

EDITORIALE

Massimo Baldacci

Full Professor of Education | Department of Humanities | University of Urbino "Carlo Bo" (Italy) | massimo.baldacci@uniurb.it

Serenella Besio

Full Professor of Didactics and Special Education | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | serenella.besio@unibg.it

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | renata.vigano@unicatt.it

Giuseppe Zago

Full Professor of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | giuseppe.zago@unipd.it

Editors

abstract

The editorial analyzes the history of the scientific method, up to its crisis in the field of human sciences. Then, it analyzes the current situation in the theory of education, which is characterized by a methodological pluralism and the need for a principle of unitary understanding. The current educational historiography mirrors the multiplicity of approaches and methods in this field. The analysis and study of the sources, which are often quite unusual, have been conducted either with well known methodologies (such as narrative and qualitative methods) or more recent and experimental ones (such as structural and quantitative methods). These latter, in particular, can prove to be effective but require a great deal of critical attention. Among the current study objects of the special education field, the theme of disability assumes many facets. Subsequently, it supports a reflection on the need for a conscious adoption of targeted authoritative methodological paradigms, inspired by the rigor of research, as well as on ethical issues related to the direct participation of persons with disabilities. Moreover, the link between epistemological and methodological aspects of pedagogical research is outlined. The variety of paths of pedagogical research methods brings to the fore some epistemological, methodological, ethical and political issues that deserve attention to avoid the pitfalls that threaten pedagogical research.

Keywords: Educational research; Epistemology; History of Education; Research methodology; Disability

L'editoriale esamina la storia dell'idea di metodo scientifico, fino alla sua crisi odierna nel campo delle scienze umane e analizza la situazione attuale della pedagogia generale, caratterizzata dal pluralismo metodologico e dall'esigenza di un principio di comprensione unitaria. La prospettiva storico-educativa è oggi aperta a una pluralità di approcci e di metodi: l'analisi e l'interpretazione delle fonti – spesso inusuali – sono state condotte ora con metodologie collaudate, come quelle di tipo narrativo e qualitativo, ora di tradizione

più recente, come quelle di tipo quantitativo e strutturale. Si tratta di metodologie che spesso hanno dato buona prova, ma che richiedono vigilanza critica, soprattutto nei modelli più innovativi. Nell'ambito della pedagogia speciale, il tema della disabilità può assumere numerose sfaccettature, alla luce delle quali si avanza una riflessione sulla necessità di un'adozione consapevole di paradigmi metodologici mirati, autorevoli, ispirati al rigore alla ricerca, nonché sulle questioni, etiche e progettuali, relative alla diretta partecipazione delle persone con disabilità. Il legame tra aspetti epistemologici e metodologici della ricerca pedagogica viene inoltre tratteggiato. La varietà di percorsi e declinazioni della ricerca pedagogica riporta in primo piano alcune questioni epistemologiche, metodologiche, etiche e politiche che meritano costante e vigile attenzione per evitare le insidie che minacciano la ricerca pedagogica.

Parole chiave: Ricerca pedagogica; Epistemologia; Storia della pedagogia; Metodologia della ricerca; Disabilità

In questa introduzione, dopo aver ricordato la profondità storica del problema del metodo, intendo accennare al suo modo di darsi odierno.

Nell'età moderna, la questione del metodo di pensiero e/o di ricerca (che ha radici antiche) si è imposta nel XVII secolo. Dal *Novum Organum* (1620) di Bacone, al *Dialogo sui massimi sistemi* (1632) di Galileo, fino al *Discorso sul metodo* (1637) di Cartesio, prende corpo un'esigenza di rigore del pensiero, generata dalla consapevolezza del nesso tra la validità di una conoscenza e il modo utilizzato per raggiungerla (cfr. Rossi, 1997; Preti, 1975). Se le opere di Bacone e Galileo erano indirizzate alla instaurazione di una nuova forma di conoscenza, la scienza empirica (concepita in senso qualitativo dall'inglese e in forma matematica-quantitativa dall'italiano), il *Discorso* di Cartesio mirava a una più complessiva riforma del pensiero, comprensiva della filosofia naturale e di quella morale, sebbene trovasse il proprio modello nella matematica. Senza seguire puntualmente lo sviluppo storico di tale questione, ci limitiamo ad indicare alcuni momenti cruciali collocati a ridosso della nostra epoca.

Un momento fondamentale, situato tra la fine Ottocento e l'inizio del Novecento, è individuabile nel tentativo dello *storicismo* (Tessitore, 1996) di separare le scienze della natura dalle scienze dello spirito, non solo sul piano oggettuale (Dilthey, 1883), ma anche su quello metodologico (Wildebant, 1883), distinguendo tra *metodo nomotetico* (volto a cercare le leggi permanenti e universali della realtà) e *metodo idiografico* (diretto a cogliere la singolarità nella sua unicità e irripetibilità). Si tratta di una distinzione-separazione cruciale per la pedagogia, perché le impone una scelta di campo che di fatto ha teso a diventare uno sdoppiamento (tra una pedagogia a indirizzo scientifico-nomotetico e una pedagogia a indirizzo umanistico-idiografico) e ad aprire la questione della sua problematica unitarietà e del suo dispositivo metodologico.

Un ulteriore momento, collocato nella prima parte del Novecento, ha riguardato il rinnovamento dell'esigenza del rigore, che col *neopositivismo* (Barone, 1986) è stata codificata in forma precisa e vincolante, legandola al *principio di verifica* (Carnap, 1936), o in alternativa al *principio di falsificazione* (Popper, 1972). In entrambi i casi, si tentava così di com-

riere una demarcazione tra il sapere scientifico e i saperi non scientifici (metafisica, folklore ecc.). Il modello di riferimento era quello delle scienze naturali, e della fisica in particolare modo, ma veniva avanzata una pretesa più o meno esplicita di validità generale di questi principi. Il neopositivismo sarebbe così poi diventato l'orientamento di riferimento della pedagogia scientifica, e il perno della critica a una filosofia dell'educazione ancora affetta da incrostazioni metafisiche. La stessa filosofia (inclusa quella dell'educazione) era così spinta a riconfigurarsi in termini scientifici, assumendo la forma analitica.

L'ultimo momento che intendiamo richiamare riguarda gli sviluppi del neopositivismo e dello storicismo nella seconda parte del Novecento, e concerne non solo l'avvento degli *indirizzi post-positivisti* (Giorello, 1992), ma anche la crisi dello stesso concetto di metodo. Da un lato, l'*epistemologia* è approdata ad esiti pluralisti (Bartley, 1983; Lakatos, 1986), relativisti (Kuhn, 1978), o addirittura anarchici (Feyerabend, 1979). E se i primi sostengono la legittimità di più metodi, e i secondi la relatività della loro validità ai paradigmi a cui ineriscono, gli ultimi vedono nel metodo non una garanzia ma un ostacolo per la ricerca, e ne predicano quindi una totale liberalizzazione. Da un altro lato, l'*ermeneutica* (Gadamer, 1983) ha sostenuto la legittimità di un accesso extrametodico alla verità, attraverso l'esperienza dell'interpretazione, che caratterizzerebbe in modo specifico le discipline umanistiche. Vi è stato, poi (Rorty, 1986), chi ha cercato collocare questi sviluppi sotto il segno di una svolta epocale, che dalla consunzione dell'epistemologia avrebbe condotto all'età dell'ermeneutica, nella quale la ricerca non si basa più su regole che rendono valutabili oggettivamente le asserzioni, ma solo sul processo della conversazione. Processo che se è portato avanti in modo ideale e abbastanza a lungo può rendere possibile il raggiungimento di un accordo intersoggettivo.

La vicenda del metodo, iniziata nell'età moderna, sembra quindi aver raggiunto – se non l'epilogo – un punto morto col passaggio alla post-modernità, verso la fine del Novecento (cfr. anche Gargani, 1979; Vattimo, Rovatti, 1983).

L'attuale modo di darsi del problema della metodologia della ricerca risente di questa vicenda storica, e le prospettazioni di sue soluzioni devono fare i conti con essa. Tale vicenda ha portato alla crisi di un concetto di metodo inteso in senso univoco, algoritmico e vincolante. *Univoco*: vi è un solo metodo valido per tutte le forme della scienza degne di questo nome. *Algoritmico*: tale metodo indica una sequenza di operazioni per

ciascuna delle quali sono specificate le regole esecutive. *Vincolante*: per raggiungere risultati validi è necessario seguire scrupolosamente tale sequenza e le relative regole. Questa crisi ha portato a mettere in discussione ora l'uno ora l'altro di questi caratteri, o addirittura tutti insieme. Contro l'univocità, è stato sostenuto il *pluralismo*, ossia la legittimità di più metodi di ricerca. Invece di essere considerato come un *algoritmo*, il metodo è stato considerato come una sorta di *script*, di canovaccio o di promemoria, e anziché di regole operative si è parlato di massime o principi la cui applicazione richiede l'esperienza e il giudizio intelligente del ricercatore (Putnam, 1992). Infine, lo stesso carattere vincolante del metodo è stato attenuato, reso più flessibile, ammettendo la possibilità di deroghe o trasgressioni quando queste svolgono una funzione euristica rispetto alla soluzione del problema. Per altro vi sono state anche vivaci reazioni a questa crisi, col tentativo di riproporre una versione metodologica dura delle scienze umane, e di conseguenza anche della pedagogia (Hammersley, 2016).

Qui mi limito a un cenno sulla questione del *pluralismo*. E non mi riferisco al livello degli approcci generali, di tipo teorico, empirico o storico, perché questo è un piano inerente a regioni diverse della ricerca pedagogica (anche nella fisica si hanno questi tre approcci). Mi riferisco al pluralismo interno a queste regioni. Prendiamo in esame la ricerca teorica, che è quella maggiormente specifica alla pedagogia generale, la quale – beninteso – utilizza anche la ricerca empirica, per lo più in forme qualitative (la corrispondenza tra forme di ricerca e settori scientifico-disciplinari della pedagogia è solo approssimativa, ha un carattere istituzionale più che epistemologico).

Nella ricerca teorica, troviamo una pluralità di paradigmi ciascuno dei quali è corredato di un proprio indirizzo metodologico (cfr. Cambi, 2000). Così, in senso ampio, possiamo parlare di metodo dialettico, o di metodo analitico, o di metodo fenomenologico, o di metodo ermeneutico (in questo caso impropriamente: l'ermeneutica rivendica un orientamento extrametodico), ecc. Di fronte a questa articolazione, si riscontrano almeno due atteggiamenti. Uno è quello *relativista* già visto: ogni paradigma ha il suo metodo, sono facce della stessa medaglia; quindi l'adesione del ricercatore a un paradigma gli indica la via metodologica da seguire. L'altro atteggiamento è quello *pragmatista*, ben espresso dalla metafora della *cassetta degli attrezzi* (Wouters, 2001; ma sulla metodologia strumentalista si veda Dewey, 1938): ogni metodo rappresenta un utensile cognitivo la cui scelta è giustificata dalla natura del compito; proble-

mi diversi possono richiedere attrezzi metodologici differenti. Entrambi questi atteggiamenti hanno le loro motivazioni, ma nessuno dei due risulta pienamente soddisfacente: l'atteggiamento relativista frammenta il campo della ricerca teorica in una serie di isole autoreferenziali; quello pragmatista inclina di fatto all'elettismo.

Uscire da questa impasse è una delle sfide della pedagogica teorica odierna. Personalmente, ritengo che il pluralismo sia un punto di non ritorno della ricerca teorica, ma che vi sia altresì l'esigenza di una comprensione unitaria della sua articolazione metodologica. A questo proposito, la mia ipotesi è quella del *razionalismo critico* (Banfi, 1945) (che tende a uno statuto meta-teorico e meta-paradigmatico): tale comprensione implica un'idea regolativa di metodo in grado di coordinare il pluralismo degli orientamenti. Qui non posso esaminare in modo esteso questa ipotesi (si veda Baldacci, 2001). Mi limiterò a dire che essa deve in ogni caso garantire l'esigenza del rigore, dandone una trascrizione affrancata sia dalle rigidità neopositiviste (le quali rischiano di escludere la pedagogia dal perimetro della scienza), sia dai lassismi anarcoidi (che tendono a dissolvere la scienza in quanto tale). Un rigore espresso dall'atteggiamento critico e autocorrettivo che caratterizza il pensiero di taglio scientifico in tutte le sue forme.

Riferimenti bibliografici

- Bacone F. (1620). *Novum Organum*. In Id. (2009), *Scritti filosofici*. Torino: Utet.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Banfi A. (1945). *Appunti per una metodologia critica*. In Id. (1959), *La ricerca della realtà*. Firenze: Sansoni.
- Barone F. (1986). *Il Neopositivismo logico*. Roma-Bari: Laterza.
- Bartley III W.W. (1983). *Come demarcare la scienza dalla metafisica*. Roma: Boringhieri.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Carnap R. (1936). *Controllabilità e significato*. In Id. (1971), *Analiticità, significanza, induzione*. Bologna: Il Mulino.
- Cartesio R. (1637). *Discorso sul metodo*. Roma: Editori Riuniti, 1978.
- Dewey J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, 1974.
- Dilthey W. (1883). *Introduzione alle scienze dello spirito* (trad. it. parziale in P. Rossi, *Lo storicismo contemporaneo*, Loescher, Torino 1972).

- Feyerabend P.K. (1979). *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Gadamer H.-G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Galilei G. (1632). *Dialogo dei Massimi Sistemi*. Milano: Mondadori, 1996.
- Gargani A. (ed.) (1979). *Crisi della ragione*. Torino: Einaudi.
- Giorello G. (1992). *Filosofia della scienza*. Milano: Jaca Book.
- Hammersley M. (2016). *Il mito dell'evidence-based*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kuhn T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lakatos I. (1986). La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifici. In I. Lakatos, A. Musgrave (eds.), *Critica e crescita della scienza*. Milano: Feltrinelli.
- Popper K. (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Preti G. (1975). *Storia del pensiero scientifico*. Milano: Mondadori.
- Putnam H. (1992). *Il pragmatismo: una questione aperta*. Roma-Bari: Laterza.
- Rorty R. (1998). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Rossi P. (1997). *La nascita della scienza moderna in Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Tessitore F. (1996). Lo storicismo. In P. Rossi (ed.), *La filosofia. Stili e modelli teorici del Novecento*, vol. IV. Milano: Garzanti.
- Vattimo G., Rovatti P.A. (eds.) (1983). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.
- Wilheband W. (1883). *Storia e scienze della natura* (trad. it. parziale in P. Rossi, *Lo storicismo contemporaneo*, Loescher, Torino, 1972).
- Wouters P. (2001). *La bottega del filosofo*. Roma: Carocci.

Ricerca in pedagogia speciale. Una proposta per definire temi e paradigmi metodologici

Serenella Besio

Le sfide che la ricerca in pedagogia speciale deve affrontare oggi si innestano sulla sua stessa natura, collocata fin dagli inizi all'incontro con altre discipline¹, dalle quali si distacca per definire il suo orientamento e precisare la sua intenzionalità, e alle quali ritorna per rifonderle, con le proprie sistematizzazioni, di nuova linfa e di nuovi significati.

La pedagogia speciale ha tratto da questi scambi continue e proficue occasioni per approfondimenti di ordine epistemologico, nel senso sia della precisazione delle proprie aree di ricerca e modelli interpretativi, sia della realizzazione di veri e propri cambiamenti di paradigma.

Due esempi, uno lontano e uno vicino nel tempo, possono rappresentare queste ibridazioni. L'intervento pedagogico "speciale" – nato con i primi studi sperimentali sui "ragazzi selvaggi" come appendice di una medicina agli esordi in quanto scienza – si è fatto, nei decenni, attraverso l'azione di numerosi educatori-pionieri (Crispiani, 2016), sempre più preciso, efficace, autorevole, tanto da riuscire ad imporre all'allora neonata neuropsichiatria² un cambio di passo: dalla tassonomia delle caratteristiche cliniche deficitarie, all'individuazione delle abilità esistenti o emergenti nel singolo soggetto; come dire, dalla correzione verso una norma, all'accoglimento della sfida educativa posta dalla diversità. Venendo, con il secondo esempio, all'attualità, la pedagogia speciale, dopo aver goduto negli ultimi vent'anni della vicinanza fruttuosa con l'avvento prima e lo sviluppo poi delle (nuove) tecnologie e approfondito i temi dell'autonomia e dell'autodeterminazione nel caso della disabilità, prova oggi, sui tavoli interdisciplinari, ad influire in chiave umanistica su uno sviluppo tecnologico fine a se stesso, a rischio di inattività (o, peggio, di supremazia)

- 1 Il tema è stato approfondito nella *Autumn School* organizzata da SIPeS alla fine del 2018 (Besio, Caldin, 2019).
- 2 Si fa riferimento ai primi anni Sessanta, quando il fermento culturale in ambito socio-educativo è stato massimo, e in Italia ha costruito i prodromi dell'esperienza di integrazione scolastica (Benedetti, 2018).

(Tripodi, 2020), virando l'accento sulla priorità di progettazioni tuttora inesplorate per gli uomini, per le donne e per la loro vita nelle comunità (Besio, 2019)³.

È dunque una natura contaminata e contaminatrice, che talvolta ha contribuito ad attivare dispute culturali intorno alla pedagogia speciale (Bertagna, 2009; Caldin, 2012), per rapporto alla sua capacità di «costruire teorie generali valide in qualsivoglia situazione» (Covelli, 2016, p. 50), così come il suo frequente riferirsi a documenti stilati a livello internazionale⁴ è stato letto come adozione acritica, una sorta di indebolimento dell'autonomia intellettuale e della *vis* speculativa, e non piuttosto come esito dell'indipendente apporto intellettuale della pedagogia speciale e della problematizzazione di costrutti e modelli significativi preesistenti.

Tale situazione si fa ancora più complessa, quando alla dimensione teorica della disciplina si affianca la sua – altrettanto intrinseca – esigenza di spingere riflessioni e ipotesi di ricerca al vaglio della prova di efficacia, traducendo l'analisi critica della realtà in sperimentazione e intervento.

Il suo percorso evolutivo, infatti, si intreccia indistricabilmente con la storia dell'umanità nella società – in particolare delle persone con disabilità o in condizioni di fragilità –, dialoga con le linee di cambiamento sociale, contribuisce a determinarne gli orientamenti, a definirne traguardi e a identificare i pericoli. Se questa interrelazione in Italia è sfociata in una radicale applicazione del progetto di integrazione (poi inclusione) scolastica (Pavone, 2010), l'apporto della *special education* a livello internazionale ha significativamente inciso sulla definizione – certo non ancora applicazione – di un modello inclusivo globale, più estesamente nella società.

Forse sospesa fra molte connessioni, certo intessuta di voci e stimoli diversi, è tempo per la pedagogia speciale di giungere da una parte ad una sistematizzazione delle sue aree di ricerca, anche allo scopo di approfondirle e di rafforzarne la declinazione in settori nuovi, dall'altra di pervenire all'adesione a canoni essenziali di rigore metodologico, che saldino

3 Si vedano i numeri monografici di *Nuova Secondaria Ricerca* a cura di N. Bianquin e A. Cinotti, dedicati alle intersezioni con la medicina (n. 3) e con la tecnologia (n. 4); inoltre, fra i più recenti, Zurru (2015).

4 Esempi potrebbero essere la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, in ambito giuridico (2006); la Classificazione Internazionale del Funzionamento pubblicata dall'OMS, nell'ambito della salute (2001).

prassi ed apparato teorico e permettano di confluire con maggiore efficacia nel dialogo scientifico aperto a livello internazionale.

Fra gli oggetti di ricerca spicca, sugli altri possibili, il paradigma dell'inclusione: dopo aver prodotto una messe di studi in ambito teorico e impresso segni importanti alla didattica, esso ha successivamente ampliato il campo semantico e la sfera di influenza su altre tipologie di fragilità sociale ed esistenziale. Così, da "concetto nomade" (Stengers, 1988), è trasmigrato ad altri settori disciplinari (la pedagogia interculturale e sociale, la psicologia educativa e sociale, ecc., la sociologia) è stato accolto in altri contesti e diviene sempre più frastagliato: assume al suo interno popolazioni diverse di destinatari, adotta proposte di intervento meno definite, assume profili teorici meno precisati. Questo percorso diffusivo rischia di provocare anche una diluizione di senso e una perdita di forza interpretativa del costruito, in particolare in relazione alla disabilità, producendo uno sviamento culturale e un depotenziamento delle progettualità di ricerca. Il dibattito scientifico dovrebbe convergere allora, per orientare la ricerca e compiere coerenti scelte metodologiche, intorno al raggiungimento di una chiara definizione di *questo* oggetto.

Se il paradigma inclusivo riguarda – come si ritiene debba riguardare – anche le persone con disabilità, inevitabilmente questa diventa la focalizzazione più critica⁵, la vera frontiera della sperimentazione: perché i bisogni portati nei vari contesti partecipativi dalle persone con disabilità pongono sfide di dimensione e complessità tali – essendo correlate al corpo, alle sue varietà di funzionamento⁶, e mettendo in gioco atteggiamenti individuali, sociali nonché stilemi di vita collettiva (Grue, 2016) – da richiedere sostanziali cambiamenti di prospettiva e disegni di ricerca volti allo sviluppo di interventi e azioni di sistema: nei contesti educativi, professionali, politici, sociali.

Ma acquisire la centralità del tema disabilità non basta: occorre, infatti, ampliare anche il raggio di indagine e di applicazione della ricerca, ben oltre la scuola, aprendo all'intero spazio della società, ed in particolare all'articolato mondo del lavoro e agli ambiti professionali nelle loro sfaccettature, alle dimensioni della residenzialità – nella necessaria sperimen-

5 Si veda il dialogo fra Julia Kristeva e Jean Vanier (2012), fondativo di ogni ulteriore discorso in argomento.

6 Un ripensamento del ruolo del corpo negli studi sulla disabilità è in atto anche nell'ambito del modello sociale sostenuto dai *disability studies* (Besio, Bianquin, 2019).

tazione sia di nuove autonomie anche sostenute da tecnologie avanzate, sia di forme dell'abitare condivise – e di nuove concezioni della progettualità adulta nel caso di disabilità severa, che collochino nel tempo giusto le scelte necessarie⁷. Significa poi sviluppare gli studi nella dimensione dell'arco della vita (Heller, Parker Harris, 2011), poiché è ormai noto, ma soprattutto nei lavori internazionali, che *aging with disability* sia una condizione particolarissima, su cui implementare conoscenze e competenze dedicate, individuando significati e strategie educative in favore delle persone coinvolte e delle professioni di riferimento. E che, d'altra parte, *disability with aging*⁸ costituisca un nuovo possibile settore di ricerca pedagogica, oggi indagato soprattutto in area clinica (medica e neuropsicologica). Inoltre, significa continuare a scandagliare le modalità espressive dei bisogni educativi – dunque le progettualità educative – in relazione al funzionamento del corpo e alle caratteristiche delle menomazioni⁹, senza tuttavia mai trascurare le peculiarità socio-biografiche e personologiche di ciascun individuo¹⁰.

Infine, ma certamente non da ultimo, significa proporre la propria voce e collocare nitidamente gli esiti dei propri lavori anche nell'ambito della ricerca internazionale più autorevole, entrando in diretto contatto con le modalità e le forme della pubblicazione nelle riviste accreditate che, per quanto non esenti da controversie sempre accese (Callaway, 2016), costituiscono il luogo più alto per incontrare e sviluppare il dibattito culturale, ritrovando le proprie radici, rinsaldando fonti e argomentazioni, delineando nuovi orizzonti.

7 Le proposte per un'applicazione concreta della progettazione lungo l'arco della vita della persona con disabilità (L. 112/2016 nota come “dopo di noi”) costituiscono una fondamentale risorsa ideata in ambito associazionistico, ma, se non realizzate tempestivamente, rischiano di reificare una permanenza prolungata nella famiglia di origine, fino all'adulthood avanzata, e di consolidare – colpevolmente, sotto il profilo politico – un'abnegazione genitoriale che produce pesanti costi psicologici, affettivi e di salute.

8 Una prima *literature review* intorno a questi lavori si trova in Giraldo *et al.* (2019).

9 Su tutte, la disabilità intellettiva spicca per gli elementi di sfida che propone al ricercatore e all'operatore sul campo, richiedendo originalità e inventività nella progettazione (Ruiz *et al.*, 2020). Si veda Giraldo (2020, in corso di stampa).

10 Le aree di ricerca qui indicate non intendono essere esaustive, ma solo identificare emergenze tematiche – oggetti di ricerca – non ancora esplorate in tutte le loro potenzialità. Ciascuna di esse nella sua evoluzione dovrà sapersi contaminare con altri paradigmi e discipline, diversi nei principi e nelle prerogative metodologiche.

Una presenza più determinata della pedagogia speciale italiana sulla scena della letteratura scientifica internazionale, quindi, permetterebbe di rinforzarne gli assetti teorici e di sistematizzarne i processi metodologici, offrendo inoltre agli interlocutori l'occasione di attraversare una frontiera verso l'esplorazione di un mondo a loro ampiamente ignoto¹¹. Ricorrendo all'esempio più immediato, questa nuova contaminazione non solo risponderebbe all'esigenza, molte volte richiamata nei convegni pedagogici nazionali, di una più diffusa conoscenza dell'esperienza inclusiva italiana al di fuori dei nostri confini¹², ma favorirebbe un confronto serrato e fruttuoso sulle modalità, i criteri e gli esiti di una sua valutazione di efficacia, sui parametri per una sua confrontabilità con altre esperienze ed anche sulla sua effettiva generalizzabilità¹³. Per non tacere poi dell'incremento di apporto che ciò potrebbe assicurare anche a livello delle organizzazioni europee e internazionali, traducendosi in un'auspicabile più forte influenza delle elaborazioni teoriche sviluppate nel nostro Paese.

La stretta correlazione fra qualità della metodologia della ricerca in ambito umanistico e internazionalizzazione è già stata, del resto, sottolineata (Agazzi, 2006, p. 139): sia nella prospettiva di una 'leggibilità' anche in ambito internazionale degli studi condotti, sia nella loro capacità di suscitare interesse da parte di studiosi non italiani.

Per offrire un contributo originale e determinante, la pedagogia speciale deve allora dotarsi di un apparato metodologico capace di condurre tipologie diverse di ricerca (Klingner, Boardman, 2011), che sappiano rispondere con adeguatezza alla complessità e alla tipicità delle problematiche affrontate e superino il divario fra ricerca teorica e pratica.

11 Un confronto diretto, paritetico, nelle stesse stanze e con le stesse modalità, peraltro, allontanerebbe la tendenza, oggi ancora presente, alla mera importazione di modelli e idee, che vengono sperimentati e dibattuti separatamente, quasi "in periferia".

12 Rare purtroppo le occorrenze come quella del contributo americano di Giangreco *et al.* (2012) sull'inclusione scolastica negli Stati Uniti e in Italia, al quale ricercatori italiani, separatamente, hanno opposto argomentazioni variate: D'Alessio, Vianello *et al.*, Zanobini (2013); alle quali a sua volta Giangreco *et al.* (2014) hanno ribattuto.

13 Solo *en passant*, si desidera segnalare quanto spinoso si sia rivelato il tema dell'autenticità dell'inclusione scolastica italiana, alla luce degli esiti drammatici del passaggio alla "Didattica a Distanza" in epoca di emergenza sanitaria, che hanno messo in evidenza una profonda difficoltà ad agire, soprattutto nel caso della disabilità, da parte delle scuole e degli insegnanti.

L'annoso dibattito fra metodi quantitativi e qualitativi, sviluppatosi tra gli anni Settanta e Novanta del secolo scorso¹⁴, sembra aver trovato più recentemente negli studi internazionali una sua composizione, nell'ambito della *special education* ma non solo, nella proposta di adozione dei cosiddetti *mixed methods* (Tashakkori, Teddlie, 2003; Johnson, 2006)¹⁵. Essi infatti permettono di ovviare alle difficoltà correlate all'approccio quantitativo – che offre prevalentemente studi di dimensione ridotta, ritenuti inadatti a cogliere la complessità dei fenomeni osservati e su cui si intende intervenire – e a quelle correlate all'approccio qualitativo – che potrebbero però risentire dell'influenza soggettiva del ricercatore (Bogdan, Biklen, 1997; Collins *et al.*, 2006). La letteratura riporta inoltre che i *mixed methods* sembrano supportare inferenze scientifiche più potenti (Feuer *et al.*, 2002), individuare con maggiore sicurezza «ciò che funziona», dunque avviandosi sulla traccia dell'*evidence based* (Creswell, Plano Clark, 2011, p. 208), essere più adatti a «dipanare fenomeni educativi di enorme complessità» (Berliner, 2002, p. 20).

Intrecciare i due approcci metodologici tuttavia non è privo di rischi, o di costi, soprattutto laddove si consideri la *mixed method research*, un po' pedissequamente, come cartina di tornasole di «due visioni della realtà diverse e inconciliabili» (Giovannini, Marcuccio, *ivi*, p. 279) oppure, con scelta pragmatista e risolutrice, come una terza ulteriore via, un «terzo maggiore [...] paradigma di ricerca» (Johnson, Onwuegbuzie, 2004: 14). A queste considerazioni di valore epistemologico, si aggiungono ulteriori problematiche che ne rendono complessa la realizzazione (Morgan, 2007): da una parte, il piano dei disegni di ricerca così sviluppati, che a loro volta implicano il dominio da parte dei ricercatori di articolate tecniche operative per effettuare un'integrazione affidabile fra le componenti quantitativa e qualitativa dello studio; dall'altra, la difficoltà della stesura di rapporti di ricerca che sappiano presentare i risultati ottenuti in modo adeguato e pregnante (Giovannini, Marcuccio, *cit.*).

È interessante notare, d'altra parte, come in questa dimensione anti-

14 Giovannini e Marcuccio ritengono (citando Visalberghi, 1990) che nella pedagogia italiana il dibattito fra metodologie sia «stato posto in termini diversi» (2012, p. 278).

15 Tra gli altri, Mortari sottolinea le difficoltà connesse alla «messa a punto di modelli di ricerca empirica adeguati alla natura dell'oggetto della ricerca pedagogica» (2007, p. 16).

nomica, quasi dualistica, fra quantitativo e qualitativo, si sia innestata opportunamente anche la prospettiva della *Evidence Based Research* (Peters, Tesars, 2016), di cui è ormai considerata superata l'esclusiva connessione con il dato quantitativo sperimentale, includendo anche l'approccio qualitativo e rimandando piuttosto alla necessaria concomitante identificazione di «inferenze qualitativamente rilevanti e significative, al di là del dualismo quantità-qualità» (Covelli, cit., p. 51): si tratta cioè di «individuare connessioni significative tra trattamenti ed effetti, pur passando attraverso apparati metodologico-interpretativi più complessi ed a livelli probabilistici più deboli» (Calvani, 2007, p. 141).

Il dibattito qui accennato ha dato impulso ad una chiara consapevolezza sulla necessità che le ricerche in pedagogia speciale sappiano fruire in modo competente di strategie integrate, e siano condotte e analizzate in modo rigoroso (Cottini, Morganti, 2015).

La ricerca qualitativa, in particolare, da una parte ha riconosciuto di dover costantemente «esorcizzare lo spettro del relativismo» (Angen, 2000, p. 384), individuando però la propria risposta nella fondazione di una scelta responsabile dei propri argomenti di indagine, del loro valore e della loro rilevanza (Thomas, Magilvy, 2011), dall'altra ha anche sviluppato una più rigorosa sistematizzazione delle metodologie cui tipicamente ricorre. È stato riconosciuto, per esempio, che gli studi di caso, pur offrendo ottimi spunti di osservazione del dato reale anche in chiave longitudinale, non portino a esiti generalizzabili e risultino soprattutto affidabili come strumenti esplorativi, per limitare l'impatto del giudizio soggettivo dell'interpretante (Zainal, 2007). O ancora, è stato sottolineato come le pratiche di ricerca-azione incorrano spesso in problematiche di affidabilità: le tecniche di indagine usate «smarriscono la severità, diventando meramente impressioniste [...] e gli approcci interpretativi oltre che informali decadono in forme di soggettivismo [...]» (Baldacci, 2012, p. 101): quindi, «le esigenze di rigore e di oggettività dell'indagine» (ivi, p. 103) non possono essere trascurate.

I modelli valutativi del rigore esistenti in letteratura, che andrebbero approfonditi ed applicati in contesto italiano, pongono l'accento sui processi inferenziali, interpretativi (Burke, 2006) e comunque «deliberativi», anche se con modalità differenti. «Questo porta [...] la riflessione metodologica a collegare il piano meramente tecnico o di regole procedurali con la dimensione dei fondamenti teorici e metodologici dei "metodi" di ricerca» (Giovannini, Marcuccio, ivi, p. 282).

Seguendo quest'ultimo suggerimento, occorre riconoscere che un

fondamento ormai consolidato nella ricerca sperimentale in pedagogia speciale è il coinvolgimento diretto dei protagonisti dei suoi studi. Si tratta, anzi, di uno dei più significativi tratti che distinguono la sua prospettiva di indagine da quella di discipline – come la medicina, la psicologia clinica – con cui può condividere l’oggetto di ricerca.

Il coinvolgimento diretto di persone con disabilità nella ricerca pedagogica speciale, che in alcuni casi può giungere fino all’effettiva partecipazione alla fase progettuale, storicamente rappresenta l’esito di una fruttuosa e continuativa contaminazione con il *Disability Rights Movement* (Stroman, 2003), che rivendicava già negli anni Sessanta il diritto di partecipare alla ricerca per meglio orientarla sui reali bisogni dei propri membri. Da diritto sostenuto, in ambito pedagogico esso è stato però rielaborato e trasformato in principio regolativo di una prassi, e ispiratore di una metodologia¹⁶.

Com’è evidente, la risonanza dell’approccio partecipativo con le tematiche indagate nell’ambito della disabilità è particolarmente elevata. Pioniere del coinvolgimento diretto dei destinatari in attività di ricerca e sviluppo è stato, a livello internazionale, il settore interdisciplinare delle tecnologie assistive, il quale mantiene tuttora posizioni di avanguardia, poiché dedica una sezione di studi alle implicazioni teoriche e metodologiche dell’adozione di un approccio sistemico¹⁷ – oggi maggior fautore dello *user involvement* nella ricerca e nell’azione pratica – sugli interventi realizzati con le tecnologie e sulle loro future modellizzazioni (Mac Lachlan, Scherer, 2018)¹⁸.

16 Nato per sostenere l’attivazione sociale di comunità tramite la ricerca, il *participatory approach* intende assicurare esiti più efficaci e meglio rispondenti ai bisogni degli utenti, avviando ricorsivi processi di *empowerment*. L’approccio si è saldamente sviluppato in area educativa (Anadòn, 2007), di ricerca-azione (Chevalier, Buckles, 2013) ed in modo originale nel *design* (di *software*, di architetture, di ambienti). Recentemente si traduce nel promettente *participatory modeling*, che caratterizza la nuova *collaborative science* (Gray, 2017).

17 L’Organizzazione Mondiale della Sanità sta da tempo proponendo un cambiamento di paradigma nella direzione del *Systems Thinking*, nell’ambito ampio della salute (De Savigny, Adams, 2009). Sul modello sistemico e le sue interrelazioni con quello biopsicosociale si veda Braibanti, 2015.

18 Secondo l’approccio sistemico, un problema – una domanda di ricerca – è parte di un sistema più ampio e dinamico, la cui soluzione richiede una comprensione profonda di connessioni, relazioni, interazioni e comportamenti tra gli elementi che lo caratterizzano, mentre i protagonisti ne sono testimoni ed insieme co-creatori. Il ri-

Il diffondersi della ricerca a base partecipativa sottolinea l'emergere di una concezione innovativa della ricerca stessa, che intende riposizionare in questi contesti la *leadership* del ruolo accademico: dunque, non soltanto riconosce il contributo attivo degli utenti finali e, in una visione reticolare, anche di operatori e *stakeholders* in genere, ma difende soprattutto il concetto di co-creazione della conoscenza (Abma *et al.*, 2009).

Una conseguenza per nulla secondaria, allora, dell'adozione di un approccio partecipativo riguarda la riconsiderazione radicale cui devono essere sottoposti gli aspetti etici della ricerca (Abma *et al.*, 2019), i quali dovranno essere dialogicamente e riflessivamente negoziati nella prospettiva della reciprocità e dell'interconnessione (Groot *et al.*, 2018). Tale percorso di condivisione, tuttavia, deve avvenire a partire da una base teorico-metodologica comune fra i co-ricercatori ed in particolare dalla consapevolezza che il modello persegue esplicitamente obiettivi di inclusione sociale e sviluppo umano, cercando di porre rimedio a ciò che è stato definito «ingiustizia epistemica» (Fricker, 2009).

Ciò significa, in particolare, che l'impulso all'*empowerment* e la promozione di prestigiose esperienze sociali di condivisione nelle quali l'autodeterminazione possa esprimersi e accrescere, sono programmaticamente pianificati (Banks, Brydon-Miller, 2019).

Ma *empowerment* ed autodeterminazione sono unanimemente identificati come traguardi e insieme come strumenti di intervento, nella letteratura internazionale che concerne la ricerca pedagogica sulla disabilità: la strada è dunque tracciata, nuovi esiti verranno.

Riferimenti bibliografici

- Abma T.A., Nierse C., Widdershoven G.A.M. (2009). Patients as research partners in responsive research. Methodological notions for collaborations in research agenda setting. *Qualitative Health Research* 19, 3: 401-415.
- Abma T., Groot B., Widdershoven G. (2019). The Ethics of Public and Service User Involvement in Health Research: The Need for Participatory Reflec-

cercatore entra a far parte del sistema, portando i suoi presupposti teorici e metodologici come una possibile chiave di lettura, ricavandone per converso elementi per una riflessione circolare, ad ogni livello: interpretativo del dato, ma anche trasformativo di modelli, assunti, strategie (Sebillotte, 2007).

- tion on Everyday Ethical Issues. *The American Journal of Bioethics*, 19, 8: 23-25.
- Agazzi E. (2006). *Relazione finale di Area*. MIUR-CIVR, Relazione finale – VTR 2001-2003, 132-149. www.yumpu.com/it/document/read/-33-139038/vtr-2001-2003-risultati-delle-valutazioni-dei-panel-di-area [accesso il 24/4/2020].
- Anadón M. (ed.) (2007). *La recherche participative: Multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Angen M.J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 10, 3: 378-395.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Educational, Cultural and Psychological Studies Journal*, 6: 97-106.
- Banks S., Brydon-Miller M. (eds.) (2019). *Ethics in participatory research for health and social well-being*. London: Routledge.
- Berliner D.C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31, 8: 18-20.
- Benedetti F. (ed.) (2018). *Nessuno escluso. Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*. Firenze: Apice.
- Bertagna G. (2009). Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale. *Orientamenti pedagogici*, 56, 6: 961-983.
- Besio S. (2019). 10P, 6A, 1Q. Innovazione tecnologica e modelli di disabilità. In S. Besio, R. Caldin (eds.), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 85-106). Milano: Guerini.
- Besio S., Bianquin N. (2019). Il paradigma inclusivo fra approcci teorici, pratiche e corpi agiti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 36, 10: 91-98.
- Besio S., Caldin R. (eds.) (2019). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini
- Bogdan R., Biklen S.K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Braibanti P. (2015). *Ripensare la salute. Per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*. Milano: FrancoAngeli.
- Callaway E. (2016). Beat it, impact factor! Publishing elite turns against controversial metric. *Nature News*, 535 (7611): 210.
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3, 3: 139-146.
- Chevalier J.M., Buckles D.J. (2013). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London: Routledge.
- Collins K.M.T., Onwuegbuzie A.J., Sutton I.L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning disabilities: a contemporary journal*, 4, 1: 67-100.

- Cottini L., Morganti A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 15, 3: 116-128.
- Covelli A. (2016). La ricerca dell'evidenza in Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche e metodologiche. *International Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2: 45-56.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crispiani P. (ed.) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Firenze: ETS.
- Caldin R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale* (pp. 247-269). Napoli: Liguori.
- D'Alessio S. (2013). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle, and Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16, 1: 95-120.
- De Savigny D., Adams T. (2017). *Systems Thinking for Health Systems Strengthening*. Geneva: Alliance for Health Policy and Systems Research & WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44204/9789241563895_eng.pdf;jsessionid=BEF31246C410C38B888FD210BA0C8E7D?sequence=1 [consultato il 30/3/2020].
- Feuer M.J., Towne L., Shavelson R.J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31: 4-14.
- Fricker M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: University Press.
- Giangreco M.F., Doyle M.B., Suter J.C. (2012). Demographic and personnel service delivery data: Implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 15, 1: 97-123.
- Giangreco M.F., Doyle M.B., Suter J.C. (2014). Italian and American progress toward inclusive education: Common concerns and future directions. *Life Span and Disability*, 17, 1: 119-136.
- Giovannini M.L., Marcuccio M. (2012). La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 272-287). Roma: Armando.
- Giraldo M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini [in corso di stampa].
- Giraldo M., Besio S., Marti P. (2019). Assistive technologies for elderly with intellectual disabilities. A preliminary systematic review for future research implementation. *Technology and Disability*, Special Issue: AAATE 2019 Conference – Global Challenges in Assistive Technology: Research, Policy & Practice, 27-30 August 2019, vol. 1, supplement 1: S114-S115.
- Gray S., Scyphers S. (2017). *Innovations in Collaborative Science: Advancing*

- Citizen Science, Crowdsourcing and Participatory Modeling to Understand and Manage Marine Social-Ecological Systems. In P. Levin, M. Poe (eds.), *Conservation for the Anthropocene Ocean* (pp. 463-480). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Groot B.C., Vink M., Haveman A., Huberts M., Schout G., Abma T.A. (2018). Ethics of care in participatory health research: Mutual responsibility in collaboration with co-researchers. *Educational Action Research*, 1-17.
- Grue J. (2016). The social meaning of disability: a reflection on categorisation, stigma and identity. *Sociology of Health & Illness*, 38, 6: 957-964.
- Heller T., Parker Harris S. (2011). *Disability Through the Life Course*. London: Sage Publications.
- Johnson R.B. (ed.) (2006). New directions in mixed methods research [Special issue]. *Research in the Schools*, 13, 1.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J. (2004). Mixed method research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 7: 14-26.
- Klingner J.K., Boardman A.G. (2011). Addressing the “research gap” in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34 (3): 208-218.
- Kristeva J., Vanier J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*. Roma: Donzelli.
- MacLachlan M., Scherer M.J. (2018). Systems thinking for assistive technology: a commentary on the GREAT summit. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13, 5: 492-496.
- Morgan D.L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 1: 48-76.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Peters M.A., Tesar M. (2016). Bad research, bad education: The contested evidence for evidence-based research, policy and practice in education. In J. Lynch et al. (eds.), *Practice Theory and Education. Diffractive readings in professional practice* (pp. 245-260). London: Routledge.
- Ruiz S., Giuriceo K., Caldwell J., Snyder L.P., Putnam M. (2020). Care coordination models improve quality of care for adults aging with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 30, 4: 191-201.
- Sebillotte M. (2007). Quand la recherche participative interpelle le chercheur. In M. Anadón (ed.) *La recherche participative: Multiples regards* (pp. 49-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Stengers I. (1988). *Da una scienza all'altra. Concetti nomadi*. Firenze: Hopefulmonster.
- Stroman D.F. (2003). *The disability rights movement: From deinstitutionalization to self-determination*. Lanham, MD: University Press of America.
- Tashakkori A., Teddlie C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas E., Magilvy J.K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16, 2: 151-155.
- Tripodi V. (2020). *Etica delle tecniche. Una filosofia per progettare il futuro*. Milano: Mondadori.
- Vianello R., Lanfranchi S., Pulina F. (2013). Students with disabilities and with Special Educational Needs: A reply to Giangreco, Doyle and Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16, 2: 219-227.
- Visalberghi A. (1990). Metodologie scientifiche di ricerca in campo educativo. In V. Telmon, G. Balduzzi (eds.), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro* (pp. 213-222). Bologna: Clueb.
- Zainal Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5, 1: 1-6.
- Zanobini M. (2013). Some Considerations about Inclusion, Disability, and Special Educational Needs: A Reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16, 1: 83-94.
- Zurru A.L. (2015). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: Franco-Angeli.

Parlare di metodi di ricerca pedagogica non è questione di tecniche

Renata Viganò

La ricerca pedagogica appare oggi viva e vegeta, a considerare le sue molteplici articolazioni e differenziazioni, la varietà dei temi che prende in esame e cui si accosta, i suoi numerosi oggetti di studio, i dibattiti che suscita. La questione fondamentale del suo statuto scientifico continua a essere alimentata dai ricercatori che si confrontano sui metodi con controverse dialettiche fra, per esempio, le dimensioni quantitativa e qualitativa, di base e applicata, fondativa e sul campo, educativa e sull'educazione. Inoltre, come le altre aree delle scienze umane e sociali, la ricerca pedagogica è interpellata dalle contraddizioni sociali e percorsa dal dubbio sulla possibilità di oggettivare la realtà. Tuttavia, o forse per queste ragioni, le riflessioni e le pratiche di ricerca persistono e si rinnovano, poiché a esse è riconosciuta rilevanza teorica, sociale o pratica.

Anch'essa attraversata dalle correnti scientifiche che hanno contraddistinto la ricerca di razionalità moderna dalla fine del diciannovesimo a tutto il ventesimo secolo, la pedagogia ha ritrovato però il suo punto focale sul soggetto e sulle sue azioni, accostato secondo orizzonti differenziati: l'etica, la pratica educativa, la costruzione della conoscenza, i rapporti complessi con la sfera sociale, economica, politica e geo-politica ecc. (cfr. Margiotta, 2014). Continua tuttavia a essere campo di discussioni talvolta anche oppostive sui temi del rapporto fra teoria e pratica e, ad un tempo, di sforzi teorici e metodologici per integrare nel campo della ricerca la dimensione del pensiero e quella dell'azione. Accanto alle forze interne dell'una o l'altra particolare prospettiva, che spingono a perfezionare i metodi per conoscere meglio un oggetto, si situano e si moltiplicano un intreccio di interessi che orientano la ricerca verso gli ambiti della pratica. Queste dinamiche inducono inevitabilmente una visione più pragmatica della conoscenza pedagogica e una riconfigurazione dei rapporti tra ricercatori e soggetti a vario titolo coinvolti dalla ricerca come destinatari, beneficiari, attori, regolatori, committenti, interlocutori ecc. Vale la pena interrogarsi circa gli sbocchi e le ricadute possibili di tale evoluzione e le condizioni affinché l'esito sia migliorare l'educazione (cfr. Cambi, 2017; Bellamy, 2016).

Da poco meno di un cinquantennio – con le debite variazioni nei diversi contesti culturali e internazionali – ricorrono i dibattiti e le polemi-

che riguardo alla scarsa utilità della ricerca pedagogica e al divario tra comunità scientifica e professionisti od operatori della pratica. Si potrebbe anche pensare che i problemi che attraversano gli ambienti sociali, dell'educazione e della formazione, viepiù complessi sino ad assumere carattere d'emergenza, minino alla radice la possibilità stessa di ricontestualizzare e rendere rilevanti i risultati della ricerca; ciò non è da escludere ma sarebbe sviante e improprio dimenticare che la ricerca pedagogica ha sempre, in qualche modo, assunto come epistemologicamente intrinseco il rapporto fra pedagogia ed educazione (Honig, Venkateswaran, McNeil, 2017; Tseng, Supplee, Easton, 2017; Farley-Ripple, May *et al.*, 2018). Nella logica della modernità la scienza prepara il dominio del mondo, in virtù delle sue applicazioni tecniche e tecnologiche, e immette i suoi prodotti sul mercato. Sarebbe falso negare che anche l'educazione è stata in gran parte soggetta a questa tendenza delle scienze di cui è oggetto, ad un tempo essa tuttavia la elude, giacché per essere pensata e attuata si sviluppa nell'intreccio dinamico dei legami sociali, componendoli con le situazioni contingenti ma sempre sulla base di una scommessa di miglioramento possibile (Margiotta, 2014).

La ricerca pedagogica accoglie sfide peculiari; il suo approccio varia secondo l'oggetto cui rivolge l'analisi: finalità e obiettivi, conoscenze, azioni ossia, per dirla secondo la nota tipologia di Meirieu e Develay (1992), se si guarda al polo assiologico, a quello scientifico o a quello praxeologico dell'educazione. La sua interazione con il contesto varia anche in funzione delle formule collaborative concordate fra le parti; i risultati vanno comunicati con linguaggio proprio della comunità scientifica ma devono anche poter essere recepiti da altri destinatari affinché riescano a incidere sul *policymaking*, su una migliore comprensione delle cose, sulle pratiche educative.

Le aree, gli oggetti e le questioni attorno a cui si articola la ricerca pedagogica sono molteplici e dai contorni spesso sfumati poiché l'educazione è un universo dinamico e complesso. La ricerca pedagogica include quindi un insieme assai differenziato di articolazioni metodologiche possibili – da quella fondativa alla ricerca-azione, dalla ricerca didattica a quella storica, dalla ricerca sperimentale a quella valutativa, dalla ricerca-intervento a quella descrittiva ecc. – e di campi d'indagine non meno variegati – dalla famiglia alla scuola, dai minori agli anziani, dalla leadership educativa alle povertà educative, dalle strutture alle pratiche agite, dal formale all'informale, dalle rappresentazioni alle condotte, dagli orizzonti macro di carattere geo-politico a quelli micro dell'iniziativa locale ecc.

Alla luce del sintetico quadro problematico sopra delineato, può essere utile richiamare di seguito alcuni snodi critici fondamentali della ricerca pedagogica, affatto inediti ma la cui attualità e trasversalità risalta proprio allorché il tema dei metodi della ricerca offre lo spunto per proporre contributi che percorrono argomenti e àmbiti diversi, come quelli raccolti in questo numero della rivista. Simile varietà di percorsi e declinazioni riporta in primo piano alcune questioni epistemologiche, metodologiche, etiche e politiche che meritano costante e vigile attenzione per evitare le insidie che minacciano la ricerca pedagogica.

Sul piano epistemologico e metodologico, una prima insidia può essere indicata nel pericolo di una deriva paradigmatica. Riprendendo alcune ampie categorie di approcci metodologici che occupano il campo della ricerca e aventi come oggetto l'educatore o il formatore nel suo lavoro, come definite in letteratura, è possibile delineare le seguenti: processo-prodotto, etno-metodologica, cognitiva (Gauthier *et al.*, 1997; Gauthier, Martineau, Legault, Tardif, 1994) e della "razionalità pratica" o "epistemologia della pratica" (cfr. Damiano, 2006; Van der Maren, 1993; Farley-Ripple, May *et al.*, 2018; Viganò, 2019). Il periodo delle forti contrapposizioni paradigmatiche appare superato, almeno in linea teorica, a favore dell'idea della complementarità dei diversi approcci (cfr. Gage, 1989; Biddle, Anderson, 1986; Shulman, 1986). Permane però assai attuale la probabilità che il diverso ruolo assunto dall'uno o dall'altro nei vari contesti di fruizione della ricerca o di valutazione della medesima ricada in concreto in forme di derive paradigmatiche per così dire "di ritorno", con esiti di sperequazione nel riconoscimento degli approcci stessi.

Una seconda insidia è ravvisabile nell'approssimazione paradigmatica e metodologica. La si osserva nelle esperienze di ricerca in cui il principio della complementarità dei diversi approcci si concretizza, in realtà, in forme di giustapposizione fra questi e di annacquamento dei criteri su cui essi poggiano, in luogo di una loro valida e ben fondata integrazione (Creswell, Plano Clark, 2007; Bonaiuti, Magnoler, Trincherò, 2018). Non basta accostare approcci metodologici diversi per farli dialogare e generare conoscenze feconde e non facilmente opinabili; occorre un impegnativo ma irrinunciabile lavoro di rivisitazione innovativa della domanda epistemologica e del discorso sul metodo, sul conoscere e sulle funzioni della teoria (cfr. Damiano, 2006).

Una terza insidia è additabile nella deriva tecnicistica. Anche quest'ultima pare ormai superata dal dibattito teorico e scientifico: la prospettiva cosiddetta applicazionista, riconducibile all'idea di trasferire i risultati

della ricerca direttamente alle situazioni di pratica educativa e formativa senza considerare il complesso spazio di mediazione nel quale si intrecciano aspetti di contesto, variabili soggettive, dimensioni culturali implicite, conoscenze agite ecc., è stata ampiamente criticata e ridimensionata, come attestato in letteratura (Hofstetter, Schneuwly, 2000; Labaree, 2003; Hammersley, Gomm, 2002; Standish, 2005, Brophy, Evertson, 1976; Dunkin, Biddle, 1974; Wang, Haertel, Walberg, 1993). Nondimeno la si ritrova, variamente rivisitata, in modelli e protocolli ricorrenti nelle proposte formative rivolte a chi opera sul campo, talvolta anche sorretti da orientamenti del *polycymaking* e/o da interessi di privati che traggono profitti dalla commercializzazione di quelle. È indubbio che la ricerca pedagogica debba confrontarsi anche con i vincoli organizzativi ed economici della formazione su ampia scala di quanti hanno ruoli operativi nell'azione educativa e formativa; tale ricerca perde però la sua dimensione intrinsecamente qualificante se non tutela il primato del soggetto nel processo educativo e formativo e, con ciò, il necessario riconoscimento di un ampio margine di mediazione tra i saperi della ricerca e quelli dell'azione (Bru, 2002; Cattaneo, 2009; Goisis, 2013).

Sotto il profilo etico, un'insidia risiede nella deriva normativa o pragmatica. La ricerca pedagogica comporta scelte che vanno rese esplicite perché implicano l'adesione a valori. A titolo di esempio – solo uno tra i molti possibili – l'obiettivo tanto evocato di efficacia dell'insegnamento può in realtà poggiare su concezioni diverse che a loro volta mettono in gioco le dimensioni etiche della ricerca. Vi può essere una concezione normativa dell'efficacia, per la quale una prestazione di insegnamento è messa a confronto con l'ideale di cosa sia un buon insegnamento così come delineato da una data teoria; l'efficacia in questo caso è giudicata in base alla corrispondenza con tale ideale. Oppure vi può essere una concezione pragmatica o correlazionale dell'efficacia allorché le prestazioni dell'insegnante sono valutate in rapporto a un loro risultato reputato auspicabile: per esempio, le pratiche di insegnamento della lettura sono giudicate in relazione ai loro effetti sugli apprendimenti o sugli atteggiamenti degli alunni e così via (cfr. Shulman, 1986). Il punto non è quale concezione sia migliore di un'altra ma che qualsiasi concezione ha a monte un'ideale fondante il quale a sua volta non può non essere connesso a un dato sistema valoriale; in altri termini, non esiste neutralità di scelte e conseguentemente di criteri perciò non renderli espliciti espone a rischi di condizionamento e ideologizzazione. Né perciò la ricerca può essere neutra giacché nel suo fondarsi e dispiegarsi, dai modelli teorici assunti

alle opzioni metodologiche definite sino all'interpretazione dei risultati, ogni passaggio implica scelte e con ciò l'impiego di criteri quindi il rifarsi a valori.

Altra insidia possibile è la deriva isolazionista o fusionale del ricercatore. Tra le principali criticità addebitate alla ricerca pedagogica, soprattutto in passato ma ancora presente, vi è la sua distanza rispetto all'operatività concreta ossia l'inutilità rispetto all'agire quotidiano. Il lavoro del ricercatore, pensato per così dire "a tavolino" con una visione dei professionisti come fonti da cui ricavare informazioni, riduce questi ultimi al ruolo di oggetti senza possibilità di essere parte attiva nell'ideazione e nell'attuazione della ricerca; i risultati da ciò ricavati sono di interesse del ricercatore, per la sua specificità professionale, ma assai di rado risultano interessanti o almeno utili per gli operatori. Tale isolazionismo è ancora rilevabile nella ricerca ma, come detto, è stato oggetto di un'ampia critica anche sul piano epistemologico e metodologico e non sono mancati contributi per consolidare pratiche di ricerca che lo evitino. Si può motivatamente affermare che una delle lezioni importanti dell'evoluzione della ricerca pedagogica sia il principio di una più stretta collaborazione fra ricercatori e professionisti, in una prospettiva di complementarità dei ruoli. Vi è però il rischio opposto che quest'ultima sia male intesa come fusione indistinta dei ruoli medesimi. Il ricercatore non è superiore al professionista e non può dettare l'azione da intraprendere; la pratica consueta non è però necessariamente la norma da seguire (Black, Hallywell, 2000; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013). La collaborazione è feconda a parità di riconoscimento reciproco ma solo se non mescola indebitamente identità e competenze specifiche.

Accennando alle questioni politiche, merita menzionare l'insidia di una deriva conservatrice. L'intrinseca dimensione politica della ricerca pedagogica è innegabile. Il pregevole lavoro compiuto ormai da decenni per stimolare tale ricerca a produrre risultati utili per migliorare le competenze e l'efficacia dei professionisti nei contesti educativi e formativi può esporre al rischio di addossare totalmente a costoro la responsabilità degli esiti e di distogliere l'attenzione da fattori non meno rilevanti come, per esempio, i problemi sociali strutturali e perciò le responsabilità proprie dell'azione politica (Favre, Hasni, Reynaud, 2008). I problemi educativi e formativi non possono essere isolati dal loro contesto sociale, politico ed economico. Già più di trent'anni fa Apple (1987) osservava che gruppi politici ed economici dominanti erano riusciti a esportare lontano da loro il contenuto della crisi educativa e formativa e a trasferirne il peso

ai professionisti sul campo (cfr. anche Wiseman, Taylor, 2017; El Euch, Martineau, 2017). La consapevolezza di questa potenziale deriva rende ancora più necessario costruire ponti non solo tra i diversi attori – ricercatori, professionisti della pratica, *policymakers*, soggetti economici e sociali ecc. – ma anche tra vari oggetti e problemi di ricerca, nonché fra orientamenti metodologici diversi, fra le molteplici articolazioni della ricerca pedagogica e fra quest'ultima e le altre discipline scientifiche.

Va citata infine l'insidia della deriva innovativa. Le dinamiche appena evocate possono indurre anche l'esaltazione eccessiva dell'innovazione, come se questa possa sfociare solo e soltanto in esiti positivi. Esempi facilmente comprensibili di tale deviazione sono per esempio, limitandosi alla scuola, l'importazione *sic et simpliciter* del modello manageriale nella direzione degli istituti scolastici come soluzione ai problemi di direzione degli stessi, oppure l'enfasi posta sulle tecnologie dell'istruzione e sugli strumenti medialti come in sé risolutivi dei problemi d'insegnamento e apprendimento. È indubbio che la realtà scolastica abbia bisogno di una robusta iniezione, a tutti i livelli, di competenze manageriali per fronteggiare i cambiamenti e migliorare l'efficienza; è nondimeno innegabile che essa necessiti anche di visione pedagogica e di leadership educativa che il solo *management* in sé non può garantire. È necessario che le tecnologie e i media entrino nella quotidianità dei processi d'insegnamento e apprendimento per tutti i vantaggi che arrecano ma essi sono e restano strumenti e non fini; restano perciò ciechi e acefali se non sono assunti e impiegati secondo un consapevole disegno pedagogico. Anche in relazione a tale tipo d'insidia la ricerca pedagogica deve essere vigilante e critica, per non tradire sé stessa.

La rapida analisi sopra tratteggiata permette di accennare per sommi capi ad alcune fondamentali linee d'indirizzo per la ricerca pedagogica e per coloro cui compete riconoscerla, indirizzarla e supportarla.

È errato considerare la ricerca pedagogica come una disciplina cui basti la riflessione teorico-fondativa così com'è errato pretendere che essa si appiattisca in qualcosa di simile a una tecnica, volta a generare prodotti immediatamente applicabili da parte di chi opera sul campo. La sua qualità è data dalla complementarità delle sue diverse articolazioni, dall'essere attraversata da tensioni che la sollecitano a percorrere strade nuove, dalla continua dialettica con la pratica (Gauthier, 1993).

È fuorviante considerare che quanti svolgono attività educativa e formativa siano figure tecniche cui è richiesto di applicare conoscenze sfornate dalla ricerca. È ormai ampiamente documentato il loro profilo di ve-

ri e propri generatori di conoscenza, diversa ma non meno rilevante di quella prodotta dai ricercatori. Occorre adoperarsi per analizzare, comprendere e validare tali conoscenze, attingendo a criteri a esse adeguati e non necessariamente sovrapponibili in tutto a quelli assunti per valutare le tipologie di ricerca cosiddette “tradizionali” (cfr. Bronckart, Gather Thurler, 2004). Ciò deve essere un impegno importante della ricerca pedagogica e va perciò sostenuto anche dalle politiche della ricerca.

La ricerca pedagogica non può fare astrazione dalle condizioni di contesto in cui avvengono le azioni e i processi educativi e formativi. La teoria da un lato e la ricerca cosiddetta “di laboratorio”, impostata su modelli rigidi e volta ad isolare le variabili di studio dall’altro lato, restano pertinenti e necessarie ma producono significato solo se sono parimenti avvalorate anche le altre declinazioni della ricerca, da quella sul campo alle meta-analisi, da quella storica a quella metodologica ecc.

Giacché ha come suo nucleo essenziale la comprensione e l’orientamento della pratica educativa e formativa la quale risponde, come detto, a valori e finalità ispiratrici, la ricerca pedagogica deve tenere conto delle questioni etiche e deontologiche che attraversano la pratica professionale. Ignorare tali aspetti espone al rischio di generare risultati difficilmente significativi nei contesti reali di pratica (Martineau, Gohier, 2015).

Le sfide non mancano e altre ancora se ne presenteranno. Assumerle e orientare in tal senso la formazione dei ricercatori e le politiche di valutazione e di finanziamento della ricerca, nonché di reclutamento delle risorse umane da destinarle, sono condizioni irrinunciabili per permettere alla ricerca pedagogica di essere fattore di sviluppo e crescita sociale e civile.

Riferimenti bibliografici

- Apple M.W. (1987). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow’s teachers? In J. Soltiz (Ed.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group report* (pp. 20-28). New York, NY: Teachers College Press.
- Bellamy F.X. (2016). *I diseredati. Ovvero l’urgenza di trasmettere*. Castel Bolognese: Itaca.
- Biddle B.J., Anderson D.S. (1986). *Theory, methods, knowledge, and research on teaching. Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3e éd.). New York, NY: Macmillan.
- Black A.L., Halliwell G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103-115.
- Bonaiuti G., Magnoler P., Trincherò R. (2018). I rischi della Ricerca-Formazio-

- ne. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 180-189). Milano: FrancoAngeli.
- Bronckart J., Gather Thurler M. (Eds.) (2004). *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Brophy J.E., Evertson, C.M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bru M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione*, 2: 409-413.
- Cattaneo A. (2009). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dunkin M.J., Biddle B.J. (1974). *The study of teaching*. New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- El Euch, S., Martineau S. (2017). Quel rôle pour le politique dans les didactiques? In S. El Euch, A. Groleau, G. Samson (eds.), *Didactiques: bilans et perspectives* (pp. 283-303). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: a conceptual framework. *Educational Researcher*, 47 (4): 235-245.
- Favre D., Hasni A. Reynaud C. (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants: entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Gage N.L. (1989). The paradigm wars and their aftermath. A "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18 (7): 4-10.
- Gauthier C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Gauthier C., Martineau S., Legault F., Tardif M. (1994). *La recherche d'une base de connaissances en enseignement*. Comunicazione presentata al «Réseau d'éducation et de formation (REF)», Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Gauthier C., Desbiens S., Malo A., Martineau S., Simard D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy/ Bruxelles: Presses de l'Université Laval / De Boeck.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.

- Gonçalves T.N.R., Azevedo N.R., Alves M.G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research Journal*, 2 (1): 54-70.
- Hammersley M. (2003). Can and should educational research be educative? *Oxford Review of Education*, 29 (1): 3-25.
- Hammersley M., Gomm R. (2002). Research and practice, two worlds forever at odds? In M. Hammersley (Ed.), *Educational research, policymaking and practice* (pp. 59-83). London: Paul Chapman Publishing.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22: 51-92.
- Honig M.I., Venkateswaran N., McNeil P. (2017). Research use as learning: the case of fundamental change in school district central offices. *American Educational Research Journal*, 54 (5): 938-971.
- Labaree D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32 (1): 13-22.
- Margiotta U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, 4: 15-38.
- Martineau S., Gohier, C. (2015). L'apport de la philosophie à l'éducation: visions de l'apprentissage et finalités éducatives. In S. Demers, D. Lefrançois, M.A. Éthier (Eds.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (pp. 263-298). Montréal: Éditions Multimondes.
- Meirieu Ph., Develay M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- Shulman L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Standish P. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly*, 47 (1): 1-2.
- Tseng V., Supplee L.H., Easton J.Q. (2017). Research-practice partnerships: building two-way streets of engagement. *Social Policy Report*, 30 (4): 1-16.
- Van der Maren J.M. (1993). Savoir enseignant et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 1: 153-172.
- Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 2: 342-354.
- Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3): 295-304.
- Wiseman A.W., Taylor A.C. (Eds.) (2017). *The impact of the OECD on Education Worldwide. International Perspectives on Education and Society Series*. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

La storiografia educativa italiana: ricerca metodologica e vigilanza critica

Giuseppe Zago

Nel corso degli ultimi cinquant'anni si è consolidata in Italia una significativa crescita, quantitativa e qualitativa, della ricerca storico-educativa. Il panorama degli studi si è rinnovato e si è arricchito con inedite tematiche e con nuovi ambiti di indagine, che hanno richiesto la messa a punto di approcci e di metodi sempre più sofisticati. Questo processo si è sviluppato sostanzialmente per due ragioni: per l'intreccio sempre più stretto che questi studi hanno stabilito con la ricerca storica *tout court* come pure per la diffusa "crisi educativa" che ha sollevato l'esigenza di un più approfondito ripensamento delle radici storiche della coscienza pedagogica contemporanea. L'urgenza di elaborare una diversa teorizzazione e nuove progettazioni educative, libere dai dogmatismi, dalle astrazioni e dai tecnicismi del passato, ha alimentato la richiesta di nuove consapevolezze storiche, soprattutto per quanto riguarda i costrutti teorici e gli strumenti operativi del passato. Attraverso uno studio, genetico e strutturale insieme, si è cercato di acquisire una maggiore conoscenza critica sui modelli pedagogici, sugli istituti educativi e sul ruolo che essi hanno avuto nella vita sociale.

L'influenza della cosiddetta "nuova storia" (frutto di un fecondo intreccio fra orientamenti culturali diversi) è stata particolarmente importante. Basti pensare al ruolo che ha svolto la Scuola francese delle *Annales*, con la suggestiva proposta della "storia globale", declinata in primo luogo come storia sociale e storia delle mentalità. Muovendo dagli aspetti sociali ed economici, gli storici annalisti si sono orientati subito allo studio delle culture e delle mentalità, stabilendo proficue collaborazioni con le discipline di natura sociologica e psicologica. Non meno innovativa si è rivelata la scelta metodologica. La storiografia tradizionale aveva fortemente privilegiato lo studio degli eventi e della unicità e irripetibilità dei fenomeni culturali: per questo aveva utilizzato un metodo prevalentemente di tipo idiografico o individualizzate. La nuova storiografia invece ha scelto di concentrarsi sulle persistenze e sulle uniformità (le "strutture"), cioè sui fenomeni di lunga o media durata, e si è orientata ad utilizzare spesso metodi di tipo statistico e quantitativo. Queste originali pro-

spettive hanno portato in primo piano il profondo legame intercorrente tra situazioni socio-economiche e sistemi di valore, tra strutture materiali di una civiltà e mentalità collettive. Si è affermata così, anche fra gli storici della educazione, la consapevolezza del carattere pluralistico del lavoro storiografico e del complesso intreccio che lega i tanti approcci che concorrono a formarlo e a collegarlo in particolare con le scienze sociali.

Il rinnovamento ha investito innanzi tutto le due principali aree della ricerca sul passato educativo, le quali avevano già trovato la loro “istituzionalizzazione” in altrettante cattedre universitarie, e cioè la storia della pedagogia e la storia della scuola e delle istituzioni formative. Nella prima, si è sviluppato un profondo ripensamento di quella tradizione di studi (basti pensare alla storiografia neoidealistica) che aveva tenacemente privilegiato le idee, o meglio il rapporto fra le idee filosofiche e quelle pedagogiche, e l’evoluzione del dibattito pedagogico. Le ricostruzioni sulla genesi delle teorie educative si sono gradualmente trasformate e allargate: lo spazio riservato alla speculazione filosofica è stato ridimensionato allo scopo di far emergere l’influenza esercitata da altri fattori, quali le ideologie (politiche e culturali) e l’immaginario sociale, ossia quell’insieme di rappresentazioni, credenze, stereotipi, pregiudizi e miti che concorrono a formare la psicologia popolare e quindi il modo di pensare e di agire di vasti strati di una società.

Numerosi studi sulle radici storico-sociali delle teorie pedagogiche hanno tentato di mostrarne (o smascherarne) le implicazioni, soprattutto di tipo politico e ideologico, e hanno gettato nuova luce sul complesso rapporto tra educazione, ideologia e propaganda politica o su quello tra costume educativo, disciplinamento e controllo sociale. Sono sorti così nuovi filoni di indagine che hanno affrontato, ad esempio, il ruolo di tutti quei saperi antropologico-sociali che, non meno della filosofia, hanno esercitato una forte influenza sull’elaborazione dei modelli pedagogici; oppure lo sviluppo dei processi relativi alla costruzione dell’identità nazionale e alla formazione etico-civile; o ancora la creazione e la diffusione di “mitologie”, quali quelle della nazione, della rivoluzione e dell’“uomo nuovo”... Alcuni risultati di grande valore sono stati prodotti in un settore tradizionalmente poco curato dal punto di vista metodologico, cioè quello delle biografie di educatori e pedagogisti. Opere di vasto impegno, fondate su un rigoroso apparato critico, sono diventate ormai riferimento fondamentale per gli storici del pensiero pedagogico e dei processi di alfabetizzazione scolastica e culturale.

Il processo di rinnovamento ha coinvolto anche la seconda tradizio-

nale area di ricerca, cioè quella relativa alla storia delle istituzioni scolastiche e educative. Moltissimi studi hanno approfondito, recuperando nuove fonti, l'analisi della scuola (e dei suoi livelli elementare, medio e secondario) e dell'università, altri hanno scandito le fasi più significative dello sviluppo di questi sistemi di formazione. Questo filone di studi si è rivelato particolarmente fecondo per la pluralità e la vastità delle ricerche prodotte, che hanno ricostruito anche l'evoluzione delle pratiche didattiche disciplinari, la condizione degli insegnanti (in particolare maestre e maestri), le modalità del loro reclutamento, l'associazionismo professionale e sindacale, l'immagine e la rappresentazione (letteraria e massmediale) della figura del docente e del mondo scolastico in generale. Un altro filone particolarmente produttivo si è rivelato quello che ha preso in esame la stampa scolastica: dai libri di testo, ai manuali, ai periodici professionali e popolari, all'editoria in generale. Accanto a questi filoni, occorre ricordare la serie sempre più ricca di contributi sulla cultura materiale della scuola che, assumendo come fonti i quaderni, i sussidi per l'insegnamento, gli arredi e le suppellettili, hanno cercato di restituire la concreta vita nelle aule, trascurata dalla tradizionale impostazione politico-legislativa. Parallelamente, sono cresciute le indagini sui musei dell'educazione, sulle biblioteche scolastiche e sul teatro educativo. Di notevole spessore si sono dimostrati gli studi sul rapporto tra sistema scolastico e sviluppo economico, che si sono estesi alla ricostruzione storica del dibattito pedagogico sul lavoro, delle vicende delle scuole tecniche e professionali e della formazione giovanile nei luoghi di lavoro attraverso l'apprendistato.

La nostra storiografia ha progressivamente allargato la nozione di istituzione formativa, giunta a comprendere la famiglia, le associazioni, la Chiesa, la fabbrica, i partiti politici, ma anche cinema, televisione e Internet. Si è avviato così un complesso di indagini stimolanti e preziose per ricostruire la mappa organica delle agenzie educative di una società e per individuare i mezzi di diffusione delle culture dominanti (e/o minoritarie). Rilevanti sviluppi hanno avuto gli studi sulla famiglia, sull'infanzia e sulle istituzioni create per l'educazione di questa età, come pure quelli sulla identità di genere e sulle forme dell'educazione femminile o ancora quelli sulla disabilità e sulle espressioni teoriche e pratiche della pedagogia speciale. Fra i più suggestivi terreni di indagine, sono da segnalare la vita privata e la materialità dell'esistenza quotidiana nel passato. I costumi educativi sono stati ricostruiti facendo riferimento ai diversi ambienti (scolastici e domestici, urbani e rurali, signorili e popolari, aperti e chiu-

si...) in cui avvenivano e agli oggetti materiali e simbolici che li accompagnavano.

Fra le altre aree di indagine che da tempo hanno avuto riconoscimento ufficiale anche in sede universitaria, ma che non sempre sono state adeguatamente apprezzate e valorizzate, occorre ricordare la Letteratura per l'infanzia e l'Educazione comparata. In forme e misure diverse, entrambi i settori stanno dimostrando grande dinamicità e notevoli aperture alla ricerca internazionale.

La pluralità e la ricchezza degli oggetti di indagine ha inaugurato una varietà di approcci e di metodi: l'analisi e l'interpretazione delle fonti - spesso inusuali - sono state condotte ora con metodologie collaudate, come quelle di tipo narrativo e qualitativo, ora di tradizione più recente, come quelle di tipo quantitativo e strutturale. Si tratta di metodologie che spesso hanno dato buona prova, ma che vanno sempre sottoposte a vigilanza critica, soprattutto nei modelli più innovativi. Un'eccessiva settorialità può rivelarsi un ostacolo per un reciproco confronto e dialogo, come pure per l'integrazione e l'organizzazione dei risultati. Da questo punto di vista, una aggiornata riflessione metodologica (e/o epistemologica) risulta quanto mai utile. Può essere quindi auspicabile un suo maggiore sviluppo nella ricerca storico-educativa italiana. La diversità delle indagini e il loro progressivo differenziarsi e parcellizzarsi non dovrebbero, infine, far dimenticare la unità-continuità della nostra tradizione, che resta pur sempre caratterizzata dalla persistenza di temi, prospettive e valori. La realizzazione di un progetto (ovviamente di tipo collettivo) finalizzato a ricostruire la storia della nostra storiografia pedagogica rappresenterebbe un obiettivo importante. La felice stagione che la disciplina sta oggi vivendo potrebbe raggiungere un livello di consapevolezza critica e di rigore pari - e comunque non inferiore - a quello di altri settori della ricerca storica di più antica tradizione e di più vasta elaborazione metodologica.

Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L., Russo P. (eds.) (2005). *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Borghi B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Patron.
- Burke P. (1992). *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle Annales 1929-89*. Roma-Bari: Laterza.

- Burke P. (2002). *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (1992). *La ricerca storico-educativa in Italia (1945-1990)*. Milano: Mursia.
- Cambi F., Frattini C., Trebisacce G. (Eds.) (2008). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Ulivieri S. (Eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavallera H.A. (Ed.) (2013). *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (Voll. 1-2). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Clausse A. (1974). *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini G., Martini A. (1993). *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Elia G. (Ed.) (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Flores d'Arcais G. (Ed.) (1991). *Premesse metodologiche per una storicizzazione della pedagogia e dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Flores d'Arcais G. (Ed.) (1990). *La dimensione storica*, Milano: Unicopli.
- Fornaca R. (1974). *La ricerca storico-educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pitocco F. (2000). *Storia delle mentalità*. Roma: Bulzoni.
- Ragazzini D. (Ed.) (2004). *La storiografia digitale*. Torino: Utet.
- Santoni Rugiu A., Trebisacce G. (Eds.) (1983). *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*. Cosenza: Pellegrini.
- Stoianovich T. (1978). *La scuola storica francese. Il paradigma delle "Annales"*. Milano: Isedi.
- White H. (2010). *La storia culturale nell'età globale*. Pisa: ETS.