

La pluralità funzionale e formativa del modello della ricerca-azione

ROBERTO TRAVAGLINI

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Corresponding author: roberto.travaglini@uniurb.it

Abstract. Adopting the action research method, the researcher, often coinciding with the figure of the teacher, who has become active, builds the programmatic, organizational and evaluative plans of the research, participating as a protagonist, together with the class, in the continuous and unpredictable deviations of path of the investigative project: according to the natural transformative processes – cognitive, emotional, social – of the contingent situation, the researcher can use different models of educational research in a multifunctional way. In spite of the strictly experimental logic, the more empirical logic of action research allows to construct a plastic ecosystemic framework of the socio-environmental situation and to observe it in its entirety and complexity. The epistemological foundations of this research model are dotted with critical elements, which can be largely rethought as strong elements for the overall education of the research actors.

Keywords. Analysis of the action research method – functional multi-methodology – teacher-researcher – criticality and strengths of action research – action research project and its potential

1. Premesse: tra ricerca sperimentale e ricerca-azione

Il modello della ricerca-azione (*r-a*) è apprezzabile come un efficace strumento di potenziamento delle strategie d'intervento didattico-educativo, le cui fondamenta teoriche e operative poggiano le basi sulla *logica dell'esperienza*, facendosi motivo al contempo di problematizzazione, di ricerca, di scelte teoriche e metodologiche, di attivazione dei potenziali umani e comunicativo-didattici, di sviluppo della conoscenza, di cambiamento, di formazione/trasformazione e socializzazione. Il ricercatore, spesso coincidente con la figura del docente-ricercatore, sposta l'attenzione sulle decisioni didattiche, invitando a porre su un medesimo piano problematiche teoriche, progettuali, metodologico-applicative e organizzative (cfr., per esempio, Pourtois, 1983; Pellerey, 1993; Elliott, 1993; Baldacci, 2001; 2007, pp. 81-108; Losito e Pozzo, 2005; Baldacci e Frabboni, 2013; Robasto, 2014; Pastori, 2017; Travaglini, 2002; 2019). Si può oggi sostenere, a ragione, che la "sfida" alle *nuove esigenze di complessità* non possa trovare migliore sostegno dei

potenziali pluri-metodologici impliciti nelle flessibili dinamiche processuali della r-a, un sostegno indubbiamente più efficace rispetto a quello individuabile negli ortodossi strumenti, spesso fin troppo mono-orientati, offerti dal tradizionale modello dello sperimentalismo educativo. Ormai è appurato che il modello della r-a tende a privilegiare il qualitativo al quantitativo, l'idiografico al nomotetico, l'empirismo allo sperimentalismo, il pluralismo e la divergenza metodologico-strumentale all'uniformità e la convergenza, la decisionalità operativo-formativa alla conoscenza astratta e generalista, il fattuale cambiamento progettuale a consolidati progetti programmatici, i costanti processi trasformativi della realtà psicosociale in atto a pianificate programmazioni sperimentali di ampia portata predittiva e generalizzatrice.

In effetti, la r-a offre una considerevole libertà nelle scelte da compiersi circa l'approccio metodologico ritenuto più idoneo per un dato ambiente fisico e relazionale o una specifica situazione problematica; il che, tuttavia, non esclude che al modello sperimentale classico, benché si trovi in una posizione pressoché antitetica alla r-a, ci si possa riferire per un uso funzionale, se la situazione lo dovesse richiedere. La distanza tra i due approcci di ricerca è legata al fatto che la sperimentazione classica – a sfondo neopositivista – presenta una metodologia preconstituita, definita con precisione in ogni dettaglio prima ancora di conoscere il problema da affrontare, tanto che in proposito si può parlare di una sua *esteriorità* e *anteriorità* rispetto all'oggetto d'indagine, laddove il suo scopo è rappresentato dalla formulazione di leggi universalmente valide e dunque applicabili a situazioni lontane, realizzabili attraverso quadri sperimentali che permettano di controllare tutte le variabili, per poi elaborare, attraverso il calcolo statistico, i dati raccolti dal ricercatore il quale, a sua volta, è tenuto a rimanere distante dal procedimento, per evitare d'interferire sulle variabili isolate.

Al sacrificio di alcune componenti scientifiche della ricerca (più attinenti alle vie sperimentaliste del pedagogico) con il flessibile impianto della r-a si sostituiscono altre e nuove possibilità applicative, in grado di soddisfare più contingenti esigenze di complessità e pluralismo al contempo epistemologiche, cognitive, sociali e culturali, e di fare pendere l'ago della bilancia sul «progressismo», come lo definiva Arnaud Clausse (1970, pp. 233-237), piuttosto che sull'antitetico «perennialismo», i due punti di vista filosofici che hanno fatto la storia delle teorie educative: è palese che la r-a trovi senz'altro maggiori addentellati nella linea teorica progressista¹, tanto che con essa all'«immobilismo» succede il «cambiamento» e all'«universalità» razionale e programmatica della conoscenza l'idea (deweyana) di continua «ristrutturazione e ricostruzione dell'esperienza», anche se – andrebbe aggiunto e come si accennava – si tratta di due punti di vista che non si escludono a vicenda, convivendo entrambi (il modello sperimentale e la r-a) in un arricchente fare dialettico e problematico, la cui priorità dovrà essere regolata dalle finalità stesse della ricerca e il cui scopo euristico potrà considerarsi il principale orientatore della scelta.

Di fatto, analizzare le peculiarità del modello della r-a significa trovarsi su un terreno epistemologico dalla consistenza molto fluida: più che di uno schema metodologico

¹ A. Clausse traccia quattro punti essenziali del progressismo, che ci sembra utile riproporre, in quanto si tratta di caratteristiche che trovano una fondata legittimità nel modello della r-a: 1) l'educazione deve essere "attiva" e legata agli interessi/bisogni degli allievi; 2) l'apprendimento deve avvenire grazie alla continua risoluzione di problemi reali; 3) la scuola è vita più che preparazione alla vita; 4) la scuola deve favorire la cooperazione piuttosto che la competizione.

predefinito, di uno stile univoco di ricerca, ci si trova dinanzi a *possibilità*, a «una situazione di lavoro da strutturare, all'interno della quale è possibile utilizzare una pluralità di metodi e di tecniche dando origine sia a dei "processi", sia a dei "prodotti" finali di ricerca del tutto diversi tra loro» (Montuschi, 1993, p. 10). L'ampia libertà di scelta dei metodi applicativi, contrariamente ai modelli di ricerca più tradizionali (per lo più sperimentalistici), di fatto non preclude neppure l'utilizzo di questi ultimi, come neanche di quelli più strettamente qualitativi, come il metodo clinico. Le potenzialità metodologiche sono particolarmente estese, allo scopo di rendere attualizzabile una *flessibile coesione tra teoria e prassi*, in altre parole una relazione dinamica tra i costrutti epistemologici, gli agenti della ricerca, le tecniche operative, i momenti di valutazione formativa e la dimensione fattuale dell'esperienza – anche se forse sarebbe preferibile anteporre agli altri l'ultimo aspetto, considerato che ogni decisione è presa nell'ineludibile sintonizzazione con la situazione concreta e con le problematiche sorte nell'azione.

2. I protagonisti della r-a e il supporto alla qualità educativa

Durante la r-a si assiste a un significativo *spostamento dei ruoli tradizionali della ricerca* e a un'attivazione di nuovi protagonisti: in realtà, ogni soggetto coinvolto in un progetto di r-a diviene esso stesso attore il quale, facendo ricerca o interagendo col ricercatore, è coinvolto direttamente in un processo al tempo stesso conoscitivo e decisionale. Il *docente*, in particolare, non è più l'oggetto passivo delle analisi di studio del ricercatore, ma diviene un soggetto attivo, che mette in moto un vero e proprio processo relazionale sia con la classe sia con gli altri soggetti della ricerca, favorendo lo svolgimento stesso dei processi d'insegnamento-apprendimento.

Se il discente è teso ad apprendere per scoperta, è vero anche che ciò sarà possibile quanto più il docente è intenzionato o messo nella condizione di entrare attivamente nel "vivo" dell'esperienza didattica, «scendendo dalla cattedra» (Dewey, 1984, p. 23) allo scopo di interagire costruttivamente con la dimensione vitale (e non ideale) della classe e dei suoi singoli componenti. L'insegnante – come ha fatto ben intendere John Dewey – è un protagonista attivo della scena comunicativo-didattica: deve creare le condizioni per ottenere «una comprensione simpatica dell'individuo in quanto individuo» (Dewey, 1984, p. 23), deve informarsi a fondo sulle condizioni della vita circostante per subordinarle alle attitudini del fanciullo e, soprattutto, deve evitare di somministrare una «dieta di materiali predigeriti» secondo «dosi prescritte dall'esterno» attraverso metodi «intrinsecamente buoni» o «intrinsecamente culturali», mostrandosi del tutto sensibile alle esigenze educative di *quella* classe o di *quell'*individuo (Dewey, 1984, p. 23). *L'esperienza del contesto educativo* da parte del docente è una fondamentale prerogativa dei fondamenti della didattica, come anche una *conditio sine qua non* della scelta del metodo, relativizzato dalla dimensione reale dai fatti, piuttosto che assolutizzato da un *a priori* ideologico: si sposta l'asse epistemologico in *direzione pragmatista* senza per questo tralasciare la prospettiva ermeneutica (Baldacci, 2007, pp. 101 e 102).

Che il docente indossi i panni del ricercatore, venendo a mutare l'immagine socio-professionale «che tale categoria ha di se stessa», faceva intravedere a Lawrence Stenhouse, negli anni Settanta del secolo scorso, non poche difficoltà oggettive, tanto che per superarle sarebbe dovuta occorrere (ottimisticamente!) «una generazione di lavoro»

(Stenhouse, 1977, p. 174). Nonostante questi ostacoli più che reali, il famoso studioso delle problematiche curricolari è un convinto sostenitore che l'elaborazione delle strategie didattiche sia materia di chi insegna, e non tanto o non solo di teorici esterni al mondo tridimensionale della scuola (i cosiddetti "pianificatori"), giacché il curricolo «deve basarsi sullo studio della pratica di classe» (Stenhouse, 1977, p. 42) e il suo sviluppo è essenzialmente legato alla contingente situazione didattica. Ipotizzato un curricolo provvisorio per l'avvio di un esperimento, è indispensabile che il docente, da solo o in gruppo, ne verifichi la funzionalità, sottoponendolo a eventuali modifiche, «sulla base dell'esperienza» (Stenhouse, 1977, p. 42) e di precise (ma non predefinite) metodologie osservative e valutative. In altri termini, è vivo l'auspicio che negli ambiti educativi istituzionali prenda vita e si sviluppi, con la dovuta professionalità, la *figura del docente-ricercatore*.

La possibilità di apportare mutamenti curricolari adeguati all'interno delle contingenti necessità didattiche implica un non trascurabile cambiamento qualitativo della didattica stessa; il riscontro prospettico di Michele Pellerey è entusiasmato dalla possibile, quanto realistica concretizzazione di «un cambiamento nei valori, nelle conoscenze, nelle aspirazioni, negli interessi, negli atteggiamenti, nei comportamenti, nelle abilità e negli stessi sistemi di significato dei docenti e dei dirigenti delle varie istituzioni formative» (Pellerey, 1993, p. 21). D'altra parte, un tale cambiamento comporta (o è conseguenza) di un sostanziale mutamento anche nei rapporti tra insegnamento e apprendimento in classe, dove l'allievo è sollecitato a formare conoscenza nell'interazione col docente-ricercatore e a ricercare egli stesso e in gruppo, automotivato ad apprendere dal contesto; ma va altresì rilevato l'apprezzamento dei mutamenti non sempre così radicali della didattica, nella quale – come auspica Rita Bonfiglioli – sia possibile «far interagire costruttivamente sia momenti fondativi del sapere, gestiti con i metodi tradizionali dell'intervento didattico, come ad esempio la lezione, sia momenti di problematizzazione dell'esperienza culturale e personale mediante la pratica della ricerca» (Bonfiglioli, 1993, p. 48)².

Questo processo di studio, verifica e cambiamento dei fenomeni scolastici promosso dai docenti-ricercatori, per Stenhouse, potrebbe essere facilitato da una loro adesione ad alcune «fonti principali», da uno studio interdisciplinare comprendente gli studi psicologici (relativi all'apprendimento e all'evoluzione stadiale), sociologici e di logica (da fondersi con «l'immaginazione pedagogica», per una funzionale prevalutazione delle ipotesi); quanto mai importante è, però, l'aspetto relativo all'«accumulo di esperienza pratica, sistematica e non sistematica». La figura del docente-ricercatore profilata da Stenhouse s'inserisce a pieno titolo nei processi di duttile e interattiva progettazione/realizzazione della r-a, le cui operazioni devono svolgersi in classe o comunque nei luoghi dove si concretano i fatti educativi. Dal docente ci si attende l'adeguata preparazione che gli consenta di conoscere alcuni aspetti fondamentali delle problematiche teoretiche dell'educazione; ma l'esperienza accumulata nei luoghi educativi rimane la nota dominante propulsiva all'azione, purché, come spera anche Dewey, il docente abbia la forza d'animo, non certo

² Quanto mai oggi una simile esigenza di adattamento alla mutante realtà educativa è sentita nei casi, spesso obbligati, di *didattica a distanza*, sulla cui funzionale progettazione e realizzazione molto in questi ultimi tempi ci si è interrogati (cfr., per esempio, Vertecchi, 2021) e dinanzi alla quale la complessità sistemica è regnante, casi dinanzi ai quali il modello della r-a può assumere un ruolo strategico e organizzativo a tratti imprescindibile.

facile a causa di storiche abitudini ancora vigenti, di scendere dai luoghi del sapere formale per avventurarsi nell'ignoto dell'esperienza e della ricerca.

3. I fondamenti storico-epistemologici e socioeducativi della r-a

Per l'auspicata revisione della funzione educativa, immaginata attiva e partecipante piuttosto che meccanizzata e burocratizzata, il pedagogista americano dell'attivismo (Dewey) è stato considerato da Gilbert de Landsheere (cit. da Nigris, 1998, p. 173) uno dei precursori della r-a, benché la fondazione concettuale di questa possibilità metodologica sia direttamente desumibile dalle linee-guida del modo "galileiano" di intendere la ricerca, linee che sono state formulate dal gestaltista Kurt Lewin nel 1935: questi ha dato un'importante propulsione epistemologica a questo modello, trasponendo la teoria di campo nei luoghi metodologici della ricerca eziologica del comportamento umano, nel tentativo di comprendere il senso profondo delle complesse dinamiche fenomeniche dei processi psicologici e sociali.

Piuttosto che operare dal generale al particolare, secondo una prospettiva "aristotelica", il ricercatore è invitato a trovare un significato complessivo dei fenomeni individuali e particolari, riconducendoli all'intera struttura del campo in cui si sono manifestati e in cui acquistano senso, e assumono una propria forma o *Gestalt* – destinata comunque a mutare qualora il contesto si modifichi. La stretta interdipendenza tra particolarità e situazione dà reciprocamente senso sia alla particolarità sia alla situazione (non esistendo la parte senza il tutto, né il tutto senza la parte), così che le strutture in gioco vanno a modificarsi in maniera vicendevoles e dinamica. A questo riguardo, Lewin è convinto che non si possano tradire le leggi di relazione tra individuo e contesto, in quanto la dinamica dei processi deve essere «*sempre derivata dalla relazione fra l'individuo concreto e la situazione concreta*» (Lewin, 1965, p. 48). In questa dinamica interattiva di fenomeni *concreti*, tanto specifici quanto contestuali, l'individuo e il campo sociale in cui il primo agisce non sono più prescindibili l'uno dall'altro, né possono astrarsi idealmente (né sottrarsi) dai mutui scambi di reciprocità. L'interdipendenza diventa carica di contenuti valoriali ai fini della ricerca e delle conseguenti scelte empirico-sperimentali.

Secondo questa prospettiva gestaltica e al contempo psicosociale, i diversi elementi di un processo relazionale tanto complesso come quello educativo sono chiamati ad "agire" all'interno del campo, divenendo *attori* essi stessi, *soggetti-attori* della ricerca – non più *oggetti* della ricerca (Barbier, 2007) –, parti integrate (e non astratte e passive) e *inter-agenti* con gli altri elementi del contesto sociale, con il chiaro fine comune (e comunitario) di trovare le soluzioni metodologico-didattiche di intervento più adeguate alla situazione concreta. Il «coinvolgimento esistenziale», di cui parla Jean Pierre Pourtois, trova una fondata motivazione proprio nel riscatto delle rispettive soggettività: la relazione «non è una relazione oggetto/soggetto, ma una relazione fra soggetti» dove ognuno contribuisce «in modo specifico» (Pourtois, 1984, p. 144), in base al ruolo che dipende strettamente dal suo essere e dal suo modo di essere. Ogni individuo del contesto sociale è un soggetto attivo e partecipante, immerso nel processo situazionale con tutte le sue specifiche peculiarità emotivo-affettive: non che questo voglia significare un «abbandono senza riserve» al coinvolgimento, come specifica Massimo Baldacci, in quanto potrebbe indurre il ricercatore a pericolose distorsioni dei risultati, ma dovrebbe trattarsi piuttosto

sto di una «consapevolezza dell'inevitabilità di un certo coinvolgimento esistenziale ed emotivo nei problemi che si studiano» (Baldacci, 2001, p. 143). Il *coinvolgimento* va quindi considerato una condizione di base della r-a, un processo inevitabile che, proprio in quanto “da non evitare” (senza opporvi troppe resistenze), diventa esso stesso oggetto delle analisi osservative della ricerca, un fine, un'operazione di conoscenza, andando ad assumere connotazioni implicantemente decisioni autovalutative e autoriflessive dall'ampia portata metacognitiva.

Questo carattere metacognitivo dell'agire esistenziale durante la r-a è così vero che Pourtois fa risaltare il valore e la piena fondatezza scientifico-qualitativa del processo di *emersione degli stati affettivi e immaginativi* degli attori, in quanto finiscono per essere delle componenti essenziali del gioco delle relazioni e degli scopi stessi della r-a. La necessità di riabilitare le forze primarie e immaginative del “gioco” – le qualità più genuine dell'essere – costituisce la base di ogni eventuale processo di trasformazione/cambiamento, «perché esso è soprattutto creazione e invenzione» (Pourtois, 1984, p. 146). Con la privazione di questi processi espressivi la comprensione *in itinere* delle problematiche contingenti del contesto educativo sarebbe un'impresa inattuabile. Contrariamente alle linee operative della ricerca tradizionale, che è intenta a non farsi “macchiare” dalle distorcimenti rappresentazioni affettive della realtà osservata per non invalidare le prerogative di predizione e generalizzazione dei risultati, la r-a si struttura, nasce e si sviluppa lungo l'azione degli eventi interazionali di natura più prettamente umana e sociale.

Il concetto pedagogico di interazione (già preconizzato da Dewey) non solo intensifica il processo di trasformazione della visione verticale dell'educazione in una visione orizzontale, ma modifica anche il ruolo tradizionale del ricercatore che, oltre a perdere la caratteristica posizione di lontananza (da cui poteva osservare con distacco e, in seguito, generalizzare), ora si addentra a tutto tondo e a tal punto nelle dinamiche sociali della situazione educativa da finire per confondersi, in certi casi, con la figura stessa del docente (il quale si auto-osserva, metacomunicando con il contesto relazionale), o comunque interagisce a stretto gomito con lui per immergersi nelle vive problematiche del campo.

La tematica del “confronto” implica la vicinanza comunicativa degli attori, incentiva la libera espressione e trasmissione degli intimi contenuti immaginativi e storico-biografici dei soggetti e favorisce non solo la conoscenza dei meccanismi sottesi ai rapporti di forza costituitisi all'interno del gruppo, ma consente anche il loro superamento/sviluppo, mediante una «elaborazione delle transizioni» (ovvero mediante l'attivazione di tattiche, strategie e politiche) per trasformare i dati contestuali in risultati capaci di comportare una dinamica ottimizzazione qualitativa dei rapporti «tra bisogni degli attori e vincoli dell'ambiente» (Pourtois, 1984, p. 145). Questo processo, tanto conoscitivo quanto migliorativo, derivante dalla r-a, è in stretta dipendenza con la prerogativa di *crescita emancipativa degli attori*, per la scoperta continua e arricchente di risorse individuali e collettive, venendosi a creare una sorta di circolarità tra problema, ricerca di soluzioni, produzione e attivazione di nuove e adeguate strategie, le quali a loro volta provocano nuove opportunità di scoperta delle realtà del processo in corso, che incentivano l'insorgenza di ulteriori e diverse necessità cui far fronte.

4. La processualità polifunzionale del modello della r-a

Da questa cospicua mobilitazione di potenziali e risorse non può che essere chiara la soggiacente idea di *processo*, in seno alla quale non è prevedibile un punto fermo, statico della ricerca, né un momento prefissabile di certezza delle conclusioni delle operazioni: la stretta aderenza della r-a alle condizioni socioeducative concrete induce ricercatori e operatori a prendere decisioni teoriche e metodologiche in sé mai definitive, destinate a mutare percorsi e orientamenti sullo sviluppo di non presagibili eventi fenomenici. Il modello lewiniano della ricerca partecipante nel corso degli anni si è sviluppato in un modello postlewiniano non più unitario, traslando in modelli procedurali in grado di tener conto delle problematiche concrete connesse alla specifica situazione in atto: la grande varietà di nomi e approcci che si sono venuti a creare nel tempo della r-a, «più che confondere, può servire a dare un'idea, o meglio, a dare prova della grande versatilità della r-a anche se prescinde dall'impostazione originaria» (Trombetta e Rosiello, 2000, p. 109).

In fondo, il possibile, quanto apparente disordine orientativo che si crea è fonte esso stesso di sviluppo della ricerca: il ricercatore, come fa presente Andrea Canevaro (1991, p. 7, cit. da Montuschi, 1993, p. 12), lascia «che la sua stessa presenza permetta lo schiudersi di una situazione e un definirsi attraverso il senso che il caos, il disordine, può trovare in se stesso». Tuttavia, questo movimento è caotico solo in apparenza, perché regolato da reali esigenze pragmatiche, al cui adeguamento le operazioni e i risultati di volta in volta raggiunti acquistano senso ed efficacia: le scelte che gli attori attuano hanno lo scopo di raggiungere il massimo dei risultati senza troppi sprechi energetici, organizzativi ed economici, andando a ottimizzare il rendimento qualitativo delle forze in gioco.

Dal punto di vista operativo, le procedure valutative, di tipo formativo, sono attivate dall'interno del campo e nel corso della ricerca, implicando da parte dei “consumatori della ricerca” la capacità di raccogliere in modo corretto e funzionale i dati che scaturiscono dalle loro stesse interazioni: il problema è colto dall'interno, nel suo sorgere immediato, scaturendo dagli attori stessi, i quali strutturano un'opera processuale di riflessione (organizzando le fasi operative con pianificazioni a breve o medio termine), mediante la raccolta di informazioni pertinenti e una “interrogazione fluida” sui fatti: come ricorda Pourtois (1984, p. 148), «registrare, annotare, descrivere, protocollare, inventariare, sono delle operazioni di fondo che la r-a non può economizzare»; inoltre, l'interrogazione non può che assumere un carattere fluido, in quanto è «legata alle tortuosità imposte all'azione da eventi previsti ed imprevisti». Le operazioni di valutazione implicano nel loro insieme un lavoro coerente, continuo e integrato, oltre che *in itinere*, svolto collettivamente, pur nel rispetto dei rispettivi ruoli, di fatto concernenti le distinte professionalità (è prevista anche la possibile consulenza di esperti esterni).

La *competenza interdisciplinare e pratica* domandata agli attori è diretta a bilanciare il piano teorico con quello prassico, essendo richiesta a ognuno una cultura estesa ai due livelli di realtà, al fine di tenere distanti gli estremismi radicali, caratterizzati da una parte dall'«autoritarismo ideologico» e dall'altra dall'«autoritarismo pragmatico»: la possibilità di un bilanciamento tra vettori orientativi teoretico-metodologici spesso contrastanti garantisce un efficace «realismo critico» (Montuschi, 1993, p. 14) utile nella gestione delle risorse concrete e delle prospettive future.

Dalle prospettive della r-a discende una vasta possibilità d'*incremento dei potenziali conoscitivi*, sintetizzata da Carlo Trombetta (1993, p. 18) in una «duplice valenza» di tale possibile ricchezza cognitiva, destinata a concretarsi essenzialmente in una «conoscenza per trasformare» e una «conoscenza partecipativa»: la prima è una conoscenza caratterizzata dalla capacità di autoregolarsi, per la presenza di elementi concorrenti durante il corso della r-a, quali l'autorappresentazione metacognitiva degli attori, il disordine dell'aleatorio, le difficoltà e le potenzialità delle singole parti e, soprattutto, i fenomeni di «ambiguità» (effetto di componenti attive tanto diverse) da gestire in modo abile e fruttuoso nella formazione dei nuovi progetti. La seconda valenza conoscitiva implica la creazione di saperi di vasta portata (riguardanti un complesso di dati percettivi, emotivi, razionali, sociali, individuali e simbolici) e che possono derivare dall'elaborazione attiva da parte dei singoli e dei gruppi di un sapere funzionale, come pure di altri saperi, quali quelli investigativi, rappresentativi e trasformativi, facendosi in questo modo un sapiente dispositivo di *ricerca-formazione* (Baldacci, 2007, p. 108).

5. Riflessioni critiche sui congegni strutturali della r-a

Nonostante i vantaggi derivanti dalle opportunità offerte dalla r-a, non poche sono le *critiche* mosse a questo modello di ricerca, inerenti soprattutto a implicite difficoltà oggettive di un modo di fare ricerca che trascuri i molti punti fermi dei metodi propriamente sperimentalistici, le cui linee programmatiche appartengono a un cammino fortemente strutturato e in cui le parti svolgono ruoli e funzioni nettamente separate, come separate o separabili sono le variabili osservate e/o manipolate sul campo, il cui numero si semplifica a piccole e contenute unità. A volte l'ampia libertà di scelte rischia di rendere più dispersivi e inefficaci gli intenti iniziali, lasciando insoddisfatte le attese.

Lamentele sarebbero giunte anche sull'utilizzazione dei risultati della r-a, più fruttuosi per i futuri ricercatori che non per gli attuali: una "disseminazione" dei risultati comporterebbe un incremento delle complessità progettuali, organizzative e operative, oltre a difficoltà di verifica e di attuazione pratica dei risultati stessi. Ancora una volta si torna alle vecchie polemiche sul quantitativo e il qualitativo, per quanto indirette, e sulla maggiore efficacia dell'uno o dell'altro metodo. In realtà, la r-a non centra i suoi schemi su una simile, quanto riduttiva e inutile dialettica, ma *apre possibilità*, astenendosi dal proporre schemi pre-programmati di tipo decisionale: assistiamo piuttosto allo spostamento dell'asse della scelta da una tradizionale mono-metodicità (sorretta dalla logica dell'*aut-aut*) a una *pluri-metodicità*, elastica e adattabile, in perfetta e attuale sintonia con la complessità pluralista e composita di una realtà educativa riflettente una dimensione socioculturale altrettanto complessa e pluralista, dinamizzata da variabili, necessità teoretiche e pratiche, umane e sociali cui bisogna far fronte se si desidera non tradire i più che realistici problemi contestuali.

I punti di debolezza della r-a diventano una ricchezza, una molteplicità fluida ma reale di *risorse* da gestire, in termini tanto più adeguati quanto più gli attori si mostrano in grado di abbandonare gli anacronistici abiti sociali per calarsi il meno virtualmente possibile, pur con cautela, professionalità e convergenza di propositi, in un'azione per sua stessa natura non tanto prevedibile, quanto vitale e trasformatrice. Il problema del metodo si sposta sullo sfondo, per consentire alle tematiche contestuali di esprimersi nel loro pieno e attuale divenire.

Le forze argomentative della r-a, che maggiormente possono dinamizzare il cammino di riflessione critica sugli aspetti vitali della ricerca in educazione, si possono riassumere nei seguenti punti:

- il ruolo prioritario dell'*esperienza*;
- l'introduzione della figura del *docente-ricercatore* quale attivo protagonista della ricerca;
- il suo *ruolo interattivo* con la classe, da una parte, e con elementi esterni, dall'altra;
- gli elementi di *processo* della ricerca e delle sue mutevoli fasi;
- le *interconnessioni socio-collaborative* tra le parti;
- la *creatività trasformativa* delle situazioni educative;
- i notevoli *potenziali metodologici*, che si esplicano nella pluri-metodicità;
- l'incremento dei *potenziali cognitivi e formativi* degli attori della ricerca;
- i possibili *sviluppi decisionali e conoscitivi* delle forze in campo;
- l'indiretta rivalutazione delle *manifestazioni corporee*, in quanto fenomeni simbolici e funzionali tipici dell'agire in situazione, quali il movimento, la realizzazione pratica, la concretezza decisionale e cognitiva, l'espressività nelle sue varie forme e le coinvolgenti dinamiche relazionali.

Negli ambienti educativi si attivano indicativi mutamenti delle componenti sociali e dei ruoli prefissati, così come delle dinamiche della ricerca, che da luoghi statici di trasmissione del sapere e di forme date di ricerca si ristrutturano in luoghi di ricerca/formazione per decidere, conoscere e svilupparsi: i compartimenti stagni, fatti di rigidi divisori preordinati da un'educazione ideologizzata e verticale, sono sostituiti da strutture umane e sociali più flessibili, aperte e intercomunicanti sul piano dell'orizzontalità. La conoscenza si costruisce ricercando, progettando, provando con mano le soluzioni, interagendo con le proprie e altrui emozioni, conflittualità, ricchezze caratteriali e cognitive, con le altrui diversità, e immergendosi nella realtà esperienziale e contestuale, unica reale direttrice del teorizzare per progetti e dell'agire per operare qualitativi cambiamenti funzionali degli assetti formali, culturali e istituzionali, essi stessi in divenire, della formazione.

Bibliografia

- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori, 2001.
- Baldacci M., *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti, 2007.
- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, 2013.
- Barbier R., *La ricerca-azione*. Roma: Armando, 2007.
- Bonfiglioli R., *La ricerca come strategia didattica*. Scandicci (FI): La Nuova Italia, 1993.
- Canevaro A., *La riflessione, l'azione e la ricerca*, "Bambini", 91, 7, 1, 1991.
- Clausse A., *Avviamento alle scienze dell'educazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia, 1970.
- Dewey J., *Experience and Education*. United States of America: Dappa Delta PI, 1938 (trad. it. *Esperienza e educazione*. Scandicci [FI]: La Nuova Italia, 1984).
- Elliott J., *Ricerca-azione: teoria e pratica*. In Elliott, J., Giordan, A., Scurati, C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, a cura di G. Pozzo, L. Zappi. Torino: Boringhieri, 1993.
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti Barbèra, 1935 (trad. it. 1965).

- Losito B., Pozzo G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci, 2005.
- Montuschi F., *La ricerca-azione: problemi, metodi, prospettive*, "Continuità e Scuola", VI, 4, 1993, pp. 10-15.
- Nigris E., *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori, 1998, pp. 163-201.
- Pastori G., *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior, 2017.
- Pellerey M., *Il modello della ricerca-azione: la formazione delle persone e una rinnovata attenzione alla professionalità docente*, "Continuità e Scuola", VI, 4, 1993, pp. 21-26.
- Pourtois J. P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*. Milano: FrancoAngeli, 1984, pp. 134-155.
- Robasto D., *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone prassi*. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- Stenhouse L., *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando, 1977.
- Travaglini R., *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*. Roma: Carocci, 2002.
- Travaglini R., *I modelli e i contesti educativi della ricerca. Dal modello sperimentale alla ricerca-azione tra laboratorio e apprendistato*. Roma: Aracne, 2019.
- Trombetta C., *La ricerca-azione: una moda o una strategia seria?*, "Continuità e Scuola", VI, 4, 1993, pp. 16-20.
- Trombetta C., Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson, 2000.
- Vertecchi B., *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia, 2021.