

Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e *public engagement*

a cura di
Maurizio Fabbri, Marcello Tempesta



Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale

collana diretta da

Maurizio Fabbri

1

La Collana “Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPEGES. Conterrà Atti di Convegni e Seminari, insieme a testi prodotti dai Gruppi di Ricerca, Proposta e Studio della SIPEGES

Comitato scientifico della collana

Livia Cadei | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Michele Cagol | *Libera Università di Bolzano*

Giuseppina D'Addelfio | *Università di Palermo*

Francesca Dello Preite | *Università di Firenze*

Paola Dusi | *Università di Verona*

Maurizio Fabbri | *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

Isabella Loiodice | *Università di Foggia*

Maria Chiara Michelini | *Università di Urbino "Carlo Bo"*

Paola Milani | *Università di Padova*

Stefano Oliverio | *Università di Napoli "Federico II"*

Riccardo Pagano | *Università di Bari "Aldo Moro"*

Maria Grazia Riva | *Università di Milano-Bicocca*

Antonia Rubini | *Università di Bari "Aldo Moro"*

Marcello Tempesta | *Università del Salento*

Paola Zini | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Collana soggetta a peer review

Ricerca pedagogica e bene comune:
modelli teorico-metodologici
e *public engagement*

a cura di
Maurizio Fabbri
Marcello Tempesta



Volume stampato con il contributo del
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali
dell'Università del Salento



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-260-8

DICEMBRE 2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8
Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione ai lavori

- 13 Pierluigi Malavasi
Saluti istituzionali
- 15 Maurizio Fabbri, Marcello Tempesta
Le ragioni di un convegno

Relazioni

- 21 Maurizio Fabbri
Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement
- 26 Luigina Mortari
La qualità essenziale della Ricerca Educativa
- 35 Enricomaria Corbi
Uno sguardo incrociato su ricerca e progettualità pedagogica
- 41 Marcello Tempesta
Pensare la scuola, lavorare con la scuola, imparare dalla scuola
- 49 Rosita Deluigi
Uno sguardo all'invecchiamento in chiave intergenerazionale: aver cura di tempi diffusi e spazi opachi
- 56 Maria Grazia Riva
Mondi della vita e ricerca pedagogica: una interrogazione necessaria e radicale
- 60 Giuseppe Elia
La ricerca pedagogica nella prospettiva di una comunità inclusiva

- 69 Lucia Zannini
L'intreccio tra mondo della cura e ricerca pedagogica. Riflessioni a partire dal vertice della medical education research
- 77 Alessandro Mariani
Filosofia dell'educazione e "bene comune"
- 82 Chiara Bove
Campo, concetti e partecipanti: per una ricerca educativa responsabile
- 86 Massimiliano Tarozzi
Ricerca pedagogica come bene comune. Verso un quadro rigoroso dell'indagine educativa

Laboratori paralleli

1) *Fra globalizzazione e deglobalizzazione*

- 93 Giuseppe Annacontini
La pedagogia tra globalizzazione e deglobalizzazione
- 98 Ines Giunta
Dominare la contingenza al tempo della globalizzazione. Elogio dell'educazione difficile
- 107 Riccardo Pagano
Pedagogia e globalizzazione
- 111 Enrico Bocciolesi
Deglobalizzare nell'educazione per risvegliare l'impegno sociale
- 114 Giorgio Crescenza
Dal potere della parola alla necessità di una scuola democratica e partecipativa. Riflessioni e prospettive per un cambiamento socio-educativo
- 118 Livia Romano
Educare ad una democrazia planetaria tra globalizzazione e de-globalizzazione
- 121 Adriana Schiedi
Le migrazioni lungo il Mediterraneo tra globalizzazione dell'indifferenza e globalizzazione dell'inclusione. Per una pedagogia dell'enracinament

Campo, concetti e partecipanti: per una ricerca educativa responsabile

Chiara Bove

Università di Milano-Bicocca
chiara.bove@unimib.it

Nel breve spazio di questo contributo, accennerò ad alcune questioni che ritengo interessanti per rinforzare la qualità della ricerca educativa come scelta responsabile di fronte alle sfide della società contemporanea. Articolerò la mia riflessione attorno a tre punti: inizierò con un richiamo alla necessità di rivalutare la dimensione *artigianale* della ricerca empirica, stringendo la distanza tra campo e concetti; farò un cenno all'importanza di combinare rigore metodologico e attitudini alla ricerca, per prevenire il rischio di un uso dogmatico e procedurale del metodo; concluderò con alcune note sull'etica.

1. Ridurre la distanza tra campo e concetti

Parto da una constatazione: negli ultimi anni rilevo una difficoltà crescente nei giovani dottorandi che scelgono una postura empirica quando devono trasformare un interesse o una curiosità in una domanda di senso dal punto di vista pedagogico. Intercettano il tema, intuiscano i problemi, sono appassionati di educativo, ma non sempre riescono a formulare l'ipotesi in prospettiva pedagogica e a scegliere con coerenza il metodo. Questo li porta a scrivere progetti di ricerca in cui le domande non sempre sono coerenti con le cornici epistemologiche e valoriali dichiarate nei progetti stessi, oppure progetti in cui le domande si dichiarano pedagogiche, ma poi nei fatti rispondono a quesiti di altra natura.

Naturalmente questa difficoltà non significa che i giovani non siano adeguati a fare ricerca, ma segnala un problema che già Lucia Lumbelli aveva messo a fuoco alla fine degli anni Ottanta, quando associava la “confusione”, la “scarsa rilevanza” e un “certo discredito dello sperimentalismo pedagogico dei suoi tempi” (Mantovani, in Bellatalla et al., 2003, p. 116) alla debolezza della fase descrittiva-esplorativa della ricerca. Quando non ci si prende il tempo di sostare nell'indeterminatezza della fase esplorativa, quando i concetti e i significati sono imposti da lontano, cioè sono sia distanti dalla pratica sia poco precisati in prospettiva teorica, la ricerca sul campo è “confusa e affrettata” e diventa più difficile intercettare e descrivere i problemi fondamentali di cui occorre occuparsi (ibid.).

Lumbelli, rileggendo Dewey, aveva ben chiara la necessità di tenere i significati vicini all'esperienza, identificandoli e comprendendoli nell'esperienza, perché

quando sono indeterminati stravolgono il reale anziché chiarirlo. Se sono troppo grossolani, troppo fluidi, diventano una fonte di “falsa comprensione e fra-intendimento” (Dewey, 2019, p. 152) portandoci a raggiungere risultati che non sono poi presi sul serio da chi opera sul campo.

Quando, invece, i concetti sono connessi all’osservazione, questi diventano generali in ragione del loro uso, anche tramite l’astrazione, e non in ragione dei loro ingredienti (Dewey, 2019, p. 150); si genera così quella condizione atta a differenziare la mera riflessione sull’esperienza come “passatempo” dalla “più definita intellettualizzazione dell’esperienza”, cioè “l’attività scientifica”, vale a dire quell’attività che “consiste nella formazione di idee che siano definite e generali nello stesso tempo” (ibid.). I concetti diventano definiti in quanto lasciano quell’ “incremento di significato” che Dewey descrive come “una migliore intelligenza di qualcosa, un più chiaro piano e proposito per l’azione futura: in breve un’idea. Non c’è niente di più importante, per quel che riguarda l’educazione, di questo problema della formazione dei concetti” (ivi, p. 148). Un’idea che aiuti a migliorare la pratica.

In un momento in cui le politiche della ricerca spingono verso una logica di efficacia che spesso ci porta ad accorciare i tempi della ricerca e a far confluire i suoi risultati in un elenco di *outcomes*, è cruciale riprendere in mano quel “nodo dell’epistemologia pedagogica che è il rapporto teoria pratica” (Baldacci, 2010), senza scadere in pericolose derive teoriche o al contrario empiriste, ma coltivando una cultura della ricerca teoricamente fondata, rigorosa, ma anche capace di fare spazio a quel pensare artigianale che si modifica passo dopo passo e che è sempre la prova della sua riuscita perché si “fonda sui materiali del mondo abitato” (Ingold, 2021, p. 16).

Per questo Ingold ci invita a formarci come ricercatori ripartendo dall’osservazione della natura: “Quando entrate nel bosco entratevi come in una biblioteca o in una cattedrale, con una certa riverenza. Ogni albero, ogni tronco, custodisce la sua storia [...] per leggere quella storia, dovrete tendere il collo. [...] E anche quando ci sforziamo di decifrarne i significati, non ci pare di progredire con chiarezza sulla strada della comprensione. Nel bosco è tutto complicato” (p. 21).

La metafora del bosco ci consegna un’idea di campo come terreno vivo, complesso, laboratorio di indagine e di interconnessione tra teoria e pratica che ha bisogno di una ricerca intesa come pratica situata, umile, partecipata, capace di “intellettualizzare” le perturbazioni che arrivano dal campo con rispetto e riverenza affinché diventino davvero motore di quell’azione emancipatrice a cui aspira la pedagogia come scienza. Il tema della rilevanza pedagogica della ricerca su cui allora rifletteva Lumbelli, ci interroga ancora oggi come comunità scientifica, ma non solo rispetto ai temi che scegliamo, ma a come li indaghiamo, al metodo e all’uso che sarà fatto dei risultati.

2. Il metodo da solo non basta

Non sono i metodi che determinano i problemi di cui ci occupiamo, ci ha insegnato Dewey, ma è la natura dei problemi che determina la scelta dei metodi e il come li usiamo. Studiare il comportamento infantile e l'educazione nelle prime età è sempre stato per me una scuola di metodo: i bambini, infatti, non sempre rispondono alle nostre domande, non hanno i nostri tempi, non usano le nostre parole, non condividono gli stessi significati e non si lasciano interrogare come e quando vogliamo noi. Sono partecipanti affascinanti ma difficili, che si ritirano volentieri nei loro mondi immaginari, si nascondono, sfuggono: i bambini ci sfidano dal punto di vista metodologico, costringendoci a uscire da un uso procedurale, dogmatico o “legnoso” (per dirla con Dewey) del metodo.

I bambini ci ricordano che i metodi non sono un a-priori della ricerca e che non basta usare un metodo codificato per condurre una buona ricerca. I metodi dipendono dai paradigmi epistemologici, dai partecipanti, dalle culture, ma anche dalle storie di chi li sceglie e di chi li usa. Anche i metodi, infatti, e non solo i temi di cui ci occupiamo, sono culturalmente situati e non possiamo fare import-export dei metodi, operazione che produrrebbe solo risultati non-validi perché de-situati.

Le questioni di metodo, cioè, sono cruciali per la qualità dell'investigazione, ma secondarie rispetto alle riflessioni sul paradigma, l'atteggiamento, le posture con cui ci si accinge a fare ricerca (Baldacci, 2010).

Per questo Dewey ci ha insegnato che i metodi vanno combinati con quelle *attitudini* che hanno la forza intellettuale di risvegliare il metodo della conoscenza e la prontezza del pensiero; queste sono: l'apertura mentale, la sincera adesione totale, la responsabilità (Dewey, 2019, pp. 29-31).

3. Ricerca responsabile

Oggi non possiamo non pensare alla ricerca se non come azione al servizio della società e del bene pubblico. Questa disposizione, al centro dell'orizzonte della *Responsible Research Innovation* (RRI), è specificamente pedagogica, ma va resa esplicita, trasparente e riconoscibile: spesso il nostro modo di stare vicino alle prassi con una curvatura sul miglioramento delle stesse resta nascosto, sottocitato, velato. Invece deve emergere nella sua “specificità”: solo così può aprire spazi di legittimazione della pedagogia anche rispetto al discorso dominante, alle scienze in generale e alle politiche della ricerca. Ancora di più di quanto ci si possa aspettare quando la ricerca educativa promuove la trasformazione dall'interno, curandosi di ciò che lascia, la cosiddetta “eco pedagogica” o la “latenza formativa” di un certo modo di avvicinarsi alla conoscenza dei fenomeni, ha qualcosa da dire alla politica.

Solo una scienza rigorosamente fondata, però, ha il privilegio di offrire criteri orientativi per la pratica, superando il rischio che i suoi risultati siano trasformati in regole e ricette. Se la ricerca è una pratica sociale culturalmente situata, allora questa deve essere in grado di orientare le pratiche educative non da lontano, ma

costituendosi essa stessa come laboratorio scientifico rigoroso, arena di negoziazioni culturalmente e “socialmente acquisite” (Hammersley, 2016). Una ricerca consapevole del suo impatto sui partecipanti, che diventa una forma di militanza e di impegno pedagogico a più “voci”.

Promuovere una ricerca educativa responsabile significa impegnarsi in uno sforzo intellettuale rigoroso e teoricamente fondato, ma anche in una grande esperienza umana, un dispositivo che trasforma chi la fa, ma anche chi vi partecipa: un’esperienza che ci fa crescere come individui, ma soprattutto come comunità.

Bibliografia

- Baldacci M. (2010). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12 (1/2), 15-21.
- Dewey J. (1999). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hammersley, M. (2016). *Il mito dell’evidence based*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ingold T. (2021). *Corrispondenze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lumbelli L. (2006). *Costruzione dell’ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale*. In A. Bondioli (Ed.). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. (pp. 25-60). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti. (Eds.). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza*. Milano: Franco Angeli.