

V.

## Dimensioni e prospettive della ricerca educativa negli scenari di Horizon 2020

*Maura Striano*

### *1. Pedagogia e ricerca educativa: identità, legittimazione e riconoscimento*

Gli scenari internazionali in cui oggi si colloca la ricerca scientifica attraverso la definizione di ambiti, settori, “panel”, sempre più pongono alla pedagogia un problema di identità, legittimazione e di riconoscimento che è necessario affrontare con chiarezza per potersi collocare in modo avvertito e consapevole nel contesto delle opportunità di finanziamento, partecipazione, visibilità.

In primo luogo è necessario puntualizzare che mentre nel nostro paese, all'interno del macro settore 11 D, la Pedagogia viene identificata come specifico settore disciplinare, ciò non accade a livello europeo.

Se prendiamo in considerazione i settori ERC all'interno dei quali si inquadra la ricerca in ambito europeo, vedremo che l'ambito “education” afferisce sostanzialmente al settore SH4 *The Human Mind and its Complexity*, il che sembra assegnare alla ricerca educativa (non alla pedagogia, che tra l'altro non viene identificata come tale in nessun documento di indirizzo per quanto riguarda la ricerca scientifica a livello internazionale) uno spazio strettamente focalizzato sui temi dell'apprendimento.

Essa si configura quindi come un ambito di ricerca che si interfaccia sicuramente con altri ambiti (la psicologia, la filosofia, la linguistica...) ma si focalizza essenzialmente su dimensioni cognitive, comunicative, emozionali e relazionali, lasciando fuori sia questioni di ordine politico e sociale, sia questioni di ordine etico.

Queste questioni sono di pertinenza di altri settori, in cui sono collocate e riconosciute la filosofia o le scienze sociali e ciò apre un primo interrogativo sul contesto culturale e scientifico in cui è possibile inquadrare la ricerca educativa: le scienze dell'uomo e le scienze della mente e non le scienze sociali, ad esempio, o le scienze filosofiche, se si riconosce anche alla filosofia un impianto scientifico.

In uno scenario culturale e politico connotato da quella che Biesta ha riconosciuto come "learnification" dei processi educativi, la ricerca educativa viene quindi privata delle sue implicazioni di ordine antropologico, filosofico, politico e sociologico e ciò ne riduce enormemente l'impatto e la portata.

In questo modo, inoltre, viene a perdere proprio la sua matrice costitutiva, quella pedagogica, che ne legittima il senso ed il valore sul piano culturale, politico, sociale.

Non sorprende quindi che nel framework di Horizon 2020, che definisce per la ricerca uno "spazio europeo" in cui diventa possibile identificare domande e sfide condivise, la messa in circolo di idee e progetti, la collaborazione e lo sviluppo di reti, alla ricerca educativa non vengano assegnati un ruolo ed uno spazio specifico; tutto ciò mette in evidenza l'ambiguità ma anche la fragilità del suo status e della sua caratura epistemologica.

Questo scenario, d'altronde, è orientato dalle linee di indirizzo dell'Unione Europea, che identifica aree di interesse e priorità rispetto alle quali la ricerca scientifica è essenzialmente ascrivibile alle scienze esatte o a quelle empirico-sperimentali, laddove le scienze umane e sociali vengono ad assumere un ruolo trasversale, interfacciandosi sempre più spesso con altri ambiti e sviluppando nuove e feconde intersezioni tra saperi.

Alle scienze umane e sociali (dicitura a maglie larghe, all'interno della quale si definisce la possibilità di uno spazio, peraltro non denominato, per la ricerca educativa) viene assegnato il compito di contribuire a sviluppare società sempre più "inclusive, innovative e riflessive", capaci di esplorare e rivisitare consapevolmente e criticamente le proprie matrici culturali, le proprie tradizioni, i propri valori in un mondo in continua evoluzione e trasformazione; di sostenere il cambiamento, la crescita e l'innovazione; di elaborare dispositivi, metodologie, strumenti per promuovere riflessio-

ne e riflessività, nell'accezione data a questi termini da Luhmann e Schorr, in diversi ambiti e a diversi livelli.

Uno sforzo nel ritagliarsi uno spazio di operatività, e quindi di visibilità all'interno del framework in oggetto è stato fatto dall'European Educational Research Association che ha messo a punto una agenda riferita alle linee guida di Horizon 2020 identificando una serie di focus di ricerca che andremo successivamente ad esplorare in maggior dettaglio ma che a nostro avviso sono comunque limitati rispetto alla potenziale ampiezza del raggio di azione della ricerca educativa.

## *2. Ruolo e funzioni del sapere pedagogico e della ricerca educativa*

Nel nostro paese, il Programma Nazionale della Ricerca scientifica 2015-2020 non assegna uno spazio specifico alla ricerca pedagogica, laddove, in coerenza con le indicazioni di Horizon 2020, definisce ambiti e priorità in termini di sfide da affrontare in chiave interdisciplinare ed intersettoriale.

Ogni ambito ed ogni sapere viene ad essere riconosciuto e valorizzato nella misura in cui contribuisce ad analizzare, esplorare e ad approfondire specifiche aree di indagine e ciò rappresenta indubbiamente una sfida che la pedagogia è chiamata ad accogliere e sostenere nel breve, nel medio e nel lungo termine, ma per far questo deve essere in grado di individuare con chiarezza il proprio ruolo e la propria peculiarità nel dialogo con gli altri saperi.

Nel contesto del PNR, la ricerca scientifica viene ad essere intesa come un volano di sviluppo, a potenziamento e a sostegno di trend di crescita, innovazione ma anche valorizzazione di elementi culturali e di tradizioni, che caratterizzano la specificità territoriale del nostro paese, come evidenziato anche nella Strategia Nazionale di Specializzazione Intelligente in cui si definiscono interessanti spazi di intersezione tra ricerca scientifica e sviluppo economico attraverso l'imprenditorialità ed il ruolo delle PMI e si mettono a fuoco ambiti di lavoro estremamente complessi (come ad esempio quelli della promozione salute, dello sviluppo di comunità inclusive, della trasmissione del patrimonio culturale, dell'apprendimento e dell'uso intelligente di nuove tecnologie) che richiedono necessariamente un approccio integrato.

Un ulteriore indicatore di tendenza è la misura dell'impatto economico e sociale della ricerca scientifica, che permette di valutarne le ricadute a breve, medio e lungo termine in costante riferimento ad indicatori di sviluppo umano e sociale, che definiscono i parametri di benchmarking tra diversi ambiti, comparti e settori.

Ne deriva anche la necessità di una ridefinizione del ruolo della ricerca in rapporto ai processi di cambiamento e di sviluppo sociale, che richiedono la costituzione di partenariati tra agenzie, enti, istituzioni ed altre tipologie di soggetti e la definizione di programmi di ricerca che si articolano in riferimento ad obiettivi chiaramente definiti nell'ambito di priorità strategiche.

D'altronde ciò che rende i soggetti suindicati attori strategici in chiave sistemica in funzione dell'avanzamento di una società che non si configura più come società della conoscenza, ma come società "smart", capace di affrontare in modo creativo ed intelligente le sfide che le vengono costantemente poste a diversi livelli, non è soltanto il trasferimento delle tecnologie e dell'innovazione, ma l'esercizio di forme di terza missione finalizzate alla produzione ed alla messa in circolazione di beni pubblici dal valore culturale, educativo e sociale.

È a questo livello che riteniamo sia possibile identificare e rivendicare uno spazio di lavoro per la ricerca educativa, nella misura in cui diventa indispensabile mettere a fuoco le condizioni di possibilità di un educare che risponda ad una molteplicità e varietà di bisogni di crescita individuale e collettiva.

All'interno di questa cornice essa può, infatti, legittimamente ritagliarsi un ruolo strategico nella misura in cui il suo ambito di interesse si colloca proprio nell'interfaccia tra i risultati della ricerca e la loro ricaduta in termini culturali e sociali, attraverso l'acquisizione di consapevolezza, la messa in circolo e l'uso diffuso di nuove conoscenze e saperi, la modifica di atteggiamenti e di comportamenti, la promozione di interventi a sostegno della crescita individuale e collettiva.

Laddove il valore della ricerca scientifica dovrà essere riconosciuto in termini di ampiezza e profondità di interazione diretta con il contesto sociale dovranno infatti essere realizzate attività di formazione continua nella prospettiva del lifelong e lifewide learning (secondo quanto indicato dall'European University Association nell'European Universities Charter on

Lifelong Learning) ma anche e soprattutto in una prospettiva di “lifelong education” che mette in primo piano una attenzione alla crescita complessiva piuttosto che all’apprendimento ed allo sviluppo del potenziale umano non solo e non tanto in termini di competenze, ma in termini di consapevolezza, impegno, responsabilità civile e politica.

È in questa funzione che la ricerca educativa (nella misura in cui si configura come dispositivo a sostegno dell’analisi critica dell’esistente; della ricognizione dei bisogni educativi emergenti a livello individuale e collettivo; della progettazione, del monitoraggio e della valutazione degli interventi educativi) può contribuire ad attivare e a sostenere processi di trasformazione atti a modificare in profondità gli schemi e le prospettive di significato attraverso cui si determinano processi di costruzione e di messa in circolo della conoscenza a livello individuale e collettivo, si costruiscono, consolidano e diffondono narrazioni, si implementano pratiche, si promuovono processi di sviluppo umano e sociale.

Ciò tuttavia richiede una rifocalizzazione ed un riposizionamento del sapere pedagogico inteso come matrice fondante e costitutiva della ricerca educativa, al di là delle tradizionali demarcazioni tra saperi scientifici di ordine tecnologico, saperi umanistici e produzione artistica, proprio in funzione del suo contributo alla realizzazione di nuovi assetti culturali, politici e sociali in termini inclusivi, innovativi e partecipativi.

Ne deriva anche la necessità di un allargamento della sfera di azione della ricerca educativa, che va oltre le dimensioni dell’apprendimento e della socializzazione per estendersi a tutte le dimensioni della vita individuale e collettiva ed a tutti i contesti in cui è possibile realizzare interventi di ordine educativo nella prospettiva di una “lifelong e lifewide education” che interessa, insieme, individui e comunità.

### *3. Nuovi ambiti e spazi di intervento per la ricerca educativa*

Nel framework definito da Horizon 2020, che come abbiamo visto definisce uno spazio di azione strategico e trasversale alle scienze umane e sociali, l’European Educational Research Association, identifica in prima istanza l’educazione come il principale volano dell’innovazione culturale e sociale e mostra come l’innovazione possa realizzarsi non solo e non tanto

attraverso la rivisitazione delle pratiche educative, della didattica, degli oggetti e dei materiali di studio, degli ambienti di apprendimento ma anche attraverso l'analisi dei bisogni educativi emergenti e talvolta sommersi; la messa a fuoco delle complesse dinamiche che intercorrono tra sviluppo economico e sociale e sviluppo umano; la definizione di piani di intervento educativo su una molteplicità di piani e di livelli.

Attraverso la ricerca educativa è possibile, inoltre, sviluppare dispositivi a sostegno della comunicazione e della partecipazione, della valutazione ed autovalutazione dei processi formativi, ma anche implementare l'uso delle tecnologie digitali in funzione di una sempre maggiore inclusione sociale.

La ricerca educativa può anche contribuire in modo significativo allo sviluppo di comunità di pratica e di ricerca collaborative, coese, dialogiche nella misura in cui alimenta e traccia storie di apprendimento condivise e promuove processi di crescita a livello individuale e collettivo in diversi ambiti e contesti.

I complessi processi di globalizzazione, le migrazioni ed il mescolamento di culture e tradizioni impongono inoltre una profonda revisione dei curricoli formativi introducendo contenuti, linguaggi e saperi transculturali nei contesti formali e richiedono di mettere a punto dispositivi funzionali ad accompagnare transizioni, aprire spazi di dialogo, sostenere l'incontro tra culture in ambiti non formali ed informali.

La sempre maggiore permeabilità tra ambiti formali, non formali ed informali della formazione e dell'educazione, l'emergenza di nuovi bisogni educativi rispondenti a nuovi bisogni sociali, hanno contribuito ad una ridefinizione dei luoghi e degli spazi dell'educare ed hanno di conseguenza ampliato i confini della ricerca educativa, che è andata ad esplorare ambiti e dimensioni non considerati fino ad ora di sua competenza o di suo interesse, come ad esempio quelli dell'accoglienza e della tutela, della cura e della salute, dell'accompagnamento al lavoro e dell'orientamento, dell'invecchiamento attivo e del volontariato.

I nuovi scenari economici, politici, sociali hanno determinato complesse trasformazioni nei sistemi e nelle politiche educative nella logica dell'apprendimento continuo e diffuso, dell'inclusione, dello sviluppo di competenze trasversali e professionali, che consentano di rispondere ai mutamenti dei contesti occupazionali e delle trasformazioni del tessuto sociale.

Ciò ha determinato da un lato una richiesta di nuove e diverse competenze ed expertise alle professioni educative, dall'altro una sempre maggiore attenzione a riconoscere il ruolo ed il valore del lavoro educativo in diversi ambiti (da quello socio-assistenziale a quello della salute e della cura, o a quello dello sviluppo professionale solo per fare alcuni esempi), definendo nuovi orizzonti e spazi di intervento e di ricerca.

In questo scenario la ricerca educativa si trova impegnata in prima linea ad accompagnare e sostenere le pratiche educative e sviluppare nuove identità ed epistemologie professionali procedendo anche ad una sistematica analisi, implementazione, validazione di approcci, metodologie, strumenti a partire dai contesti di pratica.

Essa si trova sempre di più a collegare ambiti, contesti e dimensioni della formazione e riconoscere e valorizzare elementi non «accademici» nei processi educativi riconoscendone la portata in termini di crescita culturale, personale, professionale a livello individuale e collettivo, il che implica anche un suo attivo coinvolgimento nell'attivazione di processi di costruzione, uso e messa in circolo di saperi e conoscenze in contesti scientifici, professionali, di vita associata.

Tutto ciò determina una sempre maggiore implicazione della ricerca educativa nell'analisi, della progettazione, nella implementazione delle politiche, delle pratiche e dei contesti assegnandole un ruolo critico, strategico e trasformativo che deve essere in grado di assumere e sostenere con impegno e consapevolezza critica.

#### *4. Ripensare la ricerca educativa: coordinate epistemologiche*

I nuovi ambiti e spazi di intervento di pertinenza della ricerca educativa richiedono che essa sia in grado di appropriarsene e di gestirli in una logica di autonomia epistemologica e di legittimità tenendo conto che ci troviamo di fronte a obiettivi euristici rispondenti a precise sfide culturali, politiche e sociali, che richiedono risposte inter e trans-disciplinari.

Ciò implica, in primo luogo il riconoscimento e la valorizzazione della matrice pedagogica della ricerca educativa, riconoscendo in una prospettiva deweyana la pedagogia come “scienza dell'educazione” che consente di avere una presa a tutto tondo sui fenomeni e sui processi educativi in ter-

mini di “comprensione” e di “controllo” degli stessi, tenendo conto della loro specificità.

In secondo luogo, necessita la messa a fuoco degli interessi che connotano e orientano la ricerca educativa all'interno di una logica che – secondo una prospettiva habermasiana – supera la dicotomia tra il conoscere ed il valutare, e parte dal riconoscimento della rispondenza della ricerca scientifica a specifici bisogni conoscitivi radicati nel tessuto culturale e sociale.

In questo quadro la ricerca educativa, nella sua complessa articolazione e declinazione, non è inscrivibile all'interno di uno specifico dominio epistemologico (quello delle scienze empirico-analitiche ovvero delle scienze storico-ermeneutiche o delle scienze critico-riflessive) sebbene la sua matrice profonda sia di ordine emancipativo e trasformativo, ma è sostenuta, insieme, da interessi di ordine teorico, pratico ed emancipativo.

La ricerca educativa, d'altronde, si determina in un rapporto dialettico tra teoria e prassi, il che presuppone un sistematico cambiamento di focus esplorativi, di traiettorie di sviluppo, di prospettive, insieme, empirico-analitiche, ermeneutico-fenomenologiche e critico-dialettiche.

Per questo motivo, come vedremo più in dettaglio nei seguenti paragrafi, essa non può mai dirsi meramente empirico descrittiva, ma è sempre anche interpretativa e costruttiva o ri-costruttiva, nella misura in cui si risponde a domande articolate, complesse e che produce risposte non solo in termini conoscitivi, ma anche in termini pratici e ri-costruttivi.

Da ciò indubbiamente derivano sia la necessità di riconoscere l'emergenza di nuovi approcci, saperi, forme di conoscenza che richiedono di essere legittimati e validati in riferimento a nuovi focus e nuovi oggetti di ricerca, sia il bisogno di allargare il repertorio di fonti a cui attingere e di fare nuovi linguaggi, lessici, costrutti, forme di comunicazione e di dialogo intra e trans-disciplinare, il che richiede anche una ridefinizione delle forme di scrittura scientifica e degli spazi di comunicazione e disseminazione dei risultati.

Infine, in terzo luogo, in risposta all'allargamento degli ambiti di interesse e di intervento della ricerca educativa, diventa indispensabile ridefinire in termini nuovi e diversi sia le domande di ricerca sia la postura e del ruolo del ricercatore e degli attori coinvolti nei processi di ricerca, il che implica anche una revisione critica degli atteggiamenti, delle credenze e dei “bias” e nuove forme di condivisione e distribuzione di compiti e respon-



sabilità, attivando forme di “reframing” delle posizioni epistemiche, dei linguaggi, degli atteggiamenti e del comportamenti implicati nei contesti e nei processi di ricerca e di intervento.

### 5. *La prospettiva empirico-descrittiva della ricerca educativa*

Come abbiamo avuto modo di precisare, nella sua complessa articolazione, che la colloca sempre al crocevia tra teoria e prassi, la ricerca educativa è spinta da una varietà di interessi euristici; questi ne determinano l'articolazione attraverso diverse dimensioni a seconda delle domande di ricerca, della postura euristica dei ricercatori, dei risultati attesi e delle loro ricadute funzionali.

Nella misura in cui l'interesse predominante a cui viene a rispondere la ricerca educativa è di carattere tecnico, la prospettiva in cui la ricerca viene ad articolarsi è sostanzialmente di tipo empirico-descrittivo e ciò la colloca nel quadro di quella tipologia di scienze che muovono alla ricerca di dati ed elementi funzionali a descrivere una realtà fattuale a diversi livelli di dettaglio e ad individuare invarianti, leggi, modelli descrittivi e rappresentativi, correlazioni e ricorrenze generalizzabili.

In coerenza con la prospettiva scelta, la ricerca educativa farà uso di quelli che Bertolini definisce “metodi descrittivi” indicando in senso ampio metodi funzionali a descrivere con chiarezza e dovizia di dettagli e particolari la realtà esplorata e a darne conto in modo oggettivo e generalizzabile.

Se ad esempio la ricerca è spinta dall'interesse di individuare quali siano i fattori determinanti gli alti tassi di abbandono scolastico nel nostro paese essa sarà orientata a raccogliere cifre e dati rispetto alle condizioni socio-culturali di contesto; al numero degli abbandoni; all'età ed al sesso degli studenti che lasciano la scuola ed alla loro storia scolastica; ai fattori ricorrenti e generalizzabili ad altri contesti.

Si tratta di dati empirici ricavabili attraverso banche dati, repertori, indagini campionarie, interviste e questionari che, una volta combinati ed analizzati, ci offrono una descrizione il più possibile accurata e dettagliata della realtà esplorata e ci consentono di individuare fattori concorrenti e determinanti da correlare in chiave esplicativa per dar conto degli elementi di causalità individuati.

Ne verrà fuori, ad esempio, che uno dei fattori che concorrono a determinare l'abbandono scolastico è la povertà educativa del contesto di appartenenza; che l'abbandono si verifica in misura maggiore nelle regioni del sud-Italia; che un altro fattore correlabile in modo significativo è il grado di istruzione dei genitori e dei componenti delle famiglie di origine, e via discorrendo.

Tutti questi dati ci consentono di elaborare un quadro di sintesi dal quale emergono elementi diagnostici, predittivi, valutativi funzionali a fare una analisi dello stato dell'arte individuando le criticità emergenti e mettendo con chiarezza a fuoco ciò che le ha determinate; a fare previsioni rispetto all'andamento ed alle linee di tendenza relative alla problematica esplorata; a valutare le condizioni e la fattibilità per la realizzazione di interventi mirati ad affrontarla in modo rigoroso e scientificamente validabile.

Realizzare una descrizione aggiornata, articolata, dettagliata di una problematica complessa, cogliendone tutte le dimensioni e sfaccettature è un risultato di ricerca di indubbia rilevanza e validità scientifica che consente di definire uno stato dell'arte; di rilevare criticità talvolta sedimentate e stratificate; di individuare opportunità e risorse; di definire obiettivi e di pianificare interventi.

Indubbiamente la ricerca educativa-nella sua declinazione empirico-descrittiva, può avere una importante funzione diagnostica ma anche e in misura maggiormente significativa, una funzione predittiva e preventiva nella misura in cui essa ed i suoi prodotti vengono ad assumere un ruolo sempre più strategico rispetto ad una molteplicità di emergenze nodali (l'abbandono scolastico, l'abuso di sostanze stupefacenti, l'aumento di adolescenti a rischio di devianza e marginalizzazione sociale, tenendo conto anche del numero esponenziale di minori stranieri non accompagnati, tanto per elencarne alcune...) che devono essere esplorate ed affrontate su una base rigorosamente scientifica.

Muovendosi in questa prospettiva la ricerca educativa si configura senz'altro come preziosa funzione di supporto tecnico ad azioni ed interventi, che si alimentano dei dati elaborati dalla ricerca ma – e questo è un rischio sempre presente – spesso vengono pianificati altrove e con diverse logiche ed obiettivi.

In questo senso si può determinare uno scollamento sostanziale tra la

dimensione teorica, quella della ricerca, e la dimensione empirica, quella delle pratiche e, anche, delle politiche laddove è opportuno che esse siano sempre costantemente interrelate affinché si determinino processi conoscitivi rilevanti e significativi in termini di ricadute e di impatto.

La questione è delicata e va affrontata e risolta volta per volta e su diversi piani: sul piano epistemologico la prospettiva empirico-descrittiva offre indubbiamente la possibilità di collocarsi su un piano di lavoro secondario (nel senso inteso da Van Manen) che consente di mettere a fuoco in modo circostanziato e distanziato fatti ed eventi cercando tuttavia di non perderne di vista le implicazioni concrete e fattuali; sul piano pratico, la ricerca educativa declinata in prospettiva empirico-descrittiva deve mantenere il suo raccordo con i contesti e con le pratiche affinché queste ultime possano implementare la ricerca e la ricerca, a sua volta, possa implementare le pratiche non in modo applicativo ma in modo riflessivo; sul piano istituzionale e politico, la ricerca educativa, infine, non dovrà essere legittimata ad offrire solo una base teorico-descrittiva per la realizzazione di azioni e di interventi pianificati altrove, ma deve essere parte attiva sia della progettazione, sia del monitoraggio e della valutazione delle azioni e degli interventi progettati attraverso adeguati metodologie e strumenti.

### *6. La prospettiva ermeneutico-fenomenologica della ricerca educativa*

Laddove l'interesse predominante a cui viene a rispondere la ricerca educativa sia di carattere interpretativo, essa si articola in una prospettiva di tipo ermeneutico-fenomenologico il che la iscrive in un paradigma scientifico orientato alla comprensione di realtà fenomeniche e a mettere a fuoco intenzioni, interpretazioni, motivazioni, significati, visioni del mondo.

Ne consegue che la ricerca educativa scelga di utilizzare metodi interpretativi, funzionali a comprendere i fenomeni individuando elementi che consentano di contestualizzarli, identificando le pre-comprensioni e le prospettive attraverso cui poterli inquadrare.

Un fenomeno come quello del bullismo omofobico a scuola, ad esempio, potrebbe essere esplorato attraverso gli sguardi e le voci degli attori (genitori, alunni, insegnanti, dirigenti scolastici...); ad essi si potranno connettere le tracce ed i sedimenti culturali e simbolici, le narrazioni e le

storie che connotano una determinata realtà territoriale con i suoi paesaggi, stratificati e variegati e, ancora, i codici, i linguaggi, le rappresentazioni veicolati attraverso i media o le tecnologie; le dimensioni reali e virtuali in cui si costruiscono e si veicolano informazioni e messaggi attraverso cui il fenomeno si esprime.

Non se ne ricaveranno formule generalizzabili o predittive, ma approfondimenti idiografici, densi di significato, che consentono di dar conto della complessità del fenomeno in tutte le sue declinazioni e sfaccettature mettendo a fuoco ruoli, prospettive, dinamiche relazionali, implicazioni di ordine culturale e sociale, che non sarebbero emersi attraverso un approccio descrittivo al fenomeno in questione.

Un approccio di tipo ermeneutico-fenomenologico, inoltre, consente di dar conto di elementi affettivi, cognitivi, emozionali, rappresentazionali, che giocano un ruolo cruciale nella strutturazione di atteggiamenti, credenze, posture, rappresentazioni da parte di tutti gli attori in gioco, ma sono difficilmente rilevabili e tracciabili attraverso l'esclusivo utilizzo di metodologie osservative.

Modalità di lavoro come quelle elaborate all'interno del paradigma della "narrative inquiry" potrebbero essere particolarmente utili nel contesto della ricerca educativa su un fenomeno come quello preso in esame; così come potrebbe essere utile fare riferimento ad una molteplicità di dati e di materiale documentale raccolto nel tempo ed in diversi momenti allo scopo di ricostruire l'evolvere del fenomeno in un particolare contesto attraverso una matrice storico-ermeneutica.

Nella sua declinazione ermeneutico-fenomenologica la ricerca educativa gioca una funzione strategica in merito alla messa a fuoco delle diverse forme di implicazione e partecipazione degli attori in gioco; alla modellizzazione ed alla prefigurazione di scenari; alla orchestrazione di interventi e di piani di azione in cui siano coinvolti diversi attori con diversi ruoli e funzioni; alla analisi, decostruzione e ricostruzione di trame narrative e di "storie di guerra"; alla predisposizione di setting e di materiali per la realizzazione di interventi di vario tipo; alla identificazione di approcci, linguaggi, stili comunicativi sulla scorta di impianto scientifico.

Anche in questo caso il rischio che azioni ed interventi siano pianificati altrove esiste ed è concreto, con la conseguenza che questi ultimi – se non strutturati sulla base di un solido impianto scientifico e non alimen-

tati da dati significativi – si rivelino inadeguati ed inefficaci in quanto decontestualizzati, privi di elementi di aggancio ad un tessuto narrativo preesistente, di scarso impatto sul piano emozionale e motivazionale, di portata limitata e di permanenza volatile.

D'altronde il rischio non si limita all'inefficacia di azioni ed interventi, ma si riverbera sulle forme e sui modi di messa a fuoco del fenomeno (che molto spesso non viene registrato se non in presenza di eventi e manifestazioni macroscopici), di identificazione delle sue radici profonde, di narrazione e di rappresentazione dello stesso che, proprio in assenza di adeguati riferimenti scientifici come costrutti, linguaggi, modelli potranno risultare limitati, falsati, parziali.

D'altro canto, le ipoteche culturali ed ideologiche, che gravano sulle prospettive di approccio al fenomeno sono suscettibili di analisi e revisione solo se sottoposte ad una esplorazione critica utile allo smascheramento degli elementi impliciti ed occulti, degli assunti di base e dei preconcetti ad essi sottesi.

### *7. La prospettiva critico-dialettica della ricerca educativa*

Nella misura in cui la ricerca educativa si focalizza sulla intercettazione e l'analisi di bisogni educativi emergenti e talvolta sommersi in diversi ambiti e culturali e sociali (tra cui con significativa frequenza quelli a forte rischio di devianza e di marginalità), essa viene giocoforza implicata in processi di coscientizzazione e di emancipazione, a livello individuale e collettivo.

Questa implicazione, d'altronde, deriva dalla prospettiva euristica utilizzata (di ordine critico-dialettico), che viene a privilegiare la messa a fuoco di elementi di sfondo, talvolta intenzionalmente camuffati, occultati o semplicemente dati per scontati, evidenziandone l'impatto, la pregnanza e la significatività oltre che la ricaduta sugli atteggiamenti, sulle azioni, sulle credenze, sui comportamenti, sulle posture, sulle cornici interpretative attraverso cui si vengono ad inquadrare gli eventi e le situazioni.

Quando si assume questa prospettiva, si viene a rispondere ad un interesse di ordine sostanzialmente emancipativo, che spinge verso la consapevolezza e il riconoscimento dell'esistente, ma anche verso la sua analisi critica, la sua de-costruzione e ri-costruzione in termini nuovi e diversi.

Prendiamo ad esempio la identificazione ed il riconoscimento dei bisogni educativi – intesi come bisogni di crescita e di sviluppo – di un gruppo di donne immigrate, di diversa provenienza e di diversa matrice culturale, etnica, sociale; caratterizzate da un diverso background formativo nonché da diverse condizioni di impiego e di prospettiva occupazionale, in funzione di una loro ricollocazione anche attraverso la possibilità di accesso a fondi destinati a promuovere l'imprenditorialità femminile.

Un approccio critico-dialettico si focalizzerà in prima battuta sugli elementi impliciti, sul non detto, su quanto di scontato emerge da una prima ricognizione (per cui ad esempio donne provenienti da alcuni contesti culturali e da alcune realtà territoriali non si riconoscono la possibilità di poter studiare; oppure persone con un titolo di studio ed una qualificazione elevata per il solo fatto di percepirsi ed essere percepite come "migranti economici" non prendono in considerazione la possibilità di far valere le proprie competenze ed expertise per una ricollocazione professionale; o ancora alcune prospettive occupazionali non sono considerate target raggiungibili dall' universo femminile...).

Sulla scorta di questa ricognizione sarà possibile attivare un processo di chiarificazione e di messa a fuoco delle matrici culturali e simboliche che hanno orientato e sostenuto il progetto migratorio e che indirizzano le opzioni occupazionali, le scelte di vita e le prospettive future.

Sarà anche possibile effettuare una prima identificazione di competenze, esperienze, saperi a partire dai quali individuare in modo coerente e realistico i bisogni educativi di cui progressivamente le singole componenti del gruppo diventano consapevoli e che vengono ad esprimere con sempre maggior chiarezza e determinazione.

In virtù di ciò sarà quindi possibile progettare e realizzare interventi formativi realmente calibrati sui bisogni e sulle richieste dell'utenza, monitorarne l'andamento e valutarne infine l'efficacia e la ricaduta a medio e a lungo termine.

Si potrà infine accompagnare e seguire il trasferimento delle competenze acquisite nel nuovo progetto occupazionale, rilevarne la consistenza o la fragilità in situazione e, su queste basi, rivedere e revisionare l'impianto del percorso formativo per ricalibrarlo ed integrarlo con percorsi di sviluppo professionale e di formazione continua.

In questi termini la ricerca educativa viene ad assumere una configura-

zione costruttiva nel senso che non si limita ad osservare o ad interpretare, ma si traduce in azioni pianificate, sottoposte a processi di riflessione e di revisione, ripianificate e validate e si concretizza in processi a medio e a lungo termine che attivano traiettorie di cambiamento e di trasformazione.

Nella sua declinazione critico-dialettica la ricerca educativa gioca una funzione strategica in merito alla identificazione ed al riconoscimento – su diversi piani e a diversi livelli-di istanze di crescita che implicano sempre cambiamento (talvolta attraverso processi dolorosi, faticosi connotati da forti resistenze..) e che sono frequentemente determinate dall'incontro e talvolta lo scontro con eventi critici, situazioni indeterminate, imprevisti, rotture e traumi a livello individuale ma anche a livello organizzazionale e sociale.

Su queste basi essa consente di delineare e prefigurare in termini rigorosi e scientificamente validabili traiettorie di sviluppo, percorsi trasformativi, corsi di azione finalizzati al cambiamento ed alla realizzazione di nuovi assetti e di nuove condizioni sulla base della revisione critica, della de-costruzione e della ri-costruzione dell'esistente.

Un rischio può essere, indubbiamente, quello di avere difficoltà di posizionamento rispetto ai problemi ed ai contesti esplorati nella misura in cui essi richiedono una implicazione che limita la possibilità di decentramento riflessivo.

Un altro, quello di focalizzarsi sui processi in atto per intercettare in tempo reale le ricadute delle azioni pianificate, senza prenderne le distanze e, quindi, senza ricavarne elementi di conoscenza organizzata e trasferibile.

A tali rischi tuttavia si può sfuggire se si assume una postura non solo critica, ma critico-riflessiva, che si basa sull'accettazione della circolarità come orizzonte epistemico della ricerca educativa, che consente di inquadrare, insieme, gli eventi educativi ed i fenomeni storico-sociali in cui è tali eventi sono implicati ed in cui è implicata la stessa ricerca.

Ciò assegna valore euristico anche al lavoro sulle forme e sui modi del conoscere nell'ambito del sapere scientifico, che consente di acquisire consapevolezza metodologica e procedurale dei percorsi attraversati quando si fa ricerca e di mettere a fuoco i rischi connessi alle diverse forme di posizionamento euristico di volta in volta assunte dai ricercatori ma anche da altri soggetti, a vario titolo implicati nei processi euristici realizzati.

La ricerca educativa, infatti, è chiamata ad immergersi sempre più nei contesti, a svolgere per essi una funzione di interfaccia riflessiva che consenta agli attori in gioco di assumere diverse posture euristiche; di registrare fatti e di rilevare fenomeni; di formulare ipotesi che siano, insieme, esplicative, interpretative ma anche prefigurative; di progettare corsi di azione e piani di intervento; di monitorare e di valutare traiettorie di trasformazione mettendo in campo processi di costruzione e di uso della conoscenza.

Ciò le assegna una posizione di frontiera che da un lato talvolta la colloca al di là degli spazi di ricerca legittimati e riconosciuti sul piano scientifico in altri ambiti disciplinari, dall'altro la pone a diretto contatto con le sue "fonti primarie" per dirla con Dewey e le consente quindi di attingere in modo diretto e senza intermediari a problemi e a domande di ricerca che richiedono di essere affrontati attraverso una pluralità di approcci e di prospettive, affinché si possa realizzare una sempre maggiore implementazione dei processi e delle pratiche dell'educazione.

### *Bibliografia*

- ANVUR, *Manuale per la valutazione della terza missione*, reperibile on line <http://www.anvur.it/attachments/article/880/Manuale%20di%20valutazione%20TM-.pdf>
- Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005.
- Biesta G., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Routledge, London and New York 2016.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, traduzione e cura di A. Cosentino, Fridericiana, Napoli 2016.
- Commissione Europea, *Horizon 2020 in breve*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo 2014 reperibile on line [https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020\\_IT\\_KI0213413ITN.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_IT_KI0213413ITN.pdf)
- European University Association, *European Universities' Charter On Lifelong Learning*, EUA, Bruxelles 2008 reperibile on line [http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua\\_charter\\_eng\\_ly-\(5\).pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-(5).pdf?sfvrsn=0)



- Habermas J., *Conoscenza ed interesse*, traduzione di G. Rusconi, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Luhmann N., Schorr K.E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, trad. it. Armando, Roma 1999.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.
- MIUR, *Programma nazionale per la ricerca 2015-2020*, reperibile on line [http://www.istruzione.it/allegati/2016/PNR\\_2015-2020.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/PNR_2015-2020.pdf)
- Moof L., Grey P., *EERA Agenda for Horizon 2020*, 2013, reperibile on line [http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user\\_upload/Documents/EERA\\_Agenda\\_H2020\\_250813.pdf](http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERA_Agenda_H2020_250813.pdf)
- Van Manen M., "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", in *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 1977, pp. 205-228.

