

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2023/2

Direzione

Livia Cadei, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*
Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Direttori emeriti

Antonio Bellingreri, Luigi Pati

Comitato Editoriale Fabio Alba, *Università di Palermo*; Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Emanuele Serrelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato di redazione Giovanna Arigliani, *Lumsa, Roma*; Rosa Piazza, *Università di Palermo*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato scientifico Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajske, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 81 (2023/2)

*Quali competenze di ricerca
per una cultura dell'educazione?*

•••
Studium
e d i z i o n i

E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 81 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail *pedagogiaevida@edizionistudium.it*)

Abbonamento Annuale 2023 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizioni-studium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARED, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail *autorizzazioni@clearedi.org* e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2023

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5306-5

Abstracts

Quali competenze di ricerca per una cultura dell'educazione?

Chiara Bellotti, *Expansive learning, dispositivo formativo dell'educatore in ricerca*

Nella società contemporanea in costante trasformazione, sembra urgente per l'educatore riordinare fatti, ricercare fonti e documenti al fine di generare nuova conoscenza, soluzioni a problemi appartenenti a scenari educativi “disorientanti”. Individuare le direzioni di un agire educativo finalizzato a sostenere “expansive learning” nei soggetti appare una delle competenze fondamentali del professionista dell'educazione. L'espansività è una caratteristica dell'individuo che apprende. Ad esso, quale agente di cambiamento, è affidata la capacità di affrontare sfide sociali ricostruendo il senso e il significato della realtà che si palesa, mettendo in gioco strategie adeguate per acquisire nuove skills. L'obiettivo formativo per l'educatore in ricerca è quello di facilitare la ridefinizione del proprio e altrui “sistema d'azione”, favorendo consapevolezza circa la capacità di influire e cambiare la realtà che lo circonda.

In the transformations of contemporary society, it is urgent for the educator to reorder facts or truths, to search for sources and documents in order to generate new knowledge, solutions to problems belonging to disorienting educational scenarios. Identifying the directions of an educational action aimed at supporting expansive learning in subjects appears to be one of the fundamental skills of the education professional. Expansiveness is a characteristic of the individual learner. As an agent of change, he is entrusted with the ability to face social challenges by reconstructing the meaning and significance of the reality that is revealed, by bringing into play adequate strategies to acquire new skills. For the research educator, the educational objective is to facilitate the redefinition of their “system of action”, promoting awareness of their ability to influence and change the reality that surrounds them.

Parole chiave: Apprendimento espansivo, Cambiamento, Dispositivo formativo e di ricerca

Keywords: *Expansive learning, Change, Training and research methodology*

Simone Colli Vignarelli, *Lo sguardo intersezionale come competenza euristica in pedagogia*

Attraverso la ricostruzione del concetto di intersezionalità (Chrenshaw, 1989), intesa come pensiero metaforico, euristico e paradigmatico (Collins, 2022), si propone un cambio di paradigma in grado di rinnovare la ricerca pedagogica e di informare l'agire educativo. Una visione intersezionale è utile

per comprendere come le categorizzazioni di razza, genere, orientamento sessuale, classe, nazionalità, età, etnia, abilità ecc. fungano da dispositivi di potere disciplinare (Foucault, 1976, 1977) che producono diseguaglianze; queste non possono essere osservate isolatamente ma devono essere analizzate nella loro interdipendenza. Assumere uno sguardo intersezionale diviene competenza fondamentale per una cultura pedagogica capace clinicamente (Massa, 1992; Orsenigo, 2022) di osservare lo strutturarsi dell'educazione che produce effetti (Cappa, 2018) performativi (Butler, 1997) e discriminatori. Compiere questo cambio di paradigma significa generare delle crisi perturbanti (Morin, 2017) nei dispositivi educativi e di potere al fine di ri-pensare politicamente la formazione come trasformazione (Formenti, 2017).

Through the reconstruction of the concept of intersectionality (Chrenshaw, 1989), as a metaphorical, heuristic, and paradigmatic thinking (Collins, 2022), the research proposes a paradigm shift in pedagogical research and educational action. Indeed, an intersectional gaze clarifies how categorizations of race, gender, sexuality, class, nationality, age, ethnicity, ability etc. act as dispositif of disciplinary power (Foucault, 1976, 1977) that produce inequality; these cannot be observed in isolation but must be analysed in their interdependence. An intersectional gaze become a fundamental competence for a pedagogical culture clinically (Massa, 1992; Orsenigo, 2022) capable of observing the educational structure that produces performative (Butler, 1999) and discriminatory effects (Cappa, 2018). Making this paradigm shift means generating disturbing crises (Morin, 2017) in the educational and power dispositif to politically re-think formation as a transformation (Formenti, 2017).

Parole chiave: Intersezionalità; Ricerca pedagogica; Formazione; Dispositivo; Diseguaglianze

Key words: *Intersectionality; Pedagogical research; Education; Dispositive; Inequality*

Luca Girotti, *Etica della ricerca: da questione da affrontare a competenza da formare*

Da tempo si insiste sul fatto che la ricerca educativa debba proporsi ed essere considerata nei termini di risorsa per le politiche pubbliche. La letteratura in materia ha evidenziato la necessità che il ricercatore eviti di prescrivere “in nome della scienza”. A ciò si aggiunge il rischio che i risultati conseguiti dalla ricerca educativa siano giudicati in relazione alla situazione socio-politica. Si pone, dunque, l'esigenza per il ricercatore di maturare una competenza etica, che orienti una postura di vigilanza nei confronti della sua ricerca e delle fasi in cui essa si articola, dalla preparazione alla restituzione e/o diffusione dei risultati. In tale prospettiva, la competenza etica chiede al ricercatore di porre in relazione le proprie opzioni di fondo a livello metodologico con il valore/significato che egli attribuisce, in particolare, all'innovazione che con la sua ricerca intende promuovere, in quanto ricerca sull'educazione e per l'educazione.

Educational research should be proposed and considered as a resource for public policies. The literature on the subject has highlighted the need for the researcher to avoid prescribing “in the name of science”. Furthermore, there is the risk that the results achieved by the

educational research are judged in relation to the socio-political situation. Therefore, the researcher must develop an ethical competence, which guides posture of vigilance towards his research and the phases in which it is articulated, from the preparation to the dissemination of the results. In this perspective, the ethical competence asks the researcher to relate his own basic options at a methodological level with the value/ meaning that he attributes, especially, to the innovation that he aims to promote with his research, as research on the education and for education.

Parole chiave: Ricerca; Politica; Educazione; Etica; Innovazione

Keywords: Research; Policy; Education; Ethics; Innovation

Paola Rigoni, Laura Landi, *Ricerca qualitativa e quantitativa in dialogo: spunti di riflessione*

Il sistema educativo è un ambito chiave per la costruzione di consapevolezza individuale e collettiva, ma può incorrere nel rischio di perpetuare consuetudini e rincorrere (anziché precorrere) le richieste di cambiamento poste dal macroambiente. Quando si verifica questo stato di inerzia è auspicabile sostenere processi riflessivi che favoriscano un agire attivo e consapevole dei docenti. La ricerca educativa propone diverse strategie formative volte a costruire la crescita professionale di docenti ed educatori, ma questi approcci faticano ad uscire dal contesto in cui sono stati pensati. Un esempio di queste metodologie è la Ricerca-Formazione (R-F), i cui esiti presentano il limite di esiti “situati”. Questo contributo propone una iniziale riflessione sui possibili intrecci di un approccio quanti-qualitativo, interdisciplinare e co-progettato da ricercatori di settori affini, una riflessione teorica che usa la R-F come esempio paradigmatico. Infine, si presentano alcune osservazioni sulla ricerca quantitativa quale mezzo per tradurre il contenuto maturato in tale specifico contesto in indicatori validi e esportabili in ambiti diversi.

The educational system is a key sphere for building individual and collective awareness, but it may run the risk of perpetuating customs and chasing (rather than anticipating) the demands for change posed by the macroenvironment. When this state of inertia occurs, it is desirable to support reflective processes that foster active and conscious action by teachers. Educational research proposes several formative strategies aimed at building the professional growth of teachers and educators, but these approaches struggle to get out of the context in which they were conceived. One example of these methodologies is Research-Training (R-F), whose outcomes have the limitation of “situated” outcomes. This paper proposes an initial reflection on the possible entanglements of a quanti-qualitative, interdisciplinary approach co-designed by researchers from related fields, a theoretical reflection that uses R-F as a paradigmatic example. Finally, some observations are presented on quantitative research as a means of translating the content accrued in that specific context into valid indicators that can be exported to different fields.

Parole chiave: Ricerca-Formazione, Co-progettazione, Riflessività, Approccio quantitativo

Keywords: Research-training, Co-design, Reflexivity, Quantitative approach

Valentina Meneghel, *La ricerca come habitus delle professionalità educative e formative. Questioni aperte*

Il saggio considera lo sviluppo delle competenze di ricerca come “abiti virtuosi” e aspetto deontologico delle professionalità dell’educazione e della formazione. «Dal momento che l’educazione non dispone di un sapere certo ma di un orizzonte di possibilità, la ricerca si qualifica come elemento essenziale allo sviluppo del sapere educativo» (Mazzoni, Mortari, 2015). In ordine ad una cornice epistemologica precipuamente pedagogica, le competenze di ricerca si inscrivono nel cambiamento organizzativo del mondo formativo, per risignificare la ricerca accademica come istanza partecipativa del territorio, tesa a costruire un’inedita alleanza tra scuola e università. Le ampie diramazioni della ricerca scientifica sostanziano una significazione emancipativa dell’uomo laddove la postura professionale del ricercare né si lascia perturbare dalla complessità del reale, né cede ad un’anticipazione teorica semplificante ma incarna la tensione educativa a mai dismettere il senso e il significato della formazione permanente.

The essay considers the development of research skills as “virtuous habits” and a deontological aspect of professionalism in education and training. “Since education does not have a certain knowledge but a horizon of possibilities, research qualifies as an essential element in the development of educational knowledge” (Mazzoni, Mortari, 2015). In order to establish an epistemological framework that is primarily pedagogical, research competences are inscribed in the organizational change of the educational world. They redefine academic research as a partnership with the local area, and aim at building an unprecedented alliance between school and university. The wide implications of scientific research substantiate an emancipative drive of the human, where the professional posture of research neither allows itself to be perturbed by the complexity of reality, nor yields to a simplifying theoretical anticipation, but embodies instead the educational tension of never relinquishing the sense and meaning of lifelong learning.

Parole chiave: Ricerca educativa; Paradigma della complessità; Educazione
Key words: *Educational research; Paradigm of complexity; Education*

Alessandra Mussi, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Massimiliano Tarozzi,
Ripensare la prossimità. Competenze di accesso al campo nella ricerca empirica in educazione dopo la pandemia

La pandemia ha interrotto e modificato i processi di ricerca empirica, imponendo fra le altre cose un ripensamento delle modalità di accesso al campo. Ora, nella fase postpandemica, le strategie che si sono sperimentate, ma anche il dibattito epistemologico e metodologico che ne è scaturito, possono fornire spunti per riflettere sulle competenze necessarie per raccogliere dati nei processi di ricerca empirica. Fondamentale è tornare riflessivamente su soluzioni adottate in risposta all’emergenza per valutarne i limiti e le potenzialità, in una prospettiva formativa e di sviluppo di competenze per i ricercatori stessi.

Il contributo ragionerà intorno ad alcuni principali interrogativi: Come ac-

cedere a un campo che è contemporaneamente fisico e virtuale? Come dare la parola ai partecipanti attraverso interazioni tecnologicamente mediate? E quali competenze ne derivano per i ricercatori? Si proverà a riflettere sia attraverso un approfondimento teorico, sia attraverso spunti provenienti da un'esperienza di ricerca sul campo durante la pandemia.

The pandemic disrupted and changed empirical research processes, imposing, among the rest, a rethinking of how to access the field. Now, in the postpandemic phase, the strategies that have been tried out, but also the epistemological and methodological debate that has ensued, can provide insights into the skills needed to collect data in empirical research processes. It is essential to return reflectively to the solutions adopted in response to the emergency in order to assess both their limitations and potential, from a training and skills development perspective for the researchers themselves.

The contribution will reason around some main questions: How to access a field that is simultaneously physical and virtual? How to give voice to the participants through technologically mediated interactions? And what emerging skills for researchers? The contribution will try to think through both theoretical reflection and insights from a field research experience during the pandemic.

Parole chiave: Accesso al campo; Competenze di ricerca; Digital research methods; Post-pandemia; Ricerca empirica in educazione

Keywords: *Access to the field; Research Skills; Digital Research Methods; Post-pandemic; Empirical Research in Education*

Isabella Pescarmona, Chiara Sità, Chiara Bove, *Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa*

La ricerca educativa in contesti eterogenei ci sfida a ripensare quali competenze epistemologiche, etiche e metodologiche possano orientare i processi d'indagine in una direzione di equità e giustizia sociale, promuovendo reali spazi di parola e di agency da parte dei partecipanti.

A partire da una visione della ricerca come una pratica non neutrale, dal dibattito sul posizionamento nato nell'ambito degli studi femministi e da esperienze di ricerca con gruppi sociali in condizioni di 'marginalità', l'articolo riflette criticamente sui nessi tra posizionamento del ricercatore, scelte teoriche e metodologiche e agentività dei partecipanti. Riconoscere la natura situata e intersezionale del proprio posizionamento e i dinamismi di potere che orientano le azioni di ricerca in tutte le sue fasi è una premessa per costruire processi di ricerca dialogici capaci di divenire occasioni di co-costruzione di competenze per tutti, contribuendo a sviluppare una cultura professionale critica per far fronte alle sfide della complessità.

Educational research in heterogeneous contexts challenges us to rethink which epistemological, ethical and methodological skills can guide the investigation processes in a direction of equity and social justice, promoting real spaces of dialogue and agency on the part of the participants.

Starting from a conceptualization of research as a non-neutral practice, and drawing upon the debate on positioning developed within feminist studies and research experiences

with social groups in conditions of 'marginality', the article critically reflects on the connections between researcher positionality, theoretical and methodological choices and agency of the participants. Recognizing the situated and intersectional nature of one's positioning and the power dynamics that guide research actions in all its phases is a prerequisite for building dialogical research processes as possible opportunities for co-construction of competencies for all the subjects involved, contributing to the development of a critical professional culture to cope with the challenges of complexity.

Parole-chiave: Posizionamento; Agency; Marginalità; (Auto)riflessività; Intersezionalità

Keywords: *Positionality; Agency; Marginality; (Self)reflexivity; Intersectionality*

Emanuele Serrelli, *A research skill development framework for education professionals?*

Un crescente movimento intellettuale sostiene che tutti i professionisti dell'educazione debbono possedere abilità e competenze di ricerca. Rimane aperta la questione se queste siano o meno qualcosa di specifico e aggiuntivo rispetto alla competenza educativa. In cerca di una risposta, prendiamo spunto dal framework di matrice universitaria Research Skill Development framework (RSD, 2007), rispondendo alla domanda “cosa conta come ricerca”, scomponendo in diversi “aspetti” la descrizione di “ciò che i ricercatori fanno”, e prevedendo diversi “livelli di autonomia” nell’attività di ricerca. Scomporre la ricerca in aspetti e livelli può aiutare a diagnosticare gap e a organizzare l’insegnamento delle abilità di ricerca ai professionisti dell’educazione. Oltre le finalità didattiche, un lavoro concettuale su questo framework permette di stabilire che l’essere ricercatore può essere visto come consueta alla missione educativa, essendo al tempo stesso una competenza specifica, e determinando la necessità di sviluppare nuove ed efficaci abilità tecniche.

A growing intellectual movement has been arguing that all education professionals strongly need research skills and competencies. But are these anything specific and additional with respect to educational expertise and know-how? In search of an answer, we take inspiration from the university-bound Research Skill Development (RSD) framework (2007), answering the question “what counts as research”, breaking down the description of “what researchers do” into specific “facets”, and setting out different “levels of autonomy” in research activity. The framework might help diagnose skill gaps, and teach education professionals the research skills they need. But beyond didactic purposes, a conceptual work on this framework allows us to define that being a researcher can indeed be seen as consubstantial to the educational mission, while at the same time being a specific competency, and bringing about the need to develop new and effective technical skills.

Parole chiave: Professione; Educazione; Abilità; Competenza; Ricerca

Key words: *Profession; Education; Skill; Competency; Research*

Alessia Tabacchi, *Percorsi di accompagnamento pedagogico per la formazione alle competenze di ricerca nel lavoro educativo: intreccio fra gesti e saperi professionali*

Le competenze di ricerca rientrano fra quelle competenze che, pur non immediatamente legate alla pratica educativa, possono permettere di affrontare la complessità sottesa al proprio lavoro in modo pertinente e innovativo. Attraverso processi di ricerca situata, i professionisti dell'educazione affinano la capacità di interrogarsi sulla pratica e di derivare dalla ricerca guadagni conoscitivi, con benefici rispetto alla qualità dell'intervento.

A partire dal paradigma dell'accompagnamento pedagogico, il contributo intende prospettare percorsi formativi volti ad accrescere le competenze di ricerca negli educatori socio-pedagogici. Nel fare ciò, si ritiene possa essere utile indugiare sull'intreccio fra gesti e saperi professionali, in quanto elementi pregnanti l'intenzionalità che orienta l'agire educativo. Irrrobustire il pensiero critico circa i gesti e i saperi professionali può costituire una premessa alla delinearazione di una postura di ricerca dell'educatore.

Research competences are among those competences that, although not immediately linked to educational practice, can allow to face the complexity underlying educational work in a relevant and innovative way. Through research processes in situation, education practitioners hone the ability to question themselves on the practice and derive from research cognitive gains, with benefits with respect to the quality of the intervention.

Starting from the paradigm of educational support, the contribution aims to outline training paths aimed at increasing educators' research competences. In doing so, it might be useful to dwell on the intertwining of professional gestures and knowledge, as significant elements of the intentionality that directs educational action. Strengthening critical thinking about professional gestures and knowledge can be a prerequisite for the delineation of an educator's research posture.

Parole chiave: Competenze di ricerca; Accompagnamento pedagogico; Saperi e gesti professionali; Educatore

Key words: *Research Competences; Educational support; Professional Gesture and Knowledge; Educator*

Hanno collaborato

Bellotti Chiara, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia*

Bove Chiara, *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, *Università degli studi di Milano Bicocca*

Girotti Luca, *Università degli Studi di Macerata*

Landi Laura, *Università degli studi di Modena e Reggio Emilia*

Meneghel Valentina, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia*

Mussi Alessandra, *Università degli studi di Milano Bicocca*

Pescarmona Isabella, *Università degli Studi di Torino*

Rigoni Paola, *Università degli Studi di Padova*

Serrelli Emanuele, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia*

Sità Chiara, *Università degli Studi di Verona*

Tabacchi Alessia, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano*

Tarozzi Massimiliano, *Università degli Studi di Bologna Alma Mater Studiorum*

Editoriale

Il dibattito pedagogico recente si intrattiene sempre più spesso sulle questioni che attengono la ricerca in educazione, con intento di promuovere un sapere legittimo per la comunità scientifica; al tempo stesso, congruentemente, si sollecita la precisazione delle competenze euristiche nell'esercizio delle professioni educative.

Lo scenario entro il quale attestare l'importanza di una cultura per la ricerca educativa motiva a precisare in che modo e perché essa possa essere promettente ai fini della specifica proposta di osservare, di rappresentare e di prendere parte al mondo. Restiamo infatti persuasi che spetti alla pedagogia il compito di esibire una precisa modalità di indagare la realtà come ambito di studio in grado di guadagnare la propria credibilità, non solo attraverso il rigore delle argomentazioni, ma anche per l'autonomia e l'originalità del proprio pensiero.

Per il ragionamento educativo, cui spetta confrontarsi con il valore probabilistico e provvisorio, ma pure orientativo, delle specifiche argomentazioni significa procedere senza scorciatoie. La ricerca, infatti, può avanzare verso l'acquisizione di una conoscenza rilevante, sebbene non disponga di criteri definitivi per conoscere; questo non implica che non vi siano buone ragioni per credere o fare qualcosa.

La natura stessa delle domande che sollecitano l'educazione rappresenta una sfida per questo sapere verso la possibilità di addomesticare l'incertezza. «Occorre insegnare i principi delle strategie, che permettono di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificare il loro sviluppo, in virtù delle informazioni acquisite in corso d'azione»¹.

La definizione del problema di ricerca apre l'interrogativo del *sapere desiderabile*.

¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 14.

Dopo tutto: perché preferire una questione rispetto ad un'altra?

In qualche modo, si tratta «ancora ed anche per la ricerca in educazione di pensare in modo educativo»² e di assegnare ai processi le attese di elaborazione di modelli intellegibili da sottoporre alla prova della verifica dei fatti (empirici/storici) con un quadro epistemologico che evolve e si arricchisce attraverso un pluralismo metodologico aperto e plurale, fedele al proprio oggetto di ricerca e attrezzato per trasformarlo. Occorre procedere con una razionalità abile a svelare la compatibilità tra gli enunciati ed i vincoli dell'educazione, poiché non è fuorviante ipotizzare che dalle aporie e dagli aspetti problematici propri del discorso educativo, di là da un indebolimento del rigore e della coerenza, possa derivare piuttosto un rafforzamento della pertinenza del peculiare ragionamento. Se è vero che esiste un problema di legittimazione per le nuove prospettive e pratiche di ricerca, si può immaginare una tensione feconda che si sviluppa tra le domande che in qualche modo si 'affermano' attraverso l'osservazione dei fenomeni e le risposte che in certo modo si 'cercano', movendo da uno specifico quadro di riferimento.

In questa prospettiva, data per acquisita la conoscenza tecnica, al ricercatore è richiesta la capacità di

esporsi, circostanziando la priorità degli effetti auspicabili, chiarire la propria posizione ideologica ed il metodo prescelto e, sempre se l'oggetto è pertinente, precisare in modo rigoroso i fattori esplicativi che, a suo giudizio, permettono di comprendere meglio l'opzione tra effetti auspicabili e non auspicabili. Si tratta del rigore del procedimento sulla base della messa in luce dei valori. Ciò è necessario in ogni ricerca in cui l'oggetto è un oggetto sul quale si vuole esercitare un cambiamento; è il caso della ricerca pedagogica³.

Va aggiunto inoltre che il cambiamento è inteso come introduzione di un'idea nuova che, messa in atto, deve permettere il miglioramento di una situazione giudicata insoddisfacente. La ricerca allora può fare da vettore per l'innovazione. Essa suppone quindi un processo di riappropriazione, ma anche l'individuazione di un risultato che possa per-

² L. Cadei, *Dal sapere comune al discorso scientifico*, «La famiglia» Annuario 2019, p. 275.

³ L. Cadei, *Questioni di metodologia della ricerca educativa. Intervista al prof. J.-M. De Ketela, «Pedagogia e Vita»*, 2 (2007), p. 148.

mettere di qualificare l'azione come innovativa. Spesso incoraggiata, per affermarsi e svilupparsi l'innovazione deve inserirsi nel solco di sistemi istituzionali, sociali e politici che la renda operativa. Nessuna innovazione potrà essere infatti integrata se non a partire da processi partecipativi e contributivi. Si afferma il bisogno di una ricerca più sviluppata, più coordinata, più situata, i cui risultati possano essere messi in discussione in spazi pubblici per favorirne l'acquisizione e per chiarire le decisioni che da quelli potranno derivare.

Di fronte alle sollecitazioni verso la produzione di un sapere utile al lavoro educativo, fondato su una rete di affermazioni diverse, che traggia origine sia dall'esperienza sul campo sia dall'indagine, la ricerca in educazione è aperta a nuove relazioni, vale a dire di avviare rapporti sociali di produzione della conoscenza. Ritornano in campo, così, le questioni dei rapporti di forza tra attori coinvolti, il riconoscimento di ciò che può essere considerato come benefico e vantaggioso e in questo senso possiamo qualificare l'innovazione come *pratica impegnata*. L'innovazione presuppone un'assunzione di rischio perché è sempre legata in parte all'invenzione creativa. Non si tratta di imprudenza o avventatezza, ma piuttosto di attivare un continuum nel processo che sollecita il cambiamento. Il rischio connesso all'innovazione attiene proprio agli effetti 'sovversivi' in termini di trasformazione delle relazioni e dei processi educativi. Diversamente, l'innovazione rischia di essere utilizzata per una riorganizzazione o un adattamento senza conseguenze. Occorre pensare a una modellizzazione teorica in grado di sostenere una pratica educativa innovativa, che muova da una lucida analisi dei problemi dell'educazione, si interroghi sul ruolo dell'accompagnamento nei processi di cambiamento e sullo spazio riconosciuto alla creatività degli attori e allo sviluppo di una presa di coscienza critica. Sembra urgente perciò far maturare la cultura della ricerca, che in questa direzione apra spazi per la riflessione critica sui processi euristici e da cui può derivare un sicuro vantaggio per la formazione delle persone. La sfida per la pedagogia «è quella di riuscire a tracciare un percorso di ricerca in grado di produrre processi di emancipazione per gli attori implicati, e al tempo stesso, di elaborare nuove forme di sapere legittimo per la comunità scientifica»⁴.

⁴ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, p. 141.

Ogni ricerca rinnova al ricercatore la sfida di fare avanzare le conoscenze e intraprendere un progetto di indagine significa avviare un procedimento critico, che necessita di essere giustificato in tutte le decisioni, in vista della produzione di conoscenze valide e utili.

La formazione delle competenze necessarie nell'ambito della ricerca educativa implica sia l'acquisizione di conoscenze relative al campo dell'educazione e alle peculiarità delle ricerche condotte sia le capacità, le abilità di progettare ricerche diverse, da riferire ad argomenti attuali e di interesse, di realizzarle, di monitorare le azioni volte a raggiungere i risultati proposti, di convalidare le ipotesi, di finalizzare la ricerca intrapresa, di diffondere i risultati, di interpretarne l'impatto e di capitalizzarli. A ciò si aggiunge lo sviluppo di un atteggiamento adeguato, nel rispetto dei principi dell'etica scientifica.

Per questo, è interessante indagare quali competenze euristiche siano necessarie ed al tempo stesso quali sappia esibire il professionista dell'educazione e promuovere le capacità di «definire nuove prospettive per interpretare fatti e situazioni e, conseguentemente, prevedere azioni educative»⁵.

Guy Le Boterf ritiene la competenza «un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato»⁶.

Sebbene dall'esame delle sue definizioni la competenza risulti concetto articolato, la maggior parte degli studiosi sono concordi nel ritenerla: strettamente connessa all'azione, così che diventa possibile individuarla; collegata da un contesto professionale e alla risoluzione di questioni problematiche; articolata in modo integrato e combinato in risorse cognitive, conative e affettive. Pertanto, la competenza è una capacità strategica, indispensabile nelle situazioni complesse e non si riduce a conoscenze procedurali codificate e apprese come regole.

Il carattere integrato della nozione di competenza rinvia a diverse

⁵ E. Corbi - P. Perillo - F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, p. 121.

⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'organisation, Paris 1994, p. 16.

capacità che, combinate, permettono di apprendere una situazione nel modo più spontanei e a rispondere in modo più pertinente.

In realtà, la ricerca dovrebbe articolarsi come un processo di pensiero a “spirale induttivo-ipotetico-deduttivo”. È opportuno cioè che “i ricercatori, prima di avere circostanziato l’oggetto di studio, conducano ricerche esplorative di natura induttiva, osservino il campo, familiarizzino con il contesto e, successivamente, individuino l’oggetto di ricerca, le ipotesi pertinenti (esse non sono sufficientemente pertinenti quanto sono poste a priori) e strutturino un procedimento rigoroso al termine del quale si possa affermare il grado di attendibilità delle ipotesi formulate”⁷.

Con ciò si intende che la ricerca pedagogica necessita di competenze specifiche che implicano un’attenzione originale verso il proprio oggetto.

Chiaramente si tratta di un processo di costituzione del sapere ben più complesso, ma occorre dire, più affascinante rispetto alla realizzazione di compiti codificati, perché offre la possibilità di sviluppare e far accrescere l’articolazione del sapere pedagogico.

Al centro della dinamica, a nostro parere complessa ma vivace, è la possibilità di riferirsi a metodi rigorosi che pure non restano neutrali, poiché il processo si alimenta piuttosto della tensione tra coinvolgimento e distacco che il ricercatore competente saprà porre in atto.

Livia Cadei

⁷ L. Cadei, *Introduzione all’edizione italiana*, in J.-M. De Ketele, X. Roegier, *Metodologia della raccolta di informazioni, osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti. Edizione italiana a cura di Livia Cadei*, Franco-Angeli, Milano 2013, p. 17.

A research skill development framework for education professionals?

1. Do education professionals need research competency?

If something characterizes education and training professionals, it is that they work in complex, ever new, and changing relationships and situations. To navigate those, they need to continuously renew their knowledge and skills¹, especially because repetition and standardization imply risk, loss of educational opportunities, and sterilization of educational relationships. Any educational situation “continually resolves itself and becomes more complicated, progressively enriching itself with the elements of a ‘higher’ problem that marks a growing level of position of the problems and ability to control the situation itself”². This is why education and training professionals cannot count on standardized and orderly usable procedures, techniques, and models of action. Education is indeed the constant search for perspectives, interpretations, and solutions, in the renegotiation between the practitioner and the reality in which she works³. Permanent reflection evaluates what is being thought, overcoming current ideas and practices, and creating novelty. This cyclical and sometimes critical dynamic is not solitary: it lives in horizontal, collaborative professional relationships (characterized by mutual commit-

¹ P. Perillo, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. La Ricerca-Azione Transazionale*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, pp. 111-157.

² Granese, quoted in *Ibi*, p. 124, our translation.

³ M. Fabbri, *Procedere per sconfinamenti. Il “problematicismo pedagogico” e le sue tensioni euristico*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit.

ment, common enterprise, and shared repertoire) and within varying scales of social action. In addition to reflection, education professionals participate in Communities of Practice⁴, in Research-Action experiences⁵ and other research practices.

A growing intellectual movement, at least in Italian pedagogy, has been arguing lately that to live up the described dynamics *education professionals strongly need research skills or competencies*⁶. They should be confident with *inquiry*, understood as a “practice very close to practice”, especially needed in educational design but also in the day-to-day dialogue with people and situations: after all, epistemological theories such as the “transactional paradigm” describe practice as inquiry. Education professionals would thus be bound to assume a “research *habitus*” or a “heuristic posture”, and continuously investigate their own practice⁷.

While all those contributions constitute a call to *enriching* the profession, they also look like a *redescription* of educational work *in terms of* research, presenting research and inquiry as *consubstantial* with (any) educational action and observation⁸. Yet, education professionals are also supposed to be able to participate into – or even conduct – more specific and specialized forms of theoretical and empirical research⁹.

⁴ J. Lave – E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

⁵ G. Del Gobbo, *La ricerca-azione partecipativa tra prospettiva ecologica e azione educativa: riflessioni introduttive*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 93-110.

⁶ L. Cadei – E. Serrelli, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei – D. Simeone – E. Serrelli – L. Abeni (a cura di), *L’altro educatore: verso le competenze di secondo livello*, cit., pp. 164-190.; E. Corbi – P. Perillo – F. Chello, *Ricerca pedagogica e professionalità educative: un binomio imprescindibile*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 7-23; K. Montalbetti – C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2015; A. Parola (a cura di), *L’educatore come ricercatore. Formare all’uso di strumenti osservativi e relazionali*, Unicopli, Milano 2007.

⁷ See P. Perillo, *Il paradigma trasformativo...*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit.

⁸ F. Chello, *L’osservazione nei contesti educativi. Riflessioni epistemologiche e metodologiche su un rapporto paradossale*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 159-199.

⁹ M. Catarci, *La ricerca qualitativa nell’educazione interculturale*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 73-91; E.

So, are research skills and competencies anything *specific and additional* to educational expertise and know-how? Can we differentiate them to justify the diagnosis of skills gaps, discriminate degrees of mastery, construct targeted or improved training? In this article we try to pave the way for an answer to these questions.

2. Is research competency consubstantial with educational professionalism?

As we have seen, apologies of research skills in education often follow the strategy of re-describing educational work *in terms of* research. In this way they effectively manage to present research and inquiry as *consubstantial* with education. This, I think, makes a good but also a bad service to the aim of enriching and boosting education professionalism.

The good service of this argument derives from the fact that research does not stand out as a costly addition to a professional competency that is often felt as already charged, loaded, hardly sustainable. Re-describing education as research does not fragment educational competency; rather, it dignifies the day-to-day work of education, and corroborates the demanding, ongoing, everlasting activity of reflection, self-reflection, solution-finding, questioning, experimentation, community of practice that every educator must do to be effective but also to keep herself safe and to maintain the sustainability of work¹⁰.

But re-describing educational work in terms of research also prevents real enrichment of education competency in that *it does not grant enough specificity* to research skills. If research really coincides with what educators are bound to do in their day-to-day work, and if many terms are already in place to describe these ways of working (reflexivity and reflection observation, learning, solution-finding, theory-practice connection, communica-

Colicchi, La ricerca teorica in pedagogia, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 25-39; A. Poce, *La ricerca empirica in pedagogia*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 57-71.

¹⁰ L. Cadei – E. Serrelli – D. Simeone, *Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect*, «Sustainability», 13/20 (2021).

ty of practice and the like), then why should we even bother advocating research competency for education professionals? In fact, “research skills” and “research competency” in this kind of discourse do not get a clear and distinct meaning, and they seem to partly coincide with some other dynamics of the profession. Such semantic redundancy, I think, is not only conceptually inaesthetic. It comes with a price.

For one, semantic vagueness and redundancy make it hard to develop meaningful and coherent initial and in-service training to help education professional *achieve* specific research skills and competencies¹¹.

Second, simply redescribing educational work in terms of research does not fill the existing gap between practitioners and those practices that are *more properly*, commonly, and intuitively labeled research. “Real” education research studies based on description, categorization, generalization, explanation, theorizing, and advocacy¹² seem far removed from the practice and competency of educators. Action Research in its various versions¹³ seems to make an exception, because it is *de facto* led and participated by practitioners; yet, are there any *specific* skills and competencies that are *additional* to educational competency and that enable practitioners to carry out Action Research?

It is already very hard to convince education professionals that they need some research training¹⁴. In part, their closure derives from difficulty to see the relevance of research for their own work. Also, learning research skills seems to require a great expenditure of energy to achieve methodologies that, in the future, one will hardly get a chance to apply. For some education professionals, devoting time to research “would be nice”, but educational work – seen as characterized by endemic emergency and chronic lack of resources – does not offer this possibility.

¹¹ P. Perillo, *Il paradigma trasformativo...*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit.

¹² M. Hammond – J. Wellington, *Education Research: The Basics*, Routledge, Abingdon and New York 2020.

¹³ G. Del Gobbo, *La ricerca-azione partecipativa tra prospettiva ecologica e azione educativa: riflessioni introduttive*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 93-110; P. Perillo, *Il paradigma trasformativo...*, 2018, cit.

¹⁴ L. Cadei – E. Serrelli, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei – D. Simeone – E. Serrelli – L. Abeni (a cura di), *L’altro educatore: verso le competenze di secondo livello*, cit., pp. 164–190.

ty. For others, research should rightly be carried out only by academic staff, professional researchers who have sufficient technical mastery to be able to “handle” tools, results, and interpretation.

In the remaining part of this article, we will seek a satisfactory framework to solve the contradictions and problems we have analyzed so far. We will take inspiration from a framework called Research Skill Development framework – developed for university students – to see how research competency is defined and evaluated there. We will see if it is possible to find a definition of research competency and skills that is *additional* with respect to educational work and, at the same time, sufficiently fine-grained and graduated to serve as a *foundation for training*, and to admit degrees of competency, and even partialization. By this means, we hope to give a contribution towards eroding the mental barriers that persist between education professionals and their possibility to become *also* researchers.

3. Research competency or skills?

Building a notion of “research competency” requires a suitable definition of competency, and, relatedly, skills. What are they? How are they to be distinguished?

Skills and competencies have now long been at the center of public discourse, both at international and more local level. There are plenty of publications and attempts to define the concepts and make them operational for education, training, and evaluation in school and in the job market. Under the premise that any partitioning of knowledge is arbitrary and partial (therefore fuzzy and full of anomalies), and relying on ongoing conceptual research, for this article I will start from the taxonomy of knowledge adopted by UNESCO in their 2015 report *Rethinking Education* to propose a working definition of competency.

According to UNESCO, “Knowledge [can] be seen broadly as the information, understanding, *skills*, values and attitudes acquired through learning”¹⁵ (see Fig. 1).

¹⁵ UNESCO, *Rethinking Education: Toward a Global Common Good?*, UNESCO, Paris 2015, p. 16, my emphasis.

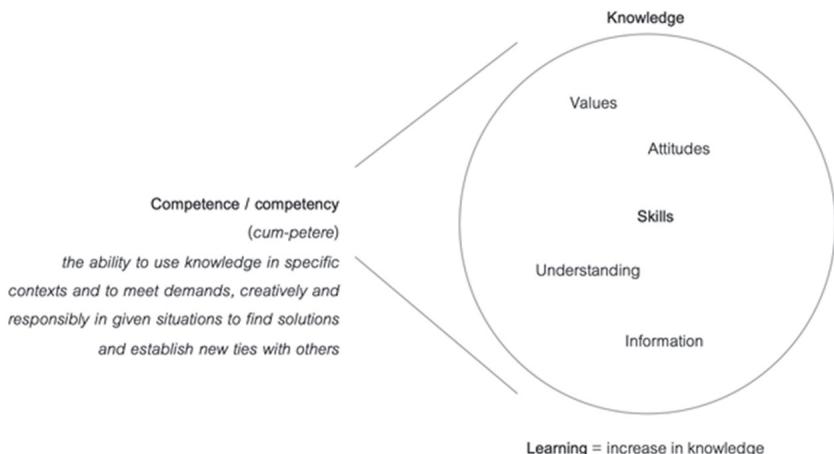


Figure 1. UNESCO's 2015 taxonomy of knowledge

As we can see, skills appear as a part of knowledge. In there, they capture the “knowing how” aspect, according to which people need to be able to act in real contexts, make choices, and behave effectively rather than only possessing information and understanding concepts.

In the UNESCO framework, while skills belong to knowledge, competency does not. Rather, “Competencies are broader in scope. They refer to the ability to *use* knowledge [...] in *specific contexts* and to *meet demands*”¹⁶. Also, “competencies enhance the ability to use the appropriate knowledge [...] *creatively* and *responsibly* in given situations to find solutions and establish new ties with others”¹⁷. Some crucial features here mentioned seem to enable a clear distinction between competencies and skills.

To distinguish between skills and competencies it is common to rely upon complexity of the task, naturalness of the context, degrees of transferability, autonomy, self-awareness, and more. But these criteria are poor to discern a skill from a competency, as skills and competencies can *both* be complex, very transferable in natural contexts (otherwise they would not be skills at all) and imply high degrees of self-awareness and autonomy of the skilled person.

¹⁶ *Ibi*, p. 40.

¹⁷ *Ibi*, p. 41, our emphasis.

I propose that the crucial difference between skill and competency concerns *the role of social expectations, of social presence and engagement*. If we think about it carefully, only *with respect to* a social role can a person be considered “competent”: a competent physician, a competent plumber, a competent educator; also, a competent parent, a competent citizen. Competency is thus *intransitive with respect to a social role* and connected to specific expectations. Also, the social roles admitting “competency” are those that are related to sets of social expectations that are not characterized by conformity (which would make the person ‘diligent’, not competent), rather they are characterized by *active, creative, original contribution, and by help and support* to other people who are not competent. With this specification in mind, I would propose the following modified version of UNESCO’s definition of competency:

Competency is the ability and disposition to use appropriate knowledge and other resources to meet the expectations related to a particular social role and position, by acting consciously, creatively, and responsibly to find solutions and establish new ties with others, especially those in need of a necessary and effective help in reaching their goals and satisfying their needs.

This working definition of competencies, I think, procures a clear hyatus between competencies and skills. At the same time, it allows for a full dignification of skills, setting them free from the position of “younger sisters” of competencies. While competency is intransitive with respect to a social role, skills are not; they are “know how” that can be enormously complex, and maximally transferable. Very often, they cut across social roles and contexts, they have different degrees of *trans-contextuality* (e.g., a cardiac massage is such anywhere, in school or on the beach) and *pervasiveness* (e.g., socio-emotional skills are involved in almost any other skill and activity of the person). Indeed, a skilled person can perform the skill coherently and fully in as many contexts as possible.

What did this detour make us gain about research skills and competency? We will fully develop the takeaways in the conclusion, after throwing some light on what research is supposed to be. For now, let us notice that the framework we are about to present talks about one

single “research skill”; the above analysis should help us be more conscious in appraising the meaning of such expression.

4. A look at the RSD framework

Work done at the University of Adelaide over the past fifteen years gave birth to the Research Skills Development (RSD) framework¹⁸ as a response to the urge of getting all students – of all courses of study – improve their *research skill*. The framework was indeed devised as a tool to organize, monitor, and improve teaching and learning campus-wide so to reach that goal.

Fig. 2 shows the most recent version of the framework’s assessment rubric. We will not delve into many details of the rubric. Rather, we will extrapolate a few considerations on how research is conceived according to the framework. A few notes on how to read the rubric will be provided as we go.

4.1. The distinctive feature of research: knowledge that is new

A simple, straightforward assumption of the RSD framework is the answer to the question “what is research? What counts as research?”. The answer is of great help: *research is the production of new knowledge*. But, new to whom? This issue is very interestingly tackled by the authors of the framework, who take university students as prototypes:

¹⁸ J. Willison – K. O'Regan, *Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers*, «Higher Education Research & Development», XXVI, 4 (2007), pp. 393-409; J. Willison, *Multiple contexts, multiple outcomes, one conceptual framework for research skill development in the undergraduate curriculum*, «Council on Undergraduate Research Quarterly», XXIX, 3 (2009), pp. 10-14; J. Willison – F. Buisman-Pijlman, *PhD prepared: research skill development across the undergraduate years*, «International Journal for Researcher Development», VII, 1 (2016), pp. 63-83; J. Willison, *Research skill development spanning higher education: Critiques, curricula and connections*, «Journal of University Teaching & Learning Practice», XV, 4 (2018).



Researcher Skill Development Framework



		Supervisor instigated		Researcher instigated		discipline leading	
www.rsd.edu.au	John.Willison@adelaide.edu.au	Prescribed Research	Bounded Research	Scalibrated Research	Open-ended Research	Adopted Research	Enlarging Research
		Highly structured directions	Boundaries set by and informed by the supervisor	Scalibrated directions placed by supervisor/guide	Researcher(s) initiate and determine the research	Researcher(s) inform supervisor/guide	Researcher(s) enlarge the field of inquiry
Researchers...							
a. Embark & Clarity		Respond to or initiate research and clarify or determine what knowledge is required, needing ethical, cultural, social and team (ECAST) considerations. What is our purpose?	Respond to questions/asks provided rapidly. Use a provided argument to clarify questions, expectations and ECAST issues.	Respond to questions/asks provided rapidly. Use a provided argument to clarify questions, expectations and ECAST issues.	Respond to questions/asks tasks implicit in directions. Choose from several provided structures to clarify questions, expectations and ECAST issues.	Respond to questions/asks tasks generated from instructions. Choose from a range of provided structures or approaches to clarify salient elements, including ECAST issues.	Respond to questions/asks tasks generated from instructions. Choose from a range of provided structures or approaches to clarify salient elements, including ECAST issues.
b. Find & Generate		Find and generate needed information using appropriate methodology. What will we use?	Collect and record required information or data using a provided methodology in which the researcher is a clearly a student.	Collect and record required information or data using a provided methodology in which the researcher is a clearly a student.	Collect and record required information using a provided methodology in which the researcher is a clearly a student.	Collect and record required information using a provided methodology in which the researcher is a clearly a student.	Collect and record required information using a provided methodology in which the researcher is a clearly a student.
c. Evaluate & Reflect		Determine the degree of credibility of selected sources. What do we reflect on?	Evaluate sources/ information/data using simple research criteria to reflect on the research process.	Evaluate sources/ information/data using a choice of criteria related to the inquiry. Reflect on credibility and to reflect on the research process.	Evaluate sources/ information/data using a choice of criteria related to the inquiry. Reflect on credibility and to reflect on the research process.	Evaluate sources/ information/data using a choice of criteria related to the inquiry. Reflect on credibility and to reflect on the research process.	Evaluate sources/ information/data using a choice of criteria related to the inquiry. Reflect on credibility and to reflect on the research process.
d. Organise & Manage		Organise information and data to reveal patterns and themes, and manage plans and research processes. How do we arrange?	Organise information using prior-set-out structures. Manage linear processes (with pre-specified team roles).	Organise information using a choice of given structures. Manage a process which has alternative pathways (and alternative team roles).	Organise information using recommended structures. Manage self-determined processes (including team functions).	Organise information using self-determined structures, and manage the processes within supervisor's parameters.	Organise information using self-determined structures and management processes.
e. Analyse & Synthesise		Analyse information critically and synthesise new knowledge into individual and team understandings. What does it mean?	Analyse needs in information/data and synthesize knowledge into standardised procedures. Ask relevant questions.	Analyse information using recommended structures. Manage self-determined processes (including team functions).	Analyse information using self-determined structures and management processes.	Analyse information using self-determined structures and management processes.	Analyse information using self-determined structures and management processes.
f. Create		Constitute new knowledge from a single perspective. Apply knowledge developed. Ask relevant questions. How do we relate?	Use discipline-specific language to develop and demonstrate understanding from a single perspective. Apply knowledge developed to a similar context. Ask relevant questions.	Use discipline-specific language to develop and demonstrate understanding from a single perspective. Apply knowledge developed to a specific audience. Ask relevant questions.	Use discipline-specific language to develop and demonstrate understanding from a single perspective. Apply knowledge developed to different contexts. Apply ECAST issues. Constitute new knowledge from a single perspective. Apply knowledge developed to a specific audience. Ask relevant questions.	Use discipline-specific language to develop and demonstrate understanding from a single perspective. Apply knowledge developed to a specific audience. Ask relevant questions.	Use discipline-specific language to develop and demonstrate understanding from a single perspective. Apply knowledge developed to a specific audience. Ask relevant questions.

The RSD7 is a conceptual framework for the explicit, coherent, incremental and cyclic development of the skills associated with researching.

© Willison & O'Regan, 2008/2018. It is the original MELT. www.melt.edu.au

Figure 2. Assessment rubric of the Research Skill Development framework in its most recent version (Willison, 2018). The full readable version of the rubric is made available online under Creative Commons by the University of Adelaide

Many commence undergraduate studies already familiar with the process of developing knowledge *new to themselves*. Few come to postgraduate studies ready to explore or create knowledge *new to humankind*. A dilemma for staff and students alike is *how to chart the movement along this research continuum and how to facilitate that movement*¹⁹.

So, we have a continuum of knowledge novelty, going from “new to you” (where we have personal learning, which is the undergraduate’s basic approach) up to “new to humanity”. The qualification of knowledge production as research thus depends on the degree of novelty, or better, it depends on the number of people to whom knowledge is new; or rather, on the degree of expertise of the people for whom the produced knowledge is new. Knowledge production will in fact be maximally qualified as research if the produced knowledge is new also to experts and specialists. The criterion for identifying proper research is thus not only intersubjective, it also points to conceiving *knowledge as heritage*. Real research can be done if the person who produces knowledge is in some way in a dialogue with a heritage of knowledge *against which they can recognize novelty*. And the heritage is both a source and a receiver of the new knowledge. Research also necessarily implies knowledge that can be communicated, understood, and recognized as new by a community of experts.

4.2 *The six facets of “what researchers do”*

Another interesting aspect of the RSD framework is the identification of six facets of “what researchers do”. In Fig. 2, these facets correspond to rows of the table. We see that a researcher is able to: (1) *embark and clarify*, i.e., respond to or initiate research and clarify or determine what knowledge is required, heeding ethical, cultural, social and team considerations; (2) *find and generate* the needed information/data using appropriate methodology; (3) *evaluate and reflect*, i.e., metacognize, determine and critique the degree of credibility of selected sources,

¹⁹ J. Willison – K. O'Regan, *Commonly known...*, cit., p. 394, my emphasis.

information and data generated; (4) *organise and manage* information and data to reveal patterns and themes, and manage teams and projects; (5) critically *analyse* information/data and *synthesise* new knowledge to produce coherent individual/team understandings; (6) *communicate and apply*, i.e., discuss, listen, write, present and perform the processes, understandings and applications of the research, and respond to feedback, accounting for ethical, cultural, social and team issues.

The analytical breakdown of research into six facets conveys on the one hand how *integrated* these are, namely the cohesion of the research process; on the other hand, it opens the possibility of *assessing and training single facets* separately, to diagnose skill gaps and help people improve.

4.3 Progress and degree of autonomy

The horizontal dimension of the rubric (Fig. 2) provides another interesting insight on research skill: what makes a person more skilled in any facet? The answer is *autonomy*, and, we may add, *awareness*. Any team performing research can in fact include group members with varying levels of skill (and thus autonomy), awareness and contribution. The columns of RSD-7 – the ultimate version of the framework pictured in Fig. 2 – represent seven progressive levels of mastery:²⁰ from *prescribed research* (the level of zero autonomy), through *bounded research* (the greenie researcher makes some limited decisions), *scaffolded research* (high degree of independence within defined parameters), *self-initiated research* (autonomy in tasks such as defining a relevant research question, with only limited advice), *open research* (self-oriented, self-motivated, with stakeholders in mind), *adopted research* (gaining some leadership in the field) to *enlarging research* (high-impact and game-changing research).

²⁰ The RSD framework was applied, criticized, and modified in the years following its introduction. The changes include a better definition of student autonomy, the addition of the emotional dimension and guiding questions and an increase of the “levels of autonomy” (that became seven, hence RSD-7) to include “Research with a capital R”, carried out at a professional level.

4.4 Framework and training

What is the point of analytically clarifying and developing the notion of “research skill”? The authors of the RSD framework talk about training paths that are “explicit, coherent, incremental, and cyclical”: there is evidence²¹ that repeated and diversified exposure over the years to the same aspects of research competency made substantial long-term benefits for students: it enhanced their metacognitive processes and their self-identification as researchers, in addition to the maturation of the research skill. In this sense, the RSD-7 framework has increased the research capacity of students, but also of teachers and school as a whole.

Of course, research is more complex than the framework. It is often non-linear, unclear, chaotic. Clarity of the ending point erases the traces of all this winding journey²². Yet, a framework, although idealized, helps in making the processes and learning goals explicit, allowing trainees to be empowered and enabled to do research overcoming any “all-or-nothing” view of the skill. It decrypts and thins out the veil of mystery. In training, it allows to differentiate levels of autonomy, difficulty of the tasks, and accommodate the fact that not all students are equally versed for research. A framework responds to the need to guide, verify, consolidate, systematize the action of teachers and trainers in charge of facilitating learning so that students’ active exploration skills grow in sophistication and rigor over time.

5. Lessons learned to identify and develop the research competency of education professionals

As we have shown, a growing intellectual movement is advocating research skills or competencies for education professionals; often it does so by re-describing educational work in terms of research. Yet, a sharper differentiation of research skills or competencies would provide more chances of enriching the profession.

²¹ J. Willison - F. Buisman-Pijlman, *PhD prepared...*, cit., 2016, p. 80.

²² E. Serrelli, *Migrant Meanings: The Roles of Metaphor in Education*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2022.

According to the university-focused Research Skill Development framework, research is an integrated process with different facets and actions in it: embark and clarify, find and generate, evaluate and reflect, organize, and manage, analyze and synthesize, communicate and apply. An education professional is a skilled researcher as much as she can perform the different facets with autonomy and awareness; skill gaps could be filled by specific learning, especially by *participating* in research with others, thus becoming more and more skilled, aware, autonomous.

Not all knowledge production counts as research. Knowledge production qualifies as research *as much as the produced knowledge is new* to a larger and more expert audience, up to being new “to humanity”. The criterion for identifying proper research is thus *intersubjective*; moreover, real research can be done if the person who produces knowledge is in some way *in a dialogue with a heritage* of knowledge against which they can recognize novelty. And the heritage is both a source and a receiver of new knowledge. Also, knowledge must be communicated, understood, and recognized *as new* by a community of experts. An education professional will be a skilled researcher if she or he is able to develop the “integration of expert scientific-disciplinary knowledge”²³ with local knowledge. Beyond skill, the researcher’s epistemic position is characterized by her “responsibility of contributing further elements for comparison and analysis” in order to overcome a “mere negotial intersubjective foundation”²⁴.

The former considerations seem to imply that education skill and research skill do not indeed coincide. Yet, there is convergence between being an educator and being a researcher at the level of competency: by being a researcher, the educator can boost up educational competency, orchestrating knowledge in new ways to pursue the same educational mission responsibly and creatively, fulfilling and perhaps exceeding the expectations held by stakeholders. Harking back to the definition of competency we provided above, a competent educator *and* researcher would be able to “use appropriate knowledge and other resources to meet the expectations related to

²³ G. Del Gobbo, *La ricerca-azione partecipativa tra prospettiva ecologica e azione educativa: riflessioni introduttive*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., pp. 93-110.

²⁴ *Ibidem*.

her particular social role and position, by acting consciously, creatively, and responsibly to find solutions and establish new ties with others, especially those in need of a necessary and effective help in reaching their goals and satisfying their needs”.

Bibliografia

- Cadei L. – Simeone D. – Serrelli E. – Abeni L. (a cura di), *L’altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Scholé, Brescia 2022.
- Cadei L. – Serrelli E. – Simeone D., *Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect*, «*Sustainability*», XIII, 20 (2021). DOI 10.3390/su132011483.
- Corbi E. – Perillo P. – Chello F. (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.
- Hammond M. – Wellington J., *Education Research: The Basics*, Routledge, Abingdon and New York 2020.
- Lave J. – Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Montalbetti K. - Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2015.
- Parola A. (a cura di), *L’educatore come ricercatore. Formare all’uso di strumenti osservativi e relazionali*. Unicopli, Milano 2007.
- Serrelli E., *Migrant Meanings: The Roles of Metaphor in Education*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2022.
- UNESCO, *Rethinking Education: Toward a Global Common Good?*, UNESCO, Paris 2015.
- Willison J., *Multiple contexts, multiple outcomes, one conceptual framework for research skill development in the undergraduate curriculum*, «*Council on Undergraduate Research Quarterly*», XXIX, 3 (2009), pp. 10-14.
- Willison J., *Research skill development spanning higher education: Critiques, curricula and connections*, «*Journal of University Teaching & Learning Practice*», XV, 4 (2018). DOI 10.53761/1.15.4.1.
- Willison J. – Buisman-Pijlman F., *PhD prepared: research skill development across the undergraduate years*, «*International Journal for Researcher Development*», VII, 1 (2016), pp. 63–83. DOI 10.1108/ijrd-07-2015-0018.
- Willison J. – O'Regan K., *Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers*, «*Higher Education Research & Development*», XXVI, 4 (2007), pp. 393–409. DOI 10.1080/07294360701658609.

Isabella Pescarmona, Chiara Sità, Chiara Bove

Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa¹

1. Il posizionamento del ricercatore dalle teorie femministe alla ricerca sul campo

Gli attuali contesti educativi eterogenei e multiculturali con sempre meno facilità si lasciano descrivere in modo univoco e sfidano il ricercatore di volta in volta a ripensare a quali scelte metodologiche ed etiche mettere in campo per orientare i processi d'indagine in una direzione che possa rispondere ai principi di equità e di giustizia sociale. *Come posizionarsi sul campo* rispetto al proprio oggetto di studio è qualcosa che viene di solito indagato dal punto di vista delle teorie e dei presupposti epistemologici presi a riferimento; meno spesso, invece, si esplora il posizionamento del ricercatore prendendo in esame anche altre dimensioni che coinvolgono la sua storia, le sue esperienze e i suoi valori e che gli richiedono di situarsi in modo riflessivo e critico in tutto il processo di ricerca. Anche quella storia e quell'esperienza, sostiene bell hooks, sono una modalità di conoscenza che influenza come osserviamo, rappresentiamo e prendiamo parte alla realtà, sono un «posizionamento da cui partire per basare l'analisi o formulare teorie»².

È nell'ambito degli studi femministi che viene elaborata in modo esplicito la metafora del posizionamento. Adrienne Rich nel suo saggio

¹ L'articolo, espressione di una sinergica condivisione da parte delle autrici, è stato così stilato: Isabella Pescarmona è autrice del paragrafo 1, Chiara Sità è autrice del paragrafo 2 e Chiara Bove è autrice del paragrafo 3. Alcune prime riflessioni su questo tema sono state condivise dalle autrici durante il Ciclo di Webinar «Ricerca in quarantena: Fare ricerca empirica in educazione nell'epoca della pandemia di Covid-19» organizzato dal Gruppo Siped-Teorie e Metodi della ricerca empirica in Educazione (Aprile-Novembre 2022). <https://www.siped.it/webinar-posizionamento-soggettività-ricerca-campo/>

² b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (1994), Meltemi, Milano 2020, p. 124.

Notes Toward a Politics of Location del 1986³ invita a rivedere il presunto centro da cui si prende la parola, sollecitando a riconoscere la trama di poteri di cui è intessuta tutta l'esperienza di vita delle donne. Propone di adottare la «politica del posizionamento» come mezzo per far luce su come il contesto di provenienza e le condizioni di vita siano un terreno solo apparentemente neutro nel definire la propria identità e la formazione del proprio pensiero, offrendo così, al contempo, anche un linguaggio per analizzare il punto di partenza in cui si nasce, si vive e da cui si parla. È da quel terreno, infatti, che ognuno fa esperienza ed è da quel «margine»⁴ che ognuno vede il mondo e vi può partecipare (o meno) con la propria voce. Secondo gli studi femministi è solo a partire dall'analisi critica della propria esperienza situata all'intersezione fra genere, classe sociale, etnicità, età e orientamento sessuale⁵ che è possibile esaminare e formulare teorie sulla realtà e ottenere che la voce di coloro che abitano le differenze e condizioni di marginalità venga ascoltata e diventi parte integrante del processo di conoscenza. Parlare in termini di posizionamento è un modo per svelare quelle dinamiche di potere insite nelle strutture sociali, culturali e politiche che perpetuano situazioni di diseguaglianza e di esclusione ed è, altresì, un'azione «di resistenza»⁶ affinché quei soggetti di solito ai «margini» possano ricollocarsi «al centro» del dibattito pubblico, legittimare la propria voce e rivendicare narrazioni alternative a quella dominante. La politica del posizionamento vuole cioè insegnare a politicizzare il terreno *da dove parliamo* e a impegnarci in conversazioni riguardo al cambiamento e alla giustizia sociale, sfidando le posizioni di potere e i modi di pensare consueti.

Tali studi hanno influenzato il dibattito pedagogico aperto dalle teorie interculturale, critica e decoloniale, possono offrire spunti per ripensare al ruolo del ricercatore sul campo e alle sue implicazioni per la

³ A. Rich, *Notes Toward a Politics of Location*, in Ead. (a cura di), *Blood, Bread, and Poetry*, W.W. Norton & Company, NY and London 1986, pp. 210–231.

⁴ b. hooks, *Insegnare a trasgredire*, cit.

⁵ K. Crenshaw, *Demarginalizing the intersection of race and sex*, «The University of Chicago Legal Forum», 1 (1989), pp. 139-167.

⁶ C. Gilligan, *In a different voice*, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts 1982.

ricerca empirica. Holmes⁷ rielabora la questione nei termini di «*where the researcher is coming from*» e propone di accompagnare il proprio lavoro di ricerca con alcune domande quali: da quale luogo e da quale esperienza parla il ricercatore; dove posiziona i soggetti di ricerca; e quale spazio di presa di parola riconosce loro durante l'indagine. Il modo in cui si risponde a tali domande non è qualcosa di accessorio o che entra in gioco in un secondo momento, ma agisce (a volte in modo inconsapevole) fin dall'inizio della ricerca nell'orientare le scelte metodologiche. Il proprio posizionamento, infatti, influenza su ogni fase del processo di ricerca, dal modo in cui si formula la domanda, si costruisce il quadro teorico e si progetta l'intervento, al modo in cui gli altri sono invitati a partecipare, alle modalità in cui la conoscenza viene costruita e, infine, alla forma in cui i risultati vengono diffusi e pubblicati⁸.

Secondo le teorie costruttiviste nelle metodologie e nei metodi di ricerca qualitativa, «nessun ricercatore è neutrale»⁹, il che implica che nessuna indagine è priva di pregiudizi o è separata dalle prospettive, dal background, dalla persona e dalle circostanze condizionanti del ricercatore¹⁰. Ma questo vale anche per la ricerca quantitativa, quando si considera che «i numeri non sono più ovvi, neutrali e fattuali di qualsiasi altra forma di dati»¹¹. L'interpretazione e la comprensione dei dati dipenderanno necessariamente dal tipo di domande poste, dai modelli di interazione e dalle esperienze e prospettive del ricercatore.

Includere la riflessione sul proprio posizionamento nella ricerca implica, pertanto, prendere in esame alcuni assunti epistemologici. Fra questi, si riconosce l'idea che la conoscenza sia qualcosa di socialmente

⁷ A.G. Holmes, *Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research*, «Shanlax International Journal of Education», VIII, 4 (2020), pp. 1-10.

⁸ I. Pescarmona, *La posizionalità del ricercatore: scelte metodologiche e posizioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale*, in S. Polenghi – F. Cereda – P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa MultiMedia, Lecce 2021, pp. 143-150.

⁹ K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Sage, London 2014.

¹⁰ L.M. Given, *Neutrality in Qualitative Research*, in Ead. (a cura di), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-0), SAGE Publications, Thousand Oaks CA 2008, pp. 555-556.

¹¹ D. Gillborn – P. Warmington – S. Demack, *QuantCrit: education, policy, 'Big Data' and principles for a critical race theory of statistics*, «Race Ethnicity and Education», XXI, 2 (2018), pp. 163.

costruito e situato e che i soggetti siano immersi in un contesto di norme e di significati culturali all'interno del quale abitano diverse posizioni sociali, intellettuali e spaziali da cui fanno esperienza, danno forma alla loro comprensione del mondo ed elaborano le proprie strategie e azioni. Ciò comporta considerare come a seconda di dove ci si posiziona rispetto alle dimensioni dell'etnicità, classe sociale, genere, età, religione, orientamento sessuale ecc. nei contesti di appartenenza, si possa prendere la parola ed essere ascoltati oppure si sia ridotti al silenzio e come, pertanto, occupare diverse posizioni sul campo possa creare dinamismi di potere, anche fra i soggetti di ricerca e il ricercatore, che esigono di essere analizzati criticamente e di assumersene la responsabilità¹².

In sintesi, il posizionamento del ricercatore qui discusso ha un carattere multidimensionale, intersezionale e politico: fa riferimento alle diverse identità sociali e ai significati e alle implicazioni ad esse connesse di cui si fa esperienza nelle società di appartenenza, e sollecita a riflettere sul modo in cui tali identità ed esperienze influenzano le scelte epistemologiche, metodologiche ed etiche sviluppate durante il processo di ricerca e su come esse modellino non solo il modo in cui il ricercatore interagisce con gli altri, ma anche il modo in cui gli altri vedono lo stesso ricercatore, a seconda dei luoghi e dei "margini" rispettivamente abitati.

La riflessività sul proprio posizionamento espresso in questi termini può rivelarsi, quindi, una competenza essenziale per coloro che fanno ricerca educativa, specie quando questa vuole avere intenti trasformativi. Savin-Baden e Major¹³ identificano tre modi per individuare ed esplorare il proprio posizionamento. Il primo è riflettere su come ci si posiziona rispetto al tema d'indagine; il secondo si riferisce a come ci si posiziona rispetto ai partecipanti e come ciò, ad esempio, influenza l'accesso al campo o la dinamica di *insider/ outsider*; l'ultimo fa riferimento a come ci si posiziona rispetto ai procedimenti, ai metodi e agli strumenti di ricerca.

¹² Per approfondire: B. Bourke, *Positionality: Reflecting on the Research Process*, «The Qualitative Report», XIX, 33 (2014), pp. 1-9.; P. Giorgis et al., *Within different perspectives. Critical Experiences in Education, Interculture and Ethnography*, Dio Press, New York 2021; B.C. Clift – J. Hatchard – J. Gore (a cura di), *How Do We Belong? Researcher Positionality Within Qualitative Inquiry*, The University of Bath, Bath 2018.

¹³ M. Savin-Baden – C. Howell Major, *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*, Routledge, London 2013.

2. Dinamiche del posizionamento a partire da una ricerca sull'omogenitorialità

In questa parte alcuni nodi critici del posizionamento sono esplorati a partire da una ricerca, *Family Lives*, sulla costruzione della genitorialità nelle coppie omosessuali in Italia¹⁴ per esemplificare come le dinamiche di posizioni, esperienze e potere entrano in gioco e sfidano il ricercatore sul campo. La ricerca muove da una visione eco-culturale di genitorialità come esperienza al tempo stesso intima e sociale, che prende forma sia nel contesto di coppia e famiglia sia nelle interazioni con i servizi che hanno un impatto sul benessere dei bambini e degli adulti (come il pediatra, il nido, la scuola), entro un macrosistema normativo e culturale che contribuisce a definire i concetti (e i confini) di famiglia e genitorialità. Sulla base di questo approccio, la ricerca ha utilizzato un questionario sull'esperienza genitoriale e una combinazione di metodi qualitativi (su cui in particolare qui si centra l'attenzione) che comprende interviste di coppia centrate sulla storia e il presente della loro genitorialità, la compilazione da parte dei genitori di un diario della genitorialità e di una «emotion map» che prevede di associare ogni giorno, attraverso degli emoticon sticker, emozioni a dei luoghi della quotidianità (sia in casa che in altri luoghi) che hanno caratterizzato la giornata. Il diario e le *emotion map* sono state compilate nell'arco di due settimane e a questa compilazione è seguita una successiva intervista individuale con i genitori centrata sul commento degli strumenti. Questo approfondimento ha permesso di portare l'attenzione sulla relazione tra la genitorialità raccontata e vissuta nella dimensione intima e la genitorialità negli spazi informali e istituzionali della vita delle famiglie. Passare da questi racconti vivi della quotidianità a una comprensione della genitorialità omosessuale in chiave eco-culturale ha posto diverse sfide. Fare ricerca con le coppie omosessuali con figli significa osservare la genitorialità a partire da un “margine”: la coppia omogenitoriale non rappresenta una morfologia collettivamente condivisa in Italia, né a livello normativo,

¹⁴ F. de Cordova - G. Selmi - C. Sità, *Costruire la genitorialità LGB nei contesti sociali. La ricerca Family Lives*, in F. de Cordova - G. Selmi - C. Sità (a cura di), *Legami possibili*, ETS, Pisa 2020, pp. 31-69.

né nell'immaginario diffuso di famiglia. Questa dimensione di margine fa emergere i modi in cui la ricerca, sulla base del lavoro di ascolto e co-costruzione ingaggiato con i partecipanti che si raccontano, traduce esperienze di confine in qualcosa di riconoscibile scientificamente e socialmente, dialogando con le categorie di significato disponibili e potenzialmente contribuendo a costruirne di nuove.

Un'analisi metodologica di questa ricerca mette in luce tre tensioni epistemologiche su cui ci soffermiamo a titolo esemplificativo.

2.1. La storia della persona versus l'agenda del ricercatore

Si produce una prima tensione epistemologica nel momento in cui, come ricercatrici/ricercatori, invitiamo le persone a raccontare estensivamente la loro esperienza e valorizziamo il loro sapere creando uno spazio di presa di parola, ma al tempo stesso abbiamo una precisa agenda di ricerca che ci rende interessate/i ad aspetti della loro identità e dei loro vissuti la cui rilevanza non è nella maggior parte dei casi stata negoziata¹⁵. Questa agenda permea i contenuti e le modalità di costruzione del patto con i partecipanti. Il patto di ricerca, ma anche la conduzione stessa dell'intervista, tendono infatti a cristallizzare le persone entro alcuni aspetti della loro identità. Abbiamo costruito una relazione con i partecipanti alla ricerca *Family Lives* non in quanto genitori *tout court*, ma in quanto coppie omosessuali con figli. Questo ha inevitabilmente orientato la costruzione del racconto della loro esperienza attraverso le mappe e le narrazioni, portando a filtrare – attraverso le domande, ma anche a partire dalle aspettative che i genitori avevano rispetto alla ricerca – molti aspetti del loro quotidiano attraverso la lente della genitorialità omosessuale. Questa sovradeterminazione, o forzatura, dell'identità dei soggetti costituisce un punto di riflessione da non trascurare perché mette in luce la diversa distribuzione del potere tra ricercatore e parteci-

¹⁵ R. Josselson, *Bet you think this song is about you: Whose Narrative is it in Narrative Research?*, «Narrative Works», I, 1 (2011), pp. 33-51; C.D. Baker, *Membership Categorization and Interview Accounts*, in D. Silverman (a cura di), *Qualitative Research*, SAGE, London 2004, pp. 162-176.

panti: il potere di definire i soggetti, attribuendo salienza a determinate loro caratteristiche, si manifesta fin dalla costruzione delle domande di ricerca, orienta la conduzione della conversazione¹⁶ e la stessa analisi dei dati. Occorre chiedersi, a questo proposito, fino a che punto il tratto identitario rilevante per chi fa ricerca disegna la chiave di lettura primaria dei vissuti che i partecipanti esprimono. Questo nodo ha portato, nella ricerca qui esemplificata, a prestare attenzione a porre domande che centrassero l'attenzione sulla genitorialità, lasciando che fossero i partecipanti a fare riferimento alla specificità della loro esperienza. Inoltre, nell'analisi si è cercato di tenere conto del rischio che soprattutto i racconti di situazioni di difficoltà potessero essere interpretati in modo automatico con il filtro della diversità familiare. Il confronto intersoggettivo, insieme alla lettura trasversale tra i diversi metodi di raccolta dati, sono stati essenziali in questa fase.

2.2. Essere insider e outsider (a volte, contemporaneamente)

Una seconda tensione epistemologica si osserva nel gruppo di ricerca di *Family Lives*, costituito da tre ricercatrici di provenienze disciplinari diverse e caratterizzato da diverse forme di vicinanza con il tema della genitorialità, e della genitorialità omosessuale. Le interviste con i genitori sono state lunghe e approfondite, e sono avvenute in più riprese (intervista di coppia e intervista successiva alla compilazione della mappa e del diario). L'intervista di coppia, in casa delle famiglie, era condotta da due ricercatrici; è accaduto spesso, soprattutto nei momenti informali a margine dell'intervista e come sovente avviene nella ricerca narrativa, che anche i genitori facessero domande di conoscenza alle ricercatrici, domande a cui si è scelto di non sottrarsi.

In diverse circostanze, quindi, le ricercatrici si sono trovate ad osservare come alcune caratteristiche delle loro vite (essere donna, essere madre in una coppia eterosessuale, essere madre non biologica in una

¹⁶ H. Mazeland – P. tenn Have, *Essential tensions in (semi-)open research interviews*, in I. Maso – F. Wester (a cura di), *The Deliberate Dialogue*, VUB University Press, Bruxelles 1996, pp. 87-113.

coppia omosessuale) hanno dialogato con la concretezza delle situazioni in cui si trovavano quando facevano le interviste a casa di coppie di padri o di madri, spesso con la presenza nella stanza di bambini molto piccoli. Questi tratti le hanno di volta in volta avvicinate al ruolo di *insider*, o a quello di *outsider*: per esempio, le madri e i padri raccontavano le loro notti insonni con un neonato appoggiandosi su un sostrato di esperienze comuni; oppure, cercavano il confronto con chi è madre in una coppia omosessuale nel raccontare i timori e i vissuti legati alla loro fragile posizione sociale. Nell'incontro con le coppie di papà, ciò che con le madri era risorsa diventava un potenziale limite, perché l'esposizione allo sguardo delle donne, per i padri omosessuali, così come l'essere definiti dalla società attraverso l'assenza di una madre ("e dov'è la mamma?" è una delle domande ricorrenti che si sentono porre¹⁷), costituiscono nodi critici nella loro esperienza quotidiana. Questa tensione tra *insider* e *outsider* ci ricorda, pertanto, la rilevanza non solo di "chi è" il soggetto che fa ricerca, ma anche di "come è visto e riconosciuto" dai partecipanti e ci mostra il contributo di questi rispecchiamenti nel costruire i dati stessi della ricerca.

2.3. "Prendere posizione" versus "non sapere"

Una terza tensione epistemologica emerge quando, entrando in relazione con situazioni di margine come l'omogenitorialità, si entra anche in un processo, a volte in una lotta, di visibilità e di riconoscimento a livello sociale. Il desiderio di sostenere questo processo, quindi di "prendere posizione", appare in contraddizione con la postura di ricerca, guidata dal "non sapere" e dall'apertura alla scoperta. Può essere utile, per osservare le sfaccettature di questa contraddizione, appoggiarsi su una concezione di oggettività non come ideale prefissato ma come pratica¹⁸, secondo un'idea di ricerca come processo storico e sociale¹⁹ - e ag-

¹⁷ C. Sità – S. Holloway – F. de Cordova – G. Selmi, *Paternità impreviste. Padri omosessuali e relazione con i servizi educativi e la scuola*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), pp. 43-61.

¹⁸ E. Montuschi, *Oggettività e scienze umane*, Carocci, Roma 2006.

¹⁹ P. Sorzio – C. Bembich, *La ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2020.

giungiamo, politico. In questa prospettiva, rigore e oggettività non sono semplicemente dati dal rispetto di un insieme di procedure, ma costruiti entro una postura che continuamente interroga l'agire sul campo e i modi con cui ci si accosta alla prospettiva dei partecipanti, dall'architettura della ricerca alla restituzione degli esiti.

In questa cornice, la posizione di marginalità dei partecipanti richiede a elaborare una rappresentazione della genitorialità omosessuale che si faccia carico della responsabilità di collocare micro-pratiche ed esperienze entro un immaginario pubblico. Questa tensione epistemologica conduce a interrogare il ruolo della ricerca nel promuovere comprensione scientifica in una chiave di giustizia sociale, contrapposto a un ruolo di semplice cassa di risonanza di letture che riproducono e confermano la condizione di disegualanza e invisibilità già sperimentate dai partecipanti nella loro vita di soggetti “ai margini”. Questo ha portato a riflettere su come la scrittura e in generale la comunicazione all'esterno della ricerca possono farsi carico di questa responsabilità, in una stretta relazione con la correttezza e il rigore scientifico.

3. Dal “posizionamento” del ricercatore, al “posizionamento” dei professionisti

Riconoscer(si) posizionati è, dunque, una competenza chiave per l'agentività epistemica del ricercatore che, come abbiamo visto dall'esempio di ricerca discusso nei paragrafi precedenti, è chiamato a coniugare rigore e sensibilità interculturali nel momento in cui lavora su temi ai “margini” dando la parola a partecipanti che spesso vivono in condizioni di invisibilità.

Stiamo parlando di una competenza e di una responsabilità molto importanti anche per i professionisti dell'educazione che vivono in contesti educativi sempre più complessi ed eterogenei. La pedagogia, infatti, come ricorda Caronia, «individua nell'accountability (impegno a rendere conto) una delle competenze cruciali dell'educatore»²⁰. L'educatore non è «semplicemente colui che agisce in modo avvertito o scientificamente

²⁰ L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 58.

fondato, è anche colui che è in grado di rendere conto sistematicamente delle sue prassi»²¹.

Non è così ovvio, però, che i professionisti dell'educazione riescano a riconoscere le sfumature intersezionali e le dinamiche di potere, di classe, di status che orientano le motivazioni, i linguaggi e i modi con cui “danno conto”. Chi è sul campo, ancora di più di chi fa ricerca, non solo non è abituato a riconoscersi nella sua «agentività epistemica», risalendo ai suoi «stili di ragionamento»²², ma non sempre riesce a ritagliarsi un tempo per riflettere sui dinamismi impliciti del suo posizionamento (sociali, culturali, politici, valoriali, personali, ecc.) e sui rispecchiamenti che questi hanno nello sguardo dei soggetti che abitano i luoghi educativi. La “non neutralità” dei professionisti non è (quasi mai) messa a tema e questo rende più difficile costruire una cultura dell'educazione effettivamente dialogica, equa e inclusiva.

Ciò accade per *forma mentis*, per formazione, ma anche per abitudine, in un momento in cui l'accelerazione dei ritmi di vita e la tempestività con cui ci si aspetta che i professionisti risolvano i diversi problemi che emergono dal campo, li inducono ad affidarsi a letture generalizzanti (quel «discorso interpretativo dominante» di cui parla Touraine²³) per cercare di rispondere a questa aspettativa, a scapito di posture di riflessività critica più incerte e più “lente”. Quando lo spazio della riflessività e dell'impegno teoretico vengono meno, come già ci aveva insegnato Dewey più di un secolo fa, l'agire educativo diventa arbitrario, le cornici concettuali più deboli e aumenta la probabilità di reiterare comportamenti automatici di classificazione o divisione gerarchica tra prospettive “centrali” e “marginali”.

Questa condizione pratica di «ingiustizia sociale» ed «epistemica»²⁴ ci interroga come ricercatori, invitandoci a pensare a come fare in modo che la ricerca educativa – soprattutto quando vuole avere intenti trasformativi - sia un'occasione per invertire questa tendenza rendendola un'opportunità di riflessività condivisa e di interpretazione a più voci

²¹ *Ibidem*.

²² P. Sorzio – C. Bembich, *La ricerca empirica in educazione*, cit.

²³ A. Touraine, *Il pensiero altro*, Armando, Roma 2009.

²⁴ M. Fricker, *Epistemic injustice*, Oxford University Press, Oxford 2007.

in cui ricercatori e partecipanti hanno la possibilità di riconoscersi *reciprocamente situati*: “laboratorio di esperienza interculturale” che, come esemplificato dalla ricerca *Family Lives*, permetta a tutti gli attori in gioco di sperimentare che cosa significa riconoscere l’altro, ma anche essere riconosciuti.

Riconoscersi, infatti, non è parlare di sé, ma è rendere chiaro, descrivibile e comunicabile il proprio punto di osservazione (“*da dove parliamo*”), agendo in quanto attori sociali presenti, teoricamente informati, consapevoli della propria posizione in termini di status, etnia, orientamento sessuale, classe sociale, ecc. e, pertanto, capaci di riconoscere il punto di vista e l’agentività altrui resistendo alla tentazione di classificare, etichettare, semplificare. Il riconoscimento è sempre dinamico e reciproco, come il *misenoscimento*. Quando si riconoscere la propria prospettiva come una possibilità tra le tante - né «*established [integrata]*», né «*outsider*»²⁵ - è più facile uscire da mere identificazioni con teorie, gruppi, categorie, rappresentazioni dominanti o subordinate, creando le condizioni perché anche i soggetti in formazione e le rispettive famiglie si sentano a loro volta riconosciuti. Riconoscendosi si creano spazi di dialogo democratico, e il dialogo è la premessa per costruire modi diversi di pensare, di agire e di immaginare (o di «*aspirare*», come suggerisce Appadurai²⁶).

Educare in una prospettiva di giustizia sociale è, in tal senso, una sfida aperta, che richiede ai professionisti dell’educazione di impegnarsi affinché quelle traiettorie formative che sembrano già date, siano capovolte, mettendo chi è “ai margini” al centro di un discorso condiviso che dia voce, che dia la parola a chi solitamente ne ha meno, che faccia uscire dall’invisibilità e che permetta a tutti di acquisire e condividere la conoscenza. Così facendo è possibile costruire una cultura dell’educazione critica e riflessiva, capace di accogliere diverse narrazioni e di far emergere le risorse e le possibilità di cambiamento che si celano dietro ai rispettivi posizionamenti.

L’impegno a rendere conto della natura intersezionale della propria o altrui posizione attraverso la comunicazione è, dunque, una compe-

²⁵ Z. Bauman, *Le sfide dell’etica*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 165.

²⁶ A. Appadurai, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano 2010.

tenza trasversale essenziale per le professionalità educative che può essere alimentata dalla possibilità di partecipare a processi di ricerca in cui educatori e insegnanti – per primi – si sentano “visti”, “riconosciuti”, “ascoltati” come interlocutori autorevoli, co-costruttori del processo stesso di conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A., *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano 2010.
- Baker C. D., *Membership Categorization and Interview Accounts*, in D. Silverman (a cura di), *Qualitative Research*, SAGE, London 2004, pp. 162-176.
- Bauman Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Bourke B., *Positionality: Reflecting on the Research Process*, «The Qualitative Report», XIX, 33 (2014), pp. 1-9.
- Caroni L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Charmaz K., *Constructing Grounded Theory*, Sage, London 2014.
- Clift B. C. – Hatchard J. – Gore J. (a cura di), *How Do We Belong? Researcher Positionality Within Qualitative Inquiry*, The University of Bath, Bath 2018.
- Crenshaw K., *Demarginalizing the intersection of race and sex*, «The University of Chicago Legal Forum», 1 (1989), pp. 139-167.
- Fricker M., *Epistemic injustice*, Oxford University Press, Oxford 2007
- Gillborn D. – Warmington P. – Demack S., *QuantCrit: education, policy, 'Big Data' and principles for a critical race theory of statistics*, «Race Ethnicity and Education», XXI, 2, (2018), pp. 158-179.
- de Cordova F. - Selmi G. - Sità C., *Costruire la genitorialità LGB nei contesti sociali. La ricerca Family Lives*, in F. de Cordova - G. Selmi - C. Sità (a cura di), *Legami possibili*, ETS, Pisa 2020, pp. 31-69.
- Gabb J., *Researching Intimacy in Families*, London, Palgrave MacMillan, 2008.
- Gilligan C., *In a different voice*, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts 1982.
- Giorgis P. – Peano G. – Pescarmona I. – Sansoé R. – Setti F., *Within different perspectives. Critical Experiences in Education, Interculture and Ethnography*, Dio Press, New York 2021.
- Given L.M., *Neutrality in Qualitative Research*, in Ead. (a cura di), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (Vols. 1-0)*, SAGE Publications, Thousand Oaks CA 2008, pp. 555-556.

- Mazeland H. – tenn Have P., *Essential tensions in (semi-)open research interviews*, in I. Maso – F. Wester (a cura di), *The Deliberate Dialogue*, VUB University Press, Bruxelles 1996, pp. 87-113.
- Holmes A.G., *Researcher Positionality. A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research*, «Shanlax International Journal of Education», VIII, 4 (2020), pp. 1-10.
- hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (1994), Meltemi, Milano 2020.
- Josselson R., *Bet you think this song is about you: Whose Narrative is it in Narrative Research?*, «Narrative Works», I, 1 (2011), pp. 33-51.
- Montuschi E., *Oggettività e scienze umane*, Carocci, Roma 2006.
- Pescarmona I., *La posizionalità del ricercatore: scelte metodologiche e posizioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale*, in S. Polenghi - F. Cereda - P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa MultiMedia, Lecce 2021, pp. 143- 150.
- Rich A., *Notes Toward a Politics of Location*, in Ead. (a cura di), *Blood, Bread, and Poetry*, W.W. Norton & Company, NY and London 1986, pp. 210-231.
- Savin-Baden M. – Howell Major C., *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*, Routledge, London 2013.
- Sità C. – Holloway S. – de Cordova F. – Selmi G., *Paternità impreviste. Padri omosessuali e relazione con i servizi educativi e la scuola*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), pp. 43-61.
- Sorzio P. – Bembich C., *La ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2020.
- Touraine A., *Il pensiero altro*, Armando, Roma 2009.

Alessandra Mussi, Maria Benedetta
Gambacorti-Passerini, Massimiliano Tarozzi

*Ripensare la prossimità. Competenze di accesso al campo
nella ricerca empirica in educazione dopo la pandemia¹*

*1. Dopo marzo 2020: nuove sfide per l'accesso al campo della ricerca in
pedagogia*

Quanto accaduto da marzo 2020 in seguito all'emergenza sanitaria per Covid-19 ha generato profondi cambiamenti nell'esperienza di ognuno di noi², non solo a livello esistenziale, ma anche sul piano di organizzazione della vita quotidiana e professionale³.

Focalizzando l'attenzione ora sui professionisti e sulle professioniste⁴ impegnati nella ricerca empirica in educazione, possiamo affermare che, se fino a marzo 2020 alcune caratteristiche davano forma in maniera costante alla presenza sul campo di ricercatori, dopo quel momento le condizioni dettate dalla pandemia hanno improvvisamente mutato gli scenari. A questo riguardo, quanti erano impegnati in percorsi di ricerca empirica in educazione in quel momento ricordano sicuramente come,

¹ L'articolo è stato elaborato congiuntamente dagli autori, in particolare Gambacorti-Passerini ha redatto il par. 1, Mussi il par. 2, Tarozzi il par. 3. Alcune prime riflessioni su questo tema sono state condivise dagli autori durante il Ciclo di Webinar “Ricerca in quarantena: Fare ricerca empirica in educazione nell'epoca della pandemia di Covid-19” organizzato dal Gruppo Siped: Teorie e Metodi della ricerca empirica in Educazione (Aprile-Novembre 2022), <https://www.siped.it/ciclo-webinar-fare-ricerca-empirica-educazione-epoca-post-pandemia/>

² M. Montanari – A. Canevaro, *L'insostenibile leggerezza della bellezza nascosta dalla/pella/ nella pandemia*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», XI, 1 (2021), pp. 209-221.

³ P. Bonafede, *A time of Madness: il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti*, «Studium Educationis», XXII, 2 (2021), pp. 68-76.

⁴ Da qui in poi si parla al maschile per indicare l'appartenenza di genere non marcata, per non appesantire la lettura.

in maniera veloce e improvvisa, si siano verificati mutamenti profondi e radicali nelle possibilità di fare ricerca, nelle modalità di accedere al campo e raccogliere dati⁵. In questo breve contributo, si proverà, dunque, a richiamare gli aspetti principali che hanno generato importanti cambiamenti nei processi di ricerca empirica in educazione, con l'obiettivo di ragionare sulle sfide che hanno aperto e su cui riflettere ancora oggi rispetto alle competenze necessarie all'essere in ricerca.

Innanzitutto, va ricordato il disagio⁶ che le restrizioni di movimento imposte quali misure di contrasto alla pandemia hanno causato nella possibilità di accesso al campo. Il divieto di spostarsi, infatti, ha reso impossibile per i ricercatori l'azione, prima data per scontata, di arrivare nei contesti studiati, che sono rimasti inaccessibili ai professionisti impegnati in ricerca anche per molto tempo dopo la riapertura dei movimenti sul territorio.

Ecco, dunque, che una presenza immersiva del ricercatore sul campo per comprenderne le logiche di funzionamento, le prospettive di significato è stata impossibile da realizzare e perseguire come componente costitutiva dell'essere in ricerca e del generare conoscenza.

Dopo un primo momento di arresto forzato rispetto alla possibilità di raggiungere il campo e raccogliere materiale e dati, i ricercatori hanno pian piano ripreso i loro itinerari di ricerca grazie a qualcosa già in precedenza presente ma certamente meno utilizzato e conosciuto: la tecnologia digitale e le possibilità offerte da collegamenti virtuali da luoghi differenti⁷.

Grazie a quanto reso possibile da questi strumenti, dunque, la ricerca empirica in contesti educativi è ripartita, prevedendo un accesso al campo mediato inizialmente in maniera esclusiva dalla tecnologia, che permetteva di raggiungere i partecipanti attraverso interazioni online⁸.

⁵ E. Biffi (a cura di), *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano 2022.

⁶ M.B. Gambacorti-Passerini, *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁷ L. Nicklin et al., *Accelerated HE digitalisation: Exploring staff and student experiences of the COVID-19 rapid online-learning transfer*, «Education and Information Technologies», 27 (2022), pp. 7653–7678.

⁸ Y. Shamsi Rizvi – A. Nabi, *Transformation of learning from real to virtual: an exploratory-descriptive analysis of issues and challenges*, «Journal of Research in Innovative Teaching & Learning», XIV, 1 (2021), pp. 5-17.

In questo senso, per oltrepassare l'impossibilità di accedere fisicamente a contesti e servizi, la tecnologia ha offerto la grande opportunità di continuare a raccogliere materiale dal campo, scoprendo anche nuove modalità di gestire interviste, focus-group, raccolta di documenti. La presenza del ricercatore ha, dunque, conosciuto una fase in cui è stata resa possibile sul campo in maniera tecnologicamente mediata e, dunque, la costruzione di conoscenza si è generata attraverso il raggiungimento di quanto era possibile attraverso i collegamenti e le interazioni online o tramite la condivisione di materiale in formato elettronico.

Col procedere dei mesi e degli anni, fortunatamente, le misure restrittive sugli spostamenti sono terminate e l'accesso a servizi e contesti educativi è tornato possibile: ecco che, dunque, si sono ricostituite le condizioni per una presenza fisica del ricercatore sul campo, che poteva nuovamente costruire conoscenza a partire proprio dall'essere presente nei contesti studiati.

“Tutto come prima”, si potrebbe facilmente affermare a un primo sguardo: se è vero quanto abbiamo accennato in precedenza rispetto all'importanza della presenza prolungata del ricercatore sul campo, per generare percorsi epistemologici che partono “dall'interno” dei fenomeni esplorati, siamo ora in grado di riprodurre queste condizioni.

Eppure, ragionando intorno alle sfide per il ruolo di ricercatori impegnati oggi sul campo dopo l'emergenza sanitaria, non possiamo dire che sia “tutto come prima”, perché, esercitando un pensiero riflessivo e critico su quanto avvenuto, abbiamo modo di osservare come oggi le condizioni siano estremamente mutate, in maniera permanente.

Abbiamo sperimentato strumenti tecnologici differenti⁹ che ci hanno consentito di raccogliere materiale difficilmente raggiungibile altrimenti, di sperimentare soluzioni differenti nella conduzione di interviste¹⁰ e focus-group, costruendo anche possibilità nuove e da esplorare rispetto alla presenza del ricercatore nella conduzione della ricerca nelle sue differenti fasi.

⁹ A. Jones et al., *Challenging issues of integrity and identity of participants in non-synchronous online qualitative methods*, «Methods in Psychology», 5 (2021), pp. 2590-2601.

¹⁰ S.M. Miller – L. van Heumen, *Inclusive online research with people labeled with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic: technological adaptations*, «Journal of Enabling Technologies», XV, 2 (2021), pp. 122-135.

Quella che in precedenza è stata una scelta obbligata, necessaria durante il periodo di lockdown per poter continuare a condurre la ricerca empirica e a raccogliere materiale dai contesti, è oggi una possibilità, che allarga l'orizzonte delle scelte¹¹ entro cui poter pensare metodologicamente ed epistemologicamente i processi di ricerca e la presenza dei ricercatori in essi.

Ecco che, se già in precedenza, la riflessività era una postura epistemica fondamentale per accompagnare i ricercatori sul campo, oggi lo è ancora di più e può essere una possibile chiave per affrontare le sfide poste oggi al ruolo dei ricercatori impegnati nella ricerca empirica in pedagogia e ragionare intorno alle competenze loro necessarie.

2. Spunti da una ricerca empirica sulla cittadinanza durante il lockdown

Discuteremo ora questi temi a partire dagli spunti provenienti da un progetto di ricerca che si è svolto durante la pandemia. Il progetto Abitare insieme¹² è stato un progetto di coesione sociale nel quartiere Satellite di Pioltello, un quartiere multiculturale dell'hinterland milanese segnato da problematiche di tipo sociale, abitativo ed economico che con la pandemia si sono ulteriormente aggravate. Le nostre riflessioni si soffermeranno in particolare sull'accesso al campo nella fase esplorativa della ricerca per l'area cittadinanza attiva, coordinata dall'Università Bicocca.

Lo scoppio della pandemia ha stravolto le premesse teoriche, epistemologiche e metodologiche della ricerca, ma in quell'ottica di “ricercatori riflessivi”¹³ che si interrogano sulle proprie domande di ricerca, sull'adeguatezza dei riferimenti epistemici, sulla coerenza delle scelte

¹¹ D.S. Varma et al., *Practical Considerations in Qualitative Health Research During the COVID-19 Pandemic*, «International Journal of Qualitative Methods», 20 (2021), pp. 1-5.

¹² Il progetto FAMI 3477 (giu '20-giu'22), coordinato dalla Prefettura di Milano (Referente: Tripodi, coordinamento: Manzo), ha previsto il coordinamento scientifico di: Politecnico di Milano (PI: Pavesi), Università degli Studi di Milano (PI: Inghilleri) e Università degli Studi di Milano-Bicocca (PI: Bove); sono stati partner del progetto: Consorzio Comunità Brianza, Cooperativa Pop, Cooperativa FuoriLuoghi, CS&L, Libera Compagnia Arti & Mestieri Sociali e Progetto Integrazione.

¹³ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Cortina Raffaello, Milano 2019.

metodologiche, accettando di rivederli in itinere, nuove prospettive teoriche e metodologiche si sono aperte. Da una parte, sono sorte nuove domande di ricerca, che coinvolgessero il tema della cittadinanza digitale¹⁴ e il covid stesso, come sfida alla cittadinanza nell'isolare i giovani, ma anche come possibile leva di nuove forme di solidarietà e di bisogni di riappropriazione di spazi di condivisione e di creazione di comunità¹⁵. Dall'altra, abbiamo dovuto rifarci a strumenti di ricerca digitali: un questionario somministrato principalmente online, interviste e focus group condotti online, laboratori a scuola¹⁶ svolti in parte online in parte in presenza a seconda delle norme.

2.1 *L'accesso online al campo tra continuità e rotture*

Il necessario accesso online al campo sfidava le premesse della ricerca di tipo qualitativo ed etnografico di considerare questo come un processo graduale, che richiede tempo, costruzione di fiducia, vicinanza ed empatia¹⁷. Allo stesso tempo, esso non risultava anomalo per i soggetti, che hanno assunto familiarità con la dimensione digitale nella loro vita quotidiana, ancora di più durante la fase pandemica¹⁸ e soprattutto i giovani¹⁹. Inoltre, la letteratura sui metodi di ricerca online segnalava un

¹⁴ A. Soriani, *From Media Education to Digital Citizenship. Origins, perspectives and policy implementations in the school systems across Europe*, «Ricerche Di Pedagogia e Didattica», XIII, 3 (2018), pp. 85-113.

¹⁵ C. Bove - A. Mussi, *Responsabilità, cura e attaccamento ai luoghi come premesse per educare alla sostenibilità. Spunti da un progetto nella periferia urbana multiculturale*, «Pedagogia e Vita», 1 (2022), pp. 9-17; A. Mussi, *Ripensare la cittadinanza con gli educatori. Voci e prospettive a partire da una ricerca in un quartiere multiculturale di periferia*, «Pedagogia Oggi», XX, 2 (2022), pp. 179-184.

¹⁶ L'Istituto Machiavelli e il CPIA 2 Milano. Ringraziamo dirigenti, insegnanti, studenti per la partecipazione.

¹⁷ C. Bove - A. Mussi, *Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti*, «La Famiglia», LIV, 264 (2020), pp. 97-110.

¹⁸ B. Lobe - D. Morgan - K.A. Hoffman, *Qualitative data collection in an era of social distancing*, «International Journal of Qualitative Methods», XIX, (2020), pp. 1-8.

¹⁹ K. Gibson, *Bridging the digital divide: Reflections on using WhatsApp instant messenger interviews in youth research*, «Qualitative Research in Psychology», (2020), pp. 1-21.

aspetto interessante per la nostra ricerca, ossia il fatto che questi sembrano ridurre le asimmetrie di potere tra ricercatore e partecipanti, soprattutto tra adulti e giovani, per i quali la dimensione “virtuale” appare uno spazio familiare, di cui sono competenti e di cui hanno maggiormente il controllo²⁰.

I *gate-keepers* hanno avuto un ruolo anche nel facilitare l’accesso al campo online. Nel caso dei laboratori, gli insegnanti hanno svolto questo ruolo, facendo accedere i ricercatori alle loro classi online. Il coinvolgimento che desideravamo da parte loro all’inizio, però, è stato piuttosto “tiepido”, non solo per la mancanza della costruzione di una relazione forte con i ricercatori, ma anche per un senso di eccessivo affaticamento lavorativo da parte loro, oberati da tutte le problematiche connesse alla pandemia e impegnati anch’essi a re-inventarsi come docenti a distanza. In un secondo momento, il loro coinvolgimento, si è fatto più attivo, proprio perché hanno colto questi momenti come un’occasione di fuoriuscita dalle fatiche scolastiche, per rivedere anche i propri studenti sotto una nuova luce²¹.

Un accesso graduale, fisico al campo serve al ricercatore non solo per conoscere e farsi conoscere dai partecipanti alla ricerca, ma anche per conoscere il contesto. Questo aspetto non è diventato secondario per noi, che anzi consideravamo cruciale connettere il tema della cittadinanza attiva a quello degli spazi vissuti²², ma già avevamo una conoscenza pregressa del campo. Non solo conoscevamo, dunque, i riferimenti spaziali a cui i nostri interlocutori si rifacevano, ma anche il territorio²³ che in senso pedagogico rendeva salienti le loro pratiche implicite ed esplicite di cittadinanza e il loro racconto.

²⁰ *Ibi*, pp. 2-3.

²¹ A. Mussi – A. Chinazzi, *Civic education as a «lived» experience for active and intercultural citizenship between school and extra-school. Insights from a research experience with youth from an Italian multicultural neighborhood*, in E.M. Morales Morgado (a cura di), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*, Aquilafuente, Salamanca 2023, pp. 173-182.

²² V. Iori, *Lo Spazio Vissuto: Luoghi Educativi E Soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996; L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008.

²³ S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini scientifica, Milano 2018.

2.2 *Interviste e focus group online: teste/voci in un mondo non condiviso*

Le interviste e i focus group in presenza sono atti comunicativi dove ricercatore e partecipanti comunicano entrambi con tutti loro stessi, con il verbale, il non verbale, con le parole, con i corpi, all'interno di un setting che cerchiamo di curare il più possibile per renderlo un contesto accogliente, tranquillo, riservato²⁴. Particolarmente importante nella nostra ricerca era una comunicazione a tutto tondo, che includesse il non verbale nell'ottica di dare la parola a persone con background migratorio. L'utilizzo delle *web call* con il video è apparso come l'opzione più idonea nel favorire una comunicazione non verbale attraverso le espressioni del viso o della voce. In ogni caso si trattava di una comunicazione che eravamo consapevoli rimanesse monca, per la mancanza del linguaggio di tutto il resto del corpo. Inoltre, le voci e le teste che incontravamo risultavano delocalizzate in uno spazio terzo non condiviso: i ricercatori erano nel proprio contesto, mentre i loro interlocutori erano in un contesto altro, uno spazio con scopi altri, non predisposto per la ricerca, uno spazio intimo, casalingo, ma non sempre riservato, alla presenza magari di altri familiari e non nella tranquillità e libertà di espressione auspicabili²⁵. Nella nostra ricerca, si trattava spesso di situazioni di difficoltà abitativa, in cui la finestra sulla propria angusta situazione abitativa poteva generare anche sentimenti di vergogna.

In vista della raccolta dati, è stata necessaria una maggior preparazione del team di ricerca²⁶ per fare in modo che si formasse ad adattarsi a tempi e spazi differenti. Da una parte, il ritmo online risultava più concitato rispetto al ritmo naturale dello scambio nella vita quotidiana, dall'altra un setting non predisposto e non condiviso poteva essere più di frequente fonte di distrazioni. Di conseguenza, è stato ancora più

²⁴ S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, pp. 48-50.

²⁵ B.M. Jenner - K.C. Myers, *Intimacy, rapport, and exceptional disclosure: A comparison of in-person and mediated interview contexts*, «International Journal of Social Research Methodology», XXII, 2 (2019), pp. 165-177.

²⁶ M.D.C. Reñosa et al., *Selfie consents, remote rapport, and Zoom debriefings: Collecting qualitative data amid a pandemic in four resource-constrained settings*, «BMJ Global Health», VI, 1 (2021), pp. 1-8.

importante formarsi ed esercitare con maggiore intenzione una postura improntata all’ascolto attivo e ai principi della non direttività²⁷. Mentre nella ricerca in presenza possiamo fare maggiormente affidamento su competenze che sono anche personali e relazionali, nella ricerca a distanza dobbiamo più consapevolmente scegliere e impegnarci a disporci all’ascolto.

Allo stesso tempo, per rispettare il ritmo differente degli scambi online, è stato necessario strutturare attentamente interviste e focus group, pensando degli scambi più brevi, con delle tracce più chiare per ridurre il rischio di fraintendimenti, ma anche con rilanci più pronti, con possibili domande, stimoli che potessero risultare ancora più accattivanti e coinvolgenti per i partecipanti. I silenzi, che nella ricerca in presenza i ricercatori hanno, faticosamente, imparato a gestire, pesano di più nell’online, dove vi sono meno appigli per capirne il significato. Questo nuovo contesto di ricerca ha messo, così, in luce anche alcune necessità di adottare, talvolta, delle modalità più direttive, che si sono rivelate efficaci in particolare con persone con cui la condivisione dei riferimenti linguistici e culturali non è sempre scontata.

I metodi di ricerca online ci hanno permesso, così, di portare avanti l’accesso al campo e la raccolta dati nonostante i limiti imposti dal distanziamento fisico. Allo stesso tempo, appena possibile, abbiamo cercato di combinare l’online con momenti di incontro in presenza, considerati cruciali in un processo di cittadinanza attiva e interculturale.

3. Ripensare la prossimità: quali competenze per ricercatori post-pandemici?

La domanda con cui abbiamo concluso la parte iniziale di questo breve contributo sollevava la questione del ritorno alla normalità – tutto “come prima” – ora che l’emergenza pandemica sembra superata. Se cioè le sfide che la situazione emergenziale ha generato nei ricercatori siano superate come una fastidiosa parentesi e le modalità di esplorazione dei contesti educativi siano tornate entro i binari della normalità. La

²⁷ C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente. Teoria e ricerca*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1997.

pandemia è stata una sfida che ha sovvertito i presupposti dell'accesso al campo e della raccolta e costruzione di dati nelle ricerche empiriche, ma che ha anche incoraggiato ad assumere con sempre maggior consapevolezza e rigore una postura epistemica e metodologica improntata alla flessibilità e alla riflessività.

Per certi versi questa pandemia può essere vista, in termini metodologici, come un “extreme case” per dirla con Yin²⁸, cioè una situazione in cui è probabile che schemi di comportamento e modalità procedurali si amplifichino. Ci ha permesso di identificare questioni chiave, evitare semplificazioni e ha anche offerto nuove opportunità per la definizione di strategie e disegni di ricerca online, come la “Virtual qualitative research” o “internet-mediated research”, che già da due decenni sono state sviluppate, soprattutto nella ricerca qualitativa di marketing e nella ricerca qualitativa sanitaria²⁹.

Condizioni queste che hanno permesso e che permettono tutt'oggi al ricercatore in campo educativo di avvicinarsi ad oggetti di studio resi sempre più complessi con un approccio altrettanto complesso. Le competenze che ne sono derivate ci consentono di calibrare e ricalibrare di volta in volta le nostre scelte metodologiche. Innanzitutto, come è emerso dalla ricerca sopraccitata, si è incoraggiati a curare con attenzione l'accesso al campo sia nei contesti reali che digitali, mediando fra costruzione di relazioni e *l'engagement* dei *gate-keepers*. Le tracce di interviste e focus group vengono strutturate con attenzione maggiore, calibrando stimoli digitali, visuali, che risultino accattivanti. Altrettanta cura viene riservata alla formazione e autoformazione del ricercatore, atta a sviluppare intenzionalmente un atteggiamento improntato all'ascolto attivo e, al tempo stesso, a sviluppare la capacità di adattare i principi della non direttività a rilanci più o meno direttivi.

Certo non va dimenticato che i metodi audio-visuali online, oltre a produrre quella che è stata definita la “zoom-fatigue”³⁰ rischiano di limi-

²⁸ R.K. Yin, *Case study research and applications: design and methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2018.

²⁹ T. Pocock - M. Smith - J. Wiles, *Recommendations for virtual qualitative health research during a pandemic*, «Qualitative Health Research», XXXI, 13 (2021), pp. 2403-2413.

³⁰ J. Lee, *A psychological exploration of Zoom fatigue*, «Psychiatric Times», 17 Novembre 2020, <https://www.psychiatrictimes.com/view/psychological-exploration-zoom-fatigue>, 27/04/23.

tare la spontaneità dell’interazione, ridurre gli indizi visuali e non verbali anche dei limiti, e diminuire le informazioni contestuali, se paragonati alle interviste in presenza³¹. Le interviste *web-based*, specie in contesti etnografici, riflettono una “specific online persona”³², che è diversa dal più intimo e contradditorio sé che emerge dalle interviste in presenza. Eppure questo sé digitale può offrire al ricercatore attento e preparato una prospettiva di lettura dei processi educativi significativa e rilevante purché si ponga costante attenzione alla contestualizzazione dei punti di vista e alla soddisfazione relazionale reciproca fra ricercatore e partecipanti.

In questo modo, i ricercatori potranno continuare a disporre di una gamma di strumenti di ricerca che includono la doppia possibilità della presenza fisica o tecnologicamente mediata nei contesti, consapevoli sia delle potenzialità sia dei limiti dei metodi digitali. In questa prospettiva, non è necessario, e neppure auspicabile, una presa di posizione netta a favore della ricerca in presenza o mediata dalle tecnologie, bensì è possibile promuovere la complementarità³³ delle due e contemporaneamente riconoscere la peculiarità³⁴ del medium digitale. Sarà quindi possibile valutare la potenzialità dei metodi digitali di includere persone “ai margini”, sia fisicamente che simbolicamente, facilitando la presa di parola su temi sensibili³⁵, con risposte più brevi ma talvolta più dirette al punto³⁶,

³¹ L. Davies – K. LeClair – P. Bagley – H. Blunt – L. Hinton – S. Ryan – S. Ziebland, *Face-to-face compared with online collected accounts of health and illness experiences: A scoping review*, «Qualitative Health Research», XXX, 13 (2020), pp. 2092–2102.

³² R.E. Hallett – K. Barber, *Ethnographic research in a cyber era*, «Journal of Contemporary Ethnography», XLIII, 3 (2014), pp. 306–330.

³³ M.D.C. Reñosa et al., *Selfie consents, remote rapport, and Zoom debriefings*, cit., p. 7.

³⁴ S. Thunberg – L. Arnell, *Pioneering the use of technologies in qualitative research - A research review of the use of digital interviews*, «International Journal of Social Research Methodology» (2021), p. 9.

³⁵ M. Alkhateeb, *Using Skype as a qualitative interview medium within the context of Saudi Arabia: A research note*, «Qualitative Report», XXIII, 10 (2018), pp. 2253–2260; J.B.A. Sipes – L.D. Roberts – B. Mullan, *Voice-only Skype for use in researching sensitive topics: A research note*, «Qualitative Research in Psychology», (2019), pp. 1-17; S. Weller, *Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: Some implications for rapport*, «International Journal of Social Research Methodology», XX, 6 (2017), pp. 613–625.

³⁶ S. Thunberg – L. Arnell, *Pioneering the use of technologies in qualitative research*, cit., p. 6.

in particolare da parte dei giovani³⁷. Ovviamente confrontandosi con la questione del *digital divide*³⁸, in un'accezione più multidimensionale e complessa, che includa dotazione tecnica, capacità cognitive, reti sociali, esperienza in rete, fattori di natura sociale, psicologica e culturale³⁹.

D'altra parte, la ricerca empirica in educazione ha un'attenzione specifica non solo ai risultati, ma anche al processo del fare ricerca, considerato formativo per i soggetti coinvolti e, dunque, rilevante. Per questa ragione, le potenzialità dei metodi di ricerca in presenza continueranno a mettere in rilievo l'importanza anche della costruzione di relazioni e del confronto dialogico, i quali si nutrono entrambi della vicinanza fisica tra le persone e, contemporaneamente, contribuiscono alla co-costruzione e all'elaborazione in prospettiva formativa dei propri vissuti da parte dei protagonisti della ricerca.

Bibliografia

- Alkhateeb M., *Using Skype as a qualitative interview medium within the context of Saudi Arabia: A research note*, «Qualitative Report», XXIII, 10 (2018), pp. 2253-2260.
- Biffi E. (a cura di), *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Bonafede P., *A time of Madness: il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti*, «Studium Educationis», XXII, 2 (2021), pp. 68-76.
- Bove C. – Mussi A., *Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti*, «La Famiglia», LIV, 264 (2020), pp. 97-110.
- Bove C. – Mussi A., *Responsabilità, cura e attaccamento ai luoghi come premesse per educare alla sostenibilità. Spunti da un progetto nella periferia urbana multiculturale*, «Pedagogia e Vita», 1 (2022), pp. 9-17.
- Davies L. – LeClair K. – Bagley P. – Blunt H. – Hinton L. – Ryan S. – Zie bland S., *Face-to-face compared with online collected accounts of health and illness experiences: A scoping review*, «Qualitative Health Research», XXX, 13 (2020), pp. 2092–2102.

³⁷ K. Gibson, *Bridging the digital divide*, cit.

³⁸ P. Gorski, *Education Equity and the Digital Divide*, «AACE Journal», XIII, 1 (2005), pp. 3-45.

³⁹ P.J. DiMaggio – C.E. Celeste, *Technological careers: adoption, deepening and dropping out in a panel of internet users*, Russell Sage, New York 2004.

- Dewey J., *Come pensiamo*, tr. it., Cortina Raffaello, Milano 2019.
- DiMaggio P.J. – Celeste C.E., *Technological careers: adoption, deepening and dropping out in a panel of internet users*, Russell Sage, New York 2004.
- Gambacorti-Passerini M.B., *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Gibson K., *Bridging the digital divide: Reflections on using WhatsApp instant messenger interviews in youth research*, «Qualitative Research in Psychology», (2020), pp. 1-21.
- Gorski P., *Education Equity and the Digital Divide*, «AACE Journal», XIII, 1 (2005), pp. 3-45.
- Hallett R.E. – Barber K., *Ethnographic research in a cyber era*, «Journal of Contemporary Ethnography», XLIII, 3 (2014), pp. 306–330.
- Iori V., *Lo Spazio Vissuto: Luoghi Educativi E Soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996; L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008.
- Jenner B.M. - Myers K.C., *Intimacy, rapport, and exceptional disclosure: A comparison of in-person and mediated interview contexts*, «International Journal of Social Research Methodology», XXII, 2 (2019), pp. 165-177.
- Jones A. et al., *Challenging issues of integrity and identity of participants in non-synchronous online qualitative methods*, «Methods in Psychology», 5 (2021), pp. 2590-2601.
- Kanizsa S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, pp. 48-50.
- Lee J., *A psychological exploration of Zoom fatigue*, «Psychiatric Times», 17 Novembre 2020, <https://www.psychiatrictimes.com/view/psychological-exploration-zoom-fatigue>, 27/04/23.
- Lobe B. – Morgan D. – Hoffman D.A., *Qualitative data collection in an era of social distancing*, «International Journal of Qualitative Methods», XIX, (2020), pp. 1-8.
- Miller S.M. – van Heumen L., *Inclusive online research with people labeled with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic: technological adaptations*, «Journal of Enabling Technologies», XV, 2 (2021), pp. 122-135.
- Montanari M. – Canevaro A., *L'insostenibile leggerezza della bellezza nascosta dalla/pella pandemia*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», XI, 1 (2021), pp. 209-221.
- Mussi A. – Chinazzi A., *Civic education as a «lived» experience for active and intercultural citizenship between school and extra-school. Insights from a research experience with youth from an Italian multicultural neighborhood*, in E.M. Morales Morgado (a cura di), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*, Aquilafuente, Salamanca 2023, pp. 173-182.
- Mussi A., *Ripensare la cittadinanza con gli educatori. Voci e prospettive a partire da una ricerca in un quartiere multiculturale di periferia*, «Pedagogia Oggi», XX, 2 (2022), pp. 179-184.

- Nicklin L. et al., *Accelerated HE digitalisation: Exploring staff and student experiences of the COVID-19 rapid online-learning transfer*, «Education and Information Technologies», 27 (2022), pp. 7653–7678.
- Pocock T. - Smith M. – Wiles J., *Recommendations for virtual qualitative health research during a pandemic*, «Qualitative Health Research», XXXI, 13 (2021), pp. 2403-2413.
- Reñosa M.D.C. et al., *Selfie consents, remote rapport, and Zoom debriefings: Collecting qualitative data amid a pandemic in four resource-constrained settings*, «BMJ Global Health», VI, 1 (2021), pp. 1-8.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente. Teoria e ricerca*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Shamsi Rizvi Y. – Nabi A., *Transformation of learning from real to virtual: an exploratory- descriptive analysis of issues and challenges*, «Journal of Research in Innovative Teaching & Learning», XIV, 1 (2021), pp. 5-17.
- Sipes J.B.A. – Roberts L.D. – Mullan B., *Voice-only Skype for use in researching sensitive topics: A research note*, «Qualitative Research in Psychology», (2019), pp. 1-17.
- Soriani A., *From Media Education to Digital Citizenship. Origins, perspectives, and policy implementations in the school systems across Europe*, «Ricerche Di Pedagogia e Didattica», XIII, 3 (2018), pp. 85-113.
- Thunberg S. – Arnell L., *Pioneering the use of technologies in qualitative research - A research review of the use of digital interviews*, «International Journal of Social Research Methodology» (2021), pp. 757-768.
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Guerini scientifica, Milano 2018.
- Varma D.S. et al., *Practical Considerations in Qualitative Health Research During the COVID-19 Pandemic*, «International Journal of Qualitative Methods», 20 (2021), pp. 1-5.
- Weller S., *Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: Some implications for rapport*, «International Journal of Social Research Methodology», XX, 6 (2017), pp. 613-625.
- Yin R.K., *Case study research and applications: design and methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2018.

Alessia Tabacchi

*Percorsi di accompagnamento pedagogico per la formazione
alle competenze di ricerca nel lavoro educativo:
intreccio fra gesti e saperi professionali*

Introduzione

In letteratura, si rileva concordanza di posizione circa il considerare le competenze di ricerca come dimensioni chiave del lavoro educativo¹, in quanto permettono di affrontare la complessità sottesa alla pratica in modo pertinente e innovativo². Tuttavia, in Italia, è ancora esigua la “cultura della ricerca” fra gli educatori, così come l’attitudine professionale e l’attenzione scientifica a ricercare ispirazione o conferme dai dati e valutazioni attraverso di essi³.

Il contributo intende indugiare sul valore aggiunto che deriva dall’assumere la ricerca come *habitus* professionale. Nel fare ciò, si ritiene possa essere utile delineare percorsi di accompagnamento pedagogico che sollecitino l’affinamento delle competenze di ricerca nella formazione in servizio degli educatori, indagando in particolare l’intreccio fra gesti e saperi professionali. L’obiettivo diventa quello di sostenere itinerari di emancipazione e *empowerment* dei soggetti implicati nel processo educativo ed elaborare forme di sapere legittimo per la comunità scientifica⁴.

¹ G. Avanzini, *Formation à la recherche et formation de la personne*, in G. Le Bouëdec – S. Tomamichel (a cura di), *Former à la recherche en éducation et formation*, L’Harmattan, Paris 2003, pp. 195-206; L. Fabbri – F. Bianchi (a cura di), *Fare ricerca collaborativa*, Carocci, Roma 2018.

² L. Cadei – D. Simeone – E. Serrelli – L. Abeni (a cura di), *L’altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholè, Brescia 2022.

³ L. Mortari – L. Ghirotto, *Una mappa per orientarsi*, in L. Mortari – L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci Editore, Roma 2019, p. 14.

⁴ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, pp. 138-139.

1. *Il lavoro educativo e le competenze di ricerca*

Il lavoro educativo si esplica nella quotidianità. L'educatore agisce in situazione, individuando le modalità con cui rapportarsi con l'alterità e gestire le dinamiche emergenti. Il processo relazionale fa i conti con la libertà dell'interlocutore e con i bisogni che gradualmente emergono. Si tratta di decisioni che si compiono nel dispiegarsi di situazioni inedite e, molto spesso, impreviste, dove non è immediato il passaggio da parole e gesti ordinari a parole e gesti professionali⁵.

L'educatore non è mosso meramente dal buon senso, dallo spontaneismo o da una predisposizione o attitudine personale. La pratica educativa è guidata dalla progettualità, che richiede un precipuo lavoro di osservazione e conoscenza del contesto, di definizione di fini e obiettivi educativi, di identificazione delle metodologie con cui perseguire il risultato atteso, di documentazione, di valutazione *ex-ante*, *in itinere* e *ex-post*. L'educatore è costantemente interrogato dalla necessità di allineare l'azione all'intenzionalità sottesa al progetto, così come ai saperi a fondamento della propria professionalità, nonché al contesto e al rapporto fra i soggetti coinvolti nel processo educativo⁶.

Bene si comprende come la pratica scaturisca dall'intreccio fra teoria e prassi, in una continua interrelazione con le competenze esistenziali e relazionali dell'educatore⁷. Emerge il carattere prospiciente (dal latino *prospicere*, guardare innanzi) dell'educazione, che si accompagna alla imprescindibilità di un processo di ricerca che il professionista attua in fase di avvio per delineare l'intervento e *in itinere* per verificare la congruenza fra quanto progettato e quanto si verifica nella pratica. Ecco quindi che l'esigenza di ricerca «nasce dal bisogno di cogliere gli intrecci tra diversi fattori di un fenomeno e di raccogliere informazioni circa atteggiamenti e comportamenti allo scopo di progettare idonei interventi educativi»⁸. Un

⁵ L. Cadei, *Quante storie. Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017, p. 6.

⁶ P. Perillo, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, PensaMultimedia, Lecce, 2018, p. 124.

⁷ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. di M. Ceruti, Cortina, Milano 2015, p. 19.

⁸ G. Ravazzano, *L'osservazione come pretesto formativo per l'educatore*, in A. Parola (a cura

educatore che «svolge attività di ricerca sulla propria pratica si impegna in un processo di autoeducazione»⁹ e avvia percorsi che possono incoraggiare ad affrontare, in modo originale e efficace, la complessità sottesa al lavoro educativo. Attraverso la ricerca situata, il professionista dell’educazione affina la capacità di riflettere sull’azione, con guadagni conoscitivi sull’oggetto in questione e benefici per la qualità dell’intervento.

Al contempo, impostare la pratica alla luce del processo di ricerca permette di problematizzare l’azione educativa, di renderla intellegibile, di socializzarla e di trasformarla in buone prassi per i servizi educativi e formativi¹⁰ nonché per la più ampia comunità scientifica. Si irrobustisce in questo modo un *habitus* professionale, che sorregge la definizione identitaria dell’educatore e ne orienta l’azione sul campo in prospettiva riflessiva¹¹.

Quanto esposto invita il mondo accademico ad interrogarsi circa la formazione da offrire agli educatori, affinché sappiano rafforzare le proprie competenze di ricerca, attuando una costante mediazione tra saperi e mondo dell’esperienza¹². Ne deriva l’urgenza di portare all’attenzione la tematica delle competenze di ricerca, allo scopo di meglio circostanziare come possano essere implementate nel lavoro educativo e in che modo concorrono a precisare la professionalità dell’educatore.

2. Le competenze di ricerca nell’intreccio fra gesti e saperi professionali

Il discorso avviato porta a riconoscere l’importanza per l’educatore di considerarsi “in ricerca” nel proprio itinerario professionale¹³ e di as-

di), *L’educatore come ricercatore. Formare all’uso di strumenti osservativi e relazionali*, Unicopli, Milano 2007, p. 162.

⁹ L. Cadei - E. Serrelli, *Competenze di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei – D. Simeone – E. Serrelli – L. Abeni (a cura di), *L’altro educatore...*, cit., p. 168.

¹⁰ C. Biasin – V. Boffo – C. Silva, *Dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professioni educative*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 7-25.

¹¹ K. Montalbetti – E. Orizio, *Formarsi alla ricerca: un’impresa collaborativa*, «Lifelong Lifewide Learning», XVII, 19 (2021), pp. 3-22.

¹² L. Pati, *Professioni educative e competenze di mediazione*, «Pedagogia Oggi», XV, 2 (2017), p. 220.

¹³ G. Pastori, *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, edizioni Junior, Bergamo 2017.

sumere una *postura euristica*¹⁴. Al riguardo, preme asserire che la postura professionale deve essere intesa, non quale atteggiamento mantenuto rigidamente nel corso dell'intera pratica lavorativa, bensì nel suo carattere dinamico¹⁵. Il professionista, nelle concrete realtà in cui opera, individua come inter-agire in situazione e avviare un'analisi rigorosa del contesto in una costante circolarità fra teoria e prassi. Al contempo, la postura permette di rigenerare la «cultura professionale articolando competenze riflessive, relazioni ed etiche, per far fronte a situazioni variabili e a condizioni incerte»¹⁶.

Al centro del processo educativo si attesta l'azione di educare (educazione), che si dispiega attraverso parole e gesti, scelti sulla base delle dinamiche relazionali emergenti e dell'urgenza di fronteggiare la complessità, alla luce di un più ampio progetto posto e della concezione di uomo e di mondo assunta. Con Jorro, possiamo ritenere che i gesti veicolano un'epistemologia dell'azione, un'etica dell'azione, un sapere in azione che si originano all'interno della pratica e dei contesti professionali¹⁷. In questa prospettiva, i gesti costituiscono un punto di partenza per la costruzione di una postura, intesa come «la situazione in cui opera un professionista, nonché il sistema di atteggiamenti che adotta in tale esercizio»¹⁸. Tuttavia, in ambito pedagogico, molto resta da indagare rispetto ai gesti che qualificano il lavoro educativo¹⁹.

È possibile riconoscere come, in virtù del carattere pratico dell'educazione, l'educatore in situazione si trovi ad agire sulla base di un repertorio di «esempi, immagini, comprensioni e azioni»²⁰ strutturati

¹⁴ P. Perillo, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., p. 117.

¹⁵ Cfr. M. Vial – N. Caparros-Mencacci, *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, De Boeck, Bruxelles 2007.

¹⁶ L. Cadei, *Quante storie...*, cit., p. 5.

¹⁷ A. Jorro, *L'inscription des gestes professionnels dans l'action. Questions vives*, «En question», 19 (1998), pp. 1-20.

¹⁸ T. Mulin, *Posture professionnelle*, in A. Jorro (a cura di), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck, Bruxelles 2014, p. 213.

¹⁹ S. Kemmis - N. Hopwood, *Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices*, «Professions and Professionalism», XII, 3(2022).

²⁰ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it. di D. Capperucci, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 105.

nel corso della pratica lavorativa. La nozione di repertorio, mutuata da Schön, indica il bagaglio esperienziale che il professionista arricchisce nel tempo e del quale è più o meno consapevole. Un patrimonio, di frequente, condiviso con la comunità di pratica.

Nella concretezza dell'intervento educativo, l'educatore mette in campo parole e gesti, attivando un “procedimento metaforizzante”, attraverso il quale «agire sul caso unico conservandone l'unicità e al contempo identificandone la 'comparabilità' con altri casi» già esperiti²¹. Lungi dall'essere una riproposizione standardizzata e identica di un intervento educativo, il repertorio permette di avviare “conversazioni riflessive” con le situazioni²².

In siffatta prospettiva, si ravvede l'opportunità di percorsi formativi che accompagnino gli educatori a professionalizzare la pratica nei termini della ricerca, inserendo l'azione professionale e il progetto educativo all'interno di un più ampio orizzonte euristico. Le competenze di ricerca permettono, non solo di agire con metodo e intenzionalità ma anche di porre costantemente in relazione l'esperienza con saperi, tecniche, stili educativi. Diviene quindi fondamentale esplicitare «da maestria di un sapere che si qualifica come pratico»²³, esaminando il proprio repertorio, esplicito ed implicito, e indugiando sull'intreccio fra gesti e saperi professionali.

3. Formare alle competenze di ricerca secondo l'approccio dell'accompagnamento

Alla luce del quadro presentato, si ritiene utile muovere dall'approccio dell'accompagnamento pedagogico, inteso come processo relazionale nel quale la ricerca personale si avvantaggia di un altro che sta accanto e incoraggia percorsi trasformativi, in vista della definizione di itinerari di progettazione esistenziale e reciproca umanizzazione²⁴. Chi

²¹ M. Striano – C. Melacarne – S. Oliverio, *La riflessività in educazione...*, cit., p. 123.

²² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993, p. 160.

²³ L. Cadei, *Quante storie...*, cit., p. 6.

²⁴ M. Paul, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.

accompagna assume una postura volta a riconoscere²⁵, a confermare e a prestare ascolto all’altro. Al cuore di tale pratica si attesta il soggetto, protagonista del processo di cambiamento.

In questa interrelazione vicendevole, ci sembra di poter cogliere come l’accompagnamento offra un modello di riferimento per un’azione educativa improntata alla reciprocità, all’avvaloramento dell’alterità, all’emancipazione e all’*empowerment*. Al contempo, l’accompagnamento rappresenta un costrutto per ripensare alla formazione degli operatori nell’ottica della partecipazione attiva²⁶. Mentre chi accompagna aiuta l’educatore a fondare la pratica in termini di ricerca, sostenendo l’impostazione teorica e metodologica del processo e stimolando chiavi di lettura ulteriori; chi è accompagnato è sollecitato a porre in questione il contesto, ad esplorare e dare senso a ciò che fa, ad interrogarsi circa l’etica che guida le azioni, a coinvolgere, a sua volta, come interlocutori i soggetti con cui si trova ad operare. La ricerca è così arricchita del contributo collaborativo di tutti gli attori coinvolti.

Al riguardo, ci si propone di offrire un percorso di accompagnamento formativo che implementi le competenze di ricerca dell’educatore in merito all’intreccio fra gesti e saperi professionali, con il supporto di un ricercatore che assume il ruolo di accompagnatore. Affinare le competenze di ricerca implica avviare una interazione tra ciò che si conosce attraverso «le teorie esistenti e la ricerca empirica (deduzione)», ciò che si apprende «dalle osservazioni e dalle analisi (induzione)» e ciò a cui si perviene «in virtù di ‘prestiti’, ovvero delle spiegazioni mutuate da altri ambiti di ricerca (abduzione)»²⁷. Il processo di ricerca, per Cadei può essere descritto come «un circolo ricorsivo della conoscenza nel quale teoria, concetti, esperimenti e osservazioni, insieme alle metafore e alle modalità di vedere il mondo, procedono in un circolo continuo tra induzione e deduzione»²⁸.

Si rileva come la ricerca prenda avvio da plurime prospettive, così come vi siano differenti metodologie in relazione agli obiettivi che ci si pone, alla natura dei dati da osservare e all’approccio che si intende

²⁵ P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. di I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia 1997, p. 54.

²⁶ A. Baldazzi, *L’accompagnamento alla ricerca. Vademecum*, in C. Biasin (a cura di), *L’accompagnamento: teorie, pratiche, contesti*, FrancoAngeli, Milano 2010.

²⁷ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia...*, cit., p. 70.

²⁸ *Ibidem*.

assumere. Senza ulteriormente approfondire tali aspetti, in questa sede, avanzando fra deduzione-induzione-adbuzione, si porteranno all'attenzione alcune questioni allo scopo di investigare in che modo le competenze di ricerca possono arricchire la pratica professionale²⁹.

a) *Deduzione*. Ogni processo di indagine prende avvio da una accurata esplorazione generale del tema e del contesto della ricerca. È opportuno accompagnare gli educatori a orientare la pratica alla luce di teorie di riferimento. Diventa importante conoscere la letteratura inerente al lavoro educativo, ma anche studi che possono suscitare la riflessività sull'azione, per cogliere quanto può diventare un riferimento significativo per il proprio lavoro o quanto porre in questione sulla base dell'esperienza. Al contempo, la ricerca esplorativa deve condurre a esaminare il contesto in cui si opera: il progetto educativo e la documentazione disponibile, ma anche il modello antropologico e teorico di riferimento, per vagliare se le pratiche consolidate sono orientate ad una visione emancipatrice dell'educazione³⁰. Il fare dell'educatore non può quindi esulare da un costante ritorno alla teoria, che aiuta a esplicitare l'intenzionalità sottesa, a rinvenire il nesso tra la pratica e il più ampio progetto educativo, a rendere intellegibile l'azione educativa.

b) *Induzione*. La ricerca scientifica «è tale se possiede un metodo, dichiarato, validato e validabile dall'esterno»³¹. L'intersoggettività e la reciprocità propria dell'approccio dell'accompagnamento permettono di elaborare un chiaro e articolato disegno di ricerca, che espliciti la domanda di ricerca e le modalità attraverso cui si intende raccogliere i dati, analizzare i fenomeni, valutare le pratiche e gli esiti.

Nell'accompagnamento, si rende indispensabile supportare l'educatore ad assumere un *habitus* di ricerca, mediante una formazione mirata

²⁹ Il processo è da intendersi nella logica della circolarità e della ricorsività, che rende possibile una crescita nella direzione di una spirale ascendente. Il riferimento è agli studi di C.S. Pierce, *Illustrations of the Logic of Sciences*, Open Court, Chicago 2014.

³⁰ G.J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, New York 2013.

³¹ L. Mortari – L. Ghirotto, *Una mappa per orientarsi*, in L. Mortari – L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., p. 13.

circa il procedimento generale di raccolta delle informazioni³². Significa, per esempio, rafforzare il rigore e la scientificità nell'osservazione, facendo insieme un pezzo di strada, avviando sperimentazioni condivise e prevedendo spazi di confronto e dialogo in fase di avvio e *in itinere*. È un processo complesso e ricorsivo che consente all'educatore di capire come accostarsi alla pratica in ottica di ricerca, confrontarsi ed esprimere dubbi. Indagare le dimensioni della pertinenza, validità e affidabilità della ricerca permette di proseguire con metodo lungo l'itinerario delineato, giustificare le scelte compiute e introdurre eventuali modiche. Nell'ottica del paradigma dell'accompagnamento, la ricerca può diventare un'occasione per coinvolgere, mediante percorsi partecipativi, i soggetti del processo educativo.

Inoltre, è opportuno che le competenze di ricerca siano implementate all'interno della comunità di pratica, dove gli educatori possono verificare le azioni personali in relazione a quelle altrui (*connective enactment*) e i risultati collettivi (*collective accomplishment*), nell'intreccio fra saperi, gesti e relazioni professionali³³.

c) *Abduzione*. I dati ricavati dalla ricerca sul campo chiedono di essere analizzati alla luce delle teorie di riferimento. È quindi opportuno che gli educatori o le comunità di pratica siano aiutati ad organizzare le informazioni e ad interpretare i dati raccolti, intessendo un costante dialogo fra teoria e prassi, procedendo dal generale al particolare e viceversa. Tale passaggio risulta quanto mai delicato, poiché richiede la capacità di “sospendere il giudizio” e porre in questione aspetti nei quali si è direttamente implicati. L'educatore facendo ricerca sulla propria pratica si trova ad essere, al contempo, osservatore e osservato. Nell'intreccio fra la teoria e l'esperienza, l'obiettivo diviene quello di giungere di là da ciò che è immediatamente disponibile, per contestualizzare il fenomeno e avanzare possibili e plausibili spiegazioni³⁴. Situare la ricerca permette

³² Al riguardo, risulta chiaro ed esplicativo lo schema mutuato da J.-M. De Ketele – X. Roegiers, *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio di documenti*, tr. it. di L. Cadei, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 187.

³³ S. Kemmis - N. Hopwood, *Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices*, cit.

³⁴ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia...*, cit., p. 68.

quindi di riconoscere la parzialità della propria visione e prospettiva, ma anche di inserirsi in un quadro globale da cui attingere ulteriori significati. In questo modo, è possibile avere accesso a nuovi guadagni conoscitivi sul tema e vagliare l'incidenza della riflessione pedagogica sul sistema di vita personale e sociale³⁵.

È opportuno che il processo attivato sia documentato accuratamente dagli educatori, allo scopo di tener traccia ma anche di individuare come e su quali livelli gli esiti della ricerca possano sollecitare cambiamenti all'interno del servizio educativo o incoraggiare nuove piste di indagine. È indispensabile, inoltre, precisare idonee modalità per rendere pubblici i risultati della ricerca, in quanto ciò può agevolare la comprensione del lavoro sul campo, darne giustificazione pedagogica e fornire interpretazioni utili al sistema sociale e politico più ampio.

Conclusioni

Le competenze di ricerca rappresentano uno strumento per fronteggiare la complessità, assumendola nella sua poliedricità e attivando processi rigorosi di osservazione, indagine, documentazione, valutazione e progettazione. Esse sono implementate o inibite dal grado di libertà e responsabilità percepito all'interno del contesto lavorativo e dal più ampio sistema di politiche sociali³⁶.

Nel quadro delineato, l'educatore è chiamato ad assumere una postura euristica e riflessiva; problematizzare la realtà; mettere in discussione il proprio atteggiamento; rifuggire da giudizi affrettati o indebite semplificazioni dell'esistente; volgersi alla co-costruzione di significati. Il lavoro educativo, per sua natura di difficile intellegibilità, può pertanto avvantaggiarsi di comunità di pratica che, attivando processi di ricerca, interrogano gesti e saperi professionali ed individuano buone prassi per orientare l'agire educativo nella prospettiva dell'accompagnamento. Ciò può contribuire ad accrescere la comprensione dell'esperienza; a restituire centralità ai soggetti del processo educativo; a portare alla luce

³⁵ L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995, p. 19.

³⁶ K. Montalbetti – E. Orizio, *Formarsi alla ricerca: un'impresa collaborativa*, cit., p. 5.

l'intenzionalità dischiusa nel quotidiano; a irrobustire l'identità professionale degli educatori; a ispirare occasioni di emancipazione sociale per i servizi educativi. Al contempo, può offrire guadagni conoscitivi per l'équipe di lavoro, che matura consapevolezza circa le culture professionali che la guidano ed è invitata a indugiare sull'interrelazione fra *vision, mission* e azioni educative. Infine, la comunità scientifica può avere accesso agli esiti della ricerca situata, rileggendo le pratiche educative a partire dal punto di vista degli operatori in un intreccio con le teorie e i saperi sotterzi e, a sua volta, suggerire nuove chiavi di lettura dell'esistente. Ciò concorre ad arricchire il nesso fra teoria e prassi con inedite prospettive di indagine.

Bibliografia

- Avanzini G., *Formation à la recherche et formation de la personne*, in G. Le Bouëdec – S. Tomamichel (a cura di), *Former à la recherche en éducation et formation*, L'Harmattan, Paris 2003, pp. 195-206.
- Biasin C. (a cura di), *L'accompagnamento: teorie, pratiche, contesti*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Biasin C. - Boffo V. - Silva C., *Dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professioni educative*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 7-25.
- Biesta G.J.J., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, New York 2013.
- Cadei L., *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche formative*, Unicopli, Milano 2010.
- Cadei L., *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017.
- Cadei L. - Simeone D. - Serrelli E. - Abeni L. (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholè, Brescia 2022.
- Corbi E. - Perillo P. - Chello F. (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- De Ketele J.-M. - Roegiers X., *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio di documenti*, tr. it. di L. Cadei, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Fabbri L. - Bianchi F. (a cura di), *Fare ricerca collaborativa*, Carocci, Roma 2018.
- Kemmis S. - Hopwood N., *Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices*, «Professions and Professionalism», XII, 3(2022), Doi: <https://doi.org/10.7577/pp.4780>

- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.
- Jorro A., *L'inscription des gestes professionnels dans l'action. Questions vives*, «En question», 19 (1998), pp. 1-20.
- Le Bouëdec G. - du Crest A. - Pasquier L. - Stahl R. (a cura di), *L'accompagnement en éducation et formation. Un project impossible?*, L'Harmattan, Paris 2001.
- Montalbetti K. - Orizio E., *Formarsi alla ricerca: un'impresa collaborativa*, «Lifelong Lifewide Learning», XVII, 19 (2021), pp. 3-22.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. di M. Ceruti, Cortina, Milano 2015.
- Mortari L. - Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci Editore, Roma 2019.
- Mulin T., *Posture professionnelle*, in A. Jorro (a cura di), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck, Bruxelles 2014, pp. 213-216.
- Parola A. (a cura di), *L'educatore come ricercatore. Formare all'uso di strumenti osservativi e relazionali*, Unicopli, Milano 2007.
- Pati L., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- Pati L., *Professioni educative e competenze di mediazione*, «Pedagogia Oggi», XV, 2 (2017), pp. 211-222.
- Pastori G., *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, edizioni Junior, Bergamo 2017.
- Paul M., *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.
- Pierce C.S., *Illustrations of the Logic of Sciences*, Open Court, Chicago 2014.
- Ricoeur P., *La persona*, tr. it. di I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia 1997.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it. di D. Capperucci, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Striano M. - Melacarne C. - Oliverio S., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholè, Brescia 2018.
- Vial M. - Caparros-Mencacci N., *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, De Boeck, Bruxelles 2007.

Simone Colli Vignarelli

*Lo sguardo intersezionale come competenza
euristica in pedagogia*

1. Le radici dell'intersezionalità

Il termine *intersezionalità* è stato utilizzato per la prima volta nel 1989 dalla giurista femminista afroamericana Kimberlé Williams Crenshaw, la quale coniò il termine *intersezionalità* per indicare uno «strumento giuridico in contrapposizione a tutti quei dispositivi legislativi di lotta alle discriminazioni incapaci di riconoscere la simultaneità dei diversi sistemi di dominio»¹. Per spiegare il senso dell'intersezionalità, Crenshaw utilizza la metafora dell'incrocio stradale:

Un incrocio, che viene e va in tutte e quattro le direzioni. Così, la discriminazione può scorrere nell'una e nell'altra direzione. E se un incidente accade in corrispondenza di un intreccio, può essere causato dalle macchine che viaggiavano in una qualsiasi delle direzioni e, qualche volta, da tutte. Allo stesso modo, se una donna nera si fa male ad un incrocio, il suo infortunio potrebbe derivare dalla discriminazione sessuale o dalla discriminazione raziale [...]. Ma non è sempre facile ricostruire un incidente: a volte i segni della frenata e le lesioni semplicemente stanno a indicare che questi due eventi sono avvenuti simultaneamente, dicendo poco su quale conducente abbia causato il danno².

Attraverso la sistematizzazione metaforica dell'intersezionalità, oltre a contestare un sistema razzista e patriarcale, Crenshaw denuncia l'ina-

¹ V. Perilli – L. Ellena, *Intersezionalità. La difficile articolazione*, Ediesse, Roma 2012, p. 133.

² K. Crenshaw, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti-Discrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, «University of Chicago Legal Forum», 8 (1989), p. 149.

deguatezza dei movimenti antirazzisti e femministi, in quanto incapaci di cogliere il limite di un pensiero settoriale, invitandoli a osservare la convergenza dei sistemi di oppressione che, intersecandosi, creano delle zone d'ombra che non vengono raggiunte dalla loro lotta. La caratteristica di *donna* non era sufficiente per includere le donne afroamericane all'interno delle battaglie politiche, sociali e culturali dei movimenti del femminismo bianco ed erano anche escluse dall'attivismo nero, portato avanti dagli uomini. La giurista invita ad osservare l'intersezione degli effetti discriminatori che sono generati dall'azione congiunta dei diversi sistemi di potere. L'intersezionalità, però, non è «un prodotto esclusivamente accademico» e, sebbene il lavoro di Crenshaw fu fondamentale per lo sviluppo del pensiero intersezionale, tale metafora trova le sue radici, in particolare, nell'attivismo delle femministe afroamericane degli anni Sessanta e Settanta³. Le donne nere, a partire dalle loro esperienze di vita quotidiana, in ambito lavorativo, educativo, medico ecc.⁴, riconoscendo che le discriminazioni che subivano non potessero essere ricondotte unicamente al sessismo, al razzismo o al classismo, esprimevano l'esigenza di possedere migliori *framework* per osservare la complessità dei problemi sociali⁵. Crenshaw, dando un nome all'intersezionalità, «intuì il valore teorico» delle esperienze delle minoranze e mise in luce il «problema di conciliare i diversi modelli di quei progetti di sapere resistente che condividono un'area comune»⁶.

2. L'intersezionalità come pensiero metaforico

All'interno di diversi contesti di militanza politica e produzione di progetti di sapere resistenti, l'intersezionalità si è sviluppata costituendo un complesso insieme di epistemologie, metodologie e strumenti che

³ Tra gli anni '60 e '80 del Novecento, pensatrici quali Barbara Smith, Angela Devis, b. hooks, Audre Lorde, Alice Walker, Toni Morrison, Gayle Rubin, furono protagoniste di quello che viene chiamato *Black feminism*.

⁴ P. H. Collins – S. Bilge, *Intersectionality*, Polity Press, Cambridge 2020, p. 10.

⁵ *Ibidem*.

⁶ P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, tr. it., UTET Università, Milano 2022, p. 175.

hanno contribuito a definire l'intersezionalità stessa come forma di indagine sociale. Come afferma Patricia Hills Collins, il pensiero *metaforico*, *euristivo* e *paradigmatico* rappresenta «una base concettuale e un'architettura cognitiva perché l'intersezionalità possa svilupparsi come teoria critica della società»⁷. Tale struttura epistemologica e metodologica offre alla pedagogia l'opportunità di avviare un cambio di paradigma delle sue prassi di ricerca. Come mettere in dialogo l'architettura cognitiva dell'intersezionalità e la ricerca pedagogica? Quali processi trasformativi possono generarsi?

In primo luogo, come già accennato poco sopra, l'intersezionalità nasce come *metafora* per esprimere il luogo della convergenza strutturale dei diversi sistemi di sapere e potere che producono effetti discriminatori. La metafora dell'intersezionalità ha fornito una strada più semplice e immediata per comprendere la razza in termini di genere, il genere in termini di classe e così via, identificando le interconnessioni tra tali dimensioni⁸. Una metafora analoga, che richiama l'immagine dell'incrocio e dell'intreccio, è quella proposta dal filosofo francese Michel Foucault, il quale utilizza l'idea della *rete* per spiegare il concetto – anche questo metaforico – di *dispositivo*:

Un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto, ecco gli elementi del dispositivo. *Il dispositivo è la rete* che si stabilisce fra questi elementi [...]. Un insieme di strategie di rapporti di forza che condizionano certi tipi di sapere e ne sono condizionati⁹.

Foucault evidenzia che «potere e sapere si implicano direttamente l'un l'altro»¹⁰, stando in una relazione di interdipendenza e di ri-produzione reciproca. Il *potere disciplinare*¹¹ dei dispositivi, infatti, è di tipo

⁷ *Ibi*, p. 37.

⁸ *Ibidem*.

⁹ M. Foucault, *Dits et écrits. 1954-1988. III*, Gallimard, Parigi 1994, pp. 299-300, (Corsivo mio).

¹⁰ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Einaudi, Torino 1976, p. 20.

¹¹ *Ibi*, p. 146.

produttivo, generato nella proliferazione di discorsi che divengono verità assolute¹². La teorizzazione di Foucault è fondamentale per la pedagogia tutta, in particolare per la *Clinica della formazione*¹³ che, grazie alle idee di Riccardo Massa, assume le metafore foucaultiane intendendo l'educazione come un dispositivo¹⁴ costituito dalla *rete latente di connessioni complesse*¹⁵ che producono effetti educativi¹⁶, materiali¹⁷, performativi¹⁸ e latenti che producono i dispositivi stessi. Grazie all'interpretazione di Massa delle metafore foucaultiane, è possibile concretizzare la struttura complessa dell'educazione, materializzando gli scambi relazionali delle molteplici dimensioni educative che agiscono e sono agite – anche e soprattutto – al di fuori del controllo volontario, nell'ombra, in ciò che non è immediatamente visibile, nei detti e nei non detti¹⁹. La *clinica intersezionale* sui dispositivi può essere applicata nell'ambito della ricerca empirica, nella fase di costruzione delle domande di ricerca attraverso il metodo, proposto dalla giurista Meri Matsuda, di *porsi l'altra domanda*: «Quando vedo qualcosa che sembra razzista, mi chiedo: dove sta il patriarcato in questo? Quando vedo qualcosa che sembra sessista, mi chiedo: Dove sta l'eterosessismo? L'interesse di classe?»²⁰. In tal senso è importante porsi tali questioni al fine di costruire un percorso di ricer-

¹² M. Foucault, *La volontà di sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1977, p. 94.

¹³ Cfr. R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992; Centro Studi Riccardo Massa (a cura di), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano 2020; J. Orsenigo – S. Ulivieri Stiozzi, *La Clinica della formazione in Italia*, «CLIOPSY», 20 ottobre 2018, p. 23 ss.

¹⁴ R. Massa, *Educare o istruire?: la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987, p. 17.

¹⁵ Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986.

¹⁶ Cfr. F. Cappa, *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁷ Cfr. P. Barone, *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano 1997.

¹⁸ Cfr. J. Butler, *Parole che provocano. Per una politica del performativo*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.

¹⁹ P. Barone, *Una proposta metodologica: un approccio archeologico alle «relazioni di caso»*, in P. Barone (a cura di) *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Guerini Scientifico, Milano 2019, p. 150.

²⁰ M. J. Matsuda, *Beside my sister, facing the enemy: Legal theory out of coalition*, «Stanford Law Review», XLIII, 6 (1991), p. 1189 ss.

ca pedagogica capace di comprendere come i dispositivi discriminatori agiscono e si intrecciano nell'applicazione materiale della struttura educante in azione.

Il teorico culturale Stuart Hall afferma che le metafore possono avere un «valore analitico»²¹ e che il loro utilizzo ci permette di «immaginare le cose come potrebbero essere»²². Infatti, la metafora dell'intersezionalità, nel dialogo con la Clinica, consente di «determinare il modo in cui si interpretano le relazioni sociali e vi si prende parte»²³ offrendo una «visione mentale olistica di fenomeni interconnessi»²⁴ e generando «nuove intuizioni e nuove angolazioni da cui guardare le relazioni sociali [e la complessità²⁵ dell'educazione] nelle loro possibilità inedite»²⁶.

Assumere pedagogicamente il pensiero metaforico intersezionale permette di concretizzare in immagini le interconnessioni tra i dispositivi di potere-sapere, che hanno una ricaduta con-formativa sui corpi e sulle soggettività delle persone al fine di osservare criticamente «la questione del soggetto continuamente definito e nuovamente ridefinito all'interno di plurime collocazioni»²⁷.

3. Lo sguardo intersezionale come competenza euristica in pedagogia

L'euristica è una tecnica atta a trovare, interpretare e risolvere i problemi²⁸ e che fornisce una serie di assunti o di lenti provvisorie utilizzabili a tale scopo nell'ambito di una disciplina accademica o di un campo

²¹ S. Hall, *For Allon White: Metaphors of Transformation*, in D. Morley – K. Chen, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, Routledge, New York 1996, p. 287.

²² *Ibidem*.

²³ P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, cit., p. 37.

²⁴ *Ibid.* p. 47.

²⁵ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano 1993.

²⁶ P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, cit., p. 47.

²⁷ B. Mapelli, *Nuove intimità. Strategie affettive e comunitarie nel pluralismo contemporaneo*, Rosenberg & Sellier, Torino 2018, p. 129.

²⁸ A. Abbott, *I metodi della scoperta. Come trovare delle buone idee nelle scienze sociali*, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 81.

di studi²⁹. Intendere l'intersezionalità come euristica permette di assumere uno sguardo complesso e inedito sulle dimensioni sociali, culturali e educative della quotidianità, in particolare, permette di «abbandonare la visione [di tali] fenomeni [...] come separati e distinti l'uno dall'altro e guardare invece alle loro interconnessioni»³⁰.

Le scienze sociali e le scienze umane hanno iniziato ad utilizzare l'intersezionalità come euristica consentendo di osservare alcune questioni ampiamente ricercate sotto una nuova luce, ad esempio «problemi sociali come la violenza, istituzioni sociali come il lavoro e la famiglia, e importanti costrutti sociali come l'identità»³¹. Come afferma Giuseppe Burgio:

Se la logica intersezionale propone di mettere al centro l'intreccio e l'interdipendenza tra le dimensioni discriminatorie che insieme determinano lo stato di oppressione, è possibile partire da tali fattori anche per un investimento in un nuovo umanesimo, critico e cosmopolitico, basato sulla partecipazione di tutti a ciò che ci rende diversi, a una sorta di universalismo meticcio che, in maniera ancora più ineludibile, deve confrontarsi con il piano dell'intersezionalità tra le differenze che si attraversano nella concretezza delle esperienze³².

Come ho tentato di mostrare, la metafora dell'intersezionalità permette di interpretare in modo olistico il mondo e di rappresentarlo attraverso immagini concrete; utilizzare euristicamente tale pensiero metaforico, consente di abitare la complessità delle interrelazioni delle dimensioni della vita che producono disuguaglianze, sperimentando soluzioni provvisorie ai problemi sociali, culturali e educativi. Se *porsi l'altra domanda* permette di ampliare la ricerca sui punti di intersezione dei dispositivi, per assumere tale euristica, è necessario osservare ed analizzare le esperienze di vita attraverso l'*epistemologia del punto di vista*³³, uno sguardo capace di valorizzare le molteplici esperienze delle singole

²⁹ P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, cit., p. 46.

³⁰ *Ibi*, p. 47.

³¹ *Ibidem*.

³² G. Burgio, *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp.100-101.

³³ Cfr. S. Harding, *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*, Routledge, New York – London 2004.

soggettività. Tale posizionamento epistemologico può essere declinato metodologicamente in pedagogia tramite la ricerca con e attraverso le storie – narrate attraverso linguaggi metaforici, artistici e creativi³⁴ – al fine di generare forme di indagine sovversive³⁵ capaci di riconoscere il valore di ogni narrazione e di rispettare le verità racchiuse in esse, creando dati che la ricerca settoriale non riesce raggiungere. Le storie parlano delle modalità attraverso le quali chi narra – e chi ascolta – abita e attraversa i dispositivi, che esercitano un potere con-formante a modelli di normalità, avviando processi di soggettivazione differenti³⁶. Ricercare attraverso metodologie narrative³⁷ creative e metaforiche, permette di generare apprendimenti improvvisi in grado di connettere il nuovo con il noto³⁸ avviando delle trasformazioni dei processi di pensiero, di valutazione e significazione che sono ri-prodotti nell'intrecciarsi dei posizionamenti sociali che abitiamo quotidianamente, al fine di non cristallizzare il sapere sui soggetti e sulle questioni studiate e, di conseguenza, la nostra e altrui soggettività, entro categorie già-dette. Per evitare di fossilizzare lo sguardo sulla ricerca, è necessario dare voce ai vissuti delle minoranze, di chi vive quotidianamente una situazione di oppressione e, probabilmente, si trova all'intersezione di più dispositivi di potere disciplinare. Ricercare l'intersezione delle – e nelle – narrazioni delle categorie oppresse permette di riconoscere il valore politico, formativo e innovativo delle esperienze di queste persone. Assumere euristicamente il paradigma intersezionale permette di osservare l'intersezione dei sistemi di potere disciplinare nella loro complessità senza «ricadere nelle generalizzazioni e nel riduzionismo tipici del pensiero

³⁴ L. Formenti, *Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for Professionals in Education*, in M. Alhadeff-Jones – A. Kokkos, *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference, ITLC, Atene 2011.

³⁵ L. Formenti, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017, p. 14.

³⁶ J. Orsenigo, *Chi ha paura delle regole? Il reale dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 147.

³⁷ M. Striano, *La ricerca narrativa*, in L. Mortari - L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carrocci, Roma 2019, p. 161.

³⁸ L. Formenti, *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2016, p. 11.

semplicistico teso più al raggiungimento di illusorie verità deterministiche e assolute che alla ricerca di parziali e temporanei risultati in un processo basato sull'incertezza³⁹ e per osservare gli effetti educativi e con-formativi dei dispositivi stessi a partire da punti di vista – spesso – non considerati. Come afferma Alessandro Tolomelli: «l'intersezzionalità è capace di evidenziare le differenze sinergiche che caratterizzano ogni [soggettività] e può diventare, in chiave pedagogica, un modello che ci permette di valorizzarle come possibilità esistenziali e non (solo) come ostacoli all'integrazione»⁴⁰.

4. Il paradigma intersezionale: una teoria critica della società in fieri

Attraverso un'analisi sistematica delle differenti prassi intersezionali dei movimenti di attivismo politico e di quello che può essere definito come *attivismo intellettuale*⁴¹, Patricia Hills Collins ha delineato l'architettura cognitiva dell'intersezzionalità intendendola come una teoria critica della società *in fieri*, che sottopone le sue idee paradigmatiche a una *continua verifica*⁴²; quest'ultime sono composte da concetti chiave, che «appaiono regolarmente nella ricerca intersezionale, o come temi di ricerca o come premesse metodologiche che guidano la ricerca stessa»⁴³, e da principi guida «che sono ipotesi di lavoro o assunti che informano la ricerca e le prassi intersezionali»⁴⁴. L'autrice afferma che i concetti chiave dell'intersezzionalità sono: «(1) relazionalità, (2) potere, (3) disuguaglianza sociale, (4) contesto sociale, (5) complessità e (6) giustizia sociale»⁴⁵; mentre i principi guida sono: «(1) Razza, classe, genere e analoghi sistemi di potere sono interdipendenti e si sostengono reciprocamente. (2) Le intersezioni tra relazioni di potere producono disuguaglianze sociali

³⁹ A. Tolomelli, *Il valore pedagogico della divergenza*, Guerini Scientifica, Milano 2022, p. 54.

⁴⁰ *Ibi*, p. 53.

⁴¹ Cfr. P. H. Collins, *On Intellectual Activism*, Temple University Press, Philadelphia 2013.

⁴² P. H. Collins, *Intersezzionalità come teoria critica della società*, cit., p. 163.

⁴³ *Ibi*, pp. 58-59.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

complesse e interdipendenti di razza, classe, genere, orientamento sessuale, nazionalità, etnia, abilità ed età. (3) La posizione sociale di individui e gruppi all'interno delle intersezioni tra le relazioni di potere conforma le loro esperienze all'interno del mondo sociale e il loro modo di percepirla. (4) La soluzione dei problemi sociali in un dato contesto locale, regionale, nazionale o globale richiede delle analisi intersezionali»⁴⁶.

L'intersezionalità si differenzia dai progetti delle teorie critiche che l'hanno preceduta, e con i quali entra in una relazione di scambio epistemologico e metodologico, in quanto fonda la sua teorizzazione critica «sull'impegno dialogico con e tra i diversi progetti di sapere resistente»⁴⁷, come i *Gender studies* e i *Queer studies*, le teorie femministe, i *Cultural studies*, i *Critical Race studies*, i *Postcolonial studies*, i *Disability Studies* ecc. – e, di conseguenza, tra le pedagogie ad essi connessi. Chi si occupa di intersezionalità non può che intendere la teoria critica della società come un'impresa collettiva e collaborativa⁴⁸. Attraverso il principio della *relazionalità*, che consente di spostare l'attenzione «dalle qualità intrinseche che apparentemente costituiscono il nucleo centrale delle categorie verso i processi relazionali che le mettono in connessione»⁴⁹, è possibile analizzare l'interdipendenza delle categorie di razza, genere, orientamento sessuale, classe, nazionalità, età, etnia, abilità ecc., considerandoli come dispositivi disciplinari, al fine di riconoscere e contrastare il loro potere discriminatorio identificando le implicazioni educative insite nei loro effetti assoggettanti.

Questa teoria critica della società in fieri non si limita solo a spiegare criticamente l'ordine sociale e il funzionamento dei dispositivi di potere, ma, analizzando i progetti di resistenza dei movimenti di attivismo e dei saperi critici, rende indispensabile la creazione di nuove prassi – teorico-pratiche – verso la *trasformazione sociale*⁵⁰. Il dialogo tra i progetti di sapere resistente è utile, inoltre, al fine di far emergere le convergenze di

⁴⁶ Per approfondire si rinvia a P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, cit., pp. 58 – 66 e a P. H. Collins – S. Bilge, *Intersectionality*, cit., pp. 25-30 e pp. 194-204.

⁴⁷ P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, cit., p. 162.

⁴⁸ *Ibi*, p. 68.

⁴⁹ *Ibi*, p. 60.

⁵⁰ *Ibi*, p. 109.

tutte le istanze politiche e identitarie dei diversi movimenti di attivismo e di resistenza odierni; assumere questo pensiero paradigmatico consente di porsi più domande sugli oggetti di studio, in quanto è richiesto di assumere molteplici punti di vista contemporaneamente facendoli dialogare tra loro, sostando nell'indeterminatezza delle situazioni senza avere fretta di giungere alle conclusioni⁵¹.

L'intersezionalità può essere, quindi, considerata come teoria critica della società in continuo divenire nel suo essere strettamente radicata nell'azione sociale e mossa dal desiderio di cambiamento e trasformazione verso la realizzazione della giustizia sociale⁵², svolgendo a tutti gli effetti le funzioni di una pedagogia sociale⁵³.

5. Conclusioni

Assumere pedagogicamente il pensiero metaforico, euristico e paradigmatico dell'intersezionalità permette, quindi, di osservare, attraverso uno sguardo critico, clinico e complesso, le differenze di genere, culturali e sociali e di comprendere come le categorizzazioni di razza, genere, orientamento sessuale, classe, nazionalità, età, etnia, abilità ecc. fungano da dispositivi di potere disciplinare che agiscono all'interno di un sistema eteropatriarcale, capitalista e normativo e che producono diseguaglianze. I saperi agiscono, parlano e pensano all'interno di tale sistema, che produce le *normalità*⁵⁴ dei corpi e delle soggettività; le persone che si discostano dai modelli *regolari* vengono etichettate come *anormali*⁵⁵. Lo scarto tra normalità e anormalità rappresenta lo spazio di discriminazione e violenza, perpetrata anche tramite l'educazione, che obbliga i corpi e le soggettività a *con-formarsi* entro modelli socialmente costruiti; al con-

⁵¹ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003, p. 63.

⁵² P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, cit., p. 370.

⁵³ F. Corbisiero – M. Nocenzi, *Intersezionalità: analisi critica della diseguaglianza sociale*, in P. H. Collins, *Intersezionalità come teoria critica della società*, cit., p. XXV.

⁵⁴ Cfr. M. Foucault, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000.

⁵⁵ *Ibi*, p. 37.

tempo, è in questo scarto che è possibile inserire un discorso pedagogico, soversivo, politico e nonviolento⁵⁶ capace di contrastare il potere disciplinare di tali dispositivi. Per comprendere l'azione *con-formante* di queste tecnologie⁵⁷ è fondamentale osservare i luoghi dell'intersezione di esse che rimangono nell'ombra delle analisi dei singoli dispositivi.

L'intersezionalità diviene fondamentale per svolgere una ricerca pedagogica capace clinicamente⁵⁸ e criticamente di osservare la struttura della società e dell'educazione cogliendo il divenire delle intersezioni e la complessità delle singole esperienze di chi resiste quotidianamente al potere assoggettante dei dispositivi; permette, quindi, di «comprendere l'incertezza del reale, [scoprendo] un possibile ancora invisibile»⁵⁹ e, conseguentemente, consente di generare delle crisi perturbanti⁶⁰ nei sistemi di sapere disciplinare, al fine di sovertirne il potere normativo e di ri-pensare politicamente la formazione come trasformazione⁶¹ e non come strumento di con-formazione a imperativi normalizzanti.

In conclusione, l'intersezionalità, oltre ad essere una competenza euristica fondamentale, può essere assunta come paradigma critico e trasformativo⁶² di riferimento per trasformare radicalmente la ricerca in ambito educativo, didattico e pedagogico, ponendo l'impegno politico, l'emancipazione e l'*empowerment* delle minoranze come obiettivo e ambito di ricerca, abbandonando l'impostazione – spesso – paternalistica dei progetti *per* chi è ai margini della società, in favore del dialogo *con* tali istanze politiche e identitarie.

⁵⁶ Cfr. J. Butler, *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*, tr. it., Nottetempo, Milano 2020.

⁵⁷ Cfr. M. Foucault, *Tecnologie del sé*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1994.

⁵⁸ Cfr. J. Orsenigo, *Esperienza clinica. Alle radici delle professionalità in pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2022.

⁵⁹ E. Morin, *Per una teoria della crisi*, tr. it., Armando Editore, Roma 2017, p. 88.

⁶⁰ *Ibi*, p. 47.

⁶¹ Cfr. L. Formenti, *Formazione e trasformazione*, cit.

⁶² C. Kivunja – A. B. Kuyini, *Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts*, «International Journal of Higher Education», VI, 5 (2017), p. 26 ss.

Bibliografia

- Abbott A., *I metodi della scoperta. Come trovare delle buone idee nelle scienze sociali*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- Barone P., *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano 1997.
- Id., *Una proposta metodologica: un approccio archeologico alle «relazioni di caso»*, in P. Barone (a cura di), *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Guerini Scientifica, Milano 2019.
- Burgio G., *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Butler J., *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*, tr. it., Nottetempo, Milano 2020.
- Ead., *Parole che provocano. Per una politica del performativo*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.
- Cappa F., *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Centro Studi Riccardo Massa (a cura di), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Collins P. H., *Intersezionalità come teoria critica della società*, tr. it., UTET Università, Milano 2022.
- Ead., *On Intellectual Activism*, Temple University Press, Philadelphia 2013.
- Collins P. H. – Bilge S., *Intersectionality*, Polity Press, Cambridge 2020.
- Crenshaw K., *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti-Discrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, «University of Chicago Legal Forum», 8 (1989).
- Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Ead., *Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for Professionals in Education*, in M. Alhadef-Jones – A. Kokkos, *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference, ITLC, Atene 2011.
- Ead., *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2016.
- Foucault M., *Dits et écrits. 1954-1988. III*, Gallimard, Parigi 1994.
- Id., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2000.

- Id., *La volontà di sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1977.
- Id., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Einaudi, Torino 1976.
- Id., *Tecnologie del sé*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1994.
- Hall S., *For Allon White: Metaphors of Transformation*, in D. Morley – K. Chen, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, Routledge, New York 1996.
- Harding S., *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*, Routledge, New York – London 2004.
- Kivunja C. – Kuyini A. B., *Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts*, «International Journal of Higher Education», VI, 5 (2017).
- Mapelli B., *Nuove intimità. Strategie affettive e comunitarie nel pluralismo contemporaneo*, Rosemberg & Sellier, Torino 2018.
- Massa R., *Educare o istruire?: la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987.
- Id., *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- Matsuda M. J., *Beside my sister, facing the enemy: Legal theory out of coalition*, «Stanford Law Review», XLIII, 6 (1991), pp. 1183-1192.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- Id., *Per una teoria della crisi*, tr. it., Armando Editore, Roma 2017.
- Mortari L. - Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carrocci, Roma 2019.
- Orsenigo J., *Chi ha paura delle regole? Il reale dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Ead., *Esperienza clinica. Alle radici delle professionalità in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Orsenigo J. – Ulivieri Stiozzi S., *La Clinica della formazione in Italia*, «CLIOPSY», 20 ottobre 2018.
- Perilli V. – Ellena L., *Intersezionalità. La difficile articolazione*, Ediesse, Roma 2012.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Tolomelli A., *Il valore pedagogico della divergenza*, Guerini Scientifica, Milano 2022.

Paola Rigoni, Laura Landi

*Ricerca qualitativa e quantitativa in dialogo:
spunti di riflessione¹*

1. La prassi e la ricerca

La formazione/trasformazione dell’agire educativo e didattico e la promozione della riflessività nei docenti richiedono una costante ponderazione. Una conoscenza che suggerisce una postura esplorativa da parte di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo². Le domande che la ricerca si pone, in particolare in campo educativo, sono: che cosa significa generare conoscenza, chi la genera, cosa conta come conoscenza e per chi, come viene usata e valutata in particolari contesti³. I docenti possono esprimere molteplici ruoli: dall’essere ricercatori-pratici costruttori di conoscenza⁴, a professionisti “capaci di affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica didattica”⁵. Per sostenere i docenti in questa complessità di ruoli le conoscenze prodotte dalla ricerca⁶ devono dialogare con la pratica in aula e favorire iter che producono cambiamento, come richiesto dal macrosistema⁷.

¹ Il contributo è frutto di una collaborazione tra le autrici: Paola Rigoni ha scritto e curato il paragrafo 1 e 3. Laura Landi ha scritto e curato i paragrafi 1.1 e 2. Il paragrafo 4 è stato scritto e curato da tutte e due le autrici.

² L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente Professionista*, Carocci, Roma 2009.

³ P. Singh - L. Rowan - J. Allen, *Reflection, research and teacher education*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», XLVII, 5 (2019), pp. 455-459.

⁴ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente Professionista*, cit., p. 27.

⁵ M. Baldacci - T. Pironi - M. Lazzari - G. Benvenuto, *Quale idea di formazione dei docenti?* «Pedagogia oggi», XX, 1 (2022), p. 9.

⁶ D. Wootton, *The invention of science: A new history of the scientific revolution*, Harper Collins, New York 2015.

⁷ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.

Il lavoro di Hattie e Marsh⁸ indica tuttavia che l'intreccio tra ricerca e insegnamento è un falso mito e che la motivazione e il tempo di essere un buon insegnante e un buon ricercatore sono correlati negativamente⁹. Quindi se da un lato è auspicabile che i docenti assumano una postura, un *habitus*¹⁰ critico e di ricerca che li guidi nella pratica, dall'altro questo non equivale a diventare ricercatori a pieno titolo. La ricerca educativa deve perciò trovare un equilibrio e guidare i processi con consistenza scientifica in dialogo con il corpo docente, che non può ridursi ad implementare ciecamente strategie didattiche senza condivisione delle intenzionalità. Il fine ultimo è giungere a una modalità di ricerca focalizzata sull'utilizzo delle innovazioni, ma che sappia anche equipaggiare i docenti a svolgere i compiti richiesti¹¹. Se non si parte dalla realtà formativa e educativa concreta e non si costruiscono insieme ai docenti le intenzionalità, la proposta di tecnologie o tecniche dalla *flipped classroom* in poi rischia di diventare forma senza contenuto e di confinare così i docenti nel ruolo di spettatori anziché di agenti promotori di condizioni che generano nuovi e complessi ruoli.

In questo *paper* andremo a sostenere alcune ipotesi circa il ruolo dell'interdisciplinarità nel contesto della Ricerca-Formazione, e a sostegno della creazione di strumenti capaci di trasferire il contenuto che emerge da questo tipo di ricerca empirica, che per sua "conformazione" rimane utile solo nel contesto in cui è stato generato.

Alla base vi è il convincimento che l'identità del soggetto - il docente - che si muove nel contesto- l'ambito educativo - nasce dal dialogo tra sé e sé e nel dialogo con le identità che gli sono attribuite dalle istituzioni. Come sostiene Archer¹², la complessità del ruolo [di docente] si realizza, si genera, attraverso la riflessività, intesa come attività di mediazione attraverso la quale il soggetto valuta se e come certi elementi, credenze,

⁸ J. Hattie - H. W. Marsh, *The relationship between research and teaching: A meta-analysis*, «Review of educational research», LXVI, 4 (1996), pp. 507-542.

⁹ J. Hattie - H. W. Marsh, *One journey to unravel the relationship between research and teaching. Research and Teaching: Closing the divide? An international colloquium*, Marwell Conference Centre, 18-19 March 2004.

¹⁰ P. Bourdieu, *Verso una sociologia riflessiva*, Orthotes Editrice, Nocera Inferiore 2013.

¹¹ D. Fixsen - M. Van Dyke - K. Blase, *Science and implementation*, Active Implementation Research Network, Chapel Hill, North Carolina 2019.

¹² M. Archer, *The relational subject*, Cambridge University Press, Cambridge 2015.

idee e desideri lo riguardino. La ricerca non può predeterminare l'agire del docente, può influenzarlo, ma il condizionamento è efficace solo se le identità, personale e sociale, di questo soggetto sono in dialogo tra loro. Un gruppo di ricerca deve dunque fungere da *team* di implementazione e rendere chi effettua la pratica un agente che utilizza l'innovazione con convinzione e cognizione; i ricercatori devono avere la capacità di interrogarsi sugli aspetti performativi della ricerca, sui modi in cui essa mette in atto o genera pratiche di crescita individuale e professionale. Quanto si vuole sostenere è che l'investimento di ricerca non è fine a sé stesso nella misura in cui si crea un circolo virtuoso nel quale ciascun soggetto è consapevolmente accompagnato ad indagare su quali possono essere i suoi bisogni di crescita professionale. È interrogando il contesto partecipativamente che la ricerca può essere di sostegno per una trasformazione. Il contributo della ricerca scientifica in questo ambito deve incidere sull'approccio dei docenti alla professione, sostenendoli nello sviluppo di una postura riflessiva.

1.1 Innovazione e cornici di senso

Ci sono degli aspetti che sottendono la professione docente e rendono difficile l'instaurarsi di questo circolo virtuoso, a meno che non intervengano specifiche strutture a sostenere questo spostamento. Negli ultimi 40 anni si è creata una letteratura ampia che ha evidenziato l'esistenza di schemi più o meno impliciti che organizzano l'azione degli adulti in generale e che diventano tanto più importanti nei contesti in cui questi adulti si trovano a gestire situazioni complesse, con stimoli e richieste multilivello, come nel caso dei docenti. La letteratura parla di quadri di riferimento¹³, *habitus*¹⁴, formati pedagogici¹⁵. Si tratta di schemi e organizzatori individuali, diffusi anche all'interno della comunità di

¹³ D. Barnes, *The significance of teachers' frames for teaching*, in T. Russell - H. Munby (a cura di), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32), Falmer Press, New York 1992.

¹⁴ P. Bourdieu, *Verso una sociologia riflessiva*, cit.

¹⁵ M. Altet - E. Charlier - L. Paquay - P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando Editore, Roma 2006.

riferimento. Mentre *habitus* e quadri di riferimento sono posture generali nei confronti del proprio lavoro che condizionano implicitamente l'approccio a qualsiasi innovazione, i formati pedagogici sono microazioni che ricorrono nella pratica in maniera automatica, avendo largamente perso, per mancanza di riflessione in azione, i significati originali che ne avevano causato il consolidamento. Al di là delle differenze puntuali i formati pedagogici condividono alcuni aspetti: a) creano automatismi necessari ai docenti per avere un approccio efficace in azione; b) consentono di controllare l'imprevedibilità dell'azione; c) diventano largamente impliciti, attivati a livello precosciente, normalmente sfuggendo alla consapevolezza del docente; d) si creano durante l'interazione del soggetto con l'ambiente, quindi si sviluppano già negli anni di scuola come discente, per questo sono utilizzati da una pluralità di docenti¹⁶.

Quando questi schemi e modelli organizzatori restano impliciti possono costituire un'importante barriera all'innovazione didattica, in tutti i casi in cui sono in dissonanza con la proposta di cambiamento¹⁷. In tali circostanze, il docente tenderà a svuotare l'innovazione dei suoi reali significati applicandola formalmente, ma su un substrato di azioni, atteggiamenti e posture che vanno in direzioni opposte. Il risultato sarà una “innovazione senza cambiamento”¹⁸ che potrà portare i docenti addirittura alla conclusione di aver dimostrato che la proposta innovativa non funzionava o era priva di significato¹⁹. Questi rischi sono ancora più forti quando i docenti si vedono, o vengono trattati dal sistema, non come professionisti riflessivi, ma come tecnici-burocrati che applicano dettami stabiliti da altri²⁰.

L'azione didattica è connaturata da una grande complessità per i molti piani: regolare l'azione, tenere sotto controllo apprendimenti individuali e collettivi, controllare il linguaggio e l'ascolto attivo, per

¹⁶ M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.

¹⁷ M. Altet - E. Charlier - L. Paquay - P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti*, cit.

¹⁸ D. Barnes, *The significance of teachers' frames for teaching*, cit., p.21.

¹⁹ T. R. Guskey, *Professional development and teacher change*, «Teachers and Teaching: Theory & Practice», VIII, 3/4 (2002), pp. 381-391.

²⁰ D. Barnes, *The significance of teachers' frames for teaching*, cit.

citarne alcuni. Il fatto che il docente debba tenerli sotto controllo contemporaneamente rende la creazione di automatismi indispensabile. I formati pedagogici consapevoli aiutano il docente a ridurre la complessità perché automatizzano alcune azioni e risposte. La sfida è costruirli con intenzionalità a partire dalla scuola reale²¹. Per farlo è necessario che i docenti acquistino consapevolezza dei propri *habitus* e formati pedagogici e, all'interno di un contesto di dialogo e ricerca, li riorganizzino, eliminando quelli superflui e costruendone di nuovi attraverso la ricerca e l'osservazione della pratica²².

2. Ricerca-formazione

Questo contributo dà per scontata la centralità della formazione, tesa a sostenere educatori che siano professionisti riflessivi, capaci di agire con consapevolezza ed intenzionalità, per costruire una scuola di qualità e democratica²³. Secondo molte ricerche, l'intervento sulle qualifiche dei docenti è il modo più efficace ed efficiente di intervenire per migliorare il sistema scolastico²⁴. La questione è che tipo di percorsi proporre per poter innescare i necessari processi di apprendimento trasformativo. Una prima questione chiave è il coinvolgimento reale degli educatori. Cruciale per innescare la motivazione è partire dalla reale esperienza scolastica, da un problema sentito, perché questione complessa che non si lasci risolvere con gli automatismi, o perché osservazione inaspettata che suscita domande e provoca sorpresa. Queste occasioni di spaesamento, se opportunamente sostenute, provocano una

²¹ P. Perrenoud, *La formación de los docentes en el siglo XXI*, «Revista de Tecnología Educativa», XIV, 3 (2001), pp. 503–523.

²² D. A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.

²³ P. Perrenoud, *La formación de los docentes en el siglo XXI*, cit.; A. Kennedy, *Models of continuing professional development: A framework for analysis*, «Journal of in-service education», XXXI, 2 (2005), pp. 235–250; G. Asquini, *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018.

²⁴ J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, Routledge, New York 2008.

riflessione-in-azione, che impone una pausa per cercare nuove soluzioni e significati a partire dalla ridefinizione del problema, che portano ad interrogarsi sui fondamenti della propria azione e quindi a mettere in discussione le proprie cornici di senso²⁵. Questa la riflessione critica, una riflessione che mette in discussione le radici della propria azione e diventa base per la loro disanima e trasformazione²⁶. Lavorare in questo modo sui presupposti della propria azione aiuta ad assumere un *habitus* riflessivo permanente come modo di approcciare la professione²⁷. Coniugare vicinanza con la pratica, il partire da questioni concrete, il riconoscimento di uno spaesamento che scateni una riflessione critica, condivisa con altri che aiutino il dialogo critico e a loro volta ne siano contaminati, sembra difficile soprattutto in un ambiente come la scuola dove i soggetti hanno pochi spazi riflessivi condivisi. Tra le molte strategie pedagogiche che cercano di dare risposta a queste questioni, a titolo esemplificativo il *microteaching*, questo contributo si concentra sulla Ricerca-Formazione (R-F), perché strumento al contempo di ricerca qualitativa e formazione, per poter riflettere su possibili intrecci con la ricerca quantitativa.

La R-F si propone di rispondere a queste esigenze di ripensamento critico dell'azione docente attraverso «una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente, al fine di promuoverne lo sviluppo»²⁸. Si parte dai docenti, dalla realtà concreta della loro pratica e dalle loro necessità di conoscenza. La domanda di ricerca viene costruita dal gruppo, riuscendo in questo modo a tenere insieme l'esigenza di cambiamento con una proposta che non si allontani dalla zona di sviluppo prossimale dei docenti e sia pertanto attuabile. Il ruolo del ricercatore non è solo quello del facilitatore di processi, ma del portatore di una «metodologia del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educati-

²⁵ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, cit.; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.

²⁶ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, cit.

²⁷ P. Bourdieu, *Verso una sociologia riflessiva*, cit.

²⁸ I. Vannini in G. Asquini, *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018, p. 21.

vo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante»²⁹.

La componente di rigore della ricerca nel paradigma della R-F non è secondaria, ma garantita proprio dalle metodologie coordinate e concordate tra ricercatori e docenti ed implicita nella ricerca di dati non immediatamente conosciuti e reperibili che vanno scoperti dal gruppo di ricerca. La riflessione critica è innescata nei docenti dalla condivisione di metodologie e strumenti di ricerca e dall'analisi congiunta dei risultati. Già in questa prima fase l'apporto della ricerca quantitativa può aiutare l'emersione di *habitus* e formati pedagogici dei docenti. Attraverso l'analisi tematica³⁰ di domande aperte che richiedano ai docenti di raccontare le azioni concrete che compiono in classe e la costruzione di scale indicizzate, è possibile individuare profili tendenziali dei docenti, in particolare rispetto agli assi apprendimento come risultato di sapere trasmesso o costruito e come atto individuale o sociale. L'individuazione di questi profili aiuta ad individuare proposte di percorsi di R-F, che propongano una innovazione realistica, perché non troppo lontana dal vissuto dei docenti³¹.

Altra questione cruciale è come rendere le risposte raggiunte generalizzabili al di fuori del contesto all'interno del quale sono maturate³². Alcuni recenti contributi delineano una possibile soluzione in una R-F che si «dispiega su un altro piano, quello metariflessivo, nel quale è la documentazione sui processi, l'analisi dei prodotti e l'individuazione di nuove consapevolezze il punto focale della concertazione tra ricercatori e docenti»³³. Questo approccio concorda con la visione di Schön per cui il rigore della riflessione-in-azione da parte del professionista riflesivo starebbe proprio nell'individuazione dei processi e nell'efficacia dei risultati. In questo caso l'efficacia delle soluzioni sviluppate sta nella

²⁹ E. Nigris - R. Cardarello - B. Losito - I. Vannini, *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del C.R.E.S.P.I.*, «RicercAzione», XII, 2 (2021), p. 225.

³⁰ V. Braun - V. Clarke. *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-10.

³¹ L. Landi, *Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica*, Tesi di dottorato, XXXV ciclo, in valutazione.

³² G. Asquini, *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*, cit.

³³ G. Agrusti - M. Dodman, *Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi*, «RicercAzione», XII, 2 (2021), p. 77.

reale innovazione didattica apportata al contesto e nella duplicabilità del processo al di fuori dello stesso.

Un approccio contestualizzato, che documenti i processi che favoriscono la trasformazione del contesto attraverso l'utilizzo di analisi tematiche e quantitative di focus group può fornire una base per la trasmissibilità dei risultati³⁴.

È chiaro il ruolo che la collaborazione tra professionisti di discipline affini può avere nel contesto della R-F. La partecipazione di ricercatori di ambiti diversi al gruppo di lavoro di R-F fornisce prospettive epistemologiche diverse alla raccolta e sistematizzazione della documentazione prodotta dai docenti sulla pratica educativa. Questo dialogo tra ricercatori di ambiti diversi e docenti restituisce al gruppo la complessità delle situazioni didattiche individuali perché diventino ricchezza condivisa e materiale su cui proseguire nel percorso di ricerca, e può costruire strumenti esportabili in contesti che abbiano caratteristiche simili. È questo lo sguardo sapiente e trasversale che garantisce anche il rigore della ricerca. Il dialogo all'interno di questi gruppi di approcci qualitativi e quantitativi aumenta la potenzialità trasformativa dei percorsi per i docenti e consente di abbracciare la complessità.

3. Il metodo quantitativo e la R-F

La prospettiva del *deficit model* è spesso implicitamente utilizzata come lente per descrivere le prestazioni dei docenti³⁵. Ad esempio, attribuire i problemi formativi ed educativi a un *deficit* del docente è un'interpretazione riduttiva che non tiene conto della complessità del contesto educativo. L'applicazione del modello del *deficit* è spesso indicativa di una visione eccessivamente semplificata della dinamica in questione.

Questa è una postura *top-down* che può verificarsi anche nella costruzione della ricerca stessa, dove i soggetti sono interpellati limitatamente all'adesione o meno, non si prevede un momento di *critical literacy* con i

³⁴ V. Braun - V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, cit.

³⁵ B. Lucas, *Rethinking assessment in schools: Moving from a deficit to a strengths-based model*, «The Psychology of Education Review», XLVI, 1 (2022), pp. 5-15.

partecipanti e la rotta perseguita è quella di ampliare la letteratura scientifica. Questo è un *deficit model* monodirezionale che esclude l'intersezzionalità. Il disegno di ricerca, oltre alla tecnica, dovrebbe combinare anche le questioni che provocano un certo disagio come, ad esempio: a) le passioni e le perplessità che guidano il ricercatore nella sua domanda; b) la questione della comunicazione pre-inter-post ricerca, troppo spesso sottovalutata; c) gli inevitabili imprevisti e le incertezze date dal confronto con le persone e le istituzioni coinvolte³⁶. Questi elementi, tradizionalmente esclusi soprattutto nell'approccio quantitativo alla ricerca, oggi trovano una loro collocazione in virtù della costruzione di collegamenti tra le diverse prospettive di ricerca che hanno attraversato trasversalmente le scienze sociali. In questi ultimi decenni si è creato uno spazio di significato e un continuum interattivo dove categorie considerate dicotomicamente opposte possono interagire e comunicare.

Oltre al *deficit model*, vi è quindi un modello di dialogo³⁷ e conversazionale³⁸ attraverso il quale ci si pone in un flusso bidirezionale di conoscenza tra obiettivi della ricerca e contesto-destinatari, dove i soggetti che partecipano alla ricerca co-costruiscono contenuti insieme ai ricercatori. Questo è quanto accade nella R-F, attraverso un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca e documentando i risultati e i processi messi in atto durante la sperimentazione³⁹. La documentazione rappresenta un ottimo punto di partenza per la costruzione di strumenti che rendano esportabili alcuni risultati. Creando un sottogruppo di lavoro è possibile ricavare degli items (co-costruiti) per un questionario [prima fase]. Quello stesso questionario può essere utilizzato come base di partenza per l'analisi sui nessi causa – effetto nelle relazioni di un determinato gruppo di lavoro [seconda fase]. I contenuti di questo secondo confronto possono essere raccolti e a loro volta di-

³⁶ B. Geddes, *Paradigms and sand castles: Theory building and research design in comparative politics*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2023.

³⁷ C. M. Reincke - A. L. Bredenoord - M. H. Van Mil, *From deficit to dialogue in science communication: the dialogue communication model requires additional roles from scientists*, «EMBO reports», XXI, 9 (2020), pp. 1-4.

³⁸ W. Zheng - K. Zhou, *Enhancing conversational dialogue models with grounded knowledge*, In Proceedings of the 28th ACM International Conference on Information and Knowledge Management 2019, pp. 709-718.

³⁹ <https://site.unibo.it/crespi/it/centro/ricerca-formazione>

ventare items di un sondaggio che può essere utilizzato nelle fasi iniziali di lavoro con altri gruppi di docenti [terza fase]. Gli *outcomes* possono in seguito essere comparati secondo la logica della triangolazione, sia per avallare o mettere in discussione i dati emersi dalla ricerca qualitativa, sia in merito alla validità che quello strumento può avere per quel gruppo professionale. Questi sondaggi o questionari esportati in altro contesto sono comunque passibili di modifiche ad hoc, coinvolgendo di nuovo un sottogruppo del campione totale, che unitamente ai ricercatori analizza i contenuti degli items e decide quali mantenere e quali escludere. Questa procedura affina lo strumento⁴⁰, considerandolo in fieri fino a quando non se ne raggiunge la validazione.

Oltre alla generalizzabilità, la strutturazione di dati quantitativi entro la R-F può essere utilizzata per colmare delle lacune che possono presentarsi sui dati qualitativi e viceversa: spesso accade che per rispondere alle domande che la ricerca pone l'uso esclusivo degli uni o degli altri non sia sufficiente⁴¹. I dati quantitativi sono particolarmente efficienti per definire la struttura della ricerca, mentre attraverso lo studio qualitativo emergono i processi; i risultati compositi dei vari processi generano altri dati che possono essere testati da strumenti quantitativi⁴² offrendo ulteriori prospettive sui bisogni del gruppo partecipante. Questo approccio può orientare la ricerca verso la reale richiesta del contesto poiché non applica semplicisticamente degli strumenti, ma crea una conversazione tra le due metodologie e nel contempo dialoga con i partecipanti e ha come ideale quello di sostenere questi ultimi nell'agire l'innovazione.

La caratteristica intrinseca del dato quantitativo di contribuire alla generalizzazione e alla trasferibilità dei risultati è un aspetto che rende la ricerca utile alla comunità scientifica, ma l'impiego di entrambi i dati mette in relazione le dimensioni micro e macro. La ricerca quantitativa spesso tocca aspetti su larga scala tipici della vita sociale, mentre la

⁴⁰ R.B. Toma, *Revisión sistemática de instrumentos de actitudes hacia la ciencia* (2004-2016). «Enseñanza de las Ciencias», XXXVIII, 3 (2020), pp. 143-159.

⁴¹ V.L. Plano Clark, *Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how*. «Contemporary Educational Psychology», LVII, 2 (2019), pp. 106-111.

⁴² U. Flick, *The SAGE handbook of qualitative research design*, SAGE, London 2022.

ricerca qualitativa tende a direzionarsi verso aspetti comportamentali in piccola scala⁴³. L'utilizzo di entrambi gli approcci consente di entrare quindi nella complessità, avere uno sguardo intersezionale (lenti bifocali)⁴⁴ e non guardare alla complessità come un fenomeno autopietico e ineludibile.

4. Conclusioni

La ricerca in educazione porta sempre con sé il sottinteso di voler provocare cambiamento, è da questo che ricava la propria ragione di essere. Protagonisti di questo cambiamento sono gli attori dei processi educativi che per diventare tali non possono essere esclusi dal processo di ricerca, apprendimento trasformativo e costruzione di nuovi significati, a partire dal contesto reale in cui operano e dalla propria pratica. Saper stare nell'incertezza, “*nel mistero e nel dubbio, senza correre con agitazione verso i fatti e la ragione*”⁴⁵, è la sfida della complessità. Spesso docenti e ricercatori non riescono ad abitare questa incertezza. Aggrapparsi ai metodi è una modalità che può essere efficace per affrontare l'incertezza cognitiva, intellettuale ed emotiva del proprio ruolo, ma non soddisfa le richieste proprie dell'educare. *L'habitus* come risposta all'imprevedibilità e alla complessità è un modello di lavoro, ma anche un'attitudine contemporanea funzionale all'efficienza più che alla significatività. La ricerca può scandagliare le motivazioni di queste procedure, implicite o esplicite, e cercare di modificarle, ma questo può accadere solamente in un contesto collaborativo nel quale si riconosca la ricchezza dello sguardo dello statistico sociale come quello del pedagogista e dello storico. Unendo questi ritagli di interpretazione si può immaginare insieme una visione più attuale di esseri umani capaci di affrontare i cambiamenti, collaborando a livello interdisciplinare, costruendo strumenti elaborati partecipativamente, approcciandosi quanti-qualitativamente per docu-

⁴³ L. Blaxter - C. Hughes - M. Tight, *How to research*, McGraw-Hill Education London 2010.

⁴⁴ H. Borko, *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, «*Educational Researcher*», XXXIII, 3 (2004), pp. 3-15.

⁴⁵ J. Keats, *Poems*, C. & J. Ollier, Londra 1817.

mentare i risultati, promuovendo quindi il rigore della ricerca e la sua trasferibilità. La ricerca non è un esercizio di metodo, non è solo produzione di dati, ma una dinamica scoperta di quesiti altri che guidino con più aderenza e precisione a comprendere che cosa sta accadendo nella realtà educativa oggi, chi sono i discenti e quale professionalità e al contempo umanità vogliono esprimere i docenti, gli educatori, i pedagogisti, i formatori e chiunque decida di dedicarsi alla crescita dell'altro.

Bibliografia

- Agrusti G. – Dodman M., *Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi*, «Ricerca-Azione», XII, 2 (2021), pp. 75-84.
- Altet M. - Charlier E. - Paquay L. – Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando Editore, Roma 2006.
- Archer M., *The relational subject*, Cambridge University Press, Cambridge 2015.
- Asquini G., *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Baldacci M. - Pironi T. - Lazzari M. – Benvenuto G., *Quale idea di formazione dei docenti?* «Pedagogia oggi», XX, 1 (2022), pp. 8-17.
- Bassot B., *The reflective practice guide: An interdisciplinary approach to critical reflection*, Routledge, London 2022.
- Barnes D., *The significance of teachers' frames for teaching*, in T. Russell - H. Munby (a cura di), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32), Falmer Press, New York 1992.
- Blaxter L. - Hughes C. – Tight M., *How to research*, McGraw-Hill Education, London 2010.
- Bordieu P., *Verso una sociologia riflessiva*, Orthotes Editrice, Nocera Inferiore 2013.
- Borko H., *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, «Educational Researcher», XXXIII, 3 (2004), pp. 3-15.
- Braun V. – Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-101.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.
- Flick U., *The SAGE handbook of qualitative research design*, SAGE, London 2022.
- Geddes B., *Paradigms and sand castles: Theory building and research design in comparative politics*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2023.
- Guskey T. R., *Professional development and teacher change*, «Teachers and Teaching:

- Theory & Practice», VIII, 3/4 (2002), pp. 381-391.
- Hattie J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge, New York 2008.
- Hattie J. – Marsh H. W., *One journey to unravel the relationship between research and teaching. Research and Teaching: Closing the divide? An international colloquium*, Marwell Conference Centre, 18-19 March 2004.
- Hattie J. – Marsh H. W., *The relationship between research and teaching: A meta-analysis*. «Review of educational research», LXVI, 3 (1996), pp. 507-542.
- hooks b., *Teaching Critical Thinking: practical wisdom*, Routledge, New York 2010.
- Kennedy A., *Models of continuing professional development: A framework for analysis*, «Journal of in-service education», XXXI, 2 (2005), pp. 235-250.
- Keats J., *Poems*, C. & J. Ollier, Londra 1817.
- Lucas B., *Rethinking assessment in schools: Moving from a deficit to a strengths-based model*, «The Psychology of Education Review», XLVI, 1 (2022), pp. 5-15.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.
- Nigris E. - Cardarello R. - Losito B. – Vannini I., *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del C.R.E.S.P.I.*, «RicercaZione», XII, 2 (2021), pp. 225-237.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Perrenoud P., *La formación de los docentes en el siglo XXI*, «Revista de Tecnología Educativa», XIV, 3 (2001), pp. 503–523.
- Plano Clark V.L., *Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how*, «Contemporary Educational Psychology», 2019, pp. 106-111.
- Reincke C. M. - Bredenoord A. L. - Van Mil M. H., *From deficit to dialogue in science communication: the dialogue communication model requires additional roles from scientists*, «EMBO reports», XXI, 9 (2020), pp. 1-4.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.
- Singh P. – Rowan L. – Allen J., *Reflection, research and teacher education*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», XLVII, 5 (2019), pp. 455-459.
- Toma R.B., *Revisión sistemática de instrumentos de actitudes hacia la ciencia (2004-2016)*, «Enseñanza de las Ciencias», XXXVIII, 3 (2020), pp. 143-159.
- Towne L. – Shavelson R. J., *Scientific research in education*, National Academy

- Press Publications Sales Office, Washington 2002.
- Wootton D., *The invention of science: A new history of the scientific revolution*, Harper Collins, New York 2015.
- Zheng W. – Zhou K., *Enhancing conversational dialogue models with grounded knowledge*, in Proceedings of the 28th ACM International Conference on Information and Knowledge Management, 2019, pp. 709-718.

Chiara Bellotti

*Expansive learning, dispositivo formativo dell'educatore
in ricerca*

1. Educatore in ricerca: tra riflessività ed emancipazione

L'incertezza e il costante mutamento culturale richiedono oggi al professionista dell'educazione di operare in uno scenario formativo segnato dalla necessità di una costante riqualificazione professionale. Una professionalità, quella educativa, chiamata a predisporre alla conoscenza e alla comprensione di contesti e ambiti di intervento differenziati, segnati da un alto tasso di variabilità e problematicità sociale. La disposizione alla comprensione dei fatti e degli eventi si fa *forma mentis* dell'agire educativo, quale procedura riflessiva e interpretativa. Il ricorso alla riflessività permette di operare sui livelli di consapevolezza che si accompagnano alle pratiche professionali. L'educatore interrogandosi circa le questioni da risolvere è portato a riflettere sulle conoscenze implicite che si legano all'azione educativa. È un processo di retroazione critica¹ che induce l'analisi, l'osservazione, l'ascolto attento. Si palesa come cammino di validazione e attribuzione di significato delle esperienze. Ben si comprende come per l'educatore, la riflessione si fa ricerca ed è parte di un più ampio esperimento atto alla costruzione di nuove prospettive di senso², rendendo «possibile la valutazione dei modi in cui le scelte influenzano e cambiano le pratiche educative. In questo modo di pensare, la riflessività si configura come un metodo d'indagine che consente al professionista di indagare la propria pratica o quella di altri al fine di cambiarla o migliorarla»³.

¹ M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001, p. 7.

² *Ibi*, p. 67.

³ J. Fook, *Reflexivity as Method*, «Health sociology Review», IX, 1 (1999), pp. 11-20.

Il modello della pratica riflessiva⁴, quale dispositivo di esplorazione conoscitiva, assume un'importante funzione emancipativa, di accoglienza delle sfide, di apertura al nuovo e al miglioramento⁵. Questo richiede all'educatore in ricerca la capacità di riflettere, interrogarsi, di oltrepassare le routine, di rivedere le cornici ermeneutiche⁶. Appare opportuno riferirsi alla teoria trasformativa di J. Mezirow⁷, il quale pone particolare attenzione al concetto di emancipazione critica, intesa come atto di liberazione da vincoli interpretativi per un possibile “cambio di paradigma”. Siffatti condizionamenti devono essere superati affinché si possano produrre nuovi modelli di indagine e di lettura della realtà. È in questa prospettiva che l'educatore sperimenta una profonda “rivoluzione” professionale, che ha come esito la revisione dei suoi riferimenti culturali dal valore paradigmatico, cui segue la costruzione di nuove forme di significato degli eventi⁸. Questa libertà interpretativa è l'esito di un processo di emancipazione, inteso sia in senso negativo (liberazione da condizionamenti, dinamiche e dispositivi di controllo e di oppressione, vincoli culturali e sociali), sia in senso positivo (liberazione del potenziale umano a livello individuale e collettivo)⁹. L'azione educativa emancipativa richiede all'educatore in ricerca di procedere per fasi, tra le quali: l'inquadramento della situazione-problema (fase obiettiva), la messa a fuoco delle diverse prospettive di senso (fase riflessiva), l'esercizio del pensiero critico (fase interpretativa), la valutazione dell'impatto sulla realtà, ridefinendo i piani d'azione secondo presupposti e condizioni di possibilità (fase realizzativa). Secondo lo studioso, è attraverso l'autoriflessione critica che si genera la conoscenza emancipatoria.

⁴ Nel solco del lavoro di D. Schön, il professionista dell'educazione attua processi riflessivi sull'azione e nel corso dell'azione; intavola un processo di conversazione e di analisi con ogni situazione, che consiste in una alternanza tra fare e pensare utilizzando ciò che già conosce per affrontare situazioni nuove. La riflessività è pertanto legata all'apprendimento e alla trasformazione delle pratiche professionali.

⁵ P. Perillo, *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012, p. 86.

⁶ D. A. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari 1993, p. 164.

⁷ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

⁸ M. Striano, *L'apprendimento trasformativo*, «Pedagogia e vita», 2 (2020), pp. 36-48.

⁹ Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it., EGA, Torino 2002.

La forma dell'indagine è valutativa, più che prescrittiva o indicativa. L'emancipazione che si determina nell'apprendimento emancipativo ci affranca dalle forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali o ambientali che limitano le nostre opzioni e il controllo razionale che possiamo esercitare sulla nostra vita, ma che sono state date per scontate o che si considerano al di là del controllo umano¹⁰.

In questi termini la liberazione da condizionamenti e vincoli di ordine culturale non è di per sé un processo emancipativo, ma è una delle condizioni necessarie per il lavoro di ricerca¹¹. In linea con la matrice tratteggiata, il processo di emancipazione vuole la disponibilità dei ricercatori a decentrarsi dai quadri epistemologici con cui si formulano ipotesi d'indagine, per aprirsi a processi di ricerca non lineari, frutto della negoziazione di significati e procedure¹². L'implementazione di pratiche emancipative da parte dell'educatore, vuole un'analisi delle condizioni attuali e reali, quella che De Lissovoy chiama “urgenza del presente”¹³. Il lavoro educativo deve concentrarsi sulle istanze emergenti del proprio campo di esperienza nel “qui ed ora”, coglierne in profondità i signi-

¹⁰ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 89.

¹¹ Al nostro proposito risulta opportuno indicare come non sempre l'approccio storico-culturale di Y. Engeström si allinea all'approccio psicologico di J. Mezirow. Per Engeström gli esseri umani durante le loro attività professionali finiscono in situazioni altamente contraddittorie. Per far fronte a tali situazioni devono intraprendere quello che è definito dalla studioso “apprendimento espansivo”. Per fare ciò, i professionisti necessitano di allontanarsi dalla superficie del problema, andare oltre l'informazione data, abbandonare il quadro d'azione, mettere in discussione le attività esistenti per costruire un nuovo set di criteri interpretativi. Per J. Mezirow l'apprendimento trasformativo è il processo che porta al cambiamento dei sistemi di riferimento dell'individuo. Nel corso degli anni gli adulti acquisiscono un proprio corpo di esperienze collocabili all'interno di un sistema di riferimento (*frame of reference*). Un evento disorientante nato da un evento imprevisto dà origine al processo di trasformazione del soggetto modificando le sue prospettive di significato. Secondo la visuale del lavoro di ricerca, sembra possibile rintracciare nei due autori la necessità di attuare processi critico riflessivi, liberarsi dai condizionamenti e dai quadri epistemologici per affrontare le sfide del contesto contemporaneo e innovare le attività professionali.

¹² A. Romano, *Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa*, «Formazione, lavoro, persona», XI, 34 (2021), pp. 51-66.

¹³ N. de Lissovoy, *Rethinking Education and Emancipation: Being, Teching and Powering*, «Harvard Educational Review», LXXX, 2 (2010), pp. 203-220.

ficati, orientare il soggetto verso possibili destini e scelte ancora non chiaramente visibili in prospettiva. Come agente di trasformazione e cambiamento, il professionista dell'educazione viene chiamato in causa per favorire un pensiero critico circa la capacità della persona di influire e cambiare la realtà che lo circonda. Pertanto, la coscienza critica emerge e si sviluppa attraverso le sfide che il processo emancipativo offre ad ogni individuo, al quale viene richiesto di agire e riflettere all'interno di una molteplicità di situazioni. Emancipare significa rendere la persona consapevole, offrire le condizioni affinché essa possa svelare le proprie capacità, verificare le potenzialità su cui lavorare, progettare interventi al di là di schemi predittivi e predeterminati e riconoscerne gli esiti e l'impatto¹⁴.

2. Apprendimento espansivo e innovazione della professione educativa

Il professionista dell'educazione in ricerca si confronta da sempre con la costruzione della sua identità attraverso forme e processi di apprendimento permanente¹⁵. L'obiettivo è quello di facilitare la ridefinizione del proprio e altrui sistema d'azione. La pedagogia, negli ultimi anni, ha posto l'accento sul concetto di *lifelong learning*, sull'imparare facendo; ha rilevato la necessità di sviluppare capacità riflessive e trasformative, essenziali affinché gli operatori possano apprendere ed agire in contesti educativi complessi¹⁶. «Quando un professionista si trasforma in un individuo che svolge attività di ricerca sulla propria pratica, si impegna in un processo continuo di autoeducazione»¹⁷. In questa prospettiva l'apprendimento più che un movimento astratto, mentale, è una forma particolare di partecipazione ai sistemi di attività, è un “processo

¹⁴ M. Striano - C. Melacarne - S. Oliverio, *La riflessività in educazione*, La Scuola, Brescia 2018, p. 232.

¹⁵ L. Cadei, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, p. 163.

¹⁶ L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, cit., p. 9.

¹⁷ P. Perillo, *Pensarsi educatori*, cit., p. 4.

sociale situato”. Grazie alla vicinanza dei contesti di vita e alle pratiche reali, il lavoro educativo si qualifica per la possibilità di mettere in dialogo le conoscenze tacite e le conoscenze pratico-formali, tra ciò che implicitamente guida la persona ciò che favorisce la consapevolezza di come questo avvenga nella realtà¹⁸. Tuttavia è sempre più evidente il bisogno urgente di una cultura della ricerca da parte delle professioni educative: una cultura che apra spazi all’innovazione, che scommetta su potenziali effetti espansivi della pratica educativa. Per la pedagogia appare improrogabile poter individuare le direzioni di un agire educativo in ricerca, finalizzato a sostenere “*expansive learning*”. L’espansività è una caratteristica dell’individuo che apprende; ad esso, quale agente di cambiamento, è affidata la capacità di saper affrontare sfide sociali importanti. La motivazione espansiva si pone come obiettivo l’ampliamento della qualità delle azioni pratiche e il superamento degli ostacoli che sono di impedimento o di intralcio ad una certa condizione o situazione. La teoria dell’apprendimento espansivo (*expansive learning*), quale dispositivo formativo teorico e pratico, considera l’apprendimento come fenomeno collettivo promotore di innovazione delle posture professionali. L’innovazione è categoria che abbraccia lo sviluppo di un prodotto e di un processo, pertanto la ricerca può fare da vettore all’innovazione, può essere intesa come introduzione di un pensiero nuovo atto a facilitare il miglioramento di una situazione giudicata insoddisfacente¹⁹. *L’expansive learning* è un tipo di apprendimento che emerge quando i soggetti mettono in discussione la pratica accettata e attivano azioni di ridefinizione dei sistemi di lavoro. «L’emergere ontogenico dell’attività di apprendimento espansivo, almeno nelle società capitalistiche attuali, può avvenire quando il professionista affronta contraddizioni interiori storicamente e individualmente pressanti all’interno della sua attività principale»²⁰. Recentemente Engeström ha presentato la teoria dell’*ex-*

¹⁸ C. Melacarne, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull’identità del professionista dell’educazione*, Liguori, Napoli 2011.

¹⁹ L. Cadei, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (a cura di), *L’altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, cit., p.165.

²⁰ Y. Engeström, *Apprendimento espansivo. Un approccio teorico dell’attività per la ricerca sullo sviluppo*, tr. it., Armando Editore, Milano 2019, p. 16.

pansive learning quale paradigma fondato sull'*Activity Theory*²¹. Secondo Engeström, tale teoria sembra affrontare in maniera originale la questione dell'analisi dell'apprendimento nei contesti professionali; è una teoria evolutiva che cerca di spiegare e di influenzare i cambiamenti che accadono nei sistemi di attività umana nel corso del tempo²². L'attività umana si svolge sempre all'interno di una comunità organizzata secondo regole e pratiche sociali consolidate nel tempo, condivise, mediate da artefatti, convenzioni e contraddizioni. Sono molteplici le tradizioni, gli interessi e i punti di vista di una comunità e dei suoi partecipanti. Essi portano le loro diverse storie e il sistema di attività stesso è portatore di una molteplicità di storie incise nei suoi attori.

La molteplicità di voci è sia una fonte di problemi e sia una fonte di innovazione che richiede azioni di traduzione e negoziazione [...]. Una trasformazione espansiva si compie quando l'obiettivo di un'attività è riconcettualizzata per abbracciare un orizzonte di possibilità radicalmente più ampio rispetto alla modalità della precedente attività²³. Pertanto, il processo di apprendimento espansivo è da intendersi come costruzione e risoluzione di contraddizioni all'interno di una comunità in continua evoluzione»²⁴.

In questo tipo di apprendimento, gli individui sono portati ad esa-

²¹ Per Teoria dell'Attività (*Activity Theory*) si intende la linea teorica e di ricerca avviata all'inizio del XX secolo dai fondatori della scuola storico-culturale della psicologia russa (Vygotsky, Leont'ev e Luria). L'obiettivo di questo approccio è quello di spiegare come i processi mentali sono inevitabilmente collegati al contesto culturale, storico e istituzionale (*Wertsch*). Questo approccio si basa sugli studi e la ricerca psicologica di Vygotskij negli anni 1920-1930 e successivamente sviluppata da Leont'ev e Luria. È all'interno di questo percorso di ricerca che si inseriscono gli studi e le teorie di Yrjö Engeström nel 1987. Secondo l'*Activity Theory* l'attività umana è vista come un concetto generale applicabile ad una vasta gamma di situazioni più specifiche, come ad esempio lo sviluppo del bambino e del suo apprendimento (*Vygotskij*), l'analisi del lavoro pratico (*Engeström e Middleton*) l'apprendimento organizzativo (*Blackler; Virkkunen e Kuutti*).

²² Y. Engeström, *Innovative learning in work teams*, in Y. Engeström - R. Miettinem - R.L. Punamaki, *Perspective an Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, p. 378.

²³ Y. Engeström, *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, «Journal of Education and Work», XIV, 1 (2001), p. 137.

²⁴ Y. Engeström - A. Sannino, *Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges*, «Educational Research Review», 5 (2010), pp. 1-24.

minare e articolare le contraddizioni più profonde e rinnovare quelle abitudini professionali, le pratiche consuete, volte a trasformare i meccanismi per arrivare alla realizzazione di un nuovo modello di intervento²⁵. I nuovi concetti e le nuove pratiche generate dall'apprendimento espansivo sono visioni orientate al futuro. All'interno di un'organizzazione professionale si può parlare di *expansive learning* allorquando essa identifica la propria zona di sviluppo prossimale (cioè il gap esistente tra le performance attuali e le performance possibili)²⁶, e procede a compiere quanto necessario per raggiungere il nuovo assetto desiderabile²⁷. Il modello teorico proposto da Engeström si sviluppa attraverso sette azioni consecutive e rigorose. La prima azione (*Questioning*) prevede di esaminare gli aspetti di una pratica consolidata o di un sapere esistente. Nel caso dell'educatore in ricerca, in questa fase preliminare egli mette in discussione alcuni aspetti delle pratiche consolidate sino a quel momento. La seconda azione (*Analysis the situation*) consiste nell'analizzare la situazione/problema in modo da far emergere le cause che l'hanno generata. L'educatore predisponde un'azione di *inquiry*, elabora domande per meglio individuare le origini e l'evoluzione della problematica. L'analisi comporta una trasformazione mentale da parte dell'operatore per arrivare a scoprire le cause e i meccanismi esplicativi della contraddizione. La terza azione (*Modeling*) riguarda la costruzione di un nuovo modello semplificato per la soluzione del problema. Questa fase permette all'educatore di costruire un modello esplicito della nuova idea che possa spiegare e offrire una nuova soluzione. La quarta azione (*Examining and testing the new model*) consiste nel valutare, esaminare il modello elaborato per coglierne potenzialità e limiti. La quinta azione (*Implementing the new model*) richiede di sperimentare il nuovo modello attraverso applicazioni pratiche, arricchimenti ed estensioni concettuali al fine di sviluppare pienamente le nuove dinamiche professionali. La

²⁵ Y. Engeström, *Apprendimento espansivo. Un approccio teorico dell'attività per la ricerca sullo sviluppo*, cit., p. 185.

²⁶ Cfr. L.S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it., Giunti, Firenze 1974; L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, tr. it., Laterza, Bari 1998.

²⁷ F. Roma, *Apprendimento in azione e nella pratica. Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'activity theory*, «Formazione & Cambiamento», 18 (2021).

sesta azione (*Reflecting on the process*) e la settima azione (*Consolidating and generalizing the new pratic*) prevedono momenti di riflessione e valutazione del processo in questione con lo scopo di consolidarne i risultati in una nuova e stabile attività²⁸. Durante queste fasi di trasformazione l'educatore ha la possibilità di valutare, monitorare e innovare il proprio operato²⁹. Appare evidente come i professionisti dell'educazione servendosi del processo riflessivo hanno dunque costitutivamente bisogno di sviluppare un *habitus* di ricerca, volto all'espansione degli schemi di pensiero generatori di rinnovamento delle pratiche individuali e collettive. L'educatore deve così affrontare «intensi conflitti tra il vecchio e il nuovo modo di fare e di pensare»³⁰ per costruire nuovi set interpretativi della realtà. Proprio muovendo da questi presupposti, l'educatore in ricerca è in grado di generare conoscenza, attraversare i confini dei contesti multevoli in cui opera e negoziare soluzioni a problemi complessi. Sembra urgente perciò far maturare la cultura della ricerca, in grado di aprire spazi alla riflessione critica sui processi euristici e da cui può derivare un sicuro vantaggio per l'azione educativa dei professionisti della cura. La sfida per la pedagogia sembra essere quella di riuscire a delineare, in una prospettiva di *Evidence Based Education*, dispositivi di ricerca volti all'elaborazione di nuove forme di conoscenza³¹.

Bibliografia

- Biesta G.J.J., *Educational Research: An Unorthodox Introduction*, Bloomsbury, London 2020.
- Cadei L., *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*, Eum, Macerata 2008.
- Cadei L., *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017.
- Engeström Y. - Miettinem R. - Punamaki R.L., *Perspective an Activity Theory*,

²⁸ Y. Engeström, *Innovative learning in work teams*, in Y. Engeström - R. Miettinem - R.L. Punamaki, *Perspective an Activity Theory*, cit., pp. 383-384.

²⁹ D. Morselli - M. Costa, *Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità*, «Ricercazione», VII, 2 (2015), pp. 111-124.

³⁰ Y. Engeström, *Apprendimento espansivo. Un approccio teorico dell'attività per la ricerca sullo sviluppo*, tr. it., cit., p. 374.

³¹ L. Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017. Cfr. L. Cadei, *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*, Eum, Macerata 2008.

- Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Engeström Y, *Apprendimento espansivo. Un approccio teorico dell'attività per la ricerca sullo sviluppo*, tr. it., Armando Editore, Milano 2019.
- Engeström Y, *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, «Journal of Education and Work», XIV, 1 (2001), pp. 133-156.
- Fook J., *Reflexivity as Method*, «Health sociology Review», IX, 1 (1999), pp. 11-20.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Morselli D. - Costa M., *Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità*, «Ricercazione», VII, 2 (2015), pp. 111-124.
- Perillo P., *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012.
- Roma F., *Apprendimento in azione e nella pratica. Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'activity theory*, «Formazione & Cambiamento», 18 (2021).
- Schon D.A, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001.
- Striano M. – Melacarne C. – Oliverio S., *La riflessività in educazione*, La Scuola, Brescia 2018.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma 2003.
- Vygotskij L. S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it., Giunti, Firenze 1974.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, tr. it., Laterza, Bari 1998.

Luca Girotti

*Etica della ricerca: da questione da affrontare
a competenza da formare*

Da tempo si insiste sul fatto che la ricerca educativa debba proporsi ed essere considerata nei termini di risorsa per le politiche pubbliche. Si tratta di un tema particolarmente delicato che presenta molteplici interrogativi tanto ai ricercatori in ambito educativo quanto a coloro che sono chiamati a prendere decisioni in ambito istituzionale. Vi è un rischio del tutto ‘naturale’ per entrambe le parti: i decisori politici cercano il sostegno della scienza per dare autorevolezza alle riforme del sistema educativo, i ricercatori sperano nel pubblico riconoscimento dei risultati delle loro ricerche come fonte autorevole per le innovazioni da introdurre nel sistema di istruzione-formazione. Nel confronto con la politica, così come con la pratica, si gioca la credibilità stessa della ricerca educativa, come sottolineato da numerosi e autorevoli contributi nazionali e internazionali, soprattutto nel dibattito intorno al tema dell’evidenza, non senza conseguenze sul piano etico¹. La ricerca, in particolare quella educativa,

è sintesi profonda e, ad un tempo, è una disposizione squisitamente umana e un’attività variamente applicata nei differenti settori dell’esperienza fra i quali

¹ Per una prima introduzione, con funzione orientativa, al dibattito cfr. D. Bridges - P. Smeyers – R. Smith (a cura di), *Evidence-based education policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?*, Wiley-Blackwell, Chichester 2009; R.G. Burgess (a cura di), *The Ethics of Educational Research*, The Falmer Press, New York 2005; M. Corsi - V. Sarracino V. (a cura di), *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*, Tecnodid, Napoli 2011; R. Viganò - C. Lisimberti (a cura di), *Politiche pubbliche e formazione. Processi decisionali e strategie*, Vita e Pensiero, Milano 2011; R. Trinchero, *Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell’evidenza empirica in educazione*, «Pedagogia e Vita», 71 (2013); L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1 (2010).

l'educazione. Essa è domanda di senso prima ancora che di conoscenza, ed è sforzo ininterrotto per tradurre nel linguaggio dei metodi e degli strumenti, storicamente e culturalmente determinati, aspirazioni e ideali che sono invece metastorici e metaculturali².

In tale prospettiva, il presente contributo intende porre in luce l'esigenza per il ricercatore di maturare una competenza etica, che orienti una postura di vigilanza nei confronti della sua ricerca e delle fasi in cui essa si articola, dalla preparazione alla restituzione e/o diffusione dei risultati. La competenza etica chiede al ricercatore di porre in relazione le proprie opzioni di fondo a livello metodologico con il valore/ significato che egli attribuisce, in particolare, all'innovazione che con la sua ricerca intende promuovere, in quanto ricerca sull'educazione e per l'educazione. Pare opportuno precisare che l'obiettivo non è tanto quello di proporre un itinerario di formazione all'etica della ricerca né di ipotizzare un quadro di competenze etiche per la ricerca che dovrebbe caratterizzare la formazione del ricercatore, quanto piuttosto mostrare gli aspetti che potrebbero costituire la competenza etica da formare.

1. Onestà intellettuale

Un primo aspetto della competenza etica del ricercatore concerne il suo ruolo. Se appare evidente che nessun ricercatore può ragionevolmente pensare che dalla sua ricerca possa venire la risposta ai problemi educativi o la soluzione ai mali del sistema di istruzione, tuttavia questa considerazione non è sufficiente per affrontare questioni di natura etica connesse con il rapporto fra ricerca e politica. La letteratura in materia ha evidenziato la necessità che i ricercatori evitino di prescrivere ‘in nome della scienza’, che - in sintesi - corrisponde sia a non far «credere che tesi fondate sulle loro convinzioni siano legittimate da risultati della ricerca»³ sia a non dimenticare che «anche la forma più raffinata

² R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 309.

³ J.-F. Marcel, *Questioni etiche dell'insegnamento e della ricerca*, «Pedagogia e Vita», 3 (2005), p. 101.

di controllo scientifico non è in grado di fornire dati talmente certi e generalizzabili da consentire la loro traduzione in modelli operativi»⁴. Altrettanto importante è considerare che è sempre presente il rischio che i risultati conseguiti dalla ricerca educativa siano giudicati in relazione alla situazione socio-politica. In proposito, appare significativo quanto posto in luce da R. Viganò: «con riferimento alla responsabilità della ricerca educativa di illuminare l'agire politico e sociale, vi è bisogno di un pensiero competente, documentato e orientato, sull'educazione e sulla formazione, per sostanziare il disegno e lo sviluppo delle politiche educative»⁵. In tale prospettiva, appare particolarmente sfidante l'assunzione della «responsabilità, etica e politica, di vigilare il processo di indagine coniugando la ricerca della trasparenza con quella della consapevolezza profonda, assumendosi l'impegno di sottoporre la cultura della ricerca in cui è coinvolto ad una radicale analisi critica»⁶. Alla ricerca educativa, «servono coraggio innovativo e robustezza scientifica e culturale per trovare le strade e per non cadere nelle facili tentazioni delle iniziative più mediatiche che sostanziali e della superficialità a prezzo della comprensione approfondita»⁷. Ciò postula l'esigenza per il ricercatore di dare autenticità al proprio contributo mettendo alla prova dell'onestà intellettuale il potenziale trasformativo che lo caratterizza. È bene, infatti, ricordare che tale potenziale appartiene intrinsecamente alla ricerca scientifica:

la ricerca scientifica risponde al bisogno di capire e di fornire strumenti per cambiare la realtà. La scienza dell'educazione non è solo un sapere teoretico, cioè non risponde solo a un bisogno di comprendere i fenomeni di cui si occupa, ma è un sapere prassico, cioè trova la sua ragione fondativa nel bisogno di orientare al meglio la pratica. Di conseguenza i risultati della ricerca dovrebbero consentire di cambiare la pratica⁸.

⁴ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Milano 2007, p. 11.

⁵ R. Viganò, *Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 16 (2016), p. 78.

⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 226.

⁷ R. Viganò, *Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali*, cit., p. 78.

⁸ V. Mazzoni - L. Mortari, *La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 14 (2015), p. 177.

L'onestà intellettuale è qui proposta nei termini di pensiero etico sulla propria ricerca, che non matura per il solo fatto di 'fare ricerca' ma chiede di interiorizzare la competenza di 'agire in ricerca'. Nel primo caso, infatti, si limita ad affinare la sua capacità di decidere nelle varie situazioni ciò che serve o non serve all'indagine che sta svolgendo, assecondando - forse, anche, in modo consapevole - il proprio modo di interrogare la realtà, oggetto della propria ricerca. Nel secondo caso, costruisce via via un progetto di ricerca nel quale 'che cosa', 'perché' e 'come' sono componenti imprescindibili e interconnesse in cui la realtà oggetto di indagine è assunta come fatto da cui lasciarsi interrogare, aprendo così la possibilità che la ricerca educativa divenga per lui un'esperienza educativa, in continuo divenire.

2. Postura vigilante

Un secondo aspetto della competenza etica del ricercatore riguarda il suo metodo, visto che - come ben sottolineato da L. Mortari e L. Ghirotto - «quella educativa è una ricerca etica se e solo se condotta secondo un elevato grado di rigore metodologico, integrità professionale e competenza»⁹. A loro parere, «è etico condurre in maniera rigorosa e scientifica valida una ricerca»¹⁰. Si è ben consapevoli del fatto che il 'discorso sul metodo' sia uno fra i temi più delicati dell'indagine pedagogica, in questa sede l'obiettivo è quello di affrontarlo circoscrivendolo alle sollecitazioni che vengono dalla necessità per il ricercatore di riflettere sulla 'strada' che intraprende, visto che «al pari di ogni altra attività, la ricerca è un modo di conoscere non solo il mondo ma anche e soprattutto se stessi»¹¹. L'avventura con cui il ricercatore si confronta è quella di riuscire a capire come stanno veramente le cose. Proprio attorno a quel 'veramente' ruotano gli interrogativi che danno forma alla competenza etica nella ricerca educativa: di che cosa ho o posso avere riscontro e/o

⁹ L. Mortari - L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, p. 34.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione*, cit., p. 314.

prova in questo contesto educativo? quali metodi e strumenti sono adeguati a far emergere cosa potrebbe o dovrebbe contare per migliorare le politiche educative? come e dove comunicare i risultati, nonché - e soprattutto - sono auspicabili e sostenibili i cambiamenti prospettati? Nelle risposte date dal ricercatore risiede la possibilità di maturare un'intelligenza etica del processo di ricerca in ambito educativo, sollecitandolo anche a considerare con attenzione e, insieme, spirito critico sia i metodi quantitativi sia i metodi qualitativi riconoscendo il contributo specifico e originale che possono rispettivamente portare per 'scoprire' le realtà educative. Tale approccio dovrebbe anche aiutare il ricercatore a giudicare le logiche implicite che sottendono alle sue scelte in relazione al settore scientifico-disciplinare in cui svolge la ricerca, privilegiando la domanda per eccellenza, di natura assiologica, a cui deve sempre e comunque rispondere: «come è giusto intervenire su una data realtà educativa?»¹². Non sfugge il fatto che l'interiorizzazione da parte del ricercatore di un'intelligenza etica della sua ricerca espressa – come appena delineata – nei termini di postura vigilante nella preparazione, nell'attuazione e nella restituzione non possa fare a meno del contributo della comunità pedagogica, intesa come comunità di pratiche di ricerca, nel definire i criteri con cui giudicare la ricerca. In proposito, appare particolarmente stimolante per il dibattito la posizione di J-M. De Ketele, che giudica imprescindibili

il criterio di accettare l'idoneità dell'oggetto di studio (pertinenza) qualunque sia il tipo di ricerca; il criterio di realizzare esattamente ciò che è stato dichiarato (validità), tenuto conto che i metodi possono essere differenti secondo gli oggetti da indagare e gli approcci impiegati; il criterio in virtù del quale le conclusioni a cui si è giunti non dipendono da colui che ha condotto la ricerca (affidabilità)¹³.

Di là dalle opinioni che si possono esprimere su tale posizione, non sembra opportuno affrontare la questione echeggiando il problema del-

¹² R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 25.

¹³ Le affermazioni citate sono state fatte da J-M. De Ketele nel corso di un'intervista - a cura di Livia Cadei - rilasciata alla rivista «Pedagogia e Vita» e pubblicata nel numero 2/2007, p. 150-151.

la irriducibile complessità che accompagna l'aggettivo 'educativa' posto a fianco del termine 'ricerca', che appare funzionale a evitare gli interrogativi peculiari di una ricerca per l'educazione, che non può che essere ragionamento intorno all'etica dell'agire del ricercatore in campo educativo, ponendo attenzione - conseguentemente e prioritariamente - «all'habitus professionale di chi svolge ricerca educativa, nella convinzione che la complessità e l'ampiezza delle problematiche individuate coinvolgono ampiamente tali dimensioni e non possono essere affrontate rafforzando questa o quella abilità o ponendo in atto questo o quell'approccio metodologico»¹⁴.

3. Comunicazione credibile

Un terzo aspetto della competenza etica del ricercatore riguarda la comunicazione. Si tratta di una questione tutt'altro che tecnica, cioè relativa a come gestire in modo efficace la diffusione dei risultati della propria ricerca, o promozionale, nel senso di conoscenza dei meccanismi mediante i quali farsi conoscere e riconoscere al target a cui ci si rivolge. Movendo, dunque, dalla consapevolezza che «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»¹⁵, si pone la necessità che quest'ultimo qualifichi eticamente la comunicazione della ricerca riconoscendo che «vi è un rapporto essenziale - certo articolato e complesso - fra la dimensione epistemologica e quella metodologica e la significatività e sostenibilità riguardo alla sfera pratica e politica»¹⁶. Ciò appare ancor più importante nella relazione fra ricerca educativa e politiche pubbliche, che sollecita a collocare la questione comunicazione nell'alveo della più ampia riflessione intorno al ruolo della ricerca per la promozione di eventuali cambiamenti nelle politiche di

¹⁴ R. Viganò, *Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali*, cit., p. 82.

¹⁵ K. Montalbetti, *La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare*, «Education Sciences & Society», 2 (2012), p. 265.

¹⁶ R. Viganò, *Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), p. 95.

governo del sistema di istruzione e formazione, ponendo l'esigenza di interrogarsi sui criteri in base ai quali tali cambiamenti possano essere o meno auspicabili, di là anche dalle intenzioni del ricercatore. A lui spetta comunque di farsi carico delle questioni di natura etica intrinsecamente presenti nella cura della comunicazione della sua ricerca, giacché questa ha come obiettivo ultimo - pone in luce L. Cadei - «quello di contribuire alla scoperta di nuove conoscenze, all'incremento della comprensione dei fenomeni e alla ricerca del vero»¹⁷. A suo giudizio,

la funzione principale di ogni ricerca è quella di produrre conoscenza, ma qual è la domanda di conoscenza che sollecita la ricerca in educazione? Indagare il rapporto tra la ricerca, il sapere e l'educazione significa dare avvio ad una riflessione epistemologica, che non è scienza del sapere, bensì un atto riflessivo sugli atti di produzione del sapere. In questa prospettiva, con un interrogativo di fondo, la ricerca per l'educazione può misurarsi nel processo di elaborazione di una conoscenza rilevante e pertinente per i soggetti implicati¹⁸.

Occorre, dunque, che il ricercatore si ponga seriamente in termini etici la questione della comunicazione della sua ricerca, non limitandosi a fornire le informazioni essenziali circa il processo messo in atto e le opportune indicazioni per rendere fruibili i risultati a cui si è pervenuti, ma impegnandosi a documentare e comunicare il senso complessivo della ricerca, prima di tutto circa «l'interesse e la rilevanza per sé e la propria comunità di appartenenza, la *significatività* per quanti operano in campo educativo, la *coerenza* con il proprio profilo personale»¹⁹. La sfida risiede nell'assunzione della responsabilità a riconoscere il caso serio della competenza etica nel comunicare la ricerca educativa, in ragione della complessità della funzione che le è attribuita e riconosciuta di essere fattore di cambiamento. Così pensata la comunicazione diviene credibile, nel senso che mostra la ricerca come processo e attività

¹⁷ L. Cadei, *La ricerca e il sapere per l'educazione*, ISU Università Cattolica, Milano 2005, p. 186.

¹⁸ L. Cadei, *Lessico Pedagogico. Ricerca e Educazione*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), p. 177.

¹⁹ K. Montalbetti - C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 37.

che mette in atto una sequenza logica e cronologica di decisioni e di operazioni contraddistinta da una tensione etica a rendere ragione della propria pertinenza, validità, fattibilità sul piano scientifico, sociale, istituzionale. In proposito, la ricerca educativa può trarre significativi benefici da approcci multidimensionali e da dialettiche plurali generati da una “epistemologia ecumenica”²⁰.

Le argomentazioni svolte intorno all’etica della ricerca proposta nei termini non tanto di questione da affrontare quanto piuttosto di competenza da formare rimandano inevitabilmente a un profilo di ricercatore inteso come professionista eticamente competente che riconosce nella propria ricerca una preziosa occasione di autoformazione ai valori della sapienza, della operosità e della socialità. Con l’interiorizzazione del valore della sapienza si intende riferirsi all’acquisizione, via via sempre più consapevole, da parte del ricercatore non solo di un bagaglio di conoscenze metodologiche e abilità tecniche, ma anche di competenze che possono consentirgli di maturare una propria originale professionalità, che si esprime nel progettare le proprie ricerche a partire dal convincimento che «la qualità di una ricerca non è data dall’adozione di determinate procedure quantitative e/o qualitative ma dall’impegno razionale e intelligente di un metodo per affrontare un problema in modo critico»²¹.

Nel valore dell’operosità, il ricercatore mostra il senso che attribuisce alla sua attività di ricerca, che può essere intesa come opera oppure come esecuzione di un lavoro, che conduce alla dimensione etica del rapporto tra l’uomo e le sue attività. Ogni ricerca può essere l’una o l’altra, dipende dal perché e dal come viene svolta: «qualunque cosa può sempre diventare un’opera, se si indaga nel suo intimo per scoprire in che modo essa stessa richiede di essere fatta, per capire quello che la sua essenza esige, e se la si compie tenendo conto appunto di tali esigenze»²². In tale prospettiva, il ricercatore si impegna a costruire, nelle e grazie alle sue esperienze di ricerca, il proprio saper divenire in una armonica sintesi fra abilità tecniche e competenze professionali. Il

²⁰ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione*, cit., p. 293.

²¹ *Ibi*, p. 28.

²² R. Guardini, *Lettere sull’autoformazione*, La Morcelliana, Brescia 1994, p. 93.

richiamo al valore della socialità intende porre in luce che il ricercatore non può venir meno alle proprie responsabilità nei confronti del ruolo che svolge all'interno della comunità da riconoscere, innanzitutto, nei termini di contributo al progresso dell'umanità. Sono molteplici le forme di tale contributo, tutte condividono la peculiarità dell'oggetto con cui si confrontano, che - come ben precisa M. Corsi - non è un oggetto ma un evento²³, per sua natura sempre nuovo e sfidante. Sotto il profilo etico, oggetto specifico del presente contributo, l'assunzione di responsabilità del ricercatore sopra richiamata può trovare un prezioso riferimento, sia formale sia sostanziale, nel codice etico EECERA, richiamato in un recente contributo di Mortari e Ghirotto, in cui merita citare fra i principi da difendere nei processi di ricerca «il rispetto per il bambino, la famiglia, la comunità e la società; i valori democratici; la giustizia e l'equità; la pluralità della conoscenza sui fenomeni; l'integrità, la trasparenza e le interazioni rispettose; la qualità e il rigore della ricerca, il contributo sociale»²⁴.

Ciascuno dei principi citati meriterebbe di essere oggetto di specifica e approfondita riflessione da parte della comunità pedagogica, soprattutto nell'ambito delle società scientifiche che si sono costituite nel corso del tempo, per aiutare i ricercatori ad affrontare la sfida della competenza etica. Tale sfida è particolarmente complessa, tanto sul piano delle prospettive che adotta e propone quanto sui possibili risvolti e impatti sulle esperienze e sulle pratiche educative²⁵. In proposito, risulta significativo il richiamo presente nelle *“Ethical Guidelines for educational Research”* della British Educational Research Association al fatto che non si tratta unicamente di adottare una condotta etica, ma è fondamentale aderire allo spirito a cui questa condotta si ispira²⁶. Una risorsa per i ricercatori universitari potrebbe essere, ad esempio, il Comitato Etico di Ateneo,

²³ M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 99.

²⁴ L. Mortari – L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., p. 32.

²⁵ K.R. Howe – M.S. Moses, *Ethics in Educational Research*, *«Review of Research in Education»*, 24 (1999), p. 56.

²⁶ British Educational Research Association [BERA] (2018), *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition, London. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>. Si precisa la nota è redatta secondo la specifica e vincolante indicazione bibliografica esplicitata da BERA.

che avendo nel proprio mandato come priorità quella di promuovere e garantire il rispetto della *Research Integrity*, può incoraggiare il ricercatore a porre maggiore attenzione alle dimensioni etiche del proprio lavoro²⁷.

Al singolo ricercatore spetta, in ogni caso, confrontarsi attivamente con il proprio campo di indagine, quello dell'educazione, che chiede nell'attuale stagione post-pandemica attenzione all'emergente e non all'emergenza, al necessario e non al conveniente, alla complessità e alla problematicità della quotidianità non alla riduzione semplicista che asseconda la narrazione tranquillizzante del senso comune della ripresa. Oggi, più che in passato, «ascoltare, capire, proporre, mediare, negoziare sono atteggiamenti, da corredare con strumenti culturali e metodologici adeguati, imprescindibili per pensare e fare ricerca educativa»²⁸.

Bibliografia

- Anderson G., *Fundamentals of Educational Research*, Routledge-Falmer, Philadelphia 2002².
- Bridges D. - Smeyers P. - Smith R. (a cura di), *Evidence-based education policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?*, Wiley-Blackwell, Chichester 2009.
- British Educational Research Association [BERA], *Ethical Guidelines for Educational Research*, London 2018⁴.
- Burgess R.G. (a cura di), *The Ethics of Educational Research*, The Falmer Press, New York 2005.
- Cadei L., *Lessico Pedagogico. Ricerca e Educazione*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), pp. 177-181.
- Cadei L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, ISU Università Cattolica, Milano 2005.
- Corsi M. - Sarracino V. (a cura di), *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*, Tecnodid, Napoli 2011.
- Corsi M., *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1997.

²⁷ In merito alla ricerca educativa cfr. G. Anderson, *Fundamentals of Educational Research*, Routledge-Falmer, Philadelphia 2002², pp. 16-26; M.D. Gall - J.P. Gall - W.R. Borg (a cura di), *Educational Research. An Introduction*, Pearson, Boston 2007⁸, pp. 68-92; H. Simons - R. Usher (a cura di), *Situated Ethics in Educational Research*, Routledge-Falmer, London 2000, pp. 1-11.

²⁸ R. Viganò, *Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali*, cit., p. 82.

- Gall M.D. - Gall J.P. - Borg W.R. (a cura di), *Educational Research. An Introduction*, Pearson, Boston 2007⁸.
- Guardini R., *Lettere sull'autoformazione*, La Morcelliana, Brescia 1994.
- Howe K.R. - Moses M.S., *Ethics in Educational Research*, «Review of Research in Education», 24 (1999), pp. 21-60.
- Marcel J.-F., *Questioni etiche dell'insegnamento e della ricerca*, «Pedagogia e Vita», 3 (2005), pp. 95-116.
- Mazzoni V. - Mortari L., *La 'banalità' della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 14 (2015), pp. 175-189.
- Montalbetti K. - Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.
- Montalbetti K., *La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare*, «Education Sciences & Society», 2 (2012), pp. 255-269.
- Mortari L. - Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Milano 2019.
- Mortari L., *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), pp. 143-156.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Milano 2007.
- Simons H. – Usher R. (a cura di), *Situated Ethics in Educational Research*, Routledge-Falmer, London 2010.
- Trinchero R., *Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione*, «Pedagogia e Vita», 71 (2013), pp. 40-56.
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Viganò R. - Lisimberti C. (a cura di), *Politiche pubbliche e formazione. Processi decisionali e strategie*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Viganò R., *Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 16 (2016), pp. 71-84.
- Viganò R., *Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), pp. 91-100.
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

La ricerca come habitus delle professionalità educative e formative. Questioni aperte

1. Verso un'interpretazione vitale della ricerca educativa

Il presente contributo è mosso dall'intento di richiamare alcuni orientamenti pedagogici a supporto di uno *spazio formativo permanente* per i professionisti dell'educazione e della formazione in grado di favorire «un avvicinamento alla ricerca non solo in termini di strumento ma come modo di approcciare e di impostare la propria attività»¹ professionale. La ricerca come *habitus*² troverebbe nella possibile accentuazione del raccordo tra Scuola e Università una via feconda per ampliare le opportunità di crescita umana e professionale tanto degli insegnanti e degli educatori, quanto dei ricercatori impegnati in attività di didattica e, al contempo, di ricerca accademica. In questo quadro, tendere verso una postura professionale che possa annoverare la ricerca come «abito virtuoso»³ implica sottolineare che il sapere e l'agire pedagogico sono sempre chiamati a misurarsi con un'elevata problematicità dovuta all'«imprevedibilità dell'agire umano»⁴ in quanto avenuti per oggetto «la formazione del soggetto, singolarmente e socialmente inteso. Da qui l'impegno a teorizzare e/o realizzare quell'*anthropos* che non possiamo né dobbiamo perdere in pedagogia»⁵. Pertanto, a lumeggiare la ricerca

¹ K. Montalbetti, *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, «Education Sciences & Society», (2015), p. 85.

² Si consideri il concetto di *habitus* alla luce degli studi condotti da M. Baldacci nel volume *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

³ M. Baldacci - F. Frabboni, *Manuale della ricerca educativa*, Utet, Torino 2013.

⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004, p. 9.

⁵ A. Mariani, *Struttura e funzione della pedagogia*, in A. Mariani - F. Cambi - M. Giosi, D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2017,

come *habitus* delle professionalità educative e formative è il riconoscimento del rischio di soccombere al riduzionismo ogniqualvolta serpeggi il tentativo di sottoporre i fenomeni dell'esperienza umana a procedure algoritmiche⁶. La ricerca educativa sollecita infatti a lasciarsi interpellare dalla questione ontologica⁷, dalla natura della realtà considerata. D'altra parte, l'oggetto di studio della scienza pedagogica, rivolgendosi alla persona, costituisce di per sé un monito per il professionista educativo in quanto essa «non è dividibile né sommabile». La sua unità non le permette la divisibilità e la sua totalità non le permette la sommabilità⁸. Ciò non significa che per comprendere contestualmente la problematicità di singolari fenomeni e per provare a rispondervi si debba rifuggire da approcci di natura quantitativa, che peraltro hanno dominato per anni le scienze sociali. Piuttosto, è importante riflettere su una prima questione inerente ai paradigmi che possano realmente considerarsi a supporto di una «modellizzazione teorica in grado di sostenere una pratica educativa innovativa»⁹. In proposito scrive Mortari:

Mancare un'elucidazione della struttura paradigmatica che fa da sfondo al lavoro di ricerca fa stare in una situazione di chiusura epistemica. Una ricerca è generativa di nuove pratiche quando il ricercatore, sapendo risalire ai fondamenti dell'ambiente discorsivo in cui opera, può metterli in discussione¹⁰.

Del resto, l'«approccio matematico e/o sperimentale» delle scienze della natura ha permeato a lungo il campo delle scienze sociali, le quali più che elaborare un proprio paradigma hanno ereditato quello a stampo positivistico¹¹. Non v'è da stupirsi se «la categoria del possibile sia

p. 112.

⁶ Cfr. L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), pp. 143-156.

⁷ Cfr. P. Malavasi, *L'impegno ontologico della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998.

⁸ R. Bruera, *La didattica come scienza cognitiva*, La Scuola, Brescia 1998, p. 61.

⁹ L. Cadei - E. Serrelli, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, p. 166.

¹⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carrocci, Roma 2016, p. 20.

¹¹ *Ibi*, pp. 22-23.

stata dislocata in una zona di sospetto e di indeterminazione, essendo essa stessa la presenza di sinonimo di esplicita sconfitta per una scienza che doveva portare all'evidenza chiara e distinta»¹². L'implicita tendenza alla *separazione della scienza dall'umana esistenza* costituisce un motivo di riflessione pedagogica dal momento che il «pensiero che separa»¹³ si riverbera altresì nei processi di formazione umana. A tal proposito, Viganò sottolinea: «da tradizione secondo la quale la ricerca acquisisce validità scientifica soltanto in ragione della sua neutralità ha purtroppo favorito la deresponsabilizzazione dello studioso riguardo al suo lavoro»¹⁴. La questione della neutralità oggettiva è posta altresì in evidenza nei suoi effetti da Malavasi che, richiamando l'opera husseriana *“La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale”*, asserisce prendano forma in un'«infrastruttura genetica di un pensiero strumentale al potere», le cui cause sono da ricercare in una «scienza che, attraverso la tecnicizzazione, estende il suo dominio sulla natura delle cose corporee, di tutta la realtà [...], rappresenta[ndo] un pericolo mortale per l'umanità»¹⁵.

Con uno sguardo ai nostri giorni, si è indotti inevitabilmente a interrogare il paradigma scientifico che ha compromesso l'abitabilità del pianeta¹⁶, come d'altronde palesato dall'odierna *crisi ecologica* che investe ogni dimensione dell'umano¹⁷. Per attenersi ai presupposti sin qui esplorati conviene circoscrivere il discorso sulla *crisi* al senso formativo che essa può recare come coscienza che «d'alterazione o la rottura di equilibri consueti può implicare trasformazioni costruttive»¹⁸. In quest'ottica, la crisi può rappresentare un'istanza rigenerativa di letture

¹² P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 25.

¹³ V. Iori, *Abitare la Terra. Riflessioni sull'educazione ecologica*, in P. Bertolini - M. Dalla (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 212.

¹⁴ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 294.

¹⁵ P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 29.

¹⁶ V. Iori, *Abitare la Terra. Riflessioni sull'educazione ecologica*, cit., p. 207.

¹⁷ Cfr. F. Anelli, *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, in C. Giuliodori - P. Malavasi (a cura di), *Ecologia Integrale. Laudato sì! Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, pp. 3-10.

¹⁸ P. Malavasi, *Che cos'è essere viri? Insegnare per imparare a decidere*, in L. Dozza (a cura di), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*, Zeroseiup, Città di Castello 2020, p. 24.

e comprensioni dei fenomeni, sollecitando tanto i ricercatori, quanto gli educatori e gli insegnanti a riscoprire la *dimensione vitale della ricerca*.

Se dunque la scienza può avanzare grazie alle crisi, preme qui richiamare la crisi emersa tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, quando le lenti della ricerca meccanicistica promossa dal paradigma positivista non risulteranno bastare alle stesse scienze naturali che, dinanzi ad una serie di svariate influenze, dallo sviluppo concettuale del campo morfogenetico, alle scoperte di Einstein, agli studi pionieristici di Heisenberg¹⁹, sottolineeranno il venir meno della «concezione della materia come parti isolabili» aprendo così ad una *visione della realtà come complessa in quanto relazionale* e inevitabilmente interconnessa²⁰. Pertanto, si evincerà il superamento di un universo stabile e omogeneo delle scienze facendo spazio al riconoscimento dell'irriducibilità dello sguardo dello studioso, nella consapevolezza che gli universi del discorso indagato non potranno mai definirsi in modo esaustivo²¹.

2. *La ricerca educativa come appello etico e formazione costitutiva*

La transizione anzidetta auspica a una nuova simbiosi tra essere umano e natura e si inscrive nel *paradigma della complessità* favorendo una transizione da un'ontologia atomistico disgiuntiva ad un'«ontologia sistemico-relazionale»²², nonché da un'epistemologia della rappresentazione ad un'epistemologia dell'interpretazione come *costruzione*²³. Quest'ultima concepisce l'attività scientifica come situata e impegnata ad affrontare i problemi emergenti dalla situazione storica, da cui può nascere uno specifico punto di vista, sempre chiamato a circoscrivere i limiti di validità di un'affermazione scientifica²⁴.

¹⁹ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit.

²⁰ *Ibid.* p. 25.

²¹ Cfr. P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, cit.

²² L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 31; Cfr. inoltre, Ead., *Avere cura della vita della mente*, Carrocci, Roma 2013.

²³ P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, cit., p. 27.

²⁴ S. Colazzo, *La pedagogia alla luce del paradigma della complessità*, in F. Bottaccioli (a cura di), *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistematici nelle scienze fisiche, della vita e umane*, Tecniche Nuove, Milano 2013, pp. 231-232.

Si consideri inoltre che il termine *complesso*, di derivazione latina *cum plexus* ovvero «*con intreccio*», è la «risultante di due o più parti interdipendenti» e altresì «di più elementi complementari nel quadro di una determinata attività o di una situazione particolare o generale»²⁵. Ciò implica uno sguardo sui fenomeni che non sia sequenziale, bensì reticolare e sistematico²⁶. I sistemi complessi sono infatti caratterizzati da una *struttura a rete*, per cui non esiste un elemento dominante ma un’interazione continua tra numerosi elementi, e da una *retroazione*²⁷, per cui ogni effetto influenza a sua volta la causa. Spiega Morin:

Complexus è ciò che viene tessuto insieme, e il tessuto deriva da fili differenti e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano dunque, e si tessono insieme, per formare l’unità della complessità; ma l’unità del *complexus* non viene con ciò eliminata dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l’hanno tessuto²⁸.

Dalla metà degli anni Ottanta, dunque, sotto la spinta di una «revisione della logica» della scienza tradizionale, nonché di una trasformazione della società divenuta plurale e flessibile «da complessità è ‘esplosa’ come nuovo paradigma culturale, come modello trasversale tra e nei saperi, come innovativa frontiera epistemologica»²⁹. Tale svolta paradigmatica può considerarsi a supporto della ricerca educativa non certo per escludere gli apporti emersi dal paradigma precedente, ma affinché questi si possano reinterpretare e ricontestualizzare alla luce di nuovi presupposti³⁰. Si consideri che la tradizionale «critica alla legittimità del discorso scientifico sull’educazione [...] circa l’impraticabilità di pro-

²⁵ *Complessità*, in *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 2007, p. 605.

²⁶ Cfr. L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi - M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 56.

²⁹ F. Cambi, *Educare nella complessità. Un compito ancora aperto*, «Proposta Educativa», 1, (2007), p. 17. Cfr. inoltre M. Callari Galli - F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003.

³⁰ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 32.

cedure rigorose di controllo empirico nella sfera educativa»³¹ inscrive proprio nella complementarietà di orientamenti differenti il recupero del «rapporto tra conoscenza scientifica e pratica formativa»³². Nondimeno, la tendenza a salvaguardare il sostrato ontologico della ricerca educativa - richiamato in principio - non deve dar luogo a posture professionali delegittimanti fecondi processi di indagine educativa, di cui, peraltro, le istituzioni preposte all'«istruzione» abbisognano. Del resto, ciascuna metamorfosi organizzativa dipende altresì dalla valenza attribuita alla ricerca. «La riflessione sull'attività educativa è [difatti] investita dalla richiesta di innovazione»³³. Si pensi alla necessità di raccolte dati che persiste nelle scuole per attestarne i bisogni emergenti, fra cui gli abbandoni scolastici, le ripetenze degli allievi, i *turn over* dei docenti e dei dirigenti, i progetti attivi con il territorio.

Tuttavia, se l'indagine prende forma nel «tecnismo statistico e curricolare, con una tendenza a rappresentare con algoritmi e con diagrammi anche i più banali itinerari categoriali»³⁴, viene meno la portata germinativa della ricerca che, invece, chiede agli attori dei processi implicati di riconoscere uno «*spazio di creatività*»³⁵ come impegno verso «gli orizzonti del *non ancora*»³⁶. Come illustra Cadei, «l'innovazione presuppone un'assunzione di rischio perché è sempre legata in parte all'invenzione creativa. Non si tratta di imprudenza o di avventatezza, ma piuttosto di attivare un *continuum* nel processo che sollecita al cambiamento»³⁷. Nel contesto scolastico, l'innovazione è prefigurabile nell'ardire a sperimentare modi alternativi di organizzare la scuola, senza mai fuorviare

³¹ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, cit., p. 292.

³² *Ibidem*.

³³ L. Cadei - E. Serrelli, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, cit., p. 164.

³⁴ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990, p. 95.

³⁵ L. Cadei - E. Serrelli, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, cit., p. 166.

³⁶ F. Frabboni - F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma 2003, p. 18.

³⁷ L. Cadei - E. Serrelli, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, cit., p. 165.

dai possibili «effetti sovversivi»³⁸ di una pratica innovativa. In questa luce, il *finalismo sociale* a cui rinvia la ricerca educativa può forse rappresentare il baluardo che ripara da tendenze autoreferenziali, conferendo alla «pratica impegnata»³⁹ un senso etico e politico teso a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana»⁴⁰. L'articolo 3 della Costituzione italiana, appena richiamato, sollecita ciascun professionista dell'educazione e della formazione «a fare ricerca 'dentro' la pratica professionale ordinaria»⁴¹ muovendo da una tensione morale che potrebbe altresì esprimersi

all'interno della più vasta 'lotta per il significato', a difesa della dignità umana, dell'agire umano libero, della positività della razionalità umana e delle sue espressioni molteplici, di una migliore qualità della vita che non mortifichi ma accolga il contributo delle differenze individuali così come quello dei comuni e articolati progetti di sviluppo comunitari⁴².

Pertanto, la transizione verso il paradigma della complessità, nel riconoscere che «tutto ciò che ci circonda, dalle stelle all'[essere umano], è sempre multidimensionale, intricato e diversificato»⁴³, si fa invito a preservare e a mai sottostimare la ricchezza densa e complessa dei fenomeni educativi, i quali esigono «un saper fare inscritto nella quotidianità [...] aspirando al tempo stesso ad un conoscere che attenga alla scoperta scientifica»⁴⁴. Il senso della quotidianità, che di primo acchito parrebbe stridere con la semantica dell'originalità comunemente attribuita alla scoperta scientifica, chiama in causa l'istanza *territoriale* e *partecipativa* a cui la ricerca educativa deve rispondere mediante la costruzione di tra-

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Corte Costituzionale della Repubblica Italiana, *Costituzione della Repubblica italiana* (1948), Roma 2023, p. 4.

⁴¹ K. Montalbetti, *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, cit., p. 90.

⁴² C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990, p. 53.

⁴³ R. Fortin, *Comprendre la complexité. Introduction à la méthode d'Edgar Morin*, L'Harmattan, Paris 2004, p. 18.

⁴⁴ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit., p. 97.

me di riconoscimento per lo sviluppo umano⁴⁵. Quest'ottica esige inoltre una riconfigurazione dei processi di ricerca come forme di coinvolgimento *tra* le professionalità educative (ricercatori, docenti, educatori etc.). Ciò potrebbe supplire al “tradizionale” scollamento tra *ricerca* e *praxis* educativa, avvertito tuttora nell'immaginario scolastico come una questione spinosa, che nel tempo, spiega Baldacci, ha recato due limiti:

in primo luogo, proprio per le sue caratteristiche ‘eccezionali’ la ricerca rischia di diventare una pratica ‘rara’, in quanto stenta a trovare le condizioni adeguate di svolgimento; in secondo luogo, proprio per la sua separazione dalla ricerca, la prassi educativa rischia di perdere di scientificità e di razionalità, degradandosi a mero empirismo o, nel migliore dei casi, ad acritica applicazione dei ‘ritrovati’ delle rare ricerche⁴⁶.

Richiamare i limiti di tale scissione e farne memoria pone in luce la necessità di concertare in modo integrato e sistematico progetti di ricerca-azione tra Scuola e Università⁴⁷ non soltanto per rispondere alle istanze sociali, ma altresì per garantire uno spazio di coltivazione del fare ricerca che possa divenire *habitus* professionale per gli attori coinvolti. Se è vero infatti che «l'intera funzione del pensiero è di produrre abiti d'azione. [...] Così dobbiamo scendere al pratico per trovare la radice di ogni vera distinzione di pensiero»⁴⁸. Spazio che, in una prospettiva di adattabilità, possa considerarsi come *formazione continua*, effettivo esercizio di forme di razionalità *riflessiva, autoriflessiva*⁴⁹ e *critica* capaci di alimentare *atteggiamenti* anti-riduzionistici e non univoci⁵⁰, nonché *posture* scevre dal pregiudizio e aperte alla dialettica. La ricerca come *habitus* delle professionalità educative e formative risuona allora come *sollecitazione coscienziosa* a non farsi pervadere da deliri di onnipotenza e a la-

⁴⁵ Cfr. L. Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 2016.

⁴⁶ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001, p. 139.

⁴⁷ Cfr. P. Malavasi - D. Simeone, *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017.

⁴⁸ C. S. Peirce, *Come rendere chiare le nostre idee*, Utet, Torino 2014, pp. 16-17.

⁴⁹ M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 90-91.

⁵⁰ F. Cambi, *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva*, «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», XII, 1/2 (2009) p. 29.

sciarsi interpellare dal senso di «costante incompiutezza»⁵¹ umana affinché possa tradursi in un'umile accettazione dei limiti «come irriducibili *limiti* «come irriducibili *matrici costruttive della conoscenza*»⁵² che compenetrino «il linguaggio della critica con quello della possibilità»⁵³. Dall'*habitus* della ricerca può nascere la tensione generativa al miglioramento continuo: «È proprio il fatto che io lotti per migliorarmi ciò che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro»⁵⁴.

Bibliografia

- Anelli F., *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, in C. Giuliodori - P. Malavasi (a cura di), *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, pp. 3-10.
- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- Baldacci M. - Frabboni F., *Manuale della ricerca educativa*, Utet, Torino 2013.
- Bertalanffy L. von, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004.
- Bruera R., *La didattica come scienza cognitiva*, La Scuola, Brescia 1998.
- Cadei L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2005.
- Cadei L. - Serrelli E., *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, pp. 163-190.
- Callari Galli M. - Cambi F. - Ceruti M. (a cura di), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003.
- Cambi F., *Educare nella complessità. Un compito ancora aperto*, «Proposta Educativa», 1 (2007), pp. 17-23.
- Id., *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva*, «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», XII, 1/2 (2009), pp. 23-32.
- Colazzo S., *La pedagogia alla luce del paradigma della complessità*, in F. Bottaccioli (a

⁵¹ M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano 1976, p. 290.

⁵² P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, cit., p. 26.

⁵³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p. 61.

⁵⁴ R. Guardini, *La credibilità dell'educatore*, in *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, p. 222.

- cura di), *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistematici nelle scienze fisiche, della vita e umane*, Tecniche Nuove, Milano 2013, pp. 219-236.
- Corte Costituzionale della Repubblica Italiana, *Costituzione della Repubblica italiana* (1948), Roma 2023.
- Fortin R., *Comprendre la complexité. Introduction à la méthode d'Edgar Morin*, L'Harmattan, Paris 2004.
- Frabboni F. - Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma 2003.
- Guardini R., *La credibilità dell'educatore*, in *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987.
- Heidegger M., *Essere e tempo* (1927), Longanesi, Milano 1976.
- Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 2007
- Iori V., *Abitare la Terra. Riflessioni sull'educazione ecologica*, in P. Bertolini - M. Dalla (a cura di) *Pedagogia al limite*, Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 207-225.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Id., *L'impegno ontologico della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998.
- Id., *Che cos'è essere vivi? Insegnare per imparare a decidere*, in L. Dozza (a cura di), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*, Zeroseiup, Città di Castello 2020, pp. 21-30.
- Malavasi P. - Simeone D., *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017.
- Mariani A., *Struttura e funzione della pedagogia*, in A. Mariani - F. Cambi - M. Giosi - D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carrocci, Roma 2017, pp. 85-121.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990.
- Mazzoni V. - Mortari L., *La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, «Italian Journal of Educational Research», VIII, 14 (2015), pp. 175-189.
- Montalbetti K., *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, «Education Sciences & Society», (2015), pp. 83-109.
- Morin E., *Le vie della complessità*, in G. Bocchi - M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, pp. 49-60.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carrocci, Roma 2004.
- Ead., *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, «Education Sciences & Society», 1 (2010), pp. 143-156.

Saggi

- Ead., *Avere cura della vita della mente*, Carrocci, Roma 2013.
- Ead., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carrocci, Roma 2016.
- Nanni C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990.
- Pati L., *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 2016.
- Peirce C. S., *Come rendere chiare le nostre idee*, Utet, Torino 2014.
- Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Sommario

Abstracts	5
Editoriale	13
Emanuele Serrelli <i>A research skill development framework for education professionals?</i>	18
Isabella Pescarmona - Chiara Sità - Chiara Bove <i>Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa</i>	32
Alessandra Mussi - Maria Benedetta - Gambacorti-Passerini - Massimiliano Tarozzi <i>Ripensare la prossimità. Competenze di accesso al campo nella ricerca empirica in educazione dopo la pandemia</i>	45
Alessia Tabacchi <i>Percorsi di accompagnamento pedagogico per la formazione alle competenze di ricerca nel lavoro educativo: intreccio fra gesti e saperi professionali</i>	58
Simone Colli Vignarelli <i>Lo sguardo intersezionale come competenza euristica in pedagogia</i>	69
Paola Rigoni, Laura Landi <i>Ricerca qualitativa e quantitativa in dialogo: spunti di riflessione</i>	82
Chiara Bellotti <i>Expansive learning, dispositivo formativo dell'educatore in ricerca</i>	96
Luca Girotti <i>Etica della ricerca: da questione da affrontare a competenza da formare</i>	105
Valentina Meneghel <i>La ricerca come habitus delle professionalità educative e formative. Questioni aperte</i>	116

Stampa:

MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)