La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare

KATIA MONTALBETTI

Abstract: *The paper explores the topic of empirical research in educational field putting in evidence its opportunities and its limits. After having underlined the importance to reach a balance between scientific criteria and the needs of educational practices according to the specific nature of pedagogical science the paper deals with a question not well developed in the debate: the communication of research.*

Riassunto: *Il contributo prende ad oggetto la ricerca empirica in educazione, con particolare riferimento alle sue potenzialità e ai suoi limiti nello scenario odierno. Dopo aver posto in evidenza la necessità di trovare un equilibrio fra i criteri metodologici che conferiscono scientificità alla ricerca e le richieste che provengono dal contesto della pratica educativa in coerenza con la natura specifica della disciplina è messo a tema uno snodo ad oggi non approfondito in seno al dibattito pedagogico: la comunicazione della ricerca.*

Parole-chiave: *Ricerca – Metodi – Pratica – Comunicazione.*

La ricerca pedagogica: una sfida aperta

"Si rimprovera alla ricerca pedagogica di aver fallito rispetto alla sua stessa ragione, in quanto non fornisce dati utili alla pratica educativa e questa carenza di senso mette a rischio la sua stessa credibilità" (Mortari, 2010, 143). E possibile chiedersi se le considerazioni critiche sviluppate da L. Mortari siano riferite alla ricerca pedagogica nelle sue diverse e molteplici articolazioni oppure se acquisiscano particolare significato per alcune direzioni euristiche come per esempio la ricerca empirica.

La ricerca pedagogica ha avviato una seria riflessione in ordine al suo statuto epistemologico ed in particolare ai criteri per valutare la qualità dei suoi prodotti, sollecitata anche dalle critiche che le sono state rivolte[1]. La sua debolezza è stata ricondotta a molteplici elementi fra cui lo scarso impatto sui processi educativi reali, l'incapacità di porsi come interlocutore

saggi ONLINE 2/2012.indd 255 8-11-2012 11:56:32

significativo per la sfera decisionale e il *policy making*, l'eccessiva frammentazione in indagini spesso di scarsa rilevanza e di portata limitata, l'assenza di un apparato metodologico e tecnico che permetta la confrontabilità dei dati nel tempo e nello spazio (Hammersley, 2002, 14). A ben vedere tali rilievi critici possono essere collocati attorno a due principali snodi: a) la ricerca pedagogica "non è scientifica" poiché non soddisfa i criteri metodologici che conferiscono scientificità al suo procedere e ai suoi risultati b) la ricerca pedagogica è priva di utilità per quanti si occupano di educazione a livelli differenziati, sia micro (operatori) sia macro (decisori).

Rispetto al primo snodo, va osservato che l'accettazione dell'istanza scientifica da parte del discorso pedagogico ha seguito un percorso lento e costellato da difficoltà, in particolare nel nostro Paese (Montalbetti, 2002, 4-14). "La ricerca empirica in educazione è stata ostaggio del paradigma positivistico che applicato in campo pedagogico ha spesso portato ad un'interpretazione riduttiva e semplificante" (Mortari, 2002, 180); in generale, l'influsso di tale paradigma ha indotto il ricorso a categorie metodologiche poco appropriate all'evento educativo la cui complessità impedisce di "comprimerlo in un dispositivo epistemico di tipo matematico-sperimentale" (Mortari, 2002, 180). La rivisitazione critica della razionalità classica ha nel tempo permesso l'elaborazione di un paradigma più consono alla specificità delle scienze umane ed in particolare dell'oggetto educazione che la Mortari definisce "ecologico".

La questione della scientificità della ricerca pedagogica trova adeguata collocazione nella problematica generale riguardante lo statuto scientifico delle discipline umanistiche. La concezione positivistica che attribuiva alla scienza il compito di rappresentare, spiegare e costruire un'immagine sempre più fedele del mondo induceva, secondo un improprio monismo metodologico, a considerare la metodologia delle scienze esatte idonea anche per indagare il campo umano (Von Wright, 1971, 21; Geymonat, 1976, 1049). Nel tempo numerosi elementi di revisione critica, elaborati in seno ad ambiti disciplinari differenziati, hanno indotto a rivedere l'interpretazione unitaria dei positivisti riconoscendo alle scienze umane elementi di specificità (Agazzi, 1979, 58; Bachelard, 1978; Popper, 1998; Heisenberg, 1991).

Nel campo dell'educazione i criteri metodologici vanno pertanto interpretati in rapporto alla natura degli oggetti studiati e all'epistemologia disciplinare la qual cosa presuppone che vi sia chiarezza circa l'identità e la specificità dell'approccio pedagogico ai problemi dell'educazione (Galli,

saggi ONLINE 2/2012.indd 256 8-11-2012 11:56:32

1997, 22-56). La disciplina in parola integra la descrittività, connessa con l'aspetto operativo di costruzione di procedure razionali per l'attuazione di progetti educativi, e la prescrittività, implicita nella dimensione axiologica, criterio di riferimento per le scelte. Tale duplicità conferisce specificità alla pedagogia rispetto alle altre scienze umane, per esempio la psicologia e la sociologia, che pure prendono ad oggetto l'educazione. Occorre muovere da tale consapevolezza per individuare modalità operative che diano attuazione ai principii di pertinenza, validità e affidabilità in modo coerente con un discorso descrittivo e normativo. Per tali ragioni, la riflessione sulla dimensione metodologica della ricerca costituisce una problematica specifica nel più ampio dibattito epistemologico e teorico sul ruolo della pedagogia nel quadro delle scienze umane ed è improprio confinarla all'interno di un discorso meramente tecnico.

La difficoltà di pervenire alla definizione di un apparato metodologico specifico per l'indagine educativa ha indotto ad impiegare strumenti e dispositivi elaborati in seno ad altri ambiti disciplinari affini, in particolare quelli psicologico e sociologico, talvolta senza la necessaria constetualizzazione. Come osserva R. Viganò "presi dall'affanno di attribuire scientificità alla propria disciplina i ricercatori in ambito educativo hanno dapprima ricalcato i modelli della psicologia riferendosi soprattutto a quella sperimentale e poi hanno posto attenzione alla sociologia importando il modello della ricerca-azione" (Viganò, 2002, 14). Lo studio sperimentale dell'educazione è necessario per l'identità scientifica della pedagogia ma non va ridotto, secondo pratiche più appropriate in altri settori disciplinari, ad un insieme di procedure e tecniche di laboratorio che risultano troppo distanti dall'educazione per offrire un contributo valido. La mancanza di controllo sulle situazioni educative reali deve sostenere, anziché indebolire, gli sforzi dei ricercatori per elaborare dispositivi metodologici adeguati all'oggetto educazione e rispettosi dei criteri di scientificità integrando riflessione teorica ed esperienza educativa. Al tempo stesso, il ricorso a forme di indagine e a metodologie mirate a cogliere gli aspetti di qualità e di complessità presenti nelle situazioni reali non deve indulgere verso una mancanza di rigore ma dotarsi di procedure codificate e chiaramente identificabili dall'esterno. In altri termini, osserva J.M. De Ketele, di volta in volta vanno compiute scelte metodologiche appropriate per dare adeguata traduzione operativa ai criteri di pertinenza, validità e affidabilità salvaguardando da un lato il rigore, dall'altro il senso delle operazioni per chi vi partecipa (De Ketele, 2010, 21-38).

saggi ONLINE 2/2012.indd 257 8-11-2012 11:56:32

Il secondo snodo critico rilevato, ovvero la mancanza di utilità della ricerca per quanti operano in ambito educativo, va collocato entro la questione generale del rapporto fra teoria e prassi che rappresenta "uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica" (Baldacci, 2010, 65). Il rapporto in questione va concepito in termini dialettici poiché la teoria senza prassi è vuota così come la prassi senza teoria è cieca; "una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace ma al tempo stesso una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi" (*Ibidem*, 65). Anche se vi è ampia condivisione circa la necessità di non disgiungere le dimensioni considerate, poiché entrambe costitutive della scienza pedagogica, a livello operativo vi è spesso inadeguatezza: "nonostante la necessità di tale unità sia coralmente sostenuta (…) la sua realizzazione risulta sempre problematica, e approda non di rado a versioni parziali ed inadeguate" le quali minano la possibilità di incidere sulle pratiche educative reali (*Ibidem*, 66).

Già diverso tempo fa E. Damiano e C. Scurati notavano che "i risultati della ricerca scientifica non raggiungono il campo scolastico con l'auspicabile frequenza e sistematicità; ancor più raramente i risultati ottenuti nella pratica scolastica alimentano la ricerca scientifica" (Damiano, Scurati, 1882, 314). Allo stesso modo fuori dai confini nazionali G. De Landsheere osservava che "i progressi pedagogici compiuti mancano di quella necessaria comunicazione che deve esistere tra chi fa ricerca e chi lavora nella pratica" (De Landsheere, 1973, 3).

Tali inadeguatezze, ad oggi presenti, alimentano la sfiducia di quanti sono impegnati nel campo dell'educazione i quali giudicano poco rilevante il contributo della ricerca in ordine alla gestione e all'innovazione dei sistemi e dei processi educativi reali. In realtà – osserva V. Baldassare – la funzione della ricerca educativa è "produrre conoscenze che in un tempo e in uno spazio variabili permettono di trovare soluzioni ai problemi che si incontrano" (Baldassare, 2010, 87); è certamente condivisibile l'appello a fare in modo che la ricerca serva per meglio capire, interpretare ed intervenire sulle situazioni reali tuttavia occorre muoversi con cautela ed equilibrio evitando di ridurre "il tutto ad una parte". La ricerca pedagogica, ed in particolare quella empirica, è infatti al tempo stesso *ricerca sull'educazione* e *ricerca per l'educazione*; vanno perciò evitate facili e parziali interpretazioni che rischierebbero di asservire la ricerca minando l'equilibrio fra la funzione di produzione di conoscenza e quella di supporto alla pratica. Finalizzare la

saggi ONLINE 2/2012.indd 258 8-11-2012 11:56:32

ricerca all'esclusiva risoluzione di problemi appare non corretto perché da un lato ne tradisce la *mission* dall'altro misconosce la natura specifica della pratica la quale rappresenta "una forma di conoscenza con sue proprietà, distinte ed originarie, ovvero né applicate né discendenti dalla conoscenza teorica" (Damiano, 2010, 43). È oltremodo illusorio – osserva dal canto suo M. Hammersley – immaginare che la pratica possa a sua volta fondarsi soltanto su evidenze di ricerca poiché ciò implicherebbe un rapporto lineare e di mera applicazione della prima alla seconda mentre "la ricerca non può fornire alla pratica tutto quello di cui ha bisogno" (Hammersley, 2002, 46). Quest'ultima è dotata infatti di una propria capacità di modellizzazione e si configura come contesto epistemologico nel quale i professionisti, in qualità di soggetti epistemici, apprendono facendo e dialogando con la situazione in cui operano (Fabbri, 2007, 10).

Pratiche di ricerca

In tempi recenti si deve a D. Schön la rimessa in discussione della visione della ragione pratica come ambito inerente la definizione di decisioni razionali (Schon, 1987; Idem, 1991). I criteri fondanti il modello della razionalità tecnica sono giudicati parziali poiché non permettono di ponderare il valore di forme di conoscenza diverse da quelle che si avvalgono della verifica empirico-sperimentale; in questa cornice vi è un'interpretazione applicativa e unidirezionale del rapporto tra sapere e pratica fondato sulla separazione rigida tra mezzi e fini: la conoscenza appare data piuttosto che costruita, statica piuttosto che dinamica, applicata piuttosto che problematizzata (Korthagen, 2001, 3).

Nell'epistemologia proposta dallo Schön la pratica è fonte per la costruzione di sapere ed è rimessa in discussione la distinzione tra fini e mezzi sulla quale poggia l'idea di *expertise* come insieme di conoscenze neutrale e la separazione tra pensiero e azione. Origina una nuova concezione di *expertise* nella quale, accanto alle abilità tecniche, trovano posto competenze fondate sulle capacità di analisi della situazione, formulazione di domande pertinenti, scelta e costruzione di strategie adeguate per corrispondere alla complessità con cui i soggetti si confrontano quotidianamente (Frega, 2002, 27; Fabbri, 2007, 22).

I limiti derivanti da una interpretazione della pratica secondo l'approccio tecnico-razionale risaltano in maniera emblematica in ambienti pro-

saggi ONLINE 2/2012.indd 259 8-11-2012 11:56:32

fessionali come quello educativo contraddistinti da molteplici paradigmi. L'incertezza, l'unicità delle situazioni e il riferimento a valori non sempre condivisi rendono la conoscenza professionale di coloro che operano sul campo sfuggente ai canoni della razionalità tecnica (Damiano, 2006, 35). La gestione delle emergenze richiede non la selezione e applicazione di strumenti predefiniti bensì la messa in atto di strategie complesse per individuare e costruire i problemi prima ancora di risolverli. In tal senso, la pratica educativa "presenta tassi di problematicità incomprimibile nella dimensione del sapere tecnico" (Mortari, 2009, 12-13) il cui tratto specifico consiste nel mettere a disposizione un insieme di strategie risolutive supportate da regole procedurali dalla valenza generale.

Al superamento di una concezione della pratica come terreno di applicazione consegue un modo diverso di considerare il professionista: non semplice utilizzatore di pacchetti preconfezionati bensì costruttore di conoscenza. Ciò modifica il rapporto fra costui e l'attività euristica e stimola a prendere la distanze da un modello tradizionale di ricerca nel quale vi è separazione netta fra quanti costruiscono il processo (i ricercatori) e coloro che a vario titolo vi partecipano come fonti informative (i professionisti); si delinea piuttosto una pluralità di forme caratterizzate da peculiarità rispetto agli aspetti procedurali e agli attori implicati ma ugualmente significative (Bru, 2002); in tale prospettiva, vanno inserite le diverse esperienze, ispirate dal principio della ricerca-azione[2], di progettare e implementare ricerche di tipo collaborativo con il coinvolgimento attivo degli operatori (Montalbetti, 2005, 112). Sottesa vi è la rimessa in discussione dell'asimmetria tra ricercatori e operatori e il riconoscimento di un rapporto paritetico: non più produzione vs. ricezione di conoscenze ma co-costruzione la qual cosa prefigura una diversa concezione dell'azione e dello sviluppo professionale di chi opera sul campo.

A ben vedere impegnarsi in esperienze di ricerca di tipo collaborativo può permettere di ancorare l'azione euristica alle reali esigenze della pratica ed offrire al tempo stesso agli operatori l'opportunità di percepire la loro azione professionale come campo di investigazione. Ciò pone le premesse per l'avvio di azioni di ricerca gestite dagli operatori i quali, in qualità di ricercatori (Dillon, 1993, 133-134), progettano e attuano il percorso euristico nel loro contesto con il vantaggio di sottoporre ad indagine un problema reale, poter seguire il processo in maniera costante ed avere la responsabilità e il diritto di prendere decisioni per orientarlo in una direzione o in un'altra (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995, 597-604).

saggi ONLINE 2/2012.indd 260 8-11-2012 11:56:32

Tali forme euristiche, definite da L. Paquay *recherches dans l'action*, presentano aspetti peculiari riferiti a tre elementi principali: il ruolo di colui che fa ricerca, la metodologia, l'impiego degli esiti. Rispetto al *ruolo*, la posizione interna alla situazione richiede che l'operatore acquisisca una distanza critica dalla sua azione in modo da poterla sottoporre ad indagine. Quanto alla *metodologia*, non è sufficiente che costui assuma a norma del suo agire i criteri di rigore, sistematicità, obiettività ma occorre che il loro rispetto sia verificabile dall'esterno. Esplicitazione e trasparenza del procedimento metodologico sono infatti caratteristiche peculiari della conoscenza scientifica in tutte le sue forme (Paquay, 1993, 211). Vi è perciò l'esigenza di una documentazione rigorosa dell'attività svolta poiché l'esperienza sviluppa ricerca se l'operatore pone consapevolmente il problema della trasferibilità dei risultati e pondera le condizioni per l'impiego dei materiali prodotti in contesti e tempi diversi. In tal modo è possibile contrastare secondo F.E. Erdas, "una delle maggiori frustrazioni dell'insegnamento, come occupazione o professione, ovvero la totale amnesia a cui sono destinate anche le migliori esperienze dei professionisti […] poiché l'insegnamento, anche nelle migliori espressioni, si perde nel tempo, non ha memoria di sé" (Erdas, 1991, 43). Sul piano degli *esiti*, le conoscenze prodotte sono specifiche e riferite alla singola situazione presa in esame ma nei percorsi metodologici compiuti è possibile rintracciare elementi di trasferibilità.

In seno alle ricerche nell'azione va posta la pratica riflessiva intesa come una specifica forma euristica né superiore né inferiore ad altre formalizzate ma diversa e necessaria per la sua vocazione ad "innervare dall'interno l'intervento educativo in azione"(Viganò, 2005, VIII). L"attività riflessiva e quella euristica denotano orientamenti metodologici essenzialmente affini: la pratica riflessiva pertanto può essere considerata una forma di ricerca vòlta non solo alla soluzione di problemi ma anche alla generazione di nuove conoscenze. L'àmbito circoscritto cui è riferita non implica la sua minore dignità poiché le situazioni educative, anche se uniche, possiedono caratteristiche comuni che rendono possibile la trasferibilità.

Il riconoscimento da parte della comunità scientifica di forme euristiche ancorate all'azione, e fra queste della pratica riflessiva, rappresenta inoltre un fattore facilitante l'accettazione della ricerca condotta in ambiti specialistici (Montalbetti, 2005, 120). Attribuire dignità scientifica alle ricerche nell'azione non mina il valore della ricerca accademica piuttosto rappresenta una scelta coerente con l'esigenza di studiare l'educazione da mol-

saggi ONLINE 2/2012.indd 261 8-11-2012 11:56:32

teplici prospettive, secondo livelli diversi e con metodologie differenziate (Hammersley, 2002, 33).

La ricerca pedagogica, di là dalle concrete forme attuative, trova nell'azione un elemento di riferimento imprescindibile poiché la pedagogia è un "sapere prassico, cioè una teoria dell'agire educativo che si costituisce nella forma di un *framework* capace di orientare la pratica" (Mortari, 2002, XVI). L'istanza legata all'azione può avere declinazioni diverse nei singoli percorsi euristici ma rappresenta un orizzonte comune; le pratiche di ricerca descritte risultano perciò definite non della categoria di appartenenza di colui che le attua (ricercatore vs operatore, accademico vs professionista) ma dal diverso modo con cui si lasciano interrogare dal piano dell'azione.

Fare ricerca e poi?

Sul piano generale, l'ipotesi di far coincidere interessi e priorità di ricerca e pratica è inverosimile in ragione delle rispettive peculiarità quanto a logiche, tempi, metodi e strumenti. Consegue la necessità di ridimensionare le aspettative circa il contributo che la ricerca può dare alla pratica poiché quest'ultima desume criteri di orientamento anche da altre fonti, prima fra tutte l'esperienza e la conoscenza maturata da quanti operano sul campo. In tale prospettiva, Hammersley osserva che "practice cannot be founded on what research produces, and the contribution that research makes to practice is not measurable and cannot even be assumed to be predictably neneficial in specific terms" e suggerisce – secondo il modello di *moderate enlightenment* – di considerare la ricerca un fattore necessario ma non sufficiente per la messa in campo di azioni educative efficaci (Hammersley, 2002, 52-53).

La difficile interazione fra ricerca e pratica, peraltro problematizzata in seno ad alcune importanti organizzazioni sopranazionali[3], può essere in parte collegata anche ad alcune inadeguatezze della formazione di quanti, a livelli e con ruoli diversi, si occupano di problemi educativi. In particolare, l'acquisizione di strumenti concettuali e metodologici per avviare e consolidare una comunicazione efficace fra i diversi interlocutori appare spesso ancora insoddisfacente. Tali insufficienze rafforzano il sentimento di estraneità e di sfiducia fra quanti operano nei due contesti poiché "researchers claim that the findings of their studies are ignored or misinterpreted by

saggi ONLINE 2/2012.indd 262 8-11-2012 11:56:32

personnel, while educators argue that much research is incomprehensible or irrelevant to their concerns (Hallinan, 1996, 131).

Da un lato gli operatori osservano in modo critico che la ricerca accademica si occupa di questioni poco rilevanti per l'azione e che le modalità di diffusione sono poco funzionali e non appropriate; dall'altro lato i ricercatori spesso non sono a conoscenza delle esperienze di ricerca condotte dagli operatori le quali sono diffuse secondo canali comunicativi interni al mondo della pratica. I criteri che regolano la comunicazione della ricerca appaiono spesso molto lontani dalle esigenze di comprensione degli operatori; costoro, a loro volta, non avvertono l'esigenza di dare adeguata visibilità alle esperienze condotte nei singoli contesti e non reputano i ricercatori interlocutori significativi.

Vi sono ragioni plausibili che inducono perciò a ravvisare un vizio comunicativo fra le sfere considerate. In realtà, anche all'interno della comunità scientifica non vi è pieno accordo circa modi e forme della comunicazione. Si condividono i codici con cui comunicare per esempio i dati quantitativi sebbene tale modalità di procedere talvolta risulti lontana dai veri significati che i dati assumono in vista del loro concreto impiego. Vi è maggiore incertezza e pluralità circa le forme con le quali comunicare i dati qualitativi diffusi talvolta in forme ibride che ostacolano la comprensione, limitano la possibilità di ricostruire il processo, rendono ardui confronti nel tempo e nello spazio indebolendo la credibilità della ricerca qualitativa (Sorzio, 2005, 45-46). La gestione della comunicazione in tale cornice rischia di fare da cassa di risonanza dell'annoso dibattito circa il rapporto tra qualità e quantità, anche se sul piano della riflessione teorica prevale l'idea della complementarità e dell'integrazione e su quello della pratica aumentano i quadri metodologici misti. A ben vedere, la comunicazione della ricerca educativa non è stata resa oggetto di un confronto serio e approfondito nella comunità scientifica restando di fatto una questione aperta. In tal senso, le difficoltà della ricerca pedagogica ad interloquire a pari livello con altri ambiti disciplinari possono essere rilette anche come debolezze dell'impianto metodologico nei suoi risvolti comunicativi.

Nelle comunità professionali (insegnanti, operatori, educatori ecc.) la riflessione circa la comunicazione delle ricerche nell'azione non gode di maggior attenzione. Molte esperienze di ricerca faticano ad essere riconosciute come tali a causa dell'impiego di un linguaggio talvolta criptico, comprensibile soltanto agli attori direttamente implicati, dell'assenza o insufficienza di una documentazione rigorosa del processo e della mancan-

saggi ONLINE 2/2012.indd 263 8-11-2012 11:56:32

za di modalità comunicative formalizzate e condivise. Vi è una centratura sull'azione, in ragione talvolta anche del carattere di urgenza degli interventi, che ostacola l'assunzione del distacco critico necessario per poter progettare, implementare e condividere modalità comunicative adeguate a raggiungere *target* diversi.

Accanto alla mancata condivisione di modalità fruibili ed utili alla reciproca comprensione, la comunicazione della ricerca non rappresenta un oggetto di riflessione specifica. In realtà, la ricerca è un'attività svolta allo scopo di essere resa nota: la comunicazione perciò è una dimensione con la quale confrontarsi lungo l'intero processo e non può essere riferita soltanto ad un prodotto (testo/discorso), circoscritta ad una fase (diffusione dei risultati) o ridotta ad un insieme di procedure. Va piuttosto assunta in modo consapevole come elemento di riflessione sul piano epistemologico per poi trovare adeguate forme attuative su quelli metodologico e tecnico.

L'esigenza pratica di rendere disponibili i risultati di ricerca ha indotto ad investire in strutture e servizi deputati alla circolazione e alla mediazione della conoscenza (Levin, 2003a; Idem, 2003b; Idem, 2004); tale modo di procedere, che ha senz'altro favorito la diffusione dei risultati, sottende però il rischio di ridurre la comunicazione alla disseminazione dei risultati attribuendo esclusivamente a figure di mediazione tale funzione. In verità, il compito comunicativo spetta a quanti progettano e implementano l'attività di ricerca ed è pertanto scorretto sul piano epistemologico disgiungere l'elaborazione della conoscenza dalla sua comunicazione poiché quest'ultima ne è parte integrante.

La letteratura scientifica di ambito pedagogico non ha affrontato il tema della comunicazione come parte specifica della ricerca educativa; sul piano teorico vi è una coscienza irriflessa della questione e su quello pratico vi è spesso una lettura strumentale cui corrisponde una debole attenzione in sede formativa. Di recente è stata svolta un'indagine esplorativa centrata sull'analisi dei manuali di ricerca adottati nell'àmbito dei corsi universitari di area sociale (pedagogica, psicologica, sociologica) per rilevare lo spazio attribuito al tema della comunicazione della ricerca nella presentazione del processo euristico (Montalbetti, Ponticelli, 2011). L'attenzione alla comunicazione della ricerca, laddove presente, è tradotta nell'offerta di regole e di consigli tecnici per costruire pubblicazioni rivolte in via prioritaria ai membri della comunità scientifica; in tal senso, il ricercatore è formato per lo più ad impiegare in modo efficace i mezzi comunicativi per supportare la diffusione dei risultati. Questo modo di procedere è senz'altro meritevole di

saggi ONLINE 2/2012.indd 264 8-11-2012 11:56:32

interesse e va considerato un indicatore positivo per favorire la circolazione della conoscenza; tuttavia l'attenzione riservata in termini sia di spazio sia di approfondimento nei manuali esaminati è risultata limitata e comunque distante da una logica di ricerca che integri la comunicazione come dimensione trasversale a tutte le fasi processuali e come area di competenza del ricercatore. Sotteso vi è il rischio di ridurre la comunicazione ad un fatto tecnico ovvero alla scelta del mezzo più adeguato per veicolare un certo contenuto invece di considerarla un elemento costitutivo del fare ricerca.

La cura per la comunicazione della ricerca è connessa con il problema metodologico centrale della ricerca educativa la quale, come osservato, è ancora fortemente impegnata nella definizione di un'identità solida in grado di interagire con interlocutori diversi (Viganò, 2005, 19). Riconoscerne l'importanza induce a progettare in modo adeguato i percorsi formativi poiché la competenza comunicativa concorre a pieno titolo a qualificare la competenza di ricerca; per tali ragioni, la questione interroga la riflessione epistemologica e non può essere circoscritta al piano tecnico.

G. Carrada nel testo "Comunicare la scienza. Kit di sopravvivenza per i ricercatori" osserva che "una formazione di base in comunicazione è sempre più spesso considerata necessaria per chi lavora o sta per intraprendere una carriera nella ricerca" (Carrada, 2005). "Certo – prosegue – tra la pressione a pubblicare sempre di più e la fatica per procurarsi le risorse per le proprie ricerche la vita del ricercatore non è facile. Anche senza il carico aggiuntivo di un nuovo mestiere da imparare" (*Ibidem*, 11). Nel quadro delineato, la competenza comunicativa fa parte a pieno titolo delle competenze di ricerca e pertanto non può essere oggetto di un'azione formativa successiva ma va posta come area di contenuto nella formazione di base del ricercatore. Ciònondimeno è possibile immaginare interventi formativi specifici per l'impiego dei diversi strumenti comunicativi anche in momenti successivi i quali però integrano la competenza sviluppata nella formazione iniziale.

Il problema di "riuscire a dirsi" sta dentro gli interrogativi che interpellano la pedagogia in quanto scienza pratico-poietica; la cura della comunicazione non risponde perciò soltanto all'esigenza di stare sul mercato e di acquisire visibilità rispetto ad ambiti disciplinari affini ma si pone come sfida e ad un tempo come opportunità per suscitare interesse e rilanciare la ricerca educativa contribuendo ad allontanare le critiche che ne mettono a rischio la stessa credibilità.

Si delinea un profilo multisfaccettato del ricercatore che opera in contesti differenziati ma contraddistinto da una pluralità di competenze ri-

saggi ONLINE 2/2012.indd 265 8-11-2012 11:56:32

conducibili a tre nuclei principali: capacità di riconoscere/individuare una situazione problematica meritevole di interesse, capacità di mettere la strumentazione metodologica al servizio dell'azione, capacità di comunicare processo e prodotto in modo adeguato e appropriato alla specificità delle situazioni.

La funzione prioritaria di ogni ricerca è produrre conoscenza ma – osserva L. Cadei – "qual è la domanda di conoscenza che sollecita la ricerca in educazione?" (Cadei, 2010, 177). La natura prassica del sapere pedagogico induce a rintracciare le ragioni di senso della ricerca educativa nel rapporto fra teoria e pratica guardandosi da due rischi: "mettere la ricerca al servizio esclusivo della pratica" poiché ciò implicherebbe "gettarsi nelle braccia dell'utilitarismo più ingenuo e privare il procedimento scientifico della sua autonomia e quindi privarlo della sua funzione di destrutturazione del senso comune e ristrutturazione innovatrice delle idee" (Crahay, 2006, 43) e dall'altro lato sviluppare ricerca prescindendo dalle esigenze della pratica poiché ciò renderebbe sterile e inefficace la conoscenza prodotta. L'*impasse* potrebbe essere superato rispondendo che alla ricerca spetta produrre conoscenza *rilevante e pertinente* per i soggetti implicati. Ma – potremmo aggiungere – non è sufficiente produrre conoscenza poiché occorre che quest'ultima sia resa disponibile in tempi e forme appropriati a tutti i soggetti. Ciò sollecita a porre la questione della comunicazione al centro del dibattito e ad avviare un confronto a livelli diversi epistemologico, metodologico e tecnico.

Presentazione dell'Autore: Katia Montalbetti è ricercatore di Pedagogia sperimentale nella Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore dove svolge attività didattica e di ricerca sui temi della metodologia della ricerca, della progettazione e della valutazione delle politiche, dei sistemi e dei processi formativi; presso il medesimo Ateneo è membro del Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm).

Note

[1] A titolo esemplificativo si segnala il Convegno internazionale "Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione" svoltosi presso l'Università degli Studi di Macerata il 23, 24 e 25 marzo 2011.

[2] Cfr. G. De Landsheere (1985), *La ricerca sperimentale in educazione*, Teramo, Giunti e Lisciani; L. Stenhouse (1975), *Dalla scuola del programma alla scuola del*

saggi ONLINE 2/2012.indd 266 8-11-2012 11:56:32

curricolo, Roma, Armando; J. ELLIOT (1991), *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press.

[3] Commission of the European communities (2007), *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*; Organisation for Economic Co-operation and Development (2007), *Evidence in education: linking research and policy*, Paris; Id (2005), *Evidence-Based Policy Research: next step?*, Paris.

Bibliografa

Agazzi, E. (1979), *Epistemologia e scienze umane*, Milano, Mondadori.

Bachelard, G. (1978), *Il nuovo spirito scientifico*, Roma, Laterza.

Baldacci, M., (2010), «Teoria, prassi e "modello" in pedagogia», *Education Science & Society*, I, 1, 65-75.

Baldassare, V. (2010), «Didattica della ricerca scientifica in educazione. Tra fragilità, valutazione e proposta», *Il giornale italiano della ricerca educativa*, III, 5, 87-94.

Bottani, N. (2009), *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, Torino, Edizioni della Fondazione G. Agnelli, Quaderno N. 2.

Bru, M. (ed.), (2002), *Recherches pratiques et savoir en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

Burton, P. (2006), «Modernising the Policy Process: Making Policy Research more Significant?», *Policy Studies*, XXVII, 3, 173-195.

Burkhardt, H. (2003), «Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise», *Educational Researcher*, XXXII, 9, 3-14.

Cadei, L. (2010), «Ricerca e Educazione», *Education Science & Society*, I, 1, 177-181.

Carrada, G. (2005), *Comunicare la scienza. Kit di sopravvivenza per i ricercatori,. I quaderni del MdS*, http://www.mestierediscrivere.com/File/comunicarela-scienza.pdf [dicembre 2010].

Crahay, M. – De Ketele, J.M. (éds) (2006), *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck.

Damiano, E. (2010), «Factum et Verum convertuntur», *Education Science & Society*, I, 1, 41-50.

Darling-Hammond, L. – McLaughlin, M. (1995), «Policies that Support Professional Development in an Area of Reform», *Phi Delta Kappan*, 76, 597-604.

De Ketele, J.M. (2010), «La Recherche scientifique ed éducation: quels critères de qualité», *Education Science & Society*, I, 1, 21-39.

Dirkx, J.M. (2006), «Studying the Complicated Matter of What Works: evidence-based Research and the Problem of Practice», *Adult Education Quarterly*, 56, 273-290.

Fabbri, L. – Striano, M. – Melacarne, C. (a cura di) (2008), *L'insegnante riflessivo*, Milano, Angeli.

saggi ONLINE 2/2012.indd 267 8-11-2012 11:56:33

Galli, N. (1997), «Pedagogia e scienze dell'educazione», in *Pedagogia e vita*, 3, 22-56.
Geymonat, L. (1970/76), L'esigenza di una nuova concezione del mondo e il problema di una nuova cultura, in Id., Storia del pensiero filosofico e scientifico, Milano, Garzanti.
Greco, P. *Il modello Venezia. La comunicazione nell'era post-accademica della scienza,* http://ics.sissa.it/conferences/csIntroduzione.pdf [dicembre 2010].
Hallinan, M.T. (1996), «Bridging the Gap between Research and Practice», *Sociology of education*, 69, 131-134.
Hammersley, M. (1997), «Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves», *British Educational Research journal*, XXIII, 2, 141-162.
— (2002), *Educational Research, Policymaking and Practice*, London, Sage.
Heisenberg, W. (1991), *Il principio di indeterminazione*, Napoli, Guida.
Hemsley Brown, J., Sharp, C. (2003), «The Use of Research to Improve Professional Practice: a Systematic Review of the Literature», *Oxford Review of Education*, XXIX, 4, 449-470.
Hensler, H. (ed) *La recherche en formation des maîtres: detour ou passage obligé sur la voie de la professionalisation?*, Sherbrooke, Editions du CRP.
Korthagen, F. A. J. (2001), *Linking Practice and Theory*, London, LEA.
Levin, B. (2003a), «Increasing the Impact of Research», Presentation to University of South Australia,http://home.cc.umanitoba.ca/~levin/increasing_impact_ofresearch_files/frame.htm [ottobre 2010].
— (2003b), «Research, Policy and the State in Education», presentation to Deakin University», http://home.cc.umanitoba.ca/~levin/deakin%20mar03_files/frame.htm [ottobre 2010].
— (2004), «Making Research Matter more», *Education Policy Analysis Archives*, XII, 56 http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/ [dicembre 2010].
Montalbetti, K. (2002), *La pedagogia sperimentale di R. Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, Milano, Vita e Pensiero.
— (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero.
Montalbetti, K., Monticelli, M. (2011), *Ricerca pedagogica fra pratica educativa e policy making: il ruolo della comunicazione*, Paper presentato al Convegno internazionale "The Future of the Pedagogical Research and its Evaluation", Macerata 23-25 marzo 2011.
Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Scandicci, La Nuova Italia.
— (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
— (2010), «Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata», *Education Science & Society*, I, 1, 143-156.
Popper, K.R. (1998), *Logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi.
Schon, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass.

saggi ONLINE 2/2012.indd 268 8-11-2012 11:56:33

— (1991), *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
Thomas, G.- Pring, R. (2004), *Evidence-based Practice in Education*, Berkshire, Open University Press.
Vigano, R. (2002), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano,Vita e Pensiero.
— (2005), «La ricerca educativa: risorsa per il governo e lo sviluppo dei processi e dei sistemi di formazione», in L. Girotti (a cura di), *La ricerca educativa come risorsa per l'orientamento*, Università di Macerata, EUM, 15-22.
— (2010), «Ricerca educativa e globalizzazione. Nuove sfide e nuovi impegni», in L. D'alonzo, G. Mari (a cura di), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo*, Milano, Vita e Pensiero, 361-372.
Von Wright, G.H., (1971), *Spiegazione e comprensione*, Bologna, Il Mulino.

saggi ONLINE 2/2012.indd 269 8-11-2012 11:56:33