

La ricerca empirica in educazione: questioni aperte

Luigina Mortari

«... non è lecito accettare la menzogna e offuscare la verità»
(Platone, *Teeteto*, 151d)

Affrontare in questo momento il tema della ricerca empirica in educazione significa trovarsi di fronte certamente ad una realtà ormai pluridecennale, ma soprattutto ad una serie di questioni aperte, forse destinate a rimanere tali a lungo.

È su tali questioni che concentrerò l'attenzione, non solo perché è impossibile sviluppare un discorso rigorosamente scientifico sul passato recente della ricerca empirica in educazione in Italia poiché mancano studi analitici di ricostruzione della qualità dei processi fino a questo momento sviluppati, ma soprattutto perché ci troviamo nel mezzo di una fase di transizione, caratterizzata fortunatamente non dall'imporsi di discorsi prescrittivi, che vantano certezze, ma da un fecondo problematizzare la cultura esistente della ricerca.

Seguendo l'efficace suggerimento formulato da Rorty, cercheremo quindi di stare dentro questo interrogare al fine di tenere aperta la conversazione, perché tenere aperto il dialogo dentro la comunità dei ricercatori è la condizione necessaria per fertilizzare la cultura della ricerca. A questo scopo formulerò quelle che in questo momento sembrano essere le questioni essenziali da affrontare e rispetto ad esse tratteggerò possibili risposte, assumendo queste non come un modo di chiudere la domanda ma piuttosto solo come un punto, uno dei tanti possibili, da cui aprire la conversazione.

1. *Esplicitazione dei presupposti*

Poiché ogni discorso è sempre soggettivamente segnato e in nessun caso è possibile sviluppare un discorso svincolato da presupposti, è necessario – in obbedienza al principio etico della ricerca dell'onestà intellettuale (Pring, 2002) – prima di addentrarsi nel domandare epistemologico specificare quelle convinzioni personali, che – difficili da mettere tra parentesi – finiscono per condizionare il ragionamento in una certa direzione. Rendere esplicite le proprie presupposizioni è la prima operazione riflessiva richiesta ad un ricercatore (Burbules, 2005).

Da dichiarare sono i seguenti presupposti:

(i) *la convinzione che la ricerca educativa, così come la ricerca clinica in medicina, trova il suo senso nel provocare un miglioramento della pratica. Si fa ricerca*

non semplicemente per approfondire un certo tema che ci affascina (principio euristico), né tanto meno per esibire ardite argomentazioni di cui sentirci compiaciuti (principio estetico), né solo per accumulare conoscenze (principio sommativo), ma per produrre sapere utile alla pratica (principio di utilità);

(ii) *come corollario di questa convinzione fa seguito la messa in discussione del prevalere di ricerche di tipo constatativo-ricognitivo a svantaggio delle ricerche esperienziali-trasformative*¹. Mettere al centro il bisogno di ricerche esperienziali-trasformative comporta la messa in discussione radicale della sudditanza della ricerca empirica in pedagogia ai modelli della ricerca sociologica e psicologica che hanno dominato per anni. A differenza delle scienze constatative, la pedagogia ha necessità di individuare modi di agire, dispositivi operativi, strumenti di azione, che consentano di migliorare il contesto dell'educazione. La ricerca educativa ha dunque una sua specificità ed è su questa che deve costruire una teoria della ricerca.

(iii) *la convinzione che il fare ricerca sul campo implichi una solida competenza teoretica sui temi dell'educazione*. Una ricerca empirica di tipo esperienziale-trasformativo ha una vitale necessità di raccordarsi alla ricerca teoretica in pedagogia, quella impegnata ad elucidare le questioni, a girare attorno alle idee fino a trovare quella formulazione chiara e perspicua che consente al ricercatore di formulare «buone domande di ricerca» sul campo.

(iv) *ma la ricerca teoretica per essere efficace, capace cioè di illuminare la ricerca empirica deve svilupparsi in una relazione dialogica con la ricerca empirica*. Dewey, impegnato a definire la qualità specifica di una teoria dell'educazione, concepita non come un insieme di astratte affermazioni ma nella forma di un «piano educativo» che orienti le decisioni per l'azione (Dewey, 1993, p. 13), sosteneva che per costituirsi come discorso capace di guidare la prassi educativa, la filosofia dell'educazione deve avvalersi dei contributi forniti dalla ricerca empirica, dal momento che le scienze che si costituiscono su base empirica mettono a disposizione dati importanti non accessibili per via astratta (Id., p. 16). Qualsiasi teoria, per quanto ben meditata, ha un valore ipotetico che deve essere messo alla prova dei fatti (Dewey, 1974, p. 194) prima di essere acquisito come valido e attendibile strumento per orientare le deliberazioni pratiche. Una buona ricerca pedagogica è dunque quella che si nutre

¹ La *ricerca constatativa* è quella che si prefigge un compito ricognitivo sul contesto, che mira a comprendere le cose così come accadono; la *ricerca esperienziale-trasformativa* è quella che mette alla prova dell'esperienza la teoria con lo scopo di trasformare la teoria e la pratica. Anche la ricerca ricognitiva è importante dal momento che c'è bisogno di capire come si attuano certe intenzioni pedagogiche, come sono percepite certe esperienze dai soggetti che le vivono, quali effetti producono nel contesto certe azioni. Tuttavia l'approccio constatativo-ricognitivo non è sufficiente per fondare una teoria pedagogica; c'è bisogno innanzitutto di ricerche che mettano alla prova le idee, quelle che hanno la forma di «ipotesi provvisorie» («tentative hypotheses», come le ha definite Dewey). In questo caso la ricerca empirica assume la forma di un intervento che introduce qualcosa di nuovo nel contesto e che monitorando il modo del suo accadere verifica la qualità dell'azione, ricavando così le indicazioni necessarie, anche se non sempre sufficienti, ad orientare la prassi.

di un dialogo intenso fra ricerca teoretica e ricerca empirica, che produce un continuo rimodularsi dell'una rispetto all'altra nella forma di una reciprocazione evolutiva. Stare con senso nel mondo della ricerca educativa significa, dunque, impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione.

2. Domande aperte

2.1 Rilevanza rigore validità

Tre sono le questioni fondamentali extra-paradigmatiche che deve affrontare il ricercatore quando si impegna a sviluppare ricerche che abbiano valore: deve cercare che siano rilevanti, rigorose, valide.

(a) *Quand'è che una ricerca educativa si può considerare rilevante?* Quali sono i criteri per decidere la rilevanza di una ricerca? È sufficiente che affronti temi all'ordine del giorno nella comunità scientifica? Deve fornire dati dotati di certezza? Oppure è rilevante quella ricerca che nasce dal dialogo fra ricercatori accademici e pratici, entrambi impegnati innanzitutto ad individuare problemi rilevanti nella realtà e a cercare strade per migliorare la qualità delle azioni educative e risolvere certe criticità? Diversi e altri possono essere i criteri per definire la rilevanza, ipotizziamo di accettare come valida la terza opzione, si tratta a questo punto di individuare un'argomentazione a suo sostegno.

Quando la ricerca pedagogica non può svilupparsi lontano dal mondo della pratica, e dunque senza misurarsi con l'esperienza viva, perché

«(1) le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione rappresentano inoltre (2) la prospettiva definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche» (Dewey, 1984, p. 24).

Le teorie pedagogiche costruite all'esterno della pratica da teorici che non si misurano operativamente con la quotidiana problematicità educativa risultano spesso teorie astratte che, incapaci poi di restituire una misura reale per l'agire educativo, molti operatori dell'educazione considerano di poca rilevanza per il lavoro professionale (Sanders and McCutcheon, 1986, p. 54). Il sapere elaborato dai ricercatori di professione (Cochran-Smith and Lytle, 1999, p. 250), anche se risponde ai criteri di scientificità correnti nella comunità scientifica non è automaticamente dotato di un valore di utilità intrinseco.

L'educazione ha bisogno di poggiare su valide teorie dell'educazione, e una teoria è valida nella misura in cui riesce ad orientare la pratica, cioè a mettere i pratici nelle condizioni di leggere i contesti in cui agiscono, di individuare i problemi e di tratteggiare efficaci azioni educative. In questo senso la teoria è «la più pratica di tutte le cose» (Dewey, 1984, p. 10). Dal punto di vista deweyano, la condizione necessaria per realizzare una vera e vitale teoria dell'educazione è quella di radicare la ricerca educativa nella pratica viva. Una buona teoria è quella che nasce da una considerazione attenta della pratica; questa infatti si pone all'inizio e al termine di una buona ricerca: si pone all'inizio perché «pone i problemi che soli conferiscono alle indagini qualità ed espressione educativa» e si situa al termine del processo euristico perché «solo la pratica è in grado di provare, verificare modificare e sviluppare le conclusioni di queste indagini» (Id., p. 24). Quando non si sviluppa a partire da quel materiale vitale che è l'esperienza e con l'esperienza non si misura, allora la teoria fatica a svolgere la sua specifica funzione, che consiste nel rischiarare la problematicità dell'agire educativo, perché non avendo radici nell'esperienza manca di una reale capacità ermeneutica e per questo non è in grado di offrire misure valide per orientare i processi deliberativi.

Fin quando il teorizzare sull'educazione avverrà lontano dai contesti dove il fenomeno educativo accade si ridurrà a un parlare vuoto, così come accadrebbe ad un clinico che pretendesse di formulare una teoria su una prassi chirurgica senza mai entrare in una sala operatoria.

(b) *Quando è che una ricerca educativa si può considerare rigorosa? È legittimo pensare che una ricerca rigorosa è quella che muove da una riflessione sul paradigma di riferimento, sulla/e filosofia/e che rispondono al bisogno di dare un senso all'agire euristico, sul metodo da utilizzare?*

Riflettere sui paradigmi

Il paradigma può essere pensato come un recinto decidendosi per il quale si riducono gli spazi di libero movimento dell'azione di ricerca; il rapporto con il/i paradigma dovrebbe essere concepito, invece, nei termini di una pratica riflessiva da attuare prima di intraprendere una ricerca per fare chiarezza su quei presupposti che stanno alla base di ogni atto euristico ma che spesso agiscono tacitamente perché il ricercatore evita di andare alle radici dell'azione di ricerca, considerando questa azione epistemologica radicale un impegno, magari affascinante, ma del tutto ozioso. Quando Heidegger afferma che la scienza non pensa, ci invita a pensare anche alla tendenza ad interpretare in senso riduttivo il lavoro scientifico, come uno stare sottoposti a regole, anziché impegnarsi in un lavoro di radicale riflessione critica. Riflettere sui presupposti paradigmatici è essenziale perché non si dovrebbe procedere ad una progettazione del «disegno di ricerca» se prima non si è riflettuto se aderire ad una visione ontologica atomistica o relazionale, se per noi vale la gnoseologia realista o quella costruttivista e/o socio-costruzionista, se riteniamo che a

dare scientificità ad una pratica euristica sia solo la costruzione di un setting sperimentale oppure sia più adeguata una «*naturalistic inquiry*», se pensiamo che il lavoro della ricerca sia libero da qualsiasi vincolo etico e politico oppure se la problematizzazione etica e la ricerca di un senso politico siano preoccupazioni che devono permeare tutta l'azione epistemica.

Riflettere e prendere una posizione rispetto alle questioni paradigmatiche non significa legarsi ad un palo, ma *sapere dove si è* quando si fa il lavoro del conoscere, sapendo che in ogni momento si è liberi di scegliere altrimenti proprio perché alla radice c'è stata a sua volta una scelta meditata.

Riflettere sulle filosofie di ricerca

Il paradigma della modernità o paradigma positivistico non prevedeva il lavoro di riflessione sulla filosofia di ricerca di riferimento – poiché di fatto non poneva alternative al positivismo –, invece è essenziale quel lavoro teoretico attraverso il quale il ricercatore va in cerca dell'orizzonte di senso entro il quale situare la prassi euristica. Confrontarsi con le filosofie di ricerca non significa scegliere l'una o l'altra in modo manicheo, ma meditare sulle possibili geografie del senso del lavoro di ricerca per tratteggiare il proprio orizzonte. Non si tratta dunque di confinare il pensiero nello spazio definito o aperto da una precisa filosofia, quanto piuttosto di meticcicare, di attraversare confini, di costruire una propria mappa, con la disponibilità a rivedere continuamente il proprio orizzonte affinché abbia quei tratti che siano capaci di rischiarare il faticoso lavoro di confronto con la complessità del reale.

Riflettere sul metodo

Una visione *folk* della ricerca educativa ce la rappresenta come un agire sottoposto ad un metodo inteso in senso formularistico, cioè strutturato rigidamente come un insieme di regole definite in anticipo cui il processo di ricerca deve sottostare badando a spegnere ogni eventuale scatto creativo. Ma il metodo, strumento essenziale per la ricerca dal momento che dovrebbe dare indicazioni su come raccogliere i dati e come elaborarli per costruire una teoria, non è un formulario. Un metodo è una sorta di linee-guida da intendere in modo flessibile, e soprattutto uno strumento euristico che va continuamente ripensato al punto da poter dire che s'inizia con un'idea di metodo e alla fine della ricerca si trova che il metodo usato ha indossato un abito nuovo. La complessità del reale, dei fenomeni da investigare, è tale che non esiste un modo di intendere il metodo che sia capace di agganciare l'essenza delle cose, ma per cercare una conoscenza valida è necessario riaggiustare continuamente il metodo così da rendere le mosse euristiche il più adeguate possibile al profilo emergente del fenomeno.

Platone, nel *Fedro*, ci ha insegnato che conoscere vuol dire girare intorno al fenomeno, e Maria Zambrano riprendendo questa visione circolare-ricorsiva

del processo euristico, suggeriva che questo girare intorno deve trovare il suo numero giusto di giri, ossia nulla di meno e nulla di troppo. Il come girare intorno e il quanto girare intorno è cosa che il metodo approssimativamente ci dice prima di iniziare una ricerca, ma solo approssimativamente, perché avere un metodo non significa stare sotto la sovranità di regole che chiedono solo obbedienza, ma stare in un orizzonte di questioni da pensare; per questo il metodo è qualcosa che va definito cammin facendo, considerandolo non come dispositivo definito in anticipo, ma come materia da plasmare durante il percorso. Questa concezione che definisco emergenziale-indiziaria del metodo chiede un radicale processo di riflessione, che assume il metodo non solo come guida per la ricerca ma anche come oggetto di ricerca, perché solo mettendolo nella posizione di oggetto diventa guida effettiva.

Il lavoro del pensiero implicato in un'azione di ricerca è dunque duplice:

- pianificare e realizzare le mosse euristiche necessarie a costruire la conoscenza cui mira il lavoro di ricerca,
- riflettere su ciò che si fa e su ciò che si pensa di fare per riaggiustare continuamente tali mosse e perfezionare i dispositivi di ricerca.

(c) *Quand'è che una ricerca educativa si può considerare valida?*

Secondo una certa visione della scienza, tuttora dominante, una ricerca è considerata scientifica quando perviene a conclusioni dotate di valore generale. Il criterio della valenza generale dei risultati di una ricerca è applicabile all'esperienza educativa?

La pratica educativa è un percorso esperienziale complesso; una buona teoria dell'educazione dovrebbe saper indicare con una certa precisione la direzione di tale cammino e i criteri per scegliere quelle esperienze che consentano ad ogni soggetto il massimo di attualizzazione possibile delle proprie possibilità esistenti. Rispetto a tale questione pedagogica di base esistono molte teorie disponibili, ma nessuna è capace di fornire una risposta esaustiva².

Il contesto educativo si profila come un sistema dinamico ad elevata complessità, perché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito. Ogni essere umano è un essere unico, irripetibile, con una sua originale singolarità; quando queste singolarità si incontrano in un contesto, facendo interagire le loro rispettive intenzionalità, danno luogo a flussi di pensiero, di affetti, di relazioni unici e imprevedibili. Proprio a causa dell'unicità e imprevedibilità dei contesti educativi, non è possibile elaborare un sapere di regole generali.

² Ritroviamo questa visione della pratica educativa come di qualcosa la cui problematicità sarebbe incomprimibile dentro alcuna teoria che pretenda una valenza esplicativa generale nel numero inaugurale della rivista *Educational Review*, apparsa nel 1891, dove Josiah Royce invitava a concepire la formazione dei docenti non come apprendimento di sistemi pedagogici poiché «non esisterebbe alcuna valida scienza pedagogica... capace di... una completa formulazione... e di una diretta applicazione» (cit. in Lagemann, 2000, p. IX).

Affermare l'impossibilità di pervenire ad un sapere dal valore generale non implica però una svalorizzazione della ricerca educativa, piuttosto significa agire rimanendo fedeli alla complessità dei casi concreti, condizione questa necessaria per individuare ciò che è giusto fare (Gadamer, 1999, p. 370).

Forse il tipo di sapere cui è legittimo mirare, data l'imprevedibilità delle situazioni educative e non prevedibilità degli esiti conseguenti ad un preciso intervento, non può essere che un sapere molto legato ai dati di realtà come è il *sapere di casi*.

L'educazione ha bisogno di un sapere utile all'azione e questo tipo di sapere può essere quello costituito dai casi paradigmatici. Le teorie generali si possono costruire solo lasciando da parte ciò che è troppo particolare, ciò che è parziale, ma che nella sua parzialità costituisce però un pezzo significativo della realtà. Una buona teoria dell'azione non è una teoria che poggia su concetti semplificati, disinfettati dalla complessità del reale. Per questa ragione potrebbe essere una *teoria di casi*, di casi esemplari. Valorizzare un *sapere di casi* non significa non riconoscere la possibile validità di una teoria formale che si struttura in argomentazioni che pretendono un valore che vada oltre il caso, quanto piuttosto sostenere che anche il sapere che pretende di parlare in generale per essere utile deve poter stare in relazione con un sapere di casi che non perde il particolare. Senza un sapere che si tiene ancorato al particolare, quello generale diventa imposizione di categorie sulla realtà e l'universalità del discorso nella sua impersonalità diventa dominio sulle cose, anziché un rischiararle.

2.2 Qualitativo e quantitativo

Pagando una sudditanza nei confronti del paradigma dominante, a lungo nel mondo dell'educazione ha prevalso l'approccio quantitativo³. L'azione educativa è un fenomeno complesso, cioè non comprimibile nei dispositivi epistemici di cui disponiamo, tanto meno in quelli di tipo algebrico che caratterizzano molte ricerche nelle scienze dell'educazione, dispositivi questi che perdono per strada molte delle informazioni non computabili dentro metodi-

³ Ellen Lagemann (2000, p. XI) spiega che nei primi decenni del secondo XX, quando si affermò un movimento di pensiero teso a costruire una scienza dell'educazione, sia per rafforzare le politiche educative sia per contrastare l'antipedagogismo dilagante, a prendere il sopravvento non fu il pensiero di Dewey, ma quello dello psicologo Edward Thorndike, che muovendo da un approccio behavioristico, favorì l'affermarsi di una concezione quantitativa e tecnocratica della ricerca educativa. I ricercatori pedagogici, preoccupati di acquisire uno statuto di credibilità scientifica, hanno cercato di emulare quelle scienze sociali che si ispiravano al paradigma dominante nelle scienze naturali, anziché ponderare le caratteristiche distintive della ricerca educativa e cercare di conseguenza una concezione del rigore e della rilevanza della ricerca adeguata all'essenza dell'agire educativo (p. XII). In questo momento la ricerca educativa, forse ancora più che le alte forme di ricerca nelle scienze umane, avvertono la necessità di prendere le distanze da quella che è definita «*received view*» per elaborare un'epistemologia fedele alla qualità dell'oggetto d'indagine.

che algoritmiche. Il prendere coscienza dell'impossibilità di arrivare ad una comprensione dell'esperienza umana comprimendo la ricerca empirica dentro il paradigma positivistico si è concretizzato in una critica al prevalere degli approcci quantitativi che segnò negli anni ottanta una svolta verso il qualitativo. Gradualmente si sviluppò la consapevolezza che non è disponibile un modo privilegiato di accesso alla conoscenza dei fenomeni e che l'elaborazione algoritmica non è più rigorosa di altri metodi, perché la conoscenza matematica ha il carattere dell'esattezza che non coincide con il rigore (Heidegger, 2002, p. 60). Ogni oggetto d'indagine chiede uno specifico metodo di ricerca, e richiedere esattezza alla scienza dell'educazione, che ha un oggetto così complesso qual è l'esperienza umana, significa stabilire un obiettivo non sostenibile.

Negli ultimi decenni la ricerca empirica nelle scienze sociali ha visto l'affermarsi dei metodi qualitativi. Questo processo di innovazione metodologica ha registrato il verificarsi di quella che è stata definita una «guerra paradigmatica», a causa del contrapporsi del paradigma positivistico con il paradigma post-moderno. Quando, rispetto ad una tradizione ormai consolidata, un'altra cultura tenta di affermarsi, sta nell'ordine delle cose che si creino contrapposizioni, che purtroppo spesso si traducono in rigidità e riduzionismi, chiusure di ogni prospettiva su di sé; questo è successo quando la cultura della postmodernità, sull'onda della tradizione fenomenologico-ermeneutica e della svolta linguistica, ha messo in discussione il valore euristico degli approcci quantitativi e il prevalere di un approccio sperimentale a certe questioni dell'esperienza umana. Si sono quindi venuti a strutturare due mondi metodologici contrapposti, quello qualitativo e quello quantitativo, col risultato di far apparire inconciliabili i differenti metodi di elaborazione dei dati.

Una volta che i metodi qualitativi hanno acquisito una certa – anche se non piena – dignità scientifica e si sono affermate riviste scientifiche dove finalmente i ricercatori qualitativi avrebbero potuto pubblicare le loro ricerche, la contrapposizione è venuta e meno e ha cominciato a profilarsi un utile dialogo fra le due sponde. Da questo dialogo, fermentato da una visione pragmatista della ricerca, è emersa la teoria dei «*mixed methods*» (Tashakkori and Teddlie, 2003). Il principio pragmatico che guida la teoria dei «*mixed methods*» è quello di incrementare la forza investigativa e di evitare le debolezze dei singoli approcci (Tashakkori and Teddlie, 2003, p. 299)⁴. Autorizzare un approccio «*mixed*» alla ricerca significa uscire da una contrapposizione tra quantitativo e qualitativo e pensare al campo euristico come ad uno spazio dove il criterio per la scelta di un metodo è quello dell'utilità, ossia si decide quali metodi usare in base alla domanda di ricerca da cui si muove e alla qualità del fenomeno da indagare.

⁴ In un disegno di ricerca che prevede «metodi misti» può accadere di trovare combinati alla fine della somministrazione di una scala Likert delle domande aperte e prevedere per l'interpretazione dei dati l'uso di note di campo che non si prestano ad un approccio numerico, oppure in uno studio qualitativo fondato che fa ricorso alla *grounded theory* prevedere una elaborazione numerica dei dati raccolti (Morse, 2003, p. 192).

Senza mettere in discussione l'utilità di mescolare i metodi, se questi consentono di girare meglio intorno al fenomeno, sembra però opportuno sollevare alcune questioni.

Se l'affermarsi dei metodi qualitativi poggia sull'assunzione secondo la quale il mondo dell'esperienza umana, un mondo di significati, di intenzioni, di decisioni, di pensieri e di emozioni, è investigabile da metodi qualitativi, perché sarebbero i soli a cogliere la qualità dell'esperienza, come si colloca epistemologicamente il recupero del quantitativo? Assumendo che questo sia utile per pervenire all'elaborazione di dati dotati di maggiore certezza, non c'è il rischio di un ritorno ad una visione positivista della ricerca? Detto in altre parole, non può essere che si senta il bisogno di un recupero di certi metodi poiché questi continuano ad essere i soli di fatto pienamente accreditati dalla comunità scientifica?⁵ Com'è possibile nell'incontro di due mondi metodologici, l'uno che vanta una robusta tradizione e l'altro invece una tradizione ancora debole, salvaguardare la ricerca qualitativa, che necessita ancora di approfondite riflessioni epistemologiche?

Non intendo qui affatto mettere in dubbio l'utilità di mixare i metodi, ma questa nuova teoria nell'uso dei dispositivi euristici non può non fare riflettere sul fatto che ci troviamo in un momento in cui i cambiamenti epistemologici avvengono ad una velocità tale da non avere sempre il tempo di valutare l'esito di quello che accade. È certamente preferibile trovarsi in un movimento di pensiero, in un fluire magmatico di discorsi, da cui emergono continuamente nuove visioni epistemiche; come ci insegna Platone, dove c'è flusso e movimento c'è vita e dove c'è vita idee nuove nascono (*Teeteto*, 152e). Tuttavia, senza affatto voler interrompere l'emergere di visioni innovative, ritengo necessario prendersi il tempo per una valutazione critica degli esiti dei differenti modi di fare ricerca.

A questo scopo sarebbe forse necessaria innanzitutto una *meta-analisi delle ricerche educative*⁶, ovviamente compartimentata per campi o regioni tematiche (*research with children*, ricerca a scuola differenziando poi l'analisi secondo i vari gradi scolastici, ricerca nei contesti extrascolastici, ricerca con gli adulti, divisa poi per contesti di vita e di lavoro...), e all'interno di ogni campo differenziare le ricerche a seconda dei metodi usati, dei disegni di ri-

⁵ Non si può non rilevare che recenti indicazioni pedagogiche negli U.S.A. segnano un deciso ritorno al modello positivista della ricerca; si vedano per questo i documenti «*No Child Left Behind*» (2001), l'«*Education Sciences Act*» (2002) e il nuovo «*Institute for Education Sciences*», che incoraggiano ricerche basate su disegni sperimentali e indagini statistiche. Da parte sua il «*US Department of Education*» considera validi programmi educativi quelli che si fondano su evidenze guadagnate attraverso larghe ricerche con una elaborazione statistica dei dati (Demerath, 2006, p. 97).

⁶ La sfida di condurre ricerche meta-analitiche va accolta non solo perché senza un razionale e critico lavoro di sintesi viene a mancare quella visione d'insieme che è indispensabile per fare passi in avanti, ma anche perché le meta-analisi forniscono dati utili per costruire su evidenze epistemiche le politiche educative.

cerca elaborati, delle tecniche utilizzate, e poi una *ricerca valutativa* nel mondo dei pratici per verificare l'impatto che hanno avuto le ricerche nel mondo dell'educazione, e stabilire quale tipologia ha trovato un maggiore consenso e utilizzabilità.

Si continua a fare ricerca, spesso una ricerca frammentata in miriadi di piccoli indagini, senza soffermarsi a valutare l'impatto di queste ricerche. Ma senza dedicarsi ad una valutazione seria delle ricerche fino ad ora effettuate, si corre il rischio di continuare ad investire risorse in ricerche inessenziali, con una diseconomia non giustificabile⁷.

Nella letteratura anglofona, soprattutto quella che si occupa di «*teacher education*», si rileva con una certa preoccupazione che i pratici si tengono lontani dalle ricerche degli accademici: forse sarebbe il caso di capire perché e quindi ovviare a questa scissura che impoverisce il mondo dell'educazione da una parte e dall'altra rende sempre meno credibile la ricerca accademica.

2.3 *Un sapere di evidenze*

Sulle riviste internazionali si stanno infittendo pubblicazioni che affrontano la questione delle evidenze per elaborare quella che viene definita «*evidence-based-education*».

Per evidenza s'intende un'affermazione che stabilisce una relazione causale fra un fattore e un preciso effetto (Grover, 2004). Le evidenze sono ritenute necessarie per progettare azioni che poggerrebbero su dati sufficientemente certi da garantire interventi efficaci. Sulla base delle evidenze si ritiene possibile costruire «linee guida» che offrirebbero al pratico una cornice rassicurante di riferimento quando si trova ad affrontare situazioni critiche.

A partire da queste premesse si sta diffondendo la tesi secondo la quale per essere attendibile, credibile, valida, la ricerca pedagogica deve costruire i suoi discorsi su evidenze e così divenire una *evidence-based-science*.

Per evidenza s'intende una certezza, *è possibile costruire certezze nel mondo dell'educazione? e ammesso che sia possibile, cosa fare di ciò che rimane nell'incertezza? Poiché per pervenire all'elaborazione di un'evidenza è ritenuto necessario un approccio quantitativo, dal momento che solo l'elaborazione alge-*

⁷ Alcune critiche cui è sottoposta la ricerca educativa:

- (i) ricerche di piccola dimensione e troppo frammentate, da cui è impossibile ricavare indicazioni utili all'azione;
- (ii) un approccio non cumulativo alla ricerca che, non tenendo conto di ricerche precedenti, non consente di fare progressi;
- (iii) ricerche ideologicamente condizionate, che servono interessi politici anziché perseguire una disinteressata ricerca della verità;
- (iv) indagini metodologicamente deboli, senza rigore nell'impianto metodologico e nell'uso dei dati;
- (v) ricerche inaccessibili sul piano linguistico e pubblicate su riviste scientifiche che risultano esoteriche ai pratici (Pring, 2000, p. 156).

brica dei dati consentirebbe di pervenire a teorie predittive, non si rischia adeguandosi alla cultura della ricerca di evidenze di ritornare a recitare la ricerca educativa in una nuova anche se mascherata forma di positivismo?

Non è possibile non tener conto del fatto che lo *strand* che si sta affermando nel mondo della politica della ricerca è di finanziare soprattutto le ricerche che mirano alle evidenze. Tenere conto di questo fatto non significa piegarsi alle logiche dominanti, ma interrogarsi sul presente per cercare, se necessario, strade alternative. Quando si va affermando una cultura che non ci convince si possono chiudere gli occhi e ritrarsi nel proprio mondo, con la conseguenza che altre logiche prendono il sopravvento erodendo ogni altro possibile spazio di azione; oppure si può cercare di comprendere le nuove politiche, e trovare il modo di piegarle ad altre logiche che non siano quelle dominanti.

In questa prospettiva diventa essenziale per la ricerca educativa riflettere su cosa si può intendere per evidenza, se può essere concepita solo come esito di una relazione causale tra due fattori; si tratta di tornare a disaminare una questione che ricorrentemente si pone, ossia in che cosa consiste una ricerca scientifica che ha come oggetto l'esperienza umana (quella che viene definita SBR, ossia «*scientifically based research*»). Se diamo per scontato che esista una sola definizione di evidenza allora autorizziamo una forma di sovranità epistemologica (Lather, 2004, p. 19) che potrebbe vanificare ogni altra vitale prospettiva minoritaria o emergente.

E infine occorre chiedersi se necessariamente si devono rincorrere certezze in un mondo che sembra riluttante ad esse, e non sia preferibile progettare azioni stando sensatamente ma anche eticamente dentro inevitabili margini di incertezza.

2.4 Riflessione teoretica e ricerca sul campo

Dewey in un saggio metteva in guardia contro l'empiricismo e la ciarlataneria nel fare ricerca; chi si occupa di ricerca sul campo sa quanto ricorrenti siano questi rischi. È facile cadere nel tecnicismo, nello scientismo, in quello che viene definita metodolatria, che si verifica quando si concentra l'attenzione sui dispositivi tecnici della ricerca perdendo di vista le questioni fondamentali. La riflessione sui presupposti paradigmatici, che una certa ricerca empirica ritiene cosa oziosa, è invece ciò che tiene il ricercatore lontano da questi rischi.

Riflettere sui presupposti paradigmatici significa confrontarsi con le questioni prime, con le questioni che sono definite metafisiche (Arendt), legittime (von Foerster), vere (Bateson), le questioni indecidibili, rispetto alle quali la ragione sente un bisogno stringente di pensiero. Più si sta con la mente sulle questioni indecidibili più si avverte la problematicità del pensiero e la fragilità delle nostre costruzioni concettuali, e più il lavoro del fare ricerca si cautele rispetto a certe semplificazioni e a certi riduttivismi. Se ci si occupa solo di questioni metodologiche (ad es.: come usare una certa tecnica di ricerca evitando di inquinare la raccolta dei dati, come elaborare i dati grezzi di una ricerca

in modo da garantire la correttezza del processo induttivo, come scegliere da una serie di interviste narrative le *quotations* che dovrebbero dare corpo alle evidenze,...) si finisce per ritenere che il lavoro di ricerca sia tanto raffinato da farci guadagnare certezze, così da dare solide basi ai risultati scientifici. È questa un'illusione pericolosa, che nutre arroganza e rende non ascoltanti.

Per evitare questo rischio è quanto mai necessario nutrire un dialogo continuo fra la riflessione epistemologica e la riflessione teoretica, quella che tiene il pensiero vincolato alle questioni indecidibili, le questioni di significato. Il frequentare le questioni indecidibili fa toccare con mano i limiti della ragione umana, ed è questa consapevolezza che rende il ricercatore attento, capace di prudenza, di rispetto e di umiltà, quei modi di esser-ci che sono necessari quando si lavora con quel materiale delicato che è l'esperienza umana, il mondo di significati delle persone, i loro pensieri e la loro vita emozionale. Sempre è necessaria cautela ed umiltà, sia quando si lavora sui licheni o si studia la vita delle marmotte, sia quando si manipolano dati che parlano dell'essere dell'altro. Sempre c'è bisogno di etica. Per garantire l'eticità di una ricerca non basta osservare le regole stabilite dai codici etici formulati dalle varie associazioni scientifiche, anche se questi codici sono necessari ad evitare certi usi scorretti della ricerca. La postura etica non si guadagna stando sottoposti a regole, ma dedicandosi a pensare, a quel pensare che – come afferma Heidegger – interroga le questioni considerevoli. Una buona formazione euristica richiede di approfondire letture che sembrano lontane dal lavoro della ricerca ma che sono ad esso profondamente vicine: letture che aprono orizzonti capaci di farci pensare altrimenti e di mettere in movimento il pensiero, ma anche letture che riempiono la mente di perplessità (Platone, *Teeteto*, 151a) per tenere la ragione lontana da ogni arroganza scienziata e da ogni fondamentalismo ideologico, quelli che sono i veri pericoli per la ricerca scientifica.

A margine

In questo momento ciò che manca in Italia è un dibattito rigoroso volto a fare il punto sullo stato della ricerca educativa italiana e a costruire una riflessione sistematica sulla teoria della ricerca educativa. Cosa invece questa in atto negli U.S.A., dove molti sono gli interventi promossi da varie istituzioni e vari organismi che concorrono a tenere viva la riflessione. Si veda per questo il rapporto denominato «*Scientific Research Education*» (2002) promosso dal «*National Research Council*». Un documento articolato (pp. 188), che al di là di passaggi discutibili ha il merito di fare il punto sulle questioni epistemiche più rilevanti attorno alle quali fermentare il dibattito delle varie comunità di ricerca.

Dal momento che la ricerca è essenziale all'evoluzione della cultura e che una buona ricerca migliora la pratica educativa si dovrebbe pensare di dare vita ad una *comunità riflessiva sulla ricerca*, da cui possano emergere linee di pensiero capaci di fecondare una buona *teoria*, una buona *prassi* ed una buona *politica* della ricerca educativa, e allo stesso tempo indicare linee di sviluppo

ai dottorati di ricerca dove si formano i giovani ricercatori, i quali per crescere hanno bisogno di entrare nel vivo dei discorsi che si fanno in una autentica «*research community*».

Riferimenti bibliografici

- Burbules, N. (2005). *Beyond Method: the Role of Epistemological Virtues in Social Inquiry*. Paper presented at the Congress of Qualitative Inquiry, Urbana-Champaign, IL.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S.L. (1999). *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-305.
- Demerath, P. (2006). *The Science of Context: Modes of Response for Qualitative Researchers in Education*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 19, n° 1, pp. 97-114.
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research. First Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (tit. or. *Democracy and Education*, The New York; Macmillan Company, 1916).
- Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia (*The Sources of a Science of Education*, New York: Livering Publishing Corporation, 1929).
- Dewey, J. (1993). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (tit. or. *Experience and Education*. New York: MacMillan, 1938).
- Gadamer, H.G. (1999). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani (tit. or. *Wahreit und Methode*. Tubingen: Mohr, 1960).
- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research, *Childhood*, 11(1), pp. 81-93.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Heidegger, M. (2002) *Segnavia*. Milano: Adelphi (tit. or. *Wegmarken*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1976).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs – NJ: Prentice-Hall.
- Lagemann, Ellen, C. (2000). *An Elusive Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lather, P. (2004). *This is Your Father's Paradigm: Government Intrusion and the Case of Qualitative Research in Education*. *Qualitative Inquiry*, vol. 10, n° 1, pp. 15-34.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morse, J. (2003). Principles of Mixed Methos and Multimethod Research Design (pp. 189-208). In Tashakkori, A. and Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Sanders, D. and McCutcheon, G. (1986), *The Development of Practical Theories of Teaching*. Journal of Curriculum and Supervision, vol. 2, n° 1, pp. 50-67.

Tashakkori, A. and Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.