

La ricerca educativa nel Novecento.

Linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva

Franco Cambi

1. Il paradigma della ricerca

Il concetto di ricerca è polimorfo: indica il metodo, indica gli ambiti, indica il sistema organizzativo, indica il suo «uso» politico-culturale (promozione, sviluppo, etc.). Va circoscritto. Qui lo faremo intendendola come *modello di costruzione del sapere e interprete oggi della sua immagine*, posta come radiografia e come regola. Poi lo declineremo in ambito pedagogico/educativo. E per via diacronica e per via sincronica. Ambedue i percorsi saranno indagati nel Novecento, che potrebbe esser detto, con precisione, come il «secolo della ricerca» (oltre che «secolo breve», «secolo americano», «secolo della scuola», «secolo dell'infanzia», etc.: come è stato definito) e proprio perché i saperi – tutti – si sono ripensati secondo questo principio-modello. Infatti: 1) è declinato l'aspetto dogmatico e sistematico e progressivo dei saperi, di tutti; tutti si sono problematizzati, riarticolati, costruiti per vie innovative e plurali, incardinati su un esame – inquieto – dei loro oggetti, metodi, paradigmi, categorie, etc.; 2) ogni sapere si è reso consapevole della propria storicità: del suo relativizzarsi a situazioni socio-culturali-politiche, a ideologie, a *Weltanschauungen*, etc; del suo stare, appunto, nel tempo e nella storia e del suo venir lì a definirsi; implicando una ri-lettura critica dei propri statuti e critica in senso metacritico (alla Adorno); 3) la ricerca stessa si è letta come un processo che «non ha fine», che è sempre aperto e ri-aperto, sempre *sub judice*, sempre giocata e giocabile su molte prospettive e su molti percorsi, alternativi, intrecciati, opposti, etc.

Allora, possiamo dire, tale condizione ha cambiato il profilo del fare-sapere (e fare-scienza): lo ha reso *aperto*, lo ha *disseminato*, lo ha reso *inquieto* e lo ha *problematizzato*. Il sapere – ogni sapere, sta e deve stare nella condizione dell'*indagine*, del cercare principi, leggi, strutture per dominare l'esperienza (che è squilibrio e problema), ma sapendo che l'equilibrio trovato verrà subito a incrinarsi e a riaprire il problema, e così sempre in un processo reso via via più incalzante. Tra il Dewey dell'*indagine*» e il Popper della ricerca «che non ha fine» proprio la *condizione* e lo *stemma* del fare-ricerca e il suo *ruolo* attuale vengono ben sottolineati e ben legittimati. Dewey nella sua *Logica* del 1938 espone con forza la problematicità e la funzionalità dell'*indagine*, pur essendo, per noi oggi, l'unica via di accesso a una «verità» dimostrata e condivisa. La logica

scientifico-sperimentale dell'indagine si fa paradigma di intelligenza creativa, di ricostruzione dell'esperienza secondo un *input* di razionalità e di controllo consapevole, come pure di assegnazione di senso e di valore. Anche se i saperi scientifici non sono l'unica *via* della ricerca: anche l'arte «come esperienza» lo è. Con Dewey è la precarietà e la permanenza della ricerca («della certezza» dice in un'altra opera: ovvero di un ripristino di sicurezza, di fiducia *nel* controllo dell'esperienza) che vengono sottolineati, come pure la sua dimensione ormai ontologica: per l'uomo moderno, per il suo stare nel mondo, per il mondo stesso così come si dà alla riflessione della coscienza storica e sociale attuale.

Popper lega, già nel 1936, la ricerca scientifica alla «scoperta», alla produzione di teorie comprensive di settori e forme del sapere, le quali nascono da un lavoro «spurio» e si danno come ipotesi da falsificare (ovvero da mettere in crisi, con operazioni mirate). La ricerca procede per «congetture e confutazioni», il suo lavoro è «senza fine» e da interpretare su questo *telos* di impegno, di apertura costante e radicale. La ricerca è un cammino mai lineare, sempre accidentato, plurale e conflittuale, e un cammino che non arriva, né può arrivare, mai alla meta. La meta è il viaggio.

I due filosofi – l'americano e l'austriaco – sono precisi e sagaci interpreti della logica della ricerca, così come poi è stata vissuta e teorizzata dagli intellettuali più consapevoli nelle varie aree di indagine. Da tutti, ormai, possiamo dire. Si pensi per la storia alla metodologia inquieta e plurale teorizzata da Max Weber. Si pensi all'immagine stessa delle scienze umane: scienze che con le loro teorizzazioni cambiano il reale (umano-sociale) e che, pertanto, si rinnovano costantemente a due livelli: in relazione ai modelli e in relazione all'uso. E si può continuare.

Allora il Novecento è stato davvero il secolo che ha rideclinato e ricalibrato (socialmente e culturalmente) la ricerca, che l'ha imposta come paradigma e l'ha «esposta e esaminata», l'ha criticamente teorizzata nella sua «crisi e crescita», nei suoi legami con la società aperta (ancora Popper), nella sua funzione regolativa. In generale e in ogni sapere. E basta guardare agli sviluppi dell'epistemologia, ancora da Weber a noi. Bachelard, Feyerabend, Holton insegnano questo (come Lakatos e i suoi «programmi di ricerca»). Come pure lo fa la teoria del *problem solving* quale principio di apprendimento e di ri-uso dei saperi, che rimanda proprio alla inquietudine stessa del fare-ricerca e dello stare-nella-ricerca. Teoria che dai laboratori e dagli studi entra nelle classi, nell'insegnamento, nella scuola. Perfino nei suoi «indicatori di qualità» per l'OCSE-Pisa.

A Bachelard, in particolare, si deve l'immagine della ricerca scientifica che cresce per salti, per «ostacoli epistemologici», per una trasformazione delle strutture concettuali e categoriali, per una sfida dell'immaginazione, e che, inoltre, reclama un «nuovo spirito scientifico» e una «filosofia del non». Il lavoro scientifico non procede per «idee chiare e distinte», ma è un'avventura, plurale, carica di cesure, ispirata a un'idea di ragione in cui lo «scacco» dell'immaginario va pur tenuto sempre presente. In cui si agisce anche seguendo la *rêverie* o la psicoanalisi delle immagini-chiave. E sono considerazioni, queste di Bachelard, veramente innovative e che stanno dentro il *vero* cammino dello «spirito scien-

tifico». A Feyerabend, maestro radicale dell'anarchismo epistemologico, si deve l'esame dell'*identikit* della scienza in una «società libera» e una rilettura critica del «metodo», insieme alla valorizzazione del pluralismo della idea di scienza e degli approcci ad essa. Come di fatto sempre accade. E come l'empirismo ha trascurato di vedere. Holton, ancora, richiama al centro il dispositivo-immaginazione per fare scienza ben rivelato dall'uso di «analogie», di «metafore», di «modelli», i quali sono regolati da una logica non-empirica e da matrici esterne alla scienza stessa. Essa, infatti, è sempre più evidenziata nel *problem solving* come statuto, come metodo, come disposizione psico-cognitiva e, perfino, come costituzione della sua tradizione, in senso storico: tradizione plurale, di ipotesi, di «rivoluzioni» e di «scoperte», di procedure mai lineari né incasellate nel pur prezioso modello ideale della «scienza nuova» sintetizzato da Galilei.

La ricerca è *problem solving*, è avventura, è apertura, è indagine creativa, oltre che sedimentazione (necessaria ma non esclusiva) di «scienza normale», come ci ha ricordato Kuhn. Ed è questa l'immagine della ricerca che ci appartiene e che dobbiamo custodire. Oggi.

2. La ricerca educativa: diacronia e sincronia

Ma in una disciplina particolare (e particolare per molte ragioni: per il ruolo fondante in ogni cultura/società/civiltà che hanno le pratiche che tale sapere indaga – e sono le pratiche *costitutive* di ogni cultura; per il «posto» che occupa tra le stesse scienze umane: teorico e pratico, descrittivo e prescrittivo, scientifico e assiologico, etc. e posto rivelativo della ricchezza/complessità delle scienze umane medesime, del loro statuto più profondo; per il quadro epistemico che la contrassegna, di pluralismo, di complessità, di dialetticità; etc.) qual è la pedagogia come è *cresciuta*, come si è *sedimentata*, seguendo *quali tappe* e fissando *quale modello* l'idea di ricerca che è stemma comune ai saperi attuali? Qui si tratta di attraversare il Novecento con una doppia ottica: diacronica e sincronica, legandola proprio alla ricezione/rielaborazione del paradigma della ricerca. E lo si può fare a buon diritto, poiché per tutto il secolo la pedagogia stessa si è *interrogata sul proprio esser-ricerca e fare-ricerca*. Basta una semplice ricognizione in Internet sulla voce «ricerca pedagogica» per ottenere, solo in Italia, dagli anni Sessanta, oltre settanta volumi, e solo sul «Catalogo SBN».

Primo: le tappe. Quella delle «scienze dell'educazione». Quella del suo «congegno» teorico e metodico. Quello della sua interpretazione metateorica, per così chiamarla. Anni Cinquanta/Sessanta. Anni Settanta. Anni Ottanta/Novanta. Per schematizzare un po' le tappe, che sono in sé molto più fluide. Secondo: il modello. E un modello che si affina e si complica, decantandosi per la ricchezza/complessità, per la dialetticità connessa a una tensione ecologica (per sintetizzare). Vediamo prima le tappe, poi il modello. Fissando lo sguardo proprio sulla pedagogia italiana, vista come caso-emblematico (e proprio per il suo impegno teorico-critico e per il suo tener fisso un dialogo forte con le pedagogie internazionali, di cui si fa ripresa e interpretazione e prosecuzione: rivelativo, ad esempio, il caso di Dewey).

Le scienze dell'educazione. Si affermano, sì, già nel primo Novecento, ma sarà l'epoca del dopo-seconda-guerra-mondiale a imporle come paradigma, dominante e definitivo. Se pure problematico. Le varie scienze (umane e non solo: si pensi alla biologia) sono le «fonti» del pensiero educativo, che con esse assume il metodo sperimentale a propria guida e si fa sapere-di-saperi, plurale, interdisciplinare, integrato e dialettico. La ricerca è articolata e giocata sul metodo e sul congegno (che è scientifico, ma anche storico-ideologico e riflessivo e progettuale: un congegno dialettico). Sono temi che emergono con forza nel secondo dopoguerra: tra De Bartolomeis e Visalberghi, tra Laeng e la Metelli, su su fino a Laporta, a Flores d'Arcais, a Granese.

Il «congegno pedagogico»: tra metodologie, tipologie e riflessività. Sono gli anni Settanta che declinano le forme interne della ricerca, le dispongono secondo ottiche tassonomiche, ne leggono le specificità logiche e metodologiche e le procedure e i risultati applicativi. Sono gli anni in cui la ricerca sperimentale, la ricerca storica, la ricerca didattica e i loro modelli, la stessa ricerca teorica si declinano, si affermano, aprendo anche frontiere di ricerca-azione, che diverrà sempre più centrale e più inerente al nesso teoria/prassi che assume sempre (e in molti sensi: per l'oggetto che le è proprio; per il dover farsi sapere applicato; per il suo legarsi, prevalentemente, alle istituzioni) la pedagogia. Dalla Becchi a Fornaca, a Scurati, a Frabboni, da Inzodda a Mencarelli a molti altri la ricerca pedagogica, anche qui da noi, si fa plurale, articolata e ben regolata da una riflessione su quel sapere che si riconosce sempre più denso e radicale: e si pensi alle posizioni di Bertin, ancora di Laporta, di Broccoli, di Catalfamo, etc. che animano la riflessione sul «congegno» fissata già dalla Metelli, nel 1966, e che lo venne a definire come «molare».

La metateoria. È relativa alla presa di coscienza e di tutela della ipercomplessità (Granese) della pedagogia come sapere, legata a una ricerca riflessiva che deve scandire e il pluralismo e la dialettica. Lavoro svolto con sagacia e impegno da autori, da gruppi di ricerca; da Laporta ad esempio; dal «gruppo romano» negli anni Ottanta/Novanta o da quello «di Trento»; gruppi che hanno animato la pedagogia normale con proposte, appunto, di identità complessa e dialettica. Qui la ricerca riflette su se stessa, vuol enucleare il proprio status e il proprio senso, vuole possedere, in un'analisi sempre riaperta, il proprio stemma e stemma sì di sapere ma anche di ricerca: dei suoi percorsi reali o possibili, del suo traguardo-in-vista, e di quello regolativo, anche. Nel secondo Novecento, infatti, in Italia e altrove, la pedagogia si è fatta sempre più analisi-critica-del-proprio-fare-ricerca, e analisi di struttura e analisi di senso. Analisi-radiografia e analisi-interpretazione. In vista di un pieno possesso di sé e di una costante autoregolazione.

Il modello di ricerca. È cresciuto nei diversi decenni e si è fissato proprio (o soprattutto) negli anni Novanta (e su su fino ad oggi). È un modello di pluralismo necessario, legittimato, da potenziare. Che articola sì il sapere pedagogico, ma che può anche frantumarlo. Ma ciò non è accaduto, perché l'ottica teorica, epistemologica, metodologica, riflessiva non si è perduta. In particolare qui da noi. Infatti, accanto al pluralismo la dialettica funge da metacriterio

«secondo», come pure l'ecologia da «terzo». Sono tutti e tre dispositivi ben riconosciuti, se pure definiti con lessici diversi. Ora più empirici ora più operativi. Ma il modello è questo: fatto di pluralismo che sta, insieme, *in tensione* e *in equilibrio* e *deve* stare in questa disposizione inquieta e problematica, tanto per l'oggetto (complesso) che tratta quanto per il sapere-di-saperi che produce, che viene a costituire (ipercomplesso). Su questo fronte non vale fare nomi. I già fatti sono stati attivi anche su questo fronte, come pure molti studiosi della «terza generazione» del dopoguerra. Che hanno ripreso il testimone e lo tengono fermo nel «mare aperto» della condizione attuale del fare-sapere o stare-nella-ricerca pedagogica.

3. *I metodi attuali: tassonomia e dialogo*

La fase attuale di riflessione critica sulla ricerca educativa si è rivelata come una fase assai ricca di percorsi: dalla pedagogia critica alla metateoria, alla analisi del discorso pedagogico, alle indagini di struttura sull'ontologia regionale della pedagogia, sul suo orizzonte eidetico, sulla categoria-chiave del proprio pensare/agire, sulla razionalità propria dell'educazione, a cui hanno partecipato molti studiosi, anche solo qui in Italia: da Granese a Frabboni, a Baldacci; dalla Colicchi, alla Mortari, alla Contini; da Bertolini a Spadafora, alla Muzi, a Borrelli, alla Fadda; dalla Porcheddu alla Frauenfelder, alla De Mennato e alla Striano; da Manno alla Xodo, da Mottana, a Malavasi, a Gennari; da Flores d'Arcais, da Bertin, a Laporta, perfino almeno un po' anche al sottoscritto. Qui un posto e un ruolo centrale va assegnato – e già da tempo – alla riflessione sui metodi, sul loro aggiornamento, sulla loro lettura integrata, sul loro gioco dialettico nello spazio aperto del fare-ricerca (qui educativa). Una serie di studi ci hanno richiamato anche di recente a tener viva la riflessione su questa frontiera e ad affrontarla in modo *organico* e *complesso* e *tensionale* al tempo stesso. Testi tra loro anche eterogenei, ma rivolti verso quel comune obiettivo: come si stanno rinnovando e riorganizzando i metodi in pedagogia (come ricerca) e come si declinano nel loro gioco reciproco alla luce di un'ottica metariflessiva? Sono testi che vanno da quelli di Baldacci a quelli della Mantovani e della Bondioli, tanto per fare alcuni nomi. Tutti testi che si inoltrano nella ricerca proprio sotto l'aspetto più strettamente metodologico: per offrirci una tassonomia dei metodi in uso e, al tempo stesso, una loro ricostruzione integrata, esplicitamente critica. Se pure tale obiettivo venga raggiunto per vie diverse, ora più ostensive ora più operative ora più di sintesi riflessiva.

Proprio partendo – anche – da questi testi si può tentare di fissare la *tipologia* dei metodi attuali della ricerca educativa (intesa come costruzione di sapere empirico e riflessivo ad un tempo), come pure di leggerne il *raccordo critico* che li integra e li governa, oggi.

Inoltriamoci nella tipologia tassonomica. Essa ci offre la coppia quantitativo/qualitativo; il metodo narrativo e lo studio di casi; il metodo della sperimentazione; quello della ricerca-azione e della ricerca partecipativa; quello dell'approccio sistemico e del metodo *grounded*. E fermiamoci qui: questi

sono, di fatto, i più usati e i più discussi. Si tratta, qui, di richiamarli nella loro tipologia e di declinarne il gioco integrato, esercitato di fatto o possibile, allo scopo proprio di ben delineare la ricchezza/complessità del fronte metodologico della pedagogia, che ne riconferma con decisione la complessità e l'intrinseca problematicità, che poi – anche – proprio il pluralismo metodologico viene a rendere più evidente e a porre come costitutivo.

Il metodo quantitativo è, in pedagogia, soprattutto statistico. Fissa la presenza di una variabile. E lo può fare nella ricerca empirica o in quella storica o anche in quella didattica. Esso, con le coordinate numeriche, fissa la presenza di un effetto, di un fattore, di un processo e così lo validifica, lo rende cogente, se pure nella sua parzialità: poiché in educazione poco può essere ricondotto al quantitativo e forse neppure l'essenziale (il progettuale, l'intenzionale, il gioco complesso dei fattori, etc.). Da qui il richiamo al metodo qualitativo come complementare. Anzi, ai *metodi qualitativi*: il *narrativo*, lo *studio di casi*, ad esempio. Qualitativo è il metodo che fissa non le generalità, le ricorrenze, ma le specificità. Ad esempio: la formazione è sempre un processo e di singoli e di trasformazioni qualitative. Implica approcci descrittivi, singolari, narrativi: capaci di leggere il caso e quel processo. Lo studio di casi, poi, si fissa proprio sulla singolarità e ne segue le processualità specifiche, educativo-formative, uniche e irripetibili, ma che proprio per questo sono preziose come metodo: esigono un metodologico valorizzare il caso e attrezzarsi per farlo parlare. Si pensi a una scienza umana, vicina in molti modi alla pedagogia, come la psicoanalisi (ma anche la psichiatria) e a come essa abbia assunto il metodo qualitativo qui ricordato e l'interpretazione come asse logico (attraverso la narrazione particolare e pur generalizzante fino allo «studio di caso»). Freud insegna. Ma non solo Freud.

Di ciascuno di questi metodi è stata data una lettura strutturale, analitica e funzionale e noi oggi ben li possediamo nella loro specificità e nelle loro potenzialità, al tempo stesso. Quanto alla ricerca-azione essa è diventata negli ultimi decenni quasi un metaparadigma metodologico, capace di assimilare in sé anche i vari metodi più specifici, generali o particolari che siano, in quanto accordato con quel *focus* della pedagogia che è connessa all'unità di teoria e prassi, al loro intrinseco e reciproco legame, perfino se si fa ricerca pura o teorica. Nell'ambito empirico della ricerca tale principio si rivela decisivo. Esso pensa per agire, e fa dell'agire una retroazione sul pensare, costruendo un circolo virtuoso tra i due momenti del pedagogico; e virtuoso proprio perché biunivoco e integrato. Ancora oggi la ricerca-azione svolge una funzione di raccordo critico *tra* i metodi della ricerca educativa: vi si pone come un principio di sintesi. Ciò significa che essa è metodo e meta-metodo al tempo stesso. O metodo che accoglie, poi, vari metodi. Fino a quel metodo partecipativo su cui oggi si richiama così spesso l'attenzione. Che al centro ha la cooperazione tra gli attori della ricerca e guarda a una «teoria trasformativa», risolta in ambito locale: specifico, da ri-vivere, ma anche da oggettivare, attraverso strumenti formali. Quindi capace di unire, come ricordava la Mortari, «rigore e rilevanza». Anche la *grounded theory* si colloca su questa frontiera di

esame della complessità dei fenomeni-processi tipici in educazione. Si tratta di un metodo attivo nelle varie scienze umane, tipicamente qualitativo, che non fissa a priori una teoria, ma la costruisce nell'indagine stessa: la fa nascere induttivamente legando «dati» e «interpretazione» e sottopone ad analisi le stesse teorie implicite da cui la ricerca sempre prende l'avvio. Tale metodo, dice ancora la Mortari, è processuale, sta dentro un processo in cui si elaborano «concetti e categorie» e si elaborano riarticolarlo teorie e «materiali» studiati. È un modello esplicitamente costruttivistico della conoscenza; collegato a una coscienza che costruisce se stessa nel fare-ricerca, induttiva e riflessiva ad un tempo, documentata dagli stessi *memos* (memorizzazione delle fasi del processo, attraverso la scrittura: e si pensi, qui, ai giornali di bordo degli antropologi che lavorano sul campo).

Certo, tra i metodi della ricerca della ricerca anche educativa ci sono – al centro, anch'essi – metodi più strettamente formali e più invarianti. Tali l'analisi sistemica e i modelli di formalizzazione della complessità: dalla rete al rizoma, al labirinto. Sono metodi di lettura delle strutture del fenomeno, qui quello educativo, e ne colgono ricorsività e invarianze, se pure sempre da ricollocare «in situazione» (storica, sociale, personale). Anche su questi metodi esistono e già da tempo riflessioni pedagogiche. Si pensi a Luhmann e al suo testo *Il sistema educativo*, dove il modello-sistema è presentato nella sua sofisticazione e anche nella sua flessibilità dicotomica, ma anche nella sua funzionalità strutturale. E potremmo continuare: ad esempio con la teoria delle catastrofi, come è stato fatto anche in pedagogia, e si veda il lavoro di Rita Mancaniello.

Fermiamoci qui. I metodi, allora, metariflessivamente, si collocano *tra* «quantitativo» e «qualitativo», ma in senso ampio. Il quantitativo assimila a sé anche il formale o strutturale. Il qualitativo implica lo studio di casi e/o la ricerca partecipativa. Poi c'è il paradigma specifico della ricerca-azione: cresce sì nella «partecipativa», ma poi anche e in particolare con la *grounded* e con le sue vicinanze alle procedure fenomenologiche e ermeneutiche, che hanno anche – e hanno avuto – una ricaduta sulla stessa ricerca empirica, pur lavorando con modelli di tipo più strettamente filosofico, ovvero riflessivo e metariflessivo.

Tra queste frontiere metodologiche deve poi, a partire proprio dalla meta-riflessione che le ri-legge, le affianca, le separa e gerarchizza, ma anche le dispone secondo un *iter* circolare, correre un rapporto *ecologico* e di *métissage*, come ci ha ricordato – felicemente – ancora la Mortari. Ecologia significa integrazione equilibrata, che tutte legittimi e tutte usi o renda possibile usare. *Métissage* significa integrare, far-dialogare, connettere anche dialetticamente. Sempre con lo scopo di salvaguardare la ricchezza/complessità/varietà dei fenomeni educativi e di tener fermo un atteggiamento anti-riduzionistico, non semplificatore, non univoco/dogmatico. Da qui proprio la necessità di esercitare una riflessività meta-metodologica, necessaria per salvaguardare la specificità sì degli eventi educativi ma anche del pensare-pedagogico.

4. *Un sintomo di buona salute*

La crescita – di modelli, di peso culturale, di autocomprensione – della ricerca educativa che il XX secolo ha prodotto ha avuto una serie di effetti sul sapere pedagogico stesso: lo ha, come già detto, più articolato «in forma arboorea», declinandone l'aspetto «di sistema»; lo ha più auto-regolato, controllato nel suo pluralismo/dialetticità/etc., delineando un ulteriore fronte nella ricerca: metateorico, strutturale, interpretativo (di ordine e di senso); lo ha rivolto soprattutto verso il nesso presente futuro, verso ciò che è o può essere ulteriore, verso l'innovazione e la «scoperta». Sono tre aspetti che sanzionano la *matùrità* della ricerca pedagogica, la *sua ricchezza* e la *sua apertura*; sintomi ben in linea col concetto stesso di ricerca elaborato dai saperi (e dalla riflessione sui saperi) nel Novecento. Anche l'asse della ricerca pedagogica si è spostato sì sulla sperimentazione (di vario tipo, lì spesso data dai «risultati» empirici di altre scienze oltre che dal principio dell'applicazione/verifica «in esperimento»), ma anche, e con la stessa forza, dalla tensione innovativa, che reclama apertura, creatività, infuturamento. Anzi, proprio questo aggregare la ricerca educativa su frontiere in movimento, su settori più avanzati, sempre più avanzati è divenuto un po' lo *stigma* e il *compito* della pedagogia, che *deve* (anzi: non può non) farsi coinvolgere sui *grandi problemi aperti* del nostro tempo, venendo così a sfidare la sua immagine di «sapere d'ordine», ideologico e socialmente convergente e ritrovando, così, il suo statuto anche filosofico, costituito dalla criticità, sì comune a tutti i saperi ma che qui – dentro la progettualità pedagogica, fatta di radicalità, di organicità e di sfida – si impone, con più forza, come il più intimo dovere. E si pensi solo ad alcuni dei grandi ambiti di ricerca attuali, che hanno una componente pedagogica fondamentale, non solo per farli passare «dalla teoria alla prassi», ma per leggerne in modo integrale la stessa teoria. Si pensi al problema della Mente. Si pensi al problema della Tecnica. Si pensi al problema dell'Ecologia. Sono tre frontiere in movimento della ricerca anche educativa. Legano la pedagogia a Grandi Eventi del nostro tempo (insieme ad altri: la Multiculturalità, la Differenza, etc.) e tengono la pedagogia stessa in quella dimensione metariflessiva e radicale che le è propria, la legano alla tutela (critica) dell'*anthropos*, la saldano al Futuro come al proprio principio-motore. Restituendole una piena identità di «pensiero in grande».

Ma c'è di più: tale aspetto metariflessivo e di tensione innovativa e di innesto sul futuro che sta al fondo della pedagogia (già da Comenio, già da Rousseau, ma anche già da Platone, il «padre» stesso della pedagogia – come riflessione critica e razionale sull'educazione) si sta imponendo anche nelle pratiche educative: nei ruoli educativi sociali, nelle professioni educative, nelle istituzioni formative stesse. I ruoli educativi si legano sempre di più a un'analisi dei loro stessi ruoli, alle *formae mentis* che implicano, alla relazione che vengono a costituire. Le professionalità educative trovano nella riflessività (alla Schön) un fronte sempre più centrale, per esercitarsi secondo un'arte interpretativa e dialettica qual è quella che oggi (ma anche ieri, sempre) le governa. Le istituzioni sono chiamate a ri-pensarsi secondo le teorie dell'organizzazione e delle

analisi di qualità di strutture e di processi, maturando in se stesse uno «spirito scientifico» e metariflessivo, ad un tempo.

La ricerca, allora, è il paradigma anche della pedagogia; è posseduta nel suo «spettro» più ampio e sottile; si calibra sempre di più sull'innovazione; fa della ricerca un «nuovo spirito scientifico» applicato nelle molte frontiere dell'agire educativo. Così essa va continuata a pensare nel suo *spettro* logico e operativo, nel suo *ruolo* culturale e sociale, sul suo *fronte* più avanzato e proprio per mantenere alla pedagogia l'*imprinting* faticosamente (come negli altri saperi) conquistato e continuare a tutelarlo anche nella sua complessità (presente anche nel suo fare-ricerca, in sintonia con l'ipercomplessità stessa di questo sapere).

Bibliografia

- M. Baldacci, *Metodologie della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 2001
- M. Baldacci, *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori Riuniti, 2007
- G. Bachelard, *Il nuovo spirito scientifico*, Bari, Laterza, 1951
- R. Barbier, *La ricerca-azione*, Roma, Armando, 2007
- E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, Roma, Armando, 1969
- G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968
- A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia*, Milano, Angeli, 2006
- A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974
- F. Cambi, *La ricerca in pedagogia*, Firenze, Le Monnier, 1976
- F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986
- F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006
- F. Cambi (a cura di), *Ricerca-Azione e Scuola. Materiali di riflessione*, Firenze, IRRE-Toscana, 2007
- F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- F.P. Colucci, M. Colombo, L. Montali (a cura di), *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, Bologna, Il Mulino, 2009
- M. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Roma, Carocci, 2007
- J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949
- J. Dewey, *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- J. Dewey, *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957
- R. Fornaca, *L'educazione, matassa intricata*, Torino, Paravia, 1980
- P.K. Feyerabend, *Contro il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1979
- P.K. Feyerabend, *Dialogo sul metodo*, Roma-Bari, Laterza, 1989
- G. Flores d'Arcais, G. Zago, *L'unità dell'educazione*, Pisa, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1994
- F. Gil, *Ricerca*, in *Enciclopedia. 12*, Torino, Einaudi, 1977

- A. Granese, *La conversazione educativa*, Roma, Armando, 2008
G. Holton, *L'immaginazione scientifica*, Torino, Einaudi, 1983
J. Lakatos, *La metodologia nei programmi di ricerca scientifica*, Milano, Il Saggiatore, 1996
J. Lakatos, A. Musgrave (a cura di), *Critica e crescita della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1976
R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
R. Lyn, J. M. Morse, *Fare ricerca qualitativa*, Milano, Angeli, 2009
R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe*, Pisa, ETS, 2002
A. Mariani, *La pedagogia sotto analisi*, Milano, Unicopli, 2003
A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della post-modernità*, Roma, Armando, 2008
C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966
L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003
L. Mortari, *Cultura della ricerca pedagogica*, Roma, Carocci, 2007
K.P. Popper, *Congetture e confutazioni*, Bologna, Il Mulino, 1969
K.P. Popper, *Logica della ricerca scientifica*, Torino, Einaudi, 1970
K.P. Popper, *La ricerca non ha fine*, Roma, Armando, 1976
K.P. Popper, *Il razionalismo critico*, Roma, Armando, 2002
C. Scurati, G. Zanniello, *La ricerca-azione*, Napoli, Tecnodid, 1993
M. Tarozzi, *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2001
A. Visalberghi, *Problemi della ricerca educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1965
M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958