccettata e multiforme la realtà educativa, tanto più i metodi e le metodologie di ricerca sono variegati. Si è soliti distinguere tra le diverse forme di ricerca richiamando le finalità e le strumentazioni adoperate. Ecco allora le prospettive della ricerca teorica (che punta sulla riflessione e sull'argomentazione di concetti, valori, finalità educative), storica (che sviluppa indagini sui modelli delle istituzioni educative in determinati contesti, ricostruendone la genesi, lo sviluppo, l'evoluzione nel tempo), comparativa (che punta a rilevare punti comuni e varianti tra le diverse realtà educative), descrittiva (tesa a rilevare dati empirici e ad analizzarli attraverso lenti quali-quantitative) e sperimentale (che tende a individuare nessi causali, a controllare i processi di indagine, a introdurre elementi di cambiamento e di verifica).

Se diverse sono le prospettive, differenti sono anche gli stili, vale a dire i metodi per pianificare, organizzare e condurre la ricerca in campo educativo. E conseguentemente il fare ricerche di diverso tipo porta a conoscere con lenti diverse e prospettive complementari le realtà educative. La scelta di una prospettiva, di uno stile, di un metodo di ricerca conduce a variare i livelli di riflessione metodologica. Il fare ricerca diventa quindi uno strumento pedagogico per indagare, comprendere e intervenire nelle realtà educative, attraverso metodologie controllate e intenzionali, ma al tempo stesso per sviluppare atteggiamenti riflessivi e accrescere le competenze professionali.

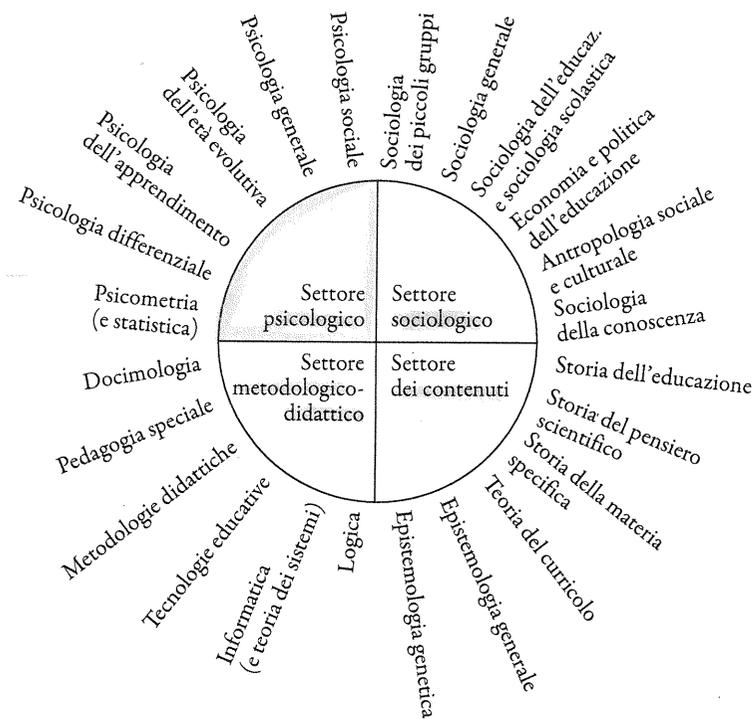
Si può allora qui richiamare la centralità di una cornice di competenze che un educatore impegnato nel proprio operare professionale deve possedere e che Visalberghi (1978, p. 9) ha compendiato nel concetto di "enciclopedia pedagogica" per «indicare l'approccio più generale e progettuale impegnato ai problemi educativi».

Con l'espressione "enciclopedia pedagogica" Visalberghi introduce un potente strumento di analisi e di sintesi per sottolineare la caratteristica multidimensionalità che connota i "fatti educativi" e le professionalità che se ne occupano. Una proposta volta a dimostrare la necessità dell'esistenza e della specificità della pedagogia, nonché del suo rapporto con le scienze dell'educazione. Egli individua quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione, che diventano anche le dimensioni e le competenze indispensabili, a livelli diversi, per quelle professioni:

- il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento (psicologia dell'educazione, evolutiva, sociale ecc.);
- il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-società (sociologia generale, dell'educazione, della conoscenza ecc.);
- il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei mezzi, dei metodi e degli strumenti dell'educazione (tecnologie educative, teorie sulla programmazione e sulla valutazione scolastica ecc.);
- il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (storia della materia specifica, epistemologia generale e genetica).

La pedagogia, intesa come pedagogia generale, occupa una posizione esterna, poiché rappresenta un momento di riflessione critica sull'insieme delle scienze dell'educazione. Le diverse scienze pedagogiche (FIG. 1.1) costituiscono gli strumenti conoscitivi per analizzare e

FIGURA 1.1  
Rappresentazione schematica del concetto di "enciclopedia pedagogica"



Fonte: Visalberghi et al. (1978, p. 21).

Intervenire relativamente alle distinte ma collegate dimensioni dell'enciclopedia pedagogica. Vale a dire che le specifiche problematiche educative, nella loro multidimensionalità, vedono sempre la compresenza di dimensioni legate al soggetto (settore psicologico), al contesto in cui soggetti e fenomeni si collocano (settore sociologico), alle modalità di intervento (settore metodologico), alle specificità del caso (settore dei contenuti). Facile è rileggere il modello dell'enciclopedia pedagogica come stimolo a considerare l'interazione tra i livelli e gli approcci scientifici, e al contempo come bussola per individuare le dimensioni e i settori maggiormente interessati dalle problematiche date.

Chi si troverà a sviluppare forme di riflessione e ricerca su tematiche e fatti educativi potrà e dovrà sapientemente rimandare a quei campi

di studio e a quelle metodologie che più sono interessate dalla ricerca specifica, senza dimenticarne l'integrazione e intersezione con i settori e le metodologie confinanti. Spesso è proprio dalla combinazione e integrazione di più dimensioni, punti di vista e livelli interpretativi che ci si approssima maggiormente alla comprensione e all'analisi di fenomeni complessi quali spesso sono le problematiche educative e sociali.

Per parlare di stili di ricerca, delle loro fasi, degli strumenti e delle analisi dei risultati è necessario partire dal concetto di "indagine" in educazione e allargare la cornice all'enciclopedia pedagogica.

Ogni ricerca, ogni forma di indagine nei diversi campi del sapere, nasce in fondo per dare risposte alle più semplici domande e a bisogni di conoscenza quali il perché succede o accade qualcosa, che rapporto/relazione c'è tra determinati fenomeni, come possiamo capire o scoprire qualcosa? Quando scaturisce il bisogno o l'interesse per la conoscenza di qualche fenomeno o realtà educativa si sente quindi l'esigenza di avere a disposizione mezzi e modalità, forme di indagine e strumenti conoscitivi. E questi strumenti sono rappresentati dalle teorie, dalle concettualizzazioni di cui disponiamo, ma anche dalle precedenti esperienze personali e di altri su quei fenomeni o realtà educative. In pratica, ogni interesse e spunto di ricerca rimanda a ciò che sappiamo, in termini di studi e ricerche, per esperienza sia soggettiva che collettiva.

Non sempre disponiamo di teorie di riferimento o di indagini svolte da altri per sostenere alcune scelte o le decisioni che le professioni educative richiedono. Spesso vorremmo avere una maggiore comprensione delle situazioni che viviamo, delle didattiche o azioni che attiviamo, o semplicemente desideriamo migliorare le prassi educative. In questi casi una prima forma di ricerca, o meglio di indagine conoscitiva, si sviluppa attraverso lo studio e l'approfondimento delle teorie e degli studi specifici.

Le ricerche bibliografiche, la consultazione di fonti, la lettura di documenti e testi, la partecipazione a incontri o altre forme di aggiornamento sono tutti strumenti in grado di migliorare la nostra formazione, la nostra capacità riflessiva in ambito professionale e personale. A tutte queste azioni di indagine indirette, che rimandano a forme di studio o di consultazione varia, occorre associare forme di indagine dirette, vale a dire condotte da noi o in qualche modo vicine alla nostra esperienza professionale. Solo queste ultime possono aggiungere alle teorie e al nostro studio quella consapevolezza e quella competenza

professionale sulle metodologie di ricerca, nonché quell'atteggiamento, quel saper fare ricerca nel nostro campo.

Claparède (1905, trad. it. p. 31) introduce la sua opera fondamentale con le seguenti domande e riflessioni: «Come risolvere i problemi che si presentano all'educatore? Con l'intuizione? Con discussioni teoriche? Non certamente. Soltanto lo studio dei fatti, l'esperienza, potrà condurre alla soluzione desiderata». La comprensione, la riflessione e la soluzione dei problemi educativi non possono quindi fondarsi solo sulle conoscenze teoriche, ma richiedono l'attivazione di prassi controllate e comunicabili, di procedure di ricerca attive, sotto forma di indagini, esperimenti, osservazioni mirate o altre forme intenzionali di conoscenza.

Per sviluppare forme di riflessione che possano essere comunicate e condivise abbiamo però bisogno di condurre quelle indagini e quelle forme di conoscenza in modo controllato, argomentato, verrebbe da dire "scientifico". Proprio sui termini di "scienza" e di "scientifico" occorre fare alcuni chiarimenti.

## 1.2

### Senso comune e indagine scientifica nel pensiero di Dewey

Le "domande educative", le ricerche nei contesti educativi offrono un punto di incontro tra le conoscenze che abbiamo, come individui, operatori, professionisti di un determinato settore, e quelle disponibili in un determinato momento e contesto della società. Le conoscenze personali, maturate nel corso delle nostre esperienze, sono spesso insufficienti per affrontare e risolvere alcune situazioni problematiche o capire come comportarsi. Non sempre o, almeno, non necessariamente si ha consapevolezza di una situazione problematica e spesso le nostre azioni sono il frutto di una generica volontà o desiderio di migliorare le prassi. La problematizzazione di una situazione esperienziale, direbbe Dewey, è già un'attività riflessiva, di presa in carico della necessità di capire meglio e quindi di intervenire. Ma per capire meglio e intervenire in modo mirato abbiamo bisogno di un piano di azione, di quello che sempre Dewey avrebbe definito un' indagine scientifica. Occorre fare quel salto di qualità che porta a sviluppare forme di ragionamento e di riflessione maggiormente controllate e finalizzate per riconoscere re-

golarità, registrare cambiamenti, controllare alcune sequenze operative, monitorare l'evoluzione di processi, insomma per sviluppare quelle forme intenzionali e sistematiche proprie di un'indagine conoscitiva.

La questione è stata oggetto di una serie di riflessioni da parte di Dewey (1949, trad. it. pp. 81-105) nella *Logica e teoria dell'indagine*, in cui egli ci riporta alla storia della scienza e al rapporto tra individuo e ambiente. Il suo ragionamento, che qui interessa ripercorrere, prende l'avvio con l'associare una doppia matrice esistenziale al conoscere e alla ricerca in generale: da un lato una matrice biologica, legata all'individuo, dall'altra una matrice culturale, legata all'ambiente, alla storia, alla società in cui l'individuo vive e a cui partecipa.

L'uomo, come notava Aristotele, è un animale sociale. Questo fatto lo pone in situazioni e genera problemi e modi di risolverli che non hanno precedente alcuno al livello organico biologico. Infatti l'uomo è sociale in altro senso che non l'ape e la formica, perché le sue attività s'inseriscono in un ambiente culturalmente trasmesso, di modo che ciò ch'egli fa e il modo in cui agisce non è determinato da strutture organiche ed eredità fisiche soltanto, ma dall'influenza di un'eredità culturale incanalata in tradizioni, istituzioni, costumi e nelle finalità e credenze che quelle comportano e ispirano (ivi, p. 60).

L'uomo risponde alle stimolazioni, alle richieste e ai bisogni della realtà, alla dimensione sociale e culturale in cui vive utilizzando lo strumento del pensiero, considerato da Dewey come indispensabile per l'elaborazione dell'esperienza, per ricercare soluzioni alle situazioni problematiche. Il pensiero è strumento di indagine, è modalità ed espressione dell'adattamento umano al sociale. Proprio per preservare il proprio equilibrio, la relazione e l'interazione con l'ambiente, l'organismo è costretto a reagire e «la vita può essere davvero considerata come un continuo alternarsi di squilibri e di ristabilimenti d'equilibrio» (ivi, p. 41).

Per designare l'ambiente nel quale l'uomo vive Dewey utilizza il termine "mondo" e l'espressione "ambiente di senso comune"; per indicare le modalità di risposta che l'individuo è chiamato a dare per ristabilire l'equilibrio egli parla di "indagini di senso comune". In tal modo punta a differenziare, ma al contempo a stabilire una sorta di connessione e di continuità tra le modalità di risposta volte alla fruizione di oggetti e attività del mondo e quelle volte alla conoscenza. Indagini del senso comune e ricerca scientifica sono forme di conoscenza

I/A  
L  
PENSIERO  
di risposta  
dell'I  
all'A

con diverso grado di connessione dell'individuo con l'ambiente, da più diretta a mediata, da più pratica a teoretica.

Io designerò l'ambiente in cui gli esseri umani sono direttamente coinvolti come ambiente di senso comune o «mondo», e le indagini che vi hanno luogo nell'effettuare le richieste rettifiche di comportamento come indagini di senso comune.

Come sarà chiarito più innanzi, i problemi che sorgono in tali situazioni di interazione possono ridursi a problemi d'uso e fruizione di oggetti, di attività e di prodotti, sia materiali che ideologici (o «ideali») del mondo in cui gli individui vivono. Tali indagini sono, conseguentemente, differenti da quelle che hanno per meta la conoscenza. Il conseguire la conoscenza di alcune cose è necessariamente comportato dalle indagini del senso comune, ma ciò accade in vista di qualche risultato utilizzabile e non, come nella ricerca scientifica, come finalità autonoma. Nell'ultimo caso non v'è connessione *diretta* di esseri umani con l'ambiente *immediato*, fatto questo che offre la base per una distinzione del teorico dal pratico (ivi, pp. 81-2).

Per afferrare pienamente il discorso che lega questa posizione al più generale discorso sul pensiero riflessivo occorre fare un passo indietro. I «processi di indagine» o le «operazioni di ricerca» cui Dewey fa riferimento nella *Logica* sono i processi e le operazioni che caratterizzano il pensiero riflessivo, del quale si era ampiamente occupato in *Come pensiamo*: «La funzione del pensiero riflessivo è quindi quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa» (Dewey, 1910, trad. it. p. 172).

Il pensiero riflessivo non è altro che quel tipo di processo conoscitivo che al sorgere di una situazione problematica e dubbia si sviluppa in forma progressiva e logica e può portare a una situazione risolta e definita. Lo sviluppo e l'ampiezza dell'attività riflessiva sono delimitati e schematizzabili in cinque fasi (cfr. FIG. 1.2)<sup>2</sup>. Analogamente al fare ricerca, il pensiero riflessivo comporta un'indagine, un percorso conoscitivo: parte da un dubbio (suggerzione), si trasforma in un problema (intellettualizzazione/problematizzazione), provoca un pensiero ipo-

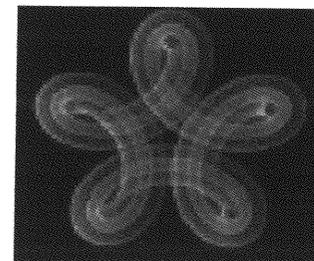
2. L'esposizione delle cinque fasi viene presentata in *Come pensiamo* (Dewey, 1910, trad. it. pp. 174-93) e ripresa da Dewey in diverse opere, come in *Logica e teoria dell'indagine* (Dewey, 1949, trad. it. pp. 131-53).

FIGURA 1.2

Il pensiero riflessivo come modello di indagine

DUBBIO

1. LA SUGGERZIONE: si presenta una situazione confusa e problematica, l'azione diretta si ferma



2. L'INTELLETTUALIZZAZIONE: la suggestione ci costringe a osservare la situazione; il problema diventa un problema intellettuale

3. L'IDEA COME GUIDA, O IPOTESI: attraverso l'osservazione della situazione si comincia a delineare la sua soluzione. La suggestione si trasforma, così, in una vera e propria ipotesi, in una idea-guida per l'azione

5. IL CONTROLLO DELL'IPOTESI MEDIANTE L'AZIONE: l'idea va corroborata attraverso il ragionamento e anche attraverso l'azione

4. IL RAGIONAMENTO: permette di sviluppare le suggestioni in modo da trasformarle in idee feconde e appropriate. La sua estensione dipende, naturalmente, dalla scorta di conoscenze che la mente già possiede

Fonte: Dewey (1910, trad. it. pp. 174-93).

etico (formulazione di idea guida/ipotesi) e arriva quindi al ragionamento e al controllo delle ipotesi mediante l'azione. In questa sequenza di operazioni si costruisce una catena ordinata di idee e si procede attraverso un esame, un modello di indagine personale. La ricerca/indagine si propone allora come metodo per risolvere problemi e la sua efficacia dipende in buona parte da due elementi: *a*) l'esperienza progressiva (dell'individuo e della cultura di appartenenza) che comprende anche le idee e le teorie che possiamo ritenere opportune alla soluzione e che si attagliano all'oggetto o al fenomeno su cui stiamo indagando; *b*) l'attenta analisi del fenomeno indagato, che implica fasi osservative affiancate da modalità di pensiero di tipo ipotetico-deduttivo.

Il pensiero di Dewey ci ha quindi introdotto a una questione di natura epistemologica, centrale per differenziare la materia, i metodi dell'indagine di senso comune e la materia e i metodi della ricerca scientifica. Nel primo caso, del senso comune, possiamo dire che i fatti educativi, i loro segni e le loro significazioni vengono determinati «in rapporto ad applicazioni reali dirette», nell'uso e nella fruizione qualitativa dell'ambiente, nel secondo caso, della scienza, si deve invece

PENSIERO  
RIFLESS.  
=

sottolineare che vengono stabilite «sulla base delle loro sistematiche relazioni reciproche di coerenza e congruenza», e cioè nel campo del non qualitativo (Dewey, 1949, trad. it. p. 88).

Riprenderemo più avanti il discorso su questo cambio di “campo” tra qualitativo e non qualitativo, ma già Dewey chiarisce come questa differenza non sia una separazione, ma piuttosto una continuità. Considerando la conoscenza un naturale prodotto del pensiero riflessivo, si può intendere come un differente grado di riflessività. Tra le materie che interessano il senso comune e l’indagine scientifica, tra i fatti educativi che riguardano il vivere quotidiano e quelli che riguardano le azioni professionali di un educatore, si può stabilire una «relazione genetica e funzionale» nel senso che: «1) La materia e i procedimenti scientifici nascono dai problemi e dai metodi diretti del senso comune, adatti a usi e fruizioni pratici, e 2) reagiscono sui secondi in modo da raffinare, ampliare e rendere enormemente più agili i contenuti e le possibilità d’azione di cui dispone il senso comune» (*ibid.*).

### 1.3

## Approcci, paradigmi, modelli

Chiunque voglia condurre e sviluppare una ricerca si trova a confrontarsi e a rendere esplicite le proprie scelte e modalità di indagine; in altre parole, si trova a rendere trasparente il proprio procedere, in qualche misura a renderlo esplicito e comunicabile, permettendo di sviluppare piani di controllo e di condivisione del proprio procedere. E questo non solo per rendere conto delle scelte, dei limiti e delle modalità di azione, ma soprattutto perché ciò costituisce garanzia di un piano di riflessione e di esplicitazione di quelle scelte e di quelle forme di operato. Chi fa ricerca, chi adotta un atteggiamento di ricerca deve poter esplicitare e argomentare la catena di scelte che ha compiuto, che sta a monte dei risultati raggiunti. Il rendere esplicito, il disvelare l’*a priori* significa voler comunicare e riflettere su quelle scelte, per verificare se e quanto abbiano condizionato le ricerche, i dati raccolti, le sue risultanze. Diverso può essere però il grado di consapevolezza e di riflessività nel fare ricerca. Il piano della metodologia, del discorso riflessivo sul metodo, consiste proprio nel “rendere conto” (*accountability*) delle procedure adottate, nel renderle esplicite, non di imporle o piegarle in una o altra direzione.

Per sviluppare il quadro metodologico e quindi esplicitare e discutere l’insieme di “cornici” che precedono e condizionano la scelta di un metodo di ricerca, ricorriamo ad alcune schematizzazioni. La prima, proposta da Burrell e Morgan (1979)<sup>3</sup>, ripercorre i diversi piani di una ricerca per indicare quali e quanti livelli di scelta si pongono di fronte al ricercatore; la seconda, proposta da Lincoln, Lynham e Guba (2011; cfr. BOX 2 ), discute i differenti paradigmi di riferimento nella ricerca, alla luce degli aggiornamenti indicati da Heron e Reason (1997).

### 1.3.1. APPROCCI NELLA RICERCA: SCELTE SOGGETTIVO VS OGGETTIVO (esistenza) (di osservare)

La proposta di Burrell e Morgan è una schematizzazione (FIG. 1.3) che prova a delineare l’insieme delle scelte che il fare ricerca prevede, e che il procedere scientifico in senso più ampio propone, rimandando a una serie di piani strettamente interconnessi.

Gli studiosi, in sintesi, sostengono che sono sostanzialmente due gli approcci generali che governano le scelte di ricerca: l’approccio oggettivo e l’approccio soggettivo. Da un lato c’è chi considera che i fatti educativi, come tutte le realtà, esistano “oggettivamente” e quindi siano conoscibili attraverso strumenti che l’uomo possiede e di cui dispone, dall’altro c’è chi sostiene invece che la realtà sia il frutto di rappresentazioni “soggettive”, proprie di chi la osserva, percepisce, conosce. Ognuno dei due approcci prevede modalità e procedure operative che discendono o sono fortemente indirizzate da “prospettive teoriche” diverse, e che, come vedremo più avanti, possono essere considerate vere e proprie “visioni del mondo” e/o “strutture concettuali” identificabili come paradigmi (cfr. Kuhn, 1962).

● Il primo livello di scelte e di assunti che il ricercatore è chiamato a denunciare è quello ontologico, che richiama la sua generale visione della realtà e dei fatti di conoscenza. Non è possibile richiamare qui neanche a grandi linee l’intero dibattito filosofico che si è dispiegato nei secoli, attraverso innumerevoli posizioni e teorie. Di certo è che la questione presenta le fondamenta di ogni atto conoscitivo e indirizza fortemente tutte le possibili scelte, le categorie di ragionamento

3. Lo schema di Burrell e Morgan (1979) è riportato e discusso in Cohen, Mannon, Morrison (2011, p. 7, fig. 1.1, *The subjective-objective dimension*).

e di ricerca. Assumere che la realtà sia conoscibile perché esistente in sé, in quanto realtà oggettiva, significa avere un approccio *realista*, che riconosce valore ai fatti – educativi nel nostro discorso – come entità indipendenti, così come lo è chi la indaga, il ricercatore. Il supporre l'indipendenza di chi conosce da ciò che si conosce permette al ricercatore di ritenere che quel che conosciamo lo conosciamo oggettivamente e che quel che conosciamo corrisponda quindi al vero. Si tratta, in questo caso, di un approccio ontologico realista che porta a ritenere quindi "positive" le forme della conoscenza quando si rifanno e si possono verificare attraverso l'esperienza. Si può conoscere solo ciò che si può sperimentare attraverso i metodi della scienza fondati sull'osservazione e sull'analisi dell'esperienza.

Si contrappone alla visione realista quella di chi invece ritiene che la realtà esista in quanto pensata, percepita, rappresentata dal soggetto e che, indipendentemente dal fatto che possa esistere o meno, essa è frutto della nostra costruzione mentale. In questo senso la realtà esiste perché riusciamo a pensarla e a parlarne, così come sostenevano i nominalisti (i *nominales*, rappresentanti di una delle correnti più importanti della filosofia scolastica<sup>4</sup>): i termini generali che in filosofia chiamavano "universali" non hanno una loro esistenza scollegata dalle cose, ma vengono concepiti come nomi.

Il dibattito tra realismo e nominalismo propone una contrapposizione tra un'ontologia di tipo "oggettivo", una filosofia realista, in cui la realtà esiste e la possiamo conoscere così com'è, e un'ontologia di tipo "soggettivo", una filosofia costruttivista, in cui la realtà esiste ma le diverse persone la conoscono in modi diversi.

**Piano Epistemologico** Una diversa ontologia porta a considerare diversamente i metodi e i fondamenti della nostra conoscenza. Il secondo livello di scelte e di assunti riguarda allora il piano *epistemologico*. Nel caso di un approccio realista, che riconosce la realtà indipendente dal soggetto che la cono-

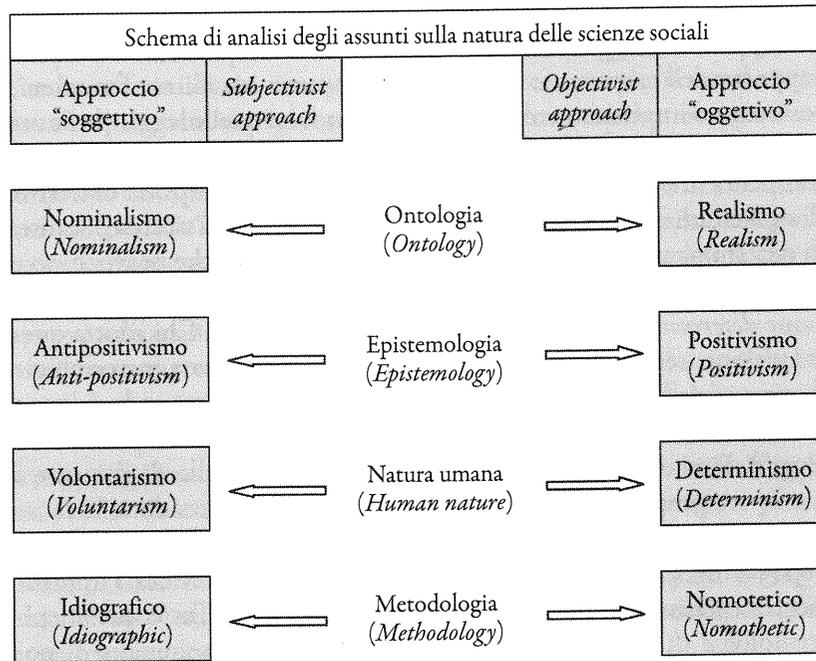
4. La filosofia cristiana medievale, chiamata scolastica (da *scholastikos*, che significa letteralmente "educato in una scuola", "istruito"), cercava di conciliare la fede cristiana con un sistema di pensiero razionale. Al suo interno una delle correnti più importanti è quella del nominalismo, dottrina dei filosofi chiamati *nominales* che elaborano una disputa sugli universali, sostenendo che i concetti, i termini di portata generale, che in filosofia sono chiamati "universali", non posseggono una loro propria esistenza prima o scollegata dalle cose, né esistono al di fuori o nelle cose, ma vengono concepiti solo come nomi.

sce, l'approccio conoscitivo è quello *positivista*, che concepisce la possibilità di conoscere i fatti educativi, e quindi la natura umana, arrivando a riconoscere e determinare leggi generali, universali. Quando cerchiamo di ricavare leggi, o relazioni di causa-effetto, quando tendiamo a supporre dell'esistenza e a ricercare i rapporti causali tra fenomeni, sosteniamo implicitamente o esplicitamente che quelle leggi, quelle relazioni e quei rapporti esistano, che siano determinati universalmente, indipendentemente da chi li ricerchi. La ricerca ha proprio l'obiettivo di esplicitarli e renderli conoscibili universalmente. La ricerca di cause, di determinanti, di dimensioni e processi sottostanti che provochino e determinino aspetti, caratteristiche e comportamenti nasconde una visione *deterministica* della realtà e della natura umana. Chi adotta questa visione, tende negli studi e indagini a fare ricorso a metodologie di ricerca delle regolarità, delle costanti, delle leggi generali, proprie delle scienze nomotetiche (dal greco *nómos* e *thetikós*: "che stabilisce leggi"). Fine di un approccio "oggettivo" è allora quello di giungere a un sapere generalizzante, di spiegare i fenomeni scoprendone le cause e le relazioni intercorrenti.

● Quando si assume una visione costruttivista della realtà, l'approccio conoscitivo è contrapposto a quello positivista. Tutte quelle epistemologie di stampo interpretativista, che cioè considerano la conoscenza frutto di interpretazioni, si sintetizzano con l'etichetta di antipositivismo o postpositivismo. In questo caso si sottolinea che la realtà sociale non può essere semplicemente osservata, ma necessita di interpretazione. Cambia sostanzialmente in questo procedere il modo di leggere e capire i fenomeni e le realtà. Diverse persone, di fronte alla stessa realtà, possono fornire osservazioni e modi di comprensione diversi, possono in sintesi interpretare la stessa realtà. L'interpretativismo conduce ad accettare il relativismo e a considerare la scienza come strumento per cercare di "comprendere" e non di spiegare per giungere a leggi universali<sup>5</sup>. Si rivendica la necessità di considerare i diversi punti

5. Weber sostiene che la sociologia si debba porre come scienza "comprendente" per interpretare in modo critico la realtà sociale, formulando delle ipotesi che possano essere verificate. Nel saggio del 1913, *Alcune categorie della sociologia comprendente*, afferma che le scienze storico-sociali trattano di fenomeni culturali (che sono unici e irripetibili) per i quali non è sufficiente individuare le relazioni quantitative ma è anche necessario immedesimarsi, rivivere, intendere (*Verstehen*) quei fenomeni e rendere "evidente" la loro azione.

FIGURA 1.3  
Gli assunti per la pianificazione di stili di ricerca



Fonte: adatt. da Burrell, Morgan (1979), cit. in Cohen, Manion, Morrison (2011, p. 7).

di vista, le diverse interpretazioni degli attori che agiscono in determinate situazioni, i differenti filtri personali. Ecco che la natura umana diventa campo di interesse e di studio nelle sue individualità e nei suoi aspetti di diversità. La ricerca quanto più considera il ricercatore partecipe della situazione oggetto di studio, tanto più diventa autentica e significativa. Il riferimento è a una figura di ricercatore e osservatore partecipante, la cui vicinanza alla situazione di studio rende la capacità di indagare, la comprensione della realtà frutto di una co-costruzione che lega l'indagatore all'indagine, il ricercatore alla ricerca. Non si ricercano tanto le cause, le determinanti, quanto le motivazioni alla base delle scelte, le singole volontà e i comportamenti per giungere alla definizione di profili, tipi ideali, casi di studio, storie personali, descrizioni individuali, episodi specifici per comprendere e interpretare l'intenzionalità di quelle motivazioni, volontà, comportamenti.

Il processo conoscitivo è di stampo idiografico, laddove l'oggetto di studio è unico (*idios* = particolare). È proprio nelle scienze umane, e nel campo educativo in maniera sostanziale, è la persona, lo studente, il soggetto a essere considerato nella sua singolarità ma anche in gruppo, sempre in movimento, in sviluppo e quindi irripetibile. Lo studio delle singolarità, delle azioni dei singoli o dei gruppi come realtà educative richiede approcci interpretativisti proprio in quanto "unici", specifici, nella variabilità dei contesti situazionali.

I diversi livelli di assunti fin qui discussi, riprendendo lo schema di Burrell e Morgan (FIG. 1.3), quello ontologico, epistemologico – sulla natura umana – e metodologico, hanno permesso di identificare le coordinate generali per pianificare e sviluppare determinati stili o modelli di ricerca. Essi saranno presentati in dettaglio nelle prossime pagine, ma quel che occorre approfondire è proprio il modo con cui tutti questi livelli riconducono e delineano delle vere e proprie concezioni paradigmatiche o quadri concettuali di riferimento che orientano le scelte stesse.

1.3.2. PARADIGMI PER LA RICERCA:  
QUALITATIVO VS QUANTITATIVO

Riprendiamo da Kuhn (1962) alcune riflessioni sul concetto e sulla definizione di paradigma scientifico per proseguire il nostro discorso riflessivo sul metodo. Nel noto saggio *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* si argomenta quanto lo sviluppo delle scienze, almeno dal punto di vista storico, non segua necessariamente una linearità e un processo di accumulazione progressiva. Anzi, accanto a processi di normalità, che procedono per sovrapposizione di scoperte e invenzioni a quelle precedenti, si pongono processi rivoluzionari che interrompono la continuità con il passato. Per passare da una visione teorica, da un modello di indagine a un altro è indispensabile però disporre di una struttura concettuale diversa, "rivoluzionaria", di un nuovo paradigma nel senso di guida, di orientamento proprio alle scelte teoriche, alle ipotesi interpretative e anche ai metodi di indagine empirica. Kuhn parla di rivoluzione scientifica allorché in una scienza, in un'indagine scientifica, si realizza una trasformazione nella modalità con cui si approcciano i problemi, si pianificano le forme e le procedure di analisi e di interpretazione dei risultati. Sono numerosi gli esempi nella storia di cambiamenti di paradigma in differenti campi, a cominciare dal passaggio dal sistema tolemaico al sistema copernicano per "spiegare"

il movimento dei pianeti e disporre di una nuova visione del sistema solare e dei moti celesti, nonché del mondo e della cultura in generale. O ancora, per rimanere nell'area delle scienze esatte o più avanzate nel dibattito epistemologico, come è accaduto per la fisica ottica, quando alla concezione dominante (quella newtoniana, accettata fino al tardo XVII secolo) si è contrapposta quella quantistica, sviluppata nel XIX secolo da Planck ed Einstein.

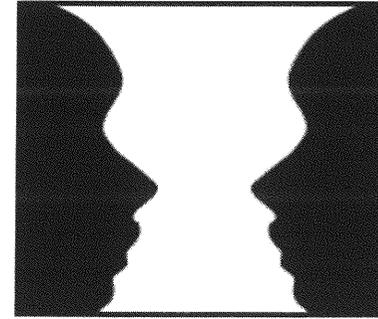
Per esemplificare il possibile cambio di paradigma nei termini di una diversa visione, si può far riferimento alla possibile illusione ottica creata da quelle immagini che offrono differenti possibilità di interpretazione se viste con "occhi" diversi. Nelle due immagini riprodotte di seguito (FIG. 1.4) possiamo scorgere figure diverse se adottiamo un punto di vista, una visione diversa. A prima vista nell'immagine a sinistra possiamo scorgere un vaso, ma guardando meglio, o cercando di vedere altro, possiamo mettere a fuoco diversamente e vedere anche due profili contrapposti. Analogamente, nella seconda figura possiamo vedere un'anatra o un coniglio che guarda nella direzione opposta all'anatra. Si sta qui sollevando la questione di una percezione e visione di tipo soggettivo che rende possibile una visione o l'altra, ambedue o nessuna, rispetto a un'immagine volutamente ambigua, costruita proprio per dimostrare la possibilità di vedere diversamente ciò che osserviamo in base alla capacità individuale di distinguere il rapporto figura-sfondo, alle aspettative personali, ma anche alla forma di pensiero convergente o divergente che abbiamo sviluppato.

Per tornare al tema delle indagini scientifiche, Kuhn sottolinea che è proprio il modo in cui vediamo il mondo a determinare i parametri e i confini stessi della nostra visione. Il modo in cui gli scienziati vedono il mondo è quindi frutto delle strutture concettuali che adottano, delle lenti che usano per vedere. Ogni trasformazione di struttura concettuale, di paradigma, permette di vedere cose diverse o in modo differente. Ma la presenza di un paradigma, sempre per Kuhn, ha a che vedere sostanzialmente con quelle che definisce "scienze mature", che rimandano cioè a comunità scientifiche che pur nella diversità di vedute e posizioni riconoscono un *corpus* comune di saperi e conoscenze in quel campo.

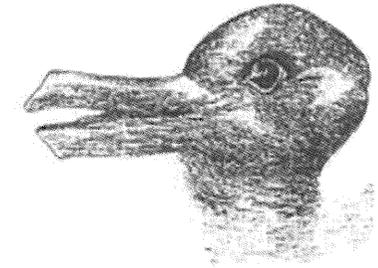
Quel che accade invece per le scienze sociali è ciò che abbiamo già evidenziato con la riflessione di Dewey sul sapere pedagogico e le sue fonti. Ancora di più tale riflessione è stata sviluppata in campo sociologico (Corbetta, 2003, pp. 11-4): il fatto di non avere paradigmi condivisi deriva proprio dalla natura stessa delle discipline e dei campi di

FIGURA 1.4

Il rapporto figura-sfondo e il cambio di prospettiva nella visione



Coppa di Rubin, sviluppata intorno al 1915 dallo psicologo danese Edgar Rubin. Nella figura si possono distinguere due profili neri contrapposti su sfondo bianco, oppure un calice bianco su sfondo nero.



L'illusione anatra-coniglio proposta dallo psicologo statunitense Joseph Jastrow. La figura è composta da un'unica immagine che, alternativamente, può essere interpretata percettivamente come la testa di un'anatra (che guarda verso sinistra) oppure di un coniglio (che guarda verso destra).

studio e dal tipo di studi e ricerche condotti in quel settore nel tempo. Una possibile ridefinizione del concetto di paradigma prospetta proprio una visione multiparadigmatica (Friedrich, 1970), vale a dire la possibilità di disporre di più paradigmi, visti come prospettive globali che fanno riferimento ad approcci teorici distinti che offrono visioni spesso complementari e non in competizione tra loro.

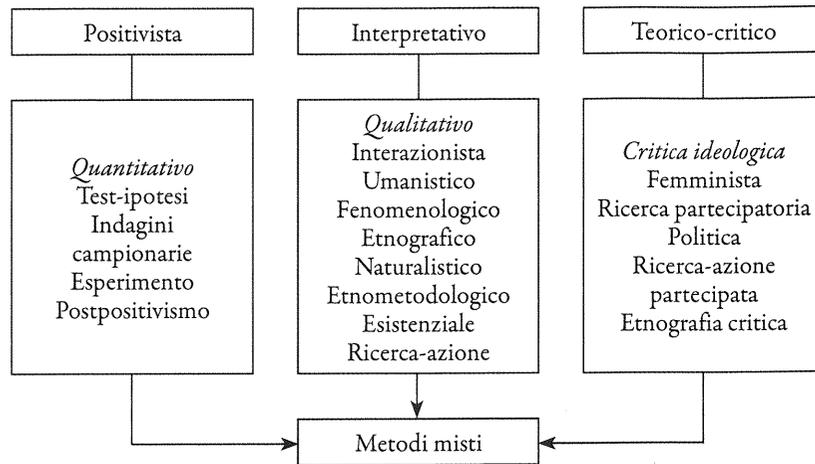
L'approccio multiparadigmatico ben si collega all'ambito educativo e quindi ai fenomeni che attengono alla riflessione pedagogica. Nella schematizzazione (FIG. 1.5) offerta da Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 47) possiamo identificare tre grossi blocchi paradigmatici che sintetizzano tre differenti strutture concettuali per condurre ricerche in campo educativo:

1. quella quantitativa è una visione che tende a oggettivizzare la realtà e le modalità di indagine; si sviluppa attraverso indagini che pongono e verificano ipotesi con un approccio sperimentale e portano quindi a pianificare esperimenti atti a controllare le variabili coinvolte e a misurare gli effetti di eventuali interventi (trattamenti). Questa struttura

IL MODO  
IN CUI  
VEDIAMO  
IL MONDO  
↓  
parametri  
della  
visione

QUANTITATIVA

FIGURA 1.5  
Paradigmi positivista, interpretativo e teorico-critico nella ricerca educativa



Fonte: adatt. da Cohen, Manion, Morrison (2011, p. 47).

concettuale rimanda a un'idea di scienza e di approccio scientifico di tipo normativo, deterministico, positivista che vuole "spiegare" i fenomeni attraverso tecniche quantitative e l'analisi per variabili;

2. quella qualitativa è una visione che tende a vedere la realtà dal punto di vista sogettivo (interno) di chi la vive, con gli occhi di chi vive la realtà oggetto di indagine. Ecco quindi che le modalità di indagine sono maggiormente orientate all'analisi delle relazioni (interazionali, umanistiche, fenomenologiche, esistenziali) e dei contesti, all'intervento (ricerca-azione), situate sul campo (naturalistiche, etnografiche) e gli strumenti di analisi sono maggiormente osservazionali. Questa struttura concettuale rimanda a un'idea di scienza e di approccio scientifico di tipo interpretativista, che vuole "comprendere" i fenomeni studiando i diversi significati che le persone forniscono (costruttivismo), analizzando proprio le differenze tra le persone e i gruppi (relativismo), attraverso tecniche qualitative e l'analisi di caso;

3. quella critico-partecipatoria<sup>6</sup> è una visione che teorizza un'inevitabile e necessaria interdipendenza tra chi svolge la ricerca e l'oggetto

6. Cfr. Cohen, Manion, Morrison (2011, pp. 31-47).

studiato, tra chi indaga e i soggetti dell'indagine. Sia nella scelta delle tematiche, sia nella volontà di intervenire sulle realtà studiate, sia nella partecipazione al contesto e alla realtà studiata si afferma una naturale transazione<sup>7</sup> tra ricercatore e oggetto di ricerca.

La necessità di studiare e di partecipare alle problematiche socio-educative nasce proprio dall'esigenza di occuparsi di quei contesti che richiedono maggiormente forme di intervento socio-educativo. Si mettono in luce quindi le problematiche di svantaggio culturale e sociale, le forme di oppressione, i disagi, il sottosviluppo, che possono toccare singoli o gruppi sociali a livello locale e globale. La ricerca partecipatoria (partecipativa) ha quindi lo scopo di sottoporre a critica le ideologie, le forme organizzativo-istituzionali che determinano rapporti di potere, per migliorare le condizioni individuali ma anche e forse soprattutto di gruppi, comunità e società. L'ottica di interven-

7. Inevitabile e indispensabile richiamare qui il concetto di conoscenza come transazione che Dewey ha ripetutamente ripreso nella sua opera. Nel volume *Conoscenza e transazione*, scritto a quattro mani con il collega Arthur F. Bentley, Dewey riporta un brano per spiegare il concetto di transazione attraverso una metafora assai pertinente: «Questa transazione fa di uno dei partecipanti un compratore e dell'altro un venditore. Nessuno dei due è un compratore o un venditore se non in una transazione e a causa di una transazione in cui l'uno e l'altro siano impegnati. E questo non è tutto: certe particolari cose diventano dei beni o dei servizi perché sono impegnate in certe transazioni. Non esiste alcuna transazione commerciale senza delle cose che siano, sempre soltanto in una transazione e a causa di essa, beni, utilità o servizi. Inoltre, a causa dello scambio o del trasferimento, entrambe le parti (nome idiomatico per partecipanti) subiscono un mutamento; e i beni subiscono, per lo meno, un mutamento di luogo in conseguenza del quale essi acquistano o perdono certe relazioni o "capacità" connettive, rispetto a quelle che possedevano prima» (Dewey, Bentley, 1949, trad. it. pp. 311-2). E prosegue: «La vita umana stessa, individualmente quanto collettivamente considerata, consiste in transazioni alle quali prendono parte degli esseri umani insieme con un milieu di cose non-umane insieme con altri esseri umani, così che senza questa congiunta partecipazione di esseri umani e non-umani non potremmo neanche vivere, per non parlare della impossibilità di mandare ad effetto qualcosa» (ivi, p. 312). In un testo precedente, *Esperienza e natura*, Dewey aveva più specificamente utilizzato il termine "transazione" per descrivere la relazione tra insegnante e studente: «Nella scienza moderna imparare è trovare ciò che nessuno ha mai saputo prima. È una transazione in cui la natura è l'insegnante e in cui l'insegnante raggiunge la conoscenza e la verità solo attraverso il lavoro di apprendimento compiuto dallo studente che ricerca» (Dewey, 1925, trad. it. p. 122). La relazione tra insegnante e studente, dunque, prende la forma di un reciproco condizionamento, o meglio di una transazione, di modo che un termine della relazione è possibile solo in virtù dell'altro e viceversa.

to e di studio rivolto all'azione è prevalente, finalizzata alla critica dei contesti che generano squilibri e per sviluppare forme partecipate di intervento e ricerche, in nome di ideali di equità e di contrasto delle disuguaglianze.

Lo schema con i tre paradigmi di ricerca (e il discorso è particolarmente valido per il campo educativo) si chiude con una precisa indicazione di sintesi: i metodi misti rispondono forse più utilmente alla natura multifattoriale e alla complessità dei fatti educativi. Soprattutto nell'area pedagogica, della psicologia sociale e, più in generale, delle scienze sociali, che sempre più frequentemente adottano modelli misti di ricerca. Il fine è spesso quello di integrare fasi esplorative e descrittive di stampo maggiormente naturalistico, e che rimandano a un approccio interpretativista, con fasi di possibile riscontro comparativo, longitudinale (nel tempo) o alla ricerca di standard (normativi o criteriali), di stampo sperimentale e positivista.

Le due posizioni, interpretativista e positivista, antagoniste dal punto di vista ontologico ed epistemologico, trovano nella metodologia mista una ragione di convivenza, volta alla comprensione e all'analisi delle diverse sfaccettature e della complessità dei fatti educativi. In ragione proprio della necessità di tenere conto e di avere un doppio sguardo: interno ai processi, che tenga conto dell'interazione tra chi ricerca e ciò che è ricercato; esterno o oggettivo/normativo dei processi, che può essere utilizzato in determinate fasi delle ricerche pedagogiche, vale a dire quando possiamo e vogliamo assumere una distanza dall'oggetto di studio, quando vogliamo rapportarlo a qualche unità di misura prestabilita, quando possiamo o vogliamo astrarre dalle variabili individuali.

I metodi misti sembrano essere il modello di riferimento ottimale per sviluppare ricerche di naturale complessità, come quelle che interessano i fatti educativi, i contesti pedagogici. Essi possono difatti combinare fasi di possibile indagine "positivista", con osservazioni, azioni e interventi volti al cambiamento, che richiedono viceversa un maggiore approccio "interpretativista" e "critico". Quando la ricerca si pone l'obiettivo di intervenire sulla realtà che studia, vale a dire in contemporaneità, è proprio l'interazione (e le transazioni) a essere oggetto di studio e in questi casi si ricorre a forme e ad approcci maggiormente qualitativi. Quando invece l'obiettivo di ricerca può essere quello di rilevare dall'esterno, assumendo una possibile non interferenza con l'oggetto di studio, è proprio la distanza tra ricercatore e

oggetto di studio a rendere possibile il ricorso a forme e ad approcci più oggettivi.

Nel metodo misto, quindi, «il ricercatore raccoglie e analizza i dati, integra le scoperte e trae inferenze usando approcci e metodi sia quantitativi che qualitativi in una ricerca singola o in un programma composto da più ricerche» (Tashakkori, Creswell, 2007, p. 293, trad. mia). Il ricercatore che opta per un metodo misto si pone su molteplici piani di ricerca, cerca di risolvere problemi che rimandano a una complessità contestuale (Tashakkori, Teddlie, 2009, p. 294) e sfrutta le potenzialità dei due metodi, quello qualitativo e quello quantitativo. Il primo utilizza tecniche di descrizione di situazioni e/o di narrazione di eventi, il secondo usa tecniche di misurazione per raccogliere dati. Coniugando così approcci informali e statistici, i metodi misti puntano a un pluralismo metodologico che contraddistingue la ricerca pedagogica (Baldacci, 2012, p. 99).

Un ulteriore schema (cfr. BOX 2 ) , frutto di una prima elaborazione di Guba e Lincoln (1994) e riadattato con successivi ampliamenti e integrazioni<sup>8</sup>, ci può aiutare a ricomporre i diversi piani del discorso sul metodo finora discussi. Da un lato esso articola i tre piani di scelta che ogni ricerca è chiamata a sviluppare: ontologico (perché ricercare), epistemologico (cosa ricercare) e metodologico (come ricercare), dall'altro discute i differenti paradigmi di riferimento nella ricerca, alla luce degli aggiornamenti proposti da Heron e Reason (1997). Lo schema, oltre a sintetizzare la complessità degli ambiti di studio e di scelta che possono orientare le ricerche, rimanda con opportuni riferimenti bibliografici agli indispensabili approfondimenti specifici.

### 1.3.3. MODELLI DELLA MENTE, CONVINZIONI CULTURALI E MODELLI DI PEDAGOGIA POPOLARE VS TEORIE PEDAGOGICHE

Un esempio della stretta relazione tra il modo di vedere, di concepire un fatto educativo, la sua ontologia e l'approccio conoscitivo, nonché la concezione del rapporto educativo stesso, ci è fornito da Bruner (1996) nel suo discutere il sentire popolare rispetto all'apprendimento.

8. Lo schema che riportiamo online, in traduzione, è solo una parte di quello riproposto nella recente rivisitazione di Lincoln, Lynham e Guba (2011), tratto dal volume di Denzin e Lincoln (2011, pp. 102-5). Per la traduzione si ringrazia Juliana Barco per la disponibilità, la cura e la competenza offerte.

Nella *Cultura dell'educazione* egli presenta diversi modelli della mente come diverse pedagogie, tracciando una corrispondenza tra modelli e obiettivi educativi. Quelle che Bruner chiama "nozioni di pedagogia popolare" sono modi di sentire popolare sull'apprendimento che poi influenzano didattiche che i docenti propongono ai bambini, e quindi le forme dell'imparare. Parlando di pedagogie popolari, si insiste sulla varietà di assunti sui bambini, come ad esempio quello secondo cui essi sono dei «recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire» (ivi, trad. it. p. 61). Tali pedagogie popolari rappresentano un modo di vedere, di concepire, e queste credenze influiscono sull'insegnamento. L'ontologia, il modo di vedere e di concepire l'essenza di un fatto, comporta di conseguenza l'adozione di principi conoscitivi e visioni generali sulla natura di quei fatti, nonché la scelta di metodi educativi. Quel che pensiamo sulla natura dell'apprendimento dei bambini influenza e determina la scelta dei metodi educativi da utilizzare nelle scuole. Ma se, come afferma Bruner, i metodi e le azioni educative si fondano spesso su credenze popolari, su assunti riguardanti la mente di chi apprende, diventa allora indispensabile "raffinare", come diceva Dewey, il livello di conoscenza di senso comune per sviluppare indagini scientifiche maggiormente "coerenti e congruenti". Il lavoro metodologico di ricerca e di indagine che questo discorso sottende è quello di considerare le convinzioni e le credenze come punto privilegiato di analisi, poiché chi opera in campo educativo agisce e si richiama proprio a esse, in modo più o meno implicito. Rendere esplicite tali convinzioni e credenze, e sottoporle a esame, è il vero compito di una psicologia cognitiva di orientamento culturale; riprendendo Bruner, un «migliore approccio alla comprensione della mente infantile è quindi un prerequisito indispensabile di qualsiasi progresso in campo pedagogico» (ivi, trad. it. p. 62).

Ritornando al discorso avviato nel PAR. 1.2, quel che sostiene Bruner, presentando quattro credenze popolari che si dispongono lungo un asse di complessità e prossimità a un'epistemologia costruttivista dell'apprendimento, è che bisogna tener conto delle teorie popolari soprattutto in quei contesti in cui esse si dispiegano maggiormente. I quattro principali modelli della mente dei discenti pongono l'accento su diversi obiettivi educativi e determinano il nostro modo di insegnare e di "educare" (cfr. BOX 3 ). Essi sono: 1) *I bambini apprendono per imitazione: l'acquisizione di know-how*; 2) *I bambini imparano dall'esposizione didattica: l'acquisizione di conoscenza preposizionale*; 3) *I bambini come pensa-*

*tori: lo sviluppo dello scambio intersoggettivo*; 4) *I bambini come soggetti intelligenti: la gestione della conoscenza obiettiva.*

La pedagogia, come campo di studio e di indagine sull'educazione, può essere intesa come "scienza dell'educazione" in un senso più debole rispetto alla matematica o alla fisica per il campo delle scienze. Come Dewey ha ben argomentato nelle *Fonti di una scienza dell'educazione*<sup>9</sup>, la questione è cosa intendiamo per scienza e di cosa essa si occupi, ovvero si tratta di «scoprire quelle caratteristiche in virtù delle quali i vari campi vengono detti scientifici» (Dewey, 1929, trad. it. p. 2). Se si volesse limitarla a quei campi di applicazione nei quali si possono raggiungere e determinare risultati mediante metodi oggettivi e rigorosi di "dimostrazione", potremmo scoprire che non vi si può includere gran parte delle discipline comunemente considerate scienze. Un'idea di scienza esatta, che proceda e raggiunga "risultati esatti", potrebbe rimandare alla sola matematica. E lo dice esplicitamente Dewey aprendo la sua argomentazione per una scienza dell'educazione: «Una siffatta concezione limita le pretese persino della fisica e della chimica a rientrare nel numero delle "scienze" in quanto la porzione scientifica di queste discipline si ridurrebbe alla parte esclusivamente matematica. Ancor più dubbia risulterebbe la posizione di quelle che sono chiamate scienze biologiche, e, nello stesso tempo, le scienze sociali e la psicologia difficilmente sarebbero considerate come scienze» (*ibid.*).

Ben diversa è invece la questione se si vogliono rintracciare le caratteristiche che permettono di indagare un determinato campo in modo scientifico. In questo senso ci si riferisce non tanto allo statuto epistemologico di un campo o di una disciplina, ma alla possibilità di adottare un metodo e una metodologia di tipo scientifico. In questa seconda accezione di scienza si allude alla possibilità di svolgere e adottare metodi improntati a un determinato rigore dimostrativo. In questo modo il concetto di scienza si allarga a metodo scientifico, abbracciando tutte le forme di argomentazione e di procedere dimostrativo che includano elementi di rigore e di logica, con la possibilità di poterli rendere espliciti e comunicabili. Se scienza significa «la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati a un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo più intelligente

9. Si vedano in particolare il cap. 1 (*L'educazione come scienza indipendente*) e il cap. 3 (*Se esiste in che consiste la scienza dell'educazione*).

e meno confuso e abitudinario» (*ibid.*), allora anche la pedagogia può assumere tale veste, a patto di munirsi di strumenti idonei, di metodi sistematici di ricerca per migliorare e qualificare il proprio procedere conoscitivo. Riprenderemo più avanti la questione degli elementi e delle caratteristiche che rendono rigorosa e “logica” una forma di ricerca e di indagine, affrontando i diversi approcci del qualitativo e del quantitativo, e soprattutto esplicitando i diversi stili di ricerca, con le loro caratteristiche, limiti e potenzialità, ma per il momento è sufficiente aver accostato, come ben dichiara Dewey, il campo dell’educazione al procedere scientifico. Ciò che rende scientifici un sapere, una conoscenza, un’indagine è l’adozione di un metodo “sistematico di ricerca”.

Riguardo alle scienze che rappresentano la fonte dei mezzi efficaci per la loro trattazione, consegue una ulteriore conclusione. Possiamo con un certo diritto chiamare la pratica educativa una specie di ingegneria sociale; dandole tale nome mettiamo subito in risalto che come arte essa è molto più arretrata di settori dell’ingegneria fisica, quali il rilievo topografico, la costruzione dei ponti e delle ferrovie. La ragione è ovvia. Tenuto il debito conto che le persone che si occupano dell’arte dell’educazione compiono un tirocinio poco sistematico, rimane il fatto rilevante che le scienze a cui si deve attingere per fornire contenuto scientifico all’opera di colui che esercita l’educazione, sono esse stesse meno mature di quelle che forniscono il contenuto intellettuale dell’ingegneria. Le scienze umane che rappresentano le fonti del contenuto scientifico dell’educazione – la biologia, la psicologia e la sociologia – per esempio sono relativamente arretrate a confronto della matematica e della meccanica (ivi, pp. 29-30).

#### 1.4

### Le prospettive per la ricerca didattica e le politiche educative: l’*Evidence-Based Research*

L’educazione è «piuttosto un’arte che una scienza. Senza dubbio nella prassi l’educazione è un’arte: una delle arti meccaniche o una delle belle arti» (Dewey, 1929, trad. it. p. 6). Ma il fatto che l’educazione abbia le caratteristiche di un’arte applicata non significa che il fare ricerca in ambito educativo non possa essere compiuto in forma rigorosa e traendone risultati affidabili. Il discorso sulle prerogative della ricerca in campo educativo ci riporta all’accezione di “scienza” e di metodo scientifico.

In questi ultimi anni, soprattutto in ambito anglosassone, si sono moltiplicati gli studi e le riflessioni sul tipo di prove empiriche, sul li-

vello di giustificazione scientifica, in pratica sul concetto di “evidenza” che le ricerche in campo educativo possono dimostrare di avere. A partire dalla fine degli anni Ottanta, alla luce di una simile attenzione manifestatasi in campo medico (vedi *Evidence-Based Medicine*), un gruppo di ricercatori e studiosi inglesi<sup>10</sup> ha cominciato a riflettere sulla specificità delle evidenze in campo educativo, mosso soprattutto dalla necessità di collegare le pratiche educative con le politiche educative. Hargreaves (1997, p. 407, trad. mia) scrive:

Medici praticanti e insegnanti sono professionisti [...]. Medici e insegnanti sono simili in quanto prendono decisioni che implicano una varietà di elementi di giudizio. Molti medici si basano sulla ricerca relativa alla loro pratica professionale per sostenere e migliorare le loro decisioni; la maggior parte degli insegnanti non lo fanno, e questa è una differenza.

Bisogna ricordare che in quegli anni gli studiosi e i ricercatori in campo educativo si stavano confrontando proprio con i tentativi di riforma scolastica voluta fortemente dal governo presieduto da Margaret Thatcher<sup>11</sup>. Una riforma che introduceva forme di autonomia per le istituzioni scolastiche e contemporaneamente la necessità di stabilire forme di valutazione per i curricula nazionali e gli standard di apprendimento da raggiungere nei diversi livelli scolastici (*key-stages*), introducendo preferenzialmente modalità di rilevazione strutturata (test). Il riscontro del raggiungimento di obiettivi didattici e di standard di livello, in forma comparata e affidabile, diventava indispensabile per avere basi empiriche su cui impostare, programmare e monitorare le politiche educative

10. Coe (1999); Davies (1999); Greenhalgh (1999); Davies, Nutley, Smith (2000); Hammersley (2001); Morrison (2001); Brusling (2005); Biesta (2007); CEM (Center for Evaluation and Monitoring), <[www.cem.org](http://www.cem.org)>.

11. Il governo conservatore di Margaret Thatcher realizza la riforma scolastica inglese nel 1988, con l’*Education Reform Act*. Con una forte impronta neoliberista la riforma promuove una redistribuzione delle competenze tra i vari livelli decisionali dotando di maggiore forza il potere centrale e riducendo quello delle autorità scolastiche locali (Local Education Authorities, LEA). Molti finanziamenti vengono erogati direttamente alle scuole, perseguendo una logica di progressiva autonomia delle strutture scolastiche, di incentivi a forme di partenariato tra settore pubblico e privato, di privatizzazione di alcuni servizi (trasporto studenti, mense, pulizie) e contemporaneamente controllando a livello centrale il raggiungimento di standard minimi da parte delle singole scuole (servizi, apprendimenti, ricaduta sul territorio).

4. disegno comparativo di casi-multipli (*embedded multiple-case, replication design*). Oltre alla logica di replicazione come nel disegno precedente, in questo caso si prevede l'uso di una molteplicità di strumenti per la raccolta di diverse informazioni dalle singole sotto-unità previste per ogni caso.

Per l'esemplificazione della varietà degli studi di caso riportiamo nel materiale online (BOX 10 ) alcuni abstract tratti da diverse riviste di settore in lingua inglese.

## 3.3

## Ricerca-azione (RA) e ricerca valutazione (RV)

La ricerca-azione (RA) è quel tipo di ricerca che si propone di affrontare e indicare la soluzione di problemi operativi sviluppando forme di intervento (azioni) volte al cambiamento positivo e partecipativo. Essa prevede infatti la partecipazione diretta dei soggetti osservati, sia nel fornire i dati della ricerca, sia nell'interagire con il ricercatore o con chi conduce le azioni e gli interventi previsti. La finalità centrale di questo stile di ricerca consiste proprio nel coinvolgimento di tutti i soggetti attivati. Un coinvolgimento non formale, ma sostanziale, e volto alla promozione di qualche cambiamento. Al fine di sottolineare tale attivazione volta al cambiamento, questo stile è anche chiamato di ricerca-azione partecipata (*participatory action research*, Whyte, 1991). La RA ha quindi finalità conoscitive per intervenire e promuovere il cambiamento, identificare e descrivere i processi e per agire didatticamente, operativamente, praticamente nei contesti specifici.

Molto spesso i termini di ricerca-azione, ricerca-intervento e ricerca-formazione vengono adoperati come sinonimi o con larga sovrapposizione nelle finalità e intenti di ricerca. Qualche chiarimento appare necessario (Pellerey, 1980, 2005; Nigris, 2000). Le tre espressioni fanno tutte riferimento all'idea di una ricerca partecipante, nella quale il contesto è estremamente determinante, la ricerca vede la compartecipazione dei diversi soggetti interessati e la finalità principale è quella del cambiamento, della trasformazione. Nella *ricerca-azione* si sottolinea la massima centralità delle azioni legate al lavoro e a problemi quotidiani, soprattutto nelle didattiche e nella formazione, puntando sul miglioramento delle capacità osservative e riflessive dell'operatore/

ricercatore; nella *ricerca-intervento*, mantenendo le caratteristiche della RA, lo spettro di interesse viene ampliato al sociale e a tutti i contesti che richiedono trasformazioni e miglioramenti nelle capacità riflessive degli operatori/ricercatori; nella *ricerca-formazione* si mira maggiormente alla costruzione delle professionalità e quindi alla formazione in servizio e preservizio dell'operatore, sempre sulla base di azioni didattiche ed educative volte alla trasformazione e alla crescita di capacità critico-riflessive.

Una particolare forma di ricerca-azione, che ha specificità e metodologie proprie, è quella che prevede interventi a carattere valutativo. La *ricerca valutativa*, a differenza della RA in generale, oltre a indagare le modalità processuali delle azioni didattiche e formative, intende compiere vere e proprie misurazioni negli effetti e nelle modificazioni che gli attori del processo possono aver ricavato dai progetti, in termini di conoscenze o competenze tecniche, ma anche negli atteggiamenti o comportamenti. Spesso la ricerca valutativa utilizza stili di ricerca misti, integrando quello della RA con quelli della ricerca per esperimento e della ricerca misurativa (cfr. PARR. 3,5-3,6). L'analisi del miglioramento tra un "prima" e un "dopo" il progetto di intervento è quindi finalità

1. Molti i possibili approfondimenti sulla ricerca valutativa. A cominciare dal celebre saggio *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation* di Stake (1973), nel quale si elencano nove approcci diversi alla valutazione: 1. misurazione del profitto degli studenti (*student gain by testing*) per misurare le prestazioni e i progressi degli studenti; 2. autoanalisi istituzionale (*institutional self-study by staff*) per osservare e incrementare l'efficacia del lavoro di staff nelle istituzioni formative; 3. commissione di esperti (*blue-ribbon panel*) per risolvere i conflitti e le crisi che si vengono a creare intorno a un programma e per tutelare le istituzioni; 4. osservazione e analisi delle transazioni (*transaction-observation*) per provvedere alla comprensione profonda nella varietà delle prospettive delle attività formative e delle loro valutazioni; 5. analisi delle competenze gestionali (*management analysis*) per incrementare la razionalizzazione delle microdecisioni nella gestione di un progetto di intervento formativo; 6. ricerca nel settore educativo (*instructional research*) per generare spiegazioni valide nelle sperimentazioni di nuove metodologie d'istruzione; 7. analisi di politica sociale (*social policy analysis*) per aiutare lo sviluppo delle politiche istituzionali; 8. valutazione non dipendente dall'obiettivo (*goal-free evaluation*) per accertare autonomamente gli effetti del programma formativo senza compararli con gli obiettivi predefiniti; 9. valutazione antagonista (*adversary evaluation*) per risolvere la scelta tra due posizioni contrapposte rispetto all'efficacia di un programma di formazione.

Per approfondimenti in italiano cfr. Bezzi (2001, 2011), Palumbo (2001), Ielasi, De Ambrogio (2003), Giovannini (2012).

specifica di una ricerca valutativa, mentre nella ricerca-azione si punta a rilevare e registrare gli effetti e le modificazioni soprattutto in termini di capacità riflessiva del ricercatore o del gruppo di ricerca nel gestire e fare fronte al cambiamento e alla trasformazione richiesti da problematiche professionali e da attività quotidiane. La ricerca valutativa ben si indirizza a quei settori di intervento quali la progettazione sociale, anche a livello nazionale e comunitario, alle azioni formative che richiedono forme di monitoraggio interno e di sistema, come nel caso dell'analisi della "qualità dei servizi" (sociali, di formazione, scolastici ecc.)<sup>2</sup>.

Ielasi e De Ambrogio (2003) suggeriscono un percorso logico che illustra i passaggi operativi necessari per un buon disegno di ricerca valutativa:

- individuazione delle finalità della valutazione, la ragione per cui s'intende valutare un intervento;
- esplicitazione dello scopo del progetto, la ragione per cui viene realizzato l'intervento;
- identificazione dei criteri di valutazione e/o da valutare, gli elementi su cui focalizzare la valutazione;
- identificazione degli indicatori;
- identificazione degli strumenti per rilevare gli indicatori e delle fonti per raccogliere i dati e le informazioni;
- rilevazioni sul campo attraverso gli strumenti predisposti;
- valutazione vera e propria (espressione di un giudizio) e identificazione degli obiettivi di miglioramento, attraverso l'analisi delle informazioni raccolte;
- individuazione delle strategie di miglioramento.

Ma torniamo allo stile di ricerca-azione. Nella TAB. 3.6 di sintesi, riportata al termine del paragrafo, si delineano le principali caratteristiche dello stile di ricerca-azione: gli scopi prevalenti, i punti focali, le parole chiave e le principali caratteristiche.

È Kurt Lewin, negli anni Quaranta, a fornire una prima teorizzazione della ricerca-azione e a coniare il termine *action research* (Lewin, 1948).

2. In questi ambiti la ricerca valutativa si concentra sull'analisi e sulla possibile quantificazione di due dimensioni: *a*) l'efficienza quali-quantitativa del processo o azione nel rapporto tra risorse impiegate e risultati ottenuti, in termini spesso di analisi costi-benefici, costi umani e costi sociali; *b*) l'efficacia quali-quantitativa del processo o azione in termini di rapporto fra risultati ottenuti e bisogni dell'utenza.

La ricerca volta al miglioramento di una determinata pratica, come teorizza Lewin (1952), consiste in un'attività motivata e sostenuta da un bisogno di comprensione e intervento, da una domanda o un'ipotesi razionale che nel corso dell'azione e dell'intervento pianificato può modificarsi per migliorare i suoi effetti. Le sue parole, che per semplificare l'andamento ciclico della ricerca-azione richiamano i bombardamenti della Germania nella Seconda guerra mondiale, sono illuminanti:

La pianificazione comincia con qualcosa di simile a un'idea generale. Per qualche ragione appare desiderabile raggiungere un certo obiettivo. Spesso non è molto chiaro come circoscrivere esattamente questo obiettivo e come raggiungerlo. Il primo passo, allora, è di esaminare attentamente l'idea alla luce dei mezzi a disposizione. Frequentemente è richiesto di trovare più informazioni relative alla situazione. Se questa fase della pianificazione ha successo emergono due cose: un "piano generale" di come raggiungere l'obiettivo e una decisione in merito al primo passo dell'azione. Di solito questa pianificazione ha in qualche modo modificato l'idea originaria.

La fase successiva è dedicata alla realizzazione del primo stadio del piano generale. Nei settori molto sviluppati della gestione sociale, come la gestione di una moderna fabbrica o la realizzazione di un piano di guerra, questo secondo stadio è seguito dalla raccolta d'informazioni di qualche tipo. Ad esempio, durante i bombardamenti della Germania, dopo attenta considerazione delle varie priorità e dei migliori modi e mezzi a disposizione, poteva essere scelta una certa fabbrica come primo obiettivo. L'attacco era immediatamente seguito dal volo di un aeroplano ricognitore con lo scopo di accertare nel modo più oggettivo e accurato possibile la nuova situazione. Questa missione di ricognizione o di raccolta d'informazioni ha quattro funzioni: dovrebbe valutare l'azione e mostrare se ciò che si è ottenuto è al di sopra o al di sotto delle attese. Dovrebbe fornire le basi per pianificare correttamente lo stadio successivo. Dovrebbe servire come base per modificare il piano generale. Infine, dà ai pianificatori una possibilità di apprendere, vale a dire di raccogliere nuove intuizioni generali, ad esempio relativamente alla forza o alle debolezze di certe armi o tecniche d'azione.

Anche lo stadio successivo è composto da un circolo di pianificazione, esecuzione e ricognizione o raccolta di informazioni con lo scopo di valutare i risultati del secondo stadio e preparare le basi razionali per la pianificazione del terzo stadio e, forse, per modificare ancora il piano generale.

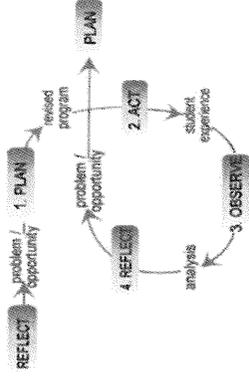
Una gestione sociale razionale, quindi, procede a spirale e ogni stadio si compone di un ciclo di pianificazione, azione e raccolta di informazioni sul risultato dell'azione (Lewin, cit. in Bori, 1952).

TABELLA 3-5

## Il ciclo della ricerca-azione: finalità e fasi operative

Idea iniziale, individuazione del problema

1. Pianificazione e ripianificazione (PLAN)  
 Individuare il problema e decidere il campo d'indagine della ricerca. Spesso si costituisce un piccolo gruppo di colleghi, con cui discutere e decidere cosa approfondire per arrivare a costituire l'idea o la tematica generale della ricerca. Porsi delle domande può aiutare a definire il tema e il problema della ricerca-azione:
- Cosa posso cambiare nella didattica della mia materia?
  - Come sperimentare alcuni cambiamenti nell'uso di risorse e materiali didattici?
  - Perché gli allievi non collaborano quando propongo attività di gruppo?
  - Cosa posso fare per migliorare il clima di classe?
  - Perché alcuni apprendimenti sono così complessi e risultano di difficile realizzazione nei moduli?
  - Come migliorare il metodo di studio individuale?
  - Come migliorare un atteggiamento interdisciplinare nei colleghi?



## 2. Attuazione, azione (ACT)

Il piano d'azione è sempre un piano di massima in quanto nell'ottica della ricerca-azione le decisioni prese prima dell'attuazione del progetto possono, ad attuazione avvenuta, essere sempre riviste e cambiate o anche integrate in base all'analisi e alla valutazione in corso.

«Può essere necessario un po' di tempo prima di riuscire ad attuare una linea di azione. Ciò richiede di solito cambiamenti nel comportamento di tutti i partecipanti. Per esempio, un insegnante non può cambiare il proprio ruolo (o qualche aspetto di esso) senza che si verifichino in corrispondenza cambiamenti nei ruoli degli allievi in classe; ma tutto ciò può richiedere del tempo se l'azione o le azioni proposte comportano un mutamento abbastanza radicale del ruolo insegnante. Il periodo di tempo necessario per garantire l'attuazione può dipendere o dalla frequenza del contatto che l'insegnante ha con il gruppo di allievi coinvolti nella ricerca o dalla capacità dell'insegnante di analizzare la causa del problema. In altre parole, può succedere che l'insegnante debba passare dal semplice controllo dell'azione in atto a una fase di ricognizione per cercare di individuare le cause che sono alla base delle difficoltà incontrate nel processo di cambiamento. Di conseguenza, può essere necessario modificare o cambiare l'idea generale del problema e del tipo di intervento necessario» (Elliot, 1993, p. 105).

TABELLA 3-5 (segue)

Idea iniziale, individuazione del problema

Alla luce di un tema generale ci si organizza per riflettere sulla costruzione di un quadro teorico e proporre un'ipotesi di ricerca e di intervento (piano di intervento).

Un piano generale dovrebbe contenere «Una enunciazione dei fattori che si ha l'intenzione di cambiare e modificare, in modo da migliorare la situazione e le azioni che si intendono intraprendere in questa direzione» (Elliot, 1993, p. 103).

## CICLO/I ACT-OBSERVE-REFLECT

## 3. Ricognizione, raccolta dati (OBSERVE)

Questa fase rimanda all'uso di svariate tecniche e metodi per la raccolta di dati e il controllo della ricerca-azione: diari, profili, analisi dei documenti, testimonianze fotografiche, videoregistrazioni e trascrizioni, osservatore esterno, intervista, cronaca diretta, pedinamento, lista di controllo, questionari, inventari, promemoria analitici (cfr. Elliot, 1995, pp. 106-13).

## 4. Riflessione, valutazione (REFLECT)

Discutere, approfondire, ripensare.

Acquisizione di consapevolezza dall'analisi della propria esperienza; riconsiderazione e interpretazione volta alla eventuale ripianificazione.

Ma è negli anni Sessanta, in Inghilterra, con John Elliott, che la RA acquista una maggiore importanza in ambito scolastico. Diventa così uno strumento adatto per affrontare quegli aspetti dell'azione formativa e della didattica che sono percepiti come problematici dagli insegnanti, al fine di trovare modalità percorribili di soluzione. Altro elemento determinante è la dimensione collaborativa in questo tipo di ricerca. Solo in presenza di un gruppo con cui riflettere insieme si esce dall'isolamento e si rende possibile la costituzione di gruppi di ricerca nei quali i docenti e i ricercatori collaborano in condizioni di pari dignità.

Le parole di Elliott sono particolarmente utili per chiarire la centralità data all'insegnante-ricercatore:

In Inghilterra ho cominciato a fare ricerca-azione nella scuola e sono stati gli insegnanti, non gli accademici, a dare il via a questo tipo di ricerca. Certo, gli accademici hanno la capacità e tempo di scrivere sull'argomento, mentre gli insegnanti – lo sapete benissimo – hanno troppo da fare per trovare il tempo di scrivere. Tuttavia in base alla mia esperienza, posso dire che la ricerca-azione ha avuto inizio nelle scuole con gli insegnanti (Elliott, Giordan, Scurati, 1993, p. 15).

L'insegnante è il fulcro delle attività didattiche, il primo attore della ricerca-azione e si pone in atteggiamento riflessivo nei confronti delle sue azioni e partecipativo nelle fasi di ricerca, con i colleghi, gli studenti e tutti gli altri attori previsti.

Lo sviluppo di una ricerca-azione può quindi essere visualizzato come una sequenza di cicli a spirale che ha un punto di partenza nell'avvertire un problema, un ostacolo, che spinge a capire la natura del problema individuato. Alla fase di pianificazione seguono cicli di azioni, analisi dati, ricognizioni, riflessioni e valutazioni, che in un procedere a spirale portano alla comprensione, miglioramento e intervento sulla situazione iniziale. Non può sfuggire la forte relazione tra questa impostazione e le riflessioni di Dewey nella critica sulla separazione di conoscenza e azione e nel proporre a base della conoscenza il processo di indagine, nonché il forte collegamento nel soggetto tra esperienza e attività conoscitiva (Argyris, Putnam, McLain Smith, 1985).

Nella TAB. 3.5 riportiamo schematicamente le diverse fasi e l'andamento a spirale della ricerca-azione. La prima fase, dopo l'individuazione del problema (Idea iniziale), coincide con la Pianificazione (PLAN), a cui seguono le fasi operative di Azione (ACT), Osservazione (OBSERVE)

TABELLA 3.6  
Dimensioni e stili di ricerca

Modello/Modello	Purpose/Scopi	Foci/Punti focali	Key terms/Parole chiave	Characteristics/Caratteristiche
Action research Ricerca-azione	To plan, implement, review and evaluate an intervention designed to improve practice/solve local problem Pianificare, implementare, rivedere e sviluppare un intervento destinato a migliorare la pratica/risolvere problemi locali	Everyday practices Pratiche quotidiane Outcomes of interventions Risultati degli interventi Participants empowerment Partecipanti empow- erment Responsabilizzazione e arricchimento dei partecipanti Reflective practice Pratica riflessiva Social democracy and equality Democrazia sociale e parità Decision making Favorire il processo decisionale	Action Azione Improvement Miglioramento Reflection Riflessione Monitoring Monitoraggio Evaluation Valutazione Intervention Intervento Problem-solving Soluzione di problemi Empowering Arricchimento/responsabilizzazione	Context-specific Contesto specifico Participants as researchers Partecipanti come ricercatori Reflection on practice Riflessione nella pratica Interventionist – leading to solution of "real" needs Interventista, che conduce alla soluzione di bisogni "reali" Empowering for participants Arricchimento/responsabilizzazione per i partecipanti Collaborative Collaborativa Promoting praxis and equality Promozione della prassi e dell'uguaglianza Stakeholder research Ricerca promossa dai portatori di interesse

Fonte: adatt. da Cohen, Manion, Morrison (2011, table 7.3, pp. 128-9).

e Riflessione (REFLECT). L'esito di un primo ciclo di ricerca-azione può portare a una ripianificazione e a un nuovo ciclo operativo di ricerca.

La RA come stile è molto diffusa nel contesto psico-pedagogico, tra gli insegnanti, i formatori e gli operatori dei servizi sociali proprio in quanto promuove un'indagine riflessiva condotta dall'insegnante-ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la situazione in cui opera e la qualità dell'azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli attori, mediante un controllo di processi<sup>3</sup>. Proprio perché condotta in prima persona, nel proprio contesto, la RA fa perno sull'osservazione e sulla raccolta sistematica di dati in contesto.

In sintesi, le caratteristiche di una RA sono:

- coinvolgimento in prima persona: il protagonista della ricerca è chi, nella scuola, insegnante o dirigente, intraprende un'indagine per migliorare la propria pratica professionale;
- scopo pratico e ricaduta immediata: la RA ha radici in situazioni concrete e i risultati ricadono sulla pratica, al fine di migliorarla;
- doppio ruolo: l'insegnante è anche ricercatore; mentre insegna, si pone obiettivi, svolge un programma e valuta.

La ricerca-azione si propone come un tipo di indagine autoriflessiva e come strategia di sviluppo personale e professionale, toccando e sviluppando non solo la sfera del "saper fare", ma anche quella del "saper essere". Per l'esemplificazione della flessibilità e della varietà delle ricerche-azione riportiamo nel materiale online (BOX 11 ) alcuni abstract tratti da diverse riviste di settore in lingua inglese.

### 3.4

#### *Survey* (inchiesta campionaria, studio longitudinale, trasversale)

Il termine *survey*, dal verbo inglese *to survey*, deriva dal latino *super videre*, che significa "visionare", "ispezionare", "esaminare". Questo stile

3. In Italia le pubblicazioni teoriche riguardanti questo approccio di ricerca e le ricerche-azioni in questi anni sono state molte. Ne segnaliamo alcune per approfondire la riflessione teorica ma, soprattutto, perché riprendono esperienze sul campo e forniscono materiali per la riflessione e la sperimentazione: Scurati, Zanniello (1993), Pozzo (1999), Moretti (2003), Losito, Pozzo (2005).

di ricerca è di tipo descrittivo, finalizzato alla raccolta di informazioni per permettere la generalizzazione dei risultati ottenuti sul campione all'intera popolazione. Come sintetizza Corbetta (2003, p. 169), per inchiesta campionaria si intende un modo di «rilevare informazioni: *a*) interrogando, *b*) gli stessi individui oggetto di ricerca, *c*) appartenenti a un campione rappresentativo, *d*) mediante una procedura standardizzata di interrogazione, *e*) allo scopo di studiare relazioni esistenti tra le variabili».

Questo tipo di indagine ha quindi una dimensione campionaria sociale, per indagare l'esistenza e l'intensità delle relazioni tra variabili; non vi è alcuna manipolazione (trattamento) delle variabili indipendenti, piuttosto la rilevazione empirica di azioni o determinate dimensioni raggiunte a livello sociale (da gruppi o singoli) in termini di opinioni, punteggi, risultati, condizioni, graduatorie, spesso in relazione a determinate variabili di sfondo.

Nella TAB. 3.7 di sintesi, si delineano le principali caratteristiche dello stile di ricerca proprio delle *surveys*: gli scopi prevalenti, i punti focali, le parole chiave e le principali caratteristiche.

A differenza degli stili di ricerca precedentemente discussi, la *survey* deve utilizzare prevalentemente strumenti standardizzati. Mentre negli studi etnografici, negli studi di caso e nella ricerca-azione quel che conta è raggiungere una lettura globale dei fenomeni indagati e costruire forme conoscitive il più possibile legate all'unicità di contesti, dimensioni e soggetti, nelle *surveys* l'approccio oggettivista porta a uniformare gli stimoli per garantire la standardizzazione della rilevazione. L'invarianza dello stimolo è necessaria per poter successivamente compiere inferenze e generalizzazioni a partire dai risultati raccolti. Come meglio si detaglierà nella presentazione degli strumenti di rilevazione, le modalità di costruzione e gestione di alcuni strumenti utilizzati nelle *surveys* potranno garantire il grado di affidabilità della ricerca e quindi la sua validità esterna. Il questionario è lo strumento principale delle *surveys*, nelle diverse modalità di somministrazione: intervista faccia a faccia, intervista telefonica, questionario autocompilato. Saper centrare le domande, formularle e raccoglierle senza interferire sono le principali preoccupazioni del ricercatore che intende studiare fenomeni di rilevanza sociale.

Esistono diverse modalità per condurre *surveys*:

- a*) primaria, su dati originali. È quella che il singolo ricercatore o il gruppo di ricerca conducono su dati da essi raccolti in un arco di tempo determinato;