

# NUOVA SECONDARIA RICERCA

9 maggio  
2017



*Il Chiostro maggiore della sede  
universitaria di Sant'Agostino,  
Bergamo*

## DOSSIER

### *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali*

I conferenza della ricerca educativa e pedagogica

(Dipartimento di Scienze umane e sociali, 5 dicembre 2016 - Università di Bergamo)

### Introduzioni

GIUSEPPE BERTAGNA  
*Morfologia di un programma*

pp. 1-6

SIMONETTA ULIVIERI  
*Ristabilire la centralità della pedagogia*

pp. 6-10

**Prima sessione**  
**La ricerca educativa tra tradizione e innovazione**

**Discussant d'introduzione**

ROBERTO SANI

*La ricerca educativa tra tradizione e innovazione*

pp. 11-14

CARMELA COVATO

*Storia dell'educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali*

pp. 14-21

CARLA GHIZZONI

*La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali*

pp. 21-23

LOREDANA PERLA

*La valutazione fra scienza e mondo quotidiano dell'insegnante. Note epistemologiche*

pp. 24-28

MAURIZIO SIBILIO

*L'interdipendenza epistemologica della pedagogia e della didattica*

pp. 28-35

GIUSEPPE SPADAFORA

*Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo*

pp. 36-46

RENATA VIGANÒ

*Ricerca educativa e cittadinanza dell'educazione*

pp. 46-49

**Discussant di sintesi**

GIULIANA SANDRONE

*Per una ricerca educativa progettuale, tra tradizione e innovazione: riflessioni di sintesi*

pp. 49-52

**Seconda sessione**  
**La ricerca educativa. Traiettorie interdisciplinari e transdisciplinari**

**Discussant d'introduzione**

PIER GIUSEPPE ROSSI

*Linee di ricerca. Problemi e pratiche*

pp. 53-59

ANTONIA CUNTI

*Orientamento e ricerca pedagogica: specificità e prospettive*

pp. 59-63

MAURIZIO FABBRI

*Sconfinamenti e integrazioni. Dalle antinomie alle connessioni, attraversando l'olismo*

pp. 63-69

TERESA GRANGE

*Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative*

pp. 70-73

PAOLO LEVRERO

*Verso una transculturalità della ricerca pedagogica*

pp. 73-76

NICOLA PAPARELLA

*La ricerca educativa fra invenzione, innovazione e...chiacchiericcio pedagogico*

pp. 77-82

**Terza sessione**  
**Il potenziale trasformativo della ricerca educativa**

**Discussant d'introduzione**

LORETTA FABBRI

*Il potenziale trasformativo della ricerca educativa*

pp. 83-87

SALVATORE COLAZZO

*La ricerca educativa nei contesti comunitari. Il modello ACL*

pp. 87-93

GIUSEPPE ELIA

*Il potenziale trasformativo della ricerca educativa*

pp. 93-96

PAOLO FEDERIGHI

*Ricerca educativa e impatto sulle policy*

pp. 96-100

LUCIANO GALLIANI

*La traiettoria trasformativa delle ontologie pedagogiche nella ricerca educativa*

pp. 100-104

MAURA STRIANO

*Il potenziale trasformativo della ricerca educativa nello scenario di Horizon 2020*

pp. 105-108

ROBERTO TRINCHERO

*L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze*

pp. 108-113

**Discussant di sintesi**

GIUSEPPE BERTAGNA

*Tra metodo e contenuti: problemi aperti*

pp. 113-117

**Quarta sessione**  
**La funzione sociale della ricerca educativa**

**Discussant introduzione**

ROBERTA CALDIN

*La funzione sociale della ricerca tra possibilità e responsabilità*

pp. 118-124

GAETANO BONETTA

*Limiti e potenzialità della pedagogia*

pp. 125-128

SILVANA CALAPRICE

*La ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative e formative*

pp. 128-133

MONICA FEDELI, DANIELA FRISON

*Come incoraggiare la riflessione nei processi di apprendimento?*

pp. 133-137

ISABELLA LOIODICE

*La responsabilità sociale della ricerca educativa*

pp. 138-141

LUIGI PATI

*Considerazioni generali sulla ricerca educativa*

pp. 142-143

MARIA ROSARIA STROLLO

*La funzione sociale della ricerca sulla formazione degli insegnanti*

pp. 144-148

**Discussant di sintesi**

MARCO LAZZARI

*Testa e piedi della pedagogia*

pp. 148-152

**Conclusioni**

GIUSEPPE BERTAGNA

*Cambiarsi per cambiare*

pp. 153-163

# Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative

Teresa Grange

*La chose éducative est, en sa spécificité, une entreprise déterminée par les intentions des acteurs ainsi que par les significations qu'ils attribuent à leurs actions et, plus largement, à ce qui se passe autour d'eux.*  
Marcel Crahay<sup>1</sup>

*Il tema della mediazione fra teoria e prassi in pedagogia si arricchisce di nuove sfide che interrogano in modo stringente la relazione complessa fra ricerca e pratica educativa, in particolare per quanto attiene alla natura del rapporto mezzi-fini, la cui reciprocità ha incidenza sia sui processi decisionali sia sugli assetti teorici. Il saggio propone una riflessione metodologica sul rapporto mezzi-fini all'interno di un'epistemologia della pratica fondata sul principio di educabilità*

*The theme of mediation between theory and practice in education is enriched with new challenges which question cogently the complex relationship between research and educational practice, particularly as regards the nature of the means-ends relationship, whose reciprocity have an impact on processes decision both on the theoretical structure. The paper proposes a methodological reflection on the means-ends relationship within the practice epistemology founded on the principle of educability*

La responsabilità educativa si confronta con una crescente domanda di qualità e di ampliamento del campo di azione riferito ai contesti formali, informali, non formali; agli attori, per ogni età, per distinte funzioni; agli oggetti, materiali e

<sup>1</sup> M. Crahay, *La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale*, in M. Saada-Robert – F. Leutenegger (eds), *Expliquer et comprendre en science de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, pp 253-273.

immateriali, cui fa eco un'esigenza di approfondimento epistemologico e di rigore metodologico che la ricerca pedagogica accoglie e interpreta in modo multiprospettico, avvalendosi anche di contributi pluridisciplinari. Il tema della mediazione fra teoria prassi in pedagogia si arricchisce dunque di nuove sfide che interrogano in modo stringente la relazione complessa fra ricerca e pratica educativa, in particolare per quanto attiene alla natura del rapporto mezzi-fini, la cui reciprocità ha incidenza sia sui processi decisionali sia sugli assetti teorici.

Questo saggio propone una riflessione metodologica sul rapporto mezzi-fini all'interno di un'epistemologia della pratica fondata sul principio di educabilità. *L'educazione possibile* – senza condizioni, per tutti e per ciascuno – trascende il campo dei diritti e si configura, oltre che come esortazione etica, come impronta identitaria e fonte di legittimazione di ogni scelta pedagogica. Il senso dell'agire educativo rinvia, infatti, alla direzione utopica e aperta della possibilità, che, da un lato, sollecita un impegno assoluto, integrale, tenace e libero da riserve, vincoli o presupposti di qualsiasi natura verso lo sviluppo pieno ed emancipante dell'Altro e, nel contempo, sostiene l'intenzionalità progettuale, valorizzandone l'orientamento euristico, processuale, creativo, dinamico e contestuale<sup>2</sup>.

## Una mediazione teoria-prassi che attualizza il principio di educabilità

Se, con Meirieu<sup>3</sup>, consideriamo il discorso pedagogico nella sua articolazione, complessa e irriducibile, intorno ai tre poli che esprimono, rispettivamente, le dimensioni assiologica, scientifica e prasseologica dell'educazione, risulta evidente che la modalità fondante dell'assunto "tutti sono educabili" non si esplica attraverso una logica di tipo ipotetico-deduttivo,

<sup>2</sup> In particolare, in ambito didattico, la rilevanza del contesto esprime anche una valenza generativa nel «principio di gravidanza contestuale» proposto e discusso da N. Paparella nella sua opera *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, p. 19.

<sup>3</sup> Ph. Meirieu, *Méthodes pédagogiques*, in P. Champy – C. Éteve (eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Paris, 2005, pp. 630-635.

per la quale da un insieme di assiomi si inferiscono proposizioni oppure ulteriori ipotesi verificabili o falsificabili, giacché il principio di educabilità non può essere tradotto in modo univoco e determinato in una o più prassi, per esempio secondo procedure generali e aspecifiche tipiche della razionalità tecnica, ma esige di essere *localmente interpretato*, con riferimento (1) alla multiforme costellazione di idee, valori, fatti, fenomeni, credenze, esperienze che concorre a definire ogni situazione nella sua unicità; (2) alla varietà di quadri teorici accreditati - disciplinari, interdisciplinari, transdisciplinari e metadisciplinari<sup>4</sup> - che rappresentano una pluralità di chiavi di ingresso per la delucidazione di temi e problemi; (3) alla disponibilità di una gamma ampia ed estendibile di criteri, metodi, strategie, strumenti, artefatti che modellano, supportano e regolano l'azione. Tali interpretazioni sul campo del principio di educabilità generano decisioni non standardizzate che esprimono una precisa responsabilità pedagogica; come osserva Frabboni riguardo ai modelli formativi, «la scelta non è mai il frutto di un equazione algebrica perché l'Educazione si trova radicata nella storia e nell'esperienza. E respinge qualsivoglia postulato astratto e apodittico.»<sup>5</sup> Reciprocamente e simultaneamente, ciascuna scelta interroga, puntualizza, ridefinisce le componenti interessate in ciascuno dei tre poli, le rispettive relazioni e i corrispondenti equilibri. Così, il rapporto mezzi-fini si iscrive in un approccio critico-ermeneutico dell'unità dialettica teoria-prassi, che evoca, non marginalmente, norme, valori, desideri, motivazioni e intenzioni - taciti o manifesti, talora contraddittori - ed esalta l'incertezza, la specificità, la singolarità, la provvisorietà, l'irriproducibilità, la contestualità, la processualità nonché la connotazione storico-culturale di ogni fatto o fenomeno educativo. La ricerca pedagogica interviene in questi percorsi interpretativi sia attraverso la messa a disposizione di un sapere capace di alimentare,

sorreggere e collocare criticamente l'elaborazione di significati che dà impulso alla tensione progettuale sia con la produzione di modelli e quadri concettuali portatori di criteri di coerenza fra intenzione e azione.

Comporre interpretazioni attendibili del principio di educabilità corrisponde allora a rendere *intelligibili*, nell'accezione platonica del termine, le pratiche educative, nella prospettiva evolutiva di un accrescimento della qualità a beneficio di tutti e di ciascuno. I modelli di intelligibilità possono essere disponibili o divenire essi stessi prodotti di ricerca in cui mezzi e fini esprimono un *continuum* che si autoalimenta e si snoda in una rete sempre più fitta di responsabilità.

### Per una costruzione condivisa di modelli di intelligibilità delle pratiche

L'intelligibilità delle pratiche - siano esse concretamente in atto o teoricamente ipotizzate - costituisce un punto di incontro e di vicendevoles sviluppo per ricercatori e operatori nella triangolazione teoria-prassi-teoria, che trova piena realizzazione, in particolare, nei percorsi di ricerca partecipata ispirati a criteri ecologici di autentica co-progettualità e di partenariato. La cooperazione fra attori eterogenei per ruolo, *background* e risorse - impegnati in modo consapevole in una trasformazione delle pratiche concettualmente fondata ed eticamente orientata, che contestualmente produca sapere pedagogico - sollecita una riflessione sul piano metodologico, in quanto la co-costruzione di modelli di intelligibilità pone in primo piano il tema dell'attribuzione condivisa di significati a un medesimo oggetto di studio attraverso l'articolazione di prospettive e quadri di riferimento diversi e richiede una chiarificazione, secondo criteri di compatibilità e complementarietà, della dialettica mezzi-fini sottesa ai differenti approcci coinvolti.

Di fatto, lavorare sull'intelligibilità del gesto educativo non soltanto sullo sfondo, aristotelico, della valorizzazione della *praxis* come intelligenza dell'azione<sup>6</sup>, ma anche in

<sup>4</sup> J. Ardoino, *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*, «Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente», 25-26, janvier-décembre 1993, pp. 15-34.

<sup>5</sup> F. Frabboni, *Il problematicismo pedagogico*, «Studi sulla formazione», 1 (2012), pp. 11-23 ISSN 2036-6981 (online)© Firenze University Press p. 19.

<sup>6</sup> P. Maubant, *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour*

termini di (ri)formulazione e ideazione di sapere, superando la cesura gerarchica tra fruitori e produttori in favore di una configurazione paritaria, flessibile e variabile di posture<sup>7</sup>, mette in gioco sfide identitarie, riconducibili alla permeabilità e alla fluidità delle frontiere degli ambiti di competenza, come pure processi e strategie di integrazione di paradigmi analoghi a quelli che si verificano quando si mettono in campo sinergie fra più discipline.

Riguardo al primo aspetto, come avverte con fine perspicacia Blanchard-Laville nella sua analisi delle condizioni psicologiche della co-disciplinarietà nella ricerca educativa<sup>8</sup>, pensare insieme, «*co-penser*», per produrre congiuntamente un sapere originale unitario non è facile: l'analisi di uno stesso *corpus* di dati a partire da una pluralità di paradigmi è potenzialmente destabilizzante; inoltre, alcuni processi negoziali possono rendere precario il soddisfacimento dei bisogni di sicurezza, legittimazione, riconoscimento degli attori, e favorire un rigido ritiro identitario pregiudizievole per la generatività dialettica degli scambi. I risvolti squisitamente relazionali dell'interdipendenza positiva e dell'ibridazione reciproca fra ricercatori e operatori sono ineludibili in quanto costitutivi della ricerca partecipata, ma è opportuno non sottovalutarne la portata; le tensioni evidenziate da Kaës fra i sistemi di pensiero personale e di pensiero comune all'interno di un gruppo<sup>9</sup> necessitano di essere attivamente gestite in modo collegiale. In particolare, può risultare proficuo un esplicito, puntuale confronto sul senso percepito dei processi di contestualizzazione, decontestualizzazione e ricontestualizzazione sia dei dati sia degli esiti di ricerca, capace di collocare mezzi e fini in una sequenza spiraliforme e mutuamente trasformativa, superando le contrapposizioni tra il perseguimento di risultati "rilevanti per la

*la formation professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 237.

<sup>7</sup> J. Donnay, *Chercheur, praticien, même terrain*, «Recherches qualitatives», 22 (2001), pp. 34-53.

<sup>8</sup> C. Blanchard – Laville, *De la co-disciplinarietà en sciences de l'éducation*, «Revue française de pédagogie», volume 132, 2000. *Evaluation, suivi pédagogique et portfolio*, pp. 55-66.

<sup>9</sup> R. Kaës, *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*, Paris, Dunod, 1994.

© Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

pratica" e di contributi "di interesse teorico" che avallano un'implicita conflittualità strutturale, depotenziando l'efficacia del partenariato.

Le strategie di integrazione entrano in gioco nella realizzazione di tale confronto: un approccio integrato all'intelligibilità delle pratiche in educazione può risultare promettente per coerenza interna e varietà di apporti. La sua messa in atto può trarre un utile indirizzo, per similitudine, dalle diverse modalità impiegate nelle varie tipologie di *metodi misti*, dove metodi quantitativi e qualitativi operano congiuntamente in uno stesso disegno di ricerca<sup>10</sup>. Nel caso della ricerca pedagogica, può infatti rivelarsi feconda una declinazione estensiva del carattere "misto" dei metodi, al fine di mutuare dalle procedure integrative di approcci quantitativi e qualitativi forme analoghe di trattamento della molteplicità di prospettive disciplinari<sup>11</sup> o funzionali<sup>12</sup>.

Se, per esempio, si riprende la classificazione proposta da Greene, Caracelli e Graham<sup>13</sup>, che individua cinque distinte categorie di metodi misti in funzione degli obiettivi di ricerca, e la si trasferisce ai gruppi co-disciplinari o multiprofessionali di ricerca pedagogica impegnati in compiti comuni di indagine sull'intelligibilità delle pratiche, si ricavano traiettorie interessanti per promuovere il dialogo mezzi-fini in un'ottica evolutiva. Più precisamente: la triangolazione, che mette l'accento sulla convergenza dei risultati, può

<sup>10</sup> Per una ricognizione critica comparativa delle definizioni di "metodo misto" in letteratura, si veda F. Ortalda, *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Roma, Carocci, 2013. Per un approfondimento delle potenzialità dei metodi misti in ambito educativo, si veda J.W. Creswell – A.L. Garrett, *The movement of mixed method research and the role of educators*, «South African Journal of Education», 28 (2008), pp. 321-333.

<sup>11</sup> B. Robbes, *Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique*, «Éducation et socialisation» [En ligne], 34 (2013), on line il 5 dicembre 2013, consultato il 7 dicembre 2015. URL : <http://edso.revues.org/434> ; DOI : 10.4000/edso.434

<sup>12</sup> Per quanto concerne i rapporti fra ricercatori e operatori in ambito educativo, si veda M. Deprez, *Chercheur cherche sujets: la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité*, Recherches Qualitatives, Hors série, 3, 2007, pp. 384-395.

<sup>13</sup> J.C. Greene – V.J. Caracelli – W.F. Graham, *Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs*, «Educational evaluation and policy analysis», 11 (1989), pp. 255-274.



sostenere l'elaborazione *a posteriori* di significati comuni; l'iniziazione, che mette in luce eventuali paradossi o contraddizioni, condotta attraverso il ricorso a pratiche riflessive<sup>14</sup> può favorire la discussione di norme o saperi prima taciti o impliciti, portare in superficie sistemi di credenze, definire quadri valoriali che orientano le scelte; la complementarietà, che coniuga positivamente la diversità, può salvaguardare le identità senza sacrificare il confronto autentico; l'espansione, che allarga il progetto di ricerca a più ambiti, può valorizzare l'apertura a nuove risorse inizialmente non disponibili e dilatare le visioni su uno stesso oggetto; lo sviluppo, infine, con l'uso sequenziale dei metodi per stimolare approfondimenti, può preparare il cambiamento consapevole. Il riferimento a un metodo e, conseguentemente, a criteri di validità, permette di curare la qualità dell'integrazione e di raggiungere risultati significativi.

La co-costruzione di modelli sempre più pertinenti di intelligibilità per saldare il principio di educabilità ad ogni originale possibilità di azione sulla realtà - possibilità che, come rimarca Bertolini, in pedagogia può soltanto essere pensata che come infinita<sup>15</sup> - rappresenta un compito integrato di esercizio di responsabilità: moltiplicare le condizioni e le opportunità per il suo pieno espletamento stimola la ricerca metodologica nella direzione transattiva di una consapevole e creativa apertura di frontiere disciplinari e di ruoli funzionali.

*Teresa Grange*  
*Università della Valle d'Aosta - Université de*  
*la Vallée d'Aoste*

<sup>14</sup> Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Edizione italiana a cura di Maura Striano, Milano, Franco Angeli, (1987) 2006.

<sup>15</sup> Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.