

Disimparare per conoscere e trasformare: l'inchiesta sociale tra pedagogia e decolonialità

Unlearning to Know and Transform: Social Inquiry
between Educational Theory and Decoloniality

VALERIO FERRERO

Abstract

The paper reconsiders social inquiry from the perspective of educational theory, as a form of educational research that draws on a decolonial perspective in order to question knowledge hierarchies and established categories. Action research and *co-research* are interpreted as coherent developments of this approach, confirming the ongoing relevance of social inquiry for social transformation and public engagement.

Keywords: Educational theory; Educational research; Decoloniality; Transformation; Co-research.

DOI: 10.5281/zenodo.21679864

L'inchiesta sociale: genealogie e attualità

Nella letteratura sociologica e storico-sociale, l'inchiesta sociale è stata prevalentemente considerata come una pratica empirica orientata alla comprensione di specifici contesti e problemi sociali (Armano, 2020; Chicchi e Cominu, 2013). Tale definizione non ne esaurisce tuttavia la portata: l'inchiesta sociale rinvia anche a modalità situate di produzione del sapere, a scelte metodologiche fondate sul rapporto diretto con i soggetti e i contesti e a implicazioni politiche e culturali.

A livello internazionale, le sue matrici si possono ricondurre alle prime esperienze di sociologia empirica tra Ottocento e Novecento (Ragin e Becker, 1992), con particolare riferimento alla *Chicago School* (Bulmer, 1986; Tomasi, 2019). Osservazione sul campo, intervista e ricostruzione delle pratiche quotidiane non compaiono soltanto come tecniche di rilevazione, ma come vie di accesso a processi di urbanizzazione, marginalizzazione e mutamento sociale che eccedono cornici consolidate. Il *focus* sull'esperienza, sui contesti e sull'organizzazione della vita sociale non coincide con un primato dell'empiria; segnala piuttosto una forma di indagine in cui il lavoro conoscitivo si definisce nel nesso tra prossimità al reale, costruzione interpretativa e implicazione critica (Richardson e Christopher, 1993). Emerge così un tratto decisivo: l'inchiesta elabora il proprio oggetto attraverso un'osservazione situata che ne pone in questione gli impliciti.

In Italia, essa assume tratti specifici nel secondo dopoguerra grazie a esperienze che ne mostrano il radicamento al di fuori dei circuiti accademici tradizionali e il legame con i processi di democratizzazione, i conflitti del lavoro e la questione delle disuguaglianze sociali (Laffi, 2020). In *Contadini del Sud* di Rocco Scotellaro (1954), racconti autobiografici e testimonianze contadine rendono visibile una soggettività storicamente marginalizzata, assumendone la parola come fonte

di conoscenza. In *Inchiesta a Palermo* di Danilo Dolci (1956), l'analisi delle condizioni materiali e sociali dei quartieri poveri intreccia indagine empirica, denuncia pubblica e responsabilità trasformativa. Analogamente, i lavori di Danilo Montaldi, tra cui si segnalano *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati*, condotto con Franco Alasia (1960), e *Autobiografie della leggera* (1961), sviluppano l'inchiesta come pratica di ascolto e restituzione delle vite subalterne, sottraendo migranti, marginali e militanti di base alla riduzione a oggetti di analisi (Bondi, 2020).

Queste esperienze permettono di comprendere perché l'inchiesta sociale sia stata definita, a partire appunto dalle indagini sulla realtà sociale e sulle classi subalterne, come forma di ricerca orientata alla comprensione dei rapporti sociali (Pugliese, 2008) anche in vista di una *nuova sociologia critica* (Saitta, 2010). In esse, la conoscenza del sociale non si produce soltanto negli spazi istituzionali della ricerca, ma attraverso il confronto con soggetti, condizioni e problemi posti ai margini delle rappresentazioni dominanti. L'inchiesta italiana si configura così come pratica in cui analisi empirica, presa di parola e rilevanza pubblica risultano inseparabili: si tratta di una forma situata di produzione del sapere, in cui la costruzione dell'oggetto di ricerca si intreccia al riconoscimento dei soggetti esclusi come attori epistemici.

L'inchiesta sociale presenta una chiara dimensione politico-culturale: problematizza la realtà, ridefinendo ciò che merita attenzione, chi è riconosciuto come portatore di esperienza e quali saperi sono legittimati nello spazio pubblico (Meriggi, 1989). La conoscenza che ne deriva è inseparabile dalle relazioni e dalle condizioni storiche che la rendono possibile e, in prospettiva critica, si oppone a saperi autoreferenziali o poco sensibili alla complessità. Il suo carattere interdisciplinare, al crocevia tra sociologia, etnografia, storia orale, giornalismo e scrittura letteraria (Casellato, 2011; Fofi, 2024), non indica indeterminatezza metodologica, ma capacità di combinare strumenti diversi in funzione dell'oggetto: intervista, racconto di vita e osservazione partecipante sostengono la costruzione di conoscenza *con* i soggetti.

Nelle trasformazioni contemporanee, la tradizione dell'inchiesta sociale è attraversata da una duplice dinamica (Sherman e Torbert, 2000): da un lato, istituzionalizzazione e tecnicizzazione della ricerca rischiano di ridurla a procedura standardizzata, indebolendone l'apporto critico e situato; d'altro canto, cresce l'adesione a pratiche di indagine che restituiscano la complessità dei fenomeni sociali e coinvolgano i soggetti nella costruzione della conoscenza. Questo rinnovato interesse si lega anche all'indebolimento dello spazio pubblico e alla difficoltà di elaborare interpretazioni non riduttive dei processi educativi e sociali. In questo quadro, l'inchiesta sociale mantiene la propria attualità, offrendo strumenti per produrre analisi contestualizzate, verificabili e criticamente orientate.

Alla luce di questi elementi, la tradizione dell'inchiesta sociale, pur collocata prevalentemente in ambito sociologico, presenta implicazioni che ne eccedono i confini. Essa coinvolge infatti processi di apprendimento, ridefinizione degli sguardi, messa in discussione di presupposti impliciti e rielaborazione dei significati da parte dei soggetti (Barnao, 2009; Cataldi, 2012). Pur non sempre esplicitata, questa dimensione consente di leggere l'inchiesta sociale in chiave pedagogica, come pratica di ricerca educativa che, anche per il rilievo etico con cui seleziona ciò che merita attenzione, riconoscimento e presa di parola, può incidere sui modi in cui i soggetti comprendono la realtà e vi si collocano.

Per un'inchiesta sociale in prospettiva pedagogica

La lettura pedagogica dell'inchiesta sociale non mira a estenderne l'ambito né ad applicare strumenti sociologici all'educativo, ma a ripensare la tradizionale separazione tra ricerca e processi formativi (Burgess, 2018; MacLure, 2003). Se il sapere non è un atto puramente rappresentativo, ma un processo situato che trasforma i soggetti e incide sulle condizioni di intelligibilità del reale, l'inchiesta è non solo uno strumento di indagine, ma una pratica che interviene sui modi di articolare l'esperienza e renderla comprensibile. La ricerca non si limita quindi a

rilevare dati: rielabora schemi interpretativi, ridefinisce ciò che appare rilevante e problematizza ciò che è dato per scontato (Bove, 2008). La sua valenza pedagogica emerge come dimensione interna a una pratica che modifica i modi di interrogare il reale e di costruirne le condizioni di comprensione.

In tale cornice, l'inchiesta sociale pone in tensione la distinzione tra oggetto e soggetto della conoscenza: non si limita a descrivere fenomeni, ma coinvolge chi osserva nella ridefinizione delle proprie categorie interpretative e delle condizioni che stabiliscono che cosa sia nominabile e conoscibile. La sua valenza pedagogica si manifesta in questo snodo, nella prospettiva secondo cui la pedagogia è chiamata a “valorizzare la propria dimensione pratico-progettuale e, a partire dalla prassi e ritornando alla prassi stessa, proporsi come mediatore di dialoghi progettuali” (Elia, 2016, p. 1). Tale assunto trova riscontro in una prima esperienza di ricerca educativa che impiega strumenti propri della ricerca sociale per analizzare traiettorie pedagogiche e dispositivi educativi urbani (Bulgarelli et al., 2025): la lettura del sociale assume consistenza formativa interrogando le condizioni che rendono praticabile un diverso rapporto tra spazi, soggetti e progettualità. Il processo euristico diviene così anche un percorso di trasformazione dei modi di vedere, nominare e comprendere.

Dall'urgenza di una ricerca che si configuri come prassi trasformativa, capace di lumeggiare “condizioni di possibilità per la costruzione di discorsi dotati di senso in critica, o perfino in antitesi, a quanto [permuta] la crescente egemonia dei diversi modelli di razionalità economica” attraverso l'affermazione “del principio di educabilità, del principio di formatività e del principio dell'integrale antropologico come assi categoriali intorno a cui concresce la plurale ricostruzione e strutturazione del discorso pedagogico” (Margiotta, 2015, pp. 129-130), emerge una dimensione formativa dell'inchiesta. Essa si manifesta quando l'incontro con contesti complessi e forme di esperienza non immediatamente assimilabili costringe a sospendere schemi interpretativi consolidati (Formenti, 2017): conoscere non significa perciò accumulare informazioni, ma porre in discussione le categorie tramite

cui l'esperienza è compresa (Borrelli, 1999), attivando processi di riorganizzazione, dislocazione e, talvolta, perdita di presupposti impliciti.

Il posizionamento del ricercatore diviene così un nodo centrale (Muraca, 2021; Pescarmona *et al.*, 2023): chi conduce l'indagine non può mantenere una distanza neutrale, ma è implicato in una relazione che lo costringe a interrogare le proprie assunzioni. Tale coinvolgimento non è un limite metodologico, bensì una condizione epistemica che rende visibile il carattere situato della conoscenza e apre a una riflessività che investe il rapporto tra soggetto conoscente e realtà (Melacarne e Fabbri, 2022; Pinheiro e Colombo, 2021) e “che allena il pensiero a ripensarsi e, pertanto, ad affinarsi” (Cambi, 2010, p. 162). La trasformazione del ricercatore diviene quindi una dimensione costitutiva del fare ricerca.

Occorre poi creare le condizioni affinché i soggetti siano co-costruttori di significati e titolari di una voce riconosciuta (Cognetti De Martiis, 2025), nella convinzione che “l'altro e il suo modo di essere è una possibilità per l'individuo [di] ripensarsi, dialogando con la differenza” e rappresenta per chi fa ricerca un'occasione di “decentramento da sé e dalle proprie convinzioni” (Bove, 2009, p. 99). Le pratiche dell'inchiesta (dall'intervista, che sposta il *focus* da ciò che il ricercatore cerca a ciò che il soggetto rende rilevante, all'osservazione partecipante, che induce a rivedere distinzioni date per ovvie) non si limitano infatti a raccogliere esperienze, ma incidono sui modi in cui esse sono comprese. Presa di parola, rielaborazione narrativa e confronto configurano così uno spazio in cui la conoscenza si costruisce *in relazione* (Cagol, 2019).

Non c'è comprensione autentica se non si ha cura di allestire una relazione in cui l'altro, sentendosi accolto entro un clima di cura, può porsi autenticamente, rendendo dunque possibile al ricercatore una comprensione vera dell'esperienza oggetto di indagine. Se il compito primario del ricercatore consiste nell'assicurarsi che “i partecipanti si sen-

tano ascoltati, accettati e compresi”¹, allora anzitutto si deve lavorare sulla qualità etica della relazione (Mortari, 2009, p. 59).

La dimensione formativa non deve essere intesa in senso lineare o intenzionale, ma come effetto di pratiche relazionali che ridefiniscono i significati. La qualità della relazione non costituisce soltanto una condizione metodologica, ma implica una dimensione etica interna al processo di ricerca.

L’inchiesta sociale può dunque essere riletta in chiave pedagogica in ragione dell’intreccio tra produzione di conoscenza e trasformazione e della ridefinizione del rapporto dei soggetti con il reale. La conoscenza si presenta come processo situato di interpretazione e negoziazione; la trasformazione rinvia agli effetti, non predeterminabili, di pratiche d’indagine capaci di porre in questione ciò che appare autoevidente. L’inchiesta non produce soltanto descrizioni del sociale, ma riorganizza i criteri mediante cui leggere l’esperienza, prendere parola e ridefinire ciò che è rilevante. La sua valenza pedagogica non deriva da un’estensione del lessico educativo, ma dal fatto che la ricerca interviene sui modi di conoscere, agire e posizionarsi. Su questa base, risulta promettente approfondire i nessi tra inchiesta sociale e prospettiva decoloniale (Alatas, 2025; Go, 2017), intesa come critica delle gerarchie epistemiche e delle forme consolidate di produzione del sapere.

Disimparare per conoscere: l’inchiesta sociale in prospettiva pedagogico-decoloniale

Se si assume la specificità pedagogica dell’inchiesta sociale, occorre interrogare le condizioni epistemiche dell’indagine, chiedendosi con quali categorie essa delimiti il proprio campo, organizzi il rapporto tra esperienza e interpretazione e definisca ciò che appare rilevante, secondo quella che Spivak (1993), in termini postcoloniali, definisce “misurazione dei silenzi” (p. 81). Questa soglia concettuale apre alla prospet-

¹ Citazione da Moore *et al.*, 2008, p. 83.

tiva decoloniale (Borghi, 2020; Zoletto, 2011) e rende esplicito un nodo già interno alla genealogia dell'inchiesta, ossia il confronto con ciò che eccede i quadri ufficiali di rappresentazione del sociale (condizioni subalterne, conflitti e forme di vita poco traducibili nei linguaggi istituzionali), anche nell'ottica di "un'epistemologia e una metodologia [che] siano esse stesse la ragione di una ricerca per la giustizia sociale" (Griffiths, 1998, p. 26). In gioco non è solo l'esclusione di alcuni soggetti dal sapere, ma la struttura storica dell'intelligibile che la produce e la legittima (Denscombe, 2025): il nodo non consiste nell'integrare contenuti mancanti entro un quadro invariato, ma nel sottoporre a critica i presupposti epistemici e i criteri di selezione.

La lettura pedagogica dell'inchiesta sociale ne mostra così l'implicazione decoloniale: se la ricerca non si limita a registrare il reale, ma ne struttura la leggibilità, essa forma anche lo sguardo, i criteri di distinzione e le soglie di rilevanza. Si rivela decisiva "una consapevolezza riflessiva da conquistare nel lavoro teorico" ed empirico "che conduciamo, affermando che i rapporti di forza coloniali hanno (inevitabilmente) condizionato il modo in cui abbiamo pensato il rapporto con l'Altro" (Burgio, 2022, p. 15). L'attributo pedagogico non rimanda quindi a un esito edificante o a un generico apprendimento dall'esperienza, ma all'incidenza della ricerca sulle forme attraverso cui il mondo sociale diviene pensabile; oltre la dimensione relazionale, occorre interrogare i criteri interpretativi che orientano l'inchiesta.

In questo passaggio, il *disimparare* assume rilievo teorico-epistemologico. Il termine non rinvia a una postura psicologica del ricercatore né a una sospensione indeterminata delle competenze acquisite; esso designa un'operazione epistemica che sottrae le categorie alla loro apparente evidenza, le restituisce alla loro storicità e le espone alla possibilità della propria inadeguatezza (Tlostanova e Mignolo, 2012; Tolman, 2006). *Disimparare* significa sospendere l'automatismo con cui gli schemi interpretativi si presentano come immediatamente adeguati al reale, riaprendo il rapporto tra concetto ed esperienza là dove tende a chiudersi in forme di identificazione prematura.

In questa accezione, il *disimparare* non attenua il rigore metodologico, ma lo radicalizza. Una ricerca che non esamini i propri strumenti concettuali rischia di attribuire all'oggetto ciò che appartiene al dispositivo di osservazione (Granata, 2024); la coerenza interna del metodo non garantisce da sé la pertinenza epistemica delle categorie impiegate.

Molto dell'impegno postmoderno rispetto alla cultura emerge dal desiderio di fare un lavoro intellettuale che metta in contatto con i modi di essere, le forme d'espressione artistica e l'estetica che informano la vita quotidiana tanto degli scrittori e degli studiosi quanto delle masse. [...] Si può parlare di ciò che vediamo, pensiamo o ascoltiamo. C'è, in questo, uno spazio per lo scambio critico. È eccitante pensare, scrivere, parlare di, e creare un'arte che rifletta un impegno appassionato nei confronti della cultura popolare, perché non è affatto escluso che proprio questo sia "il" vero sito futuro della lotta di resistenza, un luogo d'incontro dove possono accadere fatti nuovi e radicali (bell hooks, 1998, p. 24).

Il *disimparare* introduce un'esigenza di vigilanza teorica che non implica rinuncia alla concettualizzazione, ma esposizione sistematica dei concetti alla prova di ciò che resiste, eccede o altera il quadro da cui la ricerca prende avvio.

Questo nodo è rilevante per la ricerca educativa: se la pedagogia valorizza la pluralità delle esperienze senza interrogare i codici conoscitivi che la rendono intelligibile, rischia di riprodurre sul piano epistemico le stesse asimmetrie che critica su quello normativo e politico. Gli approcci qualitativi risultano dunque epistemologicamente coerenti per l'attenzione al carattere situato dei contesti, alla singolarità delle esperienze e alla verifica dei quadri interpretativi con cui sono lette. La questione della differenza non riguarda dunque solo contenuti o destinatari della ricerca, ma investe categorie, criteri di validazione e forme di autorità che ne strutturano il campo conoscitivo, anche considerando "la natura interdipendente della teoria e della pratica" e il fatto che "la

conoscenza non può essere separata dall'esperienza" (bell hooks, 2023, p. 217).

Sotto questo profilo, l'inchiesta sociale assume una specifica rilevanza metodologica, poiché la sua struttura empirica e contestuale produce uno scarto tra apparato teorico e materiale di ricerca (Cipolla, 1998). Quando non sia usata come tecnica di conferma, obbliga a misurarsi con forme di esperienza non riconducibili ai linguaggi concettuali iniziali. Tale scarto non è un residuo da eliminare, ma il luogo in cui la ricerca verifica la tenuta dei propri criteri di intelligibilità. Il *disimparare* diviene così principio metodologico (Corsi *et al.*, 2025), traducendosi in revisione delle domande, ridefinizione delle soglie di pertinenza, correzione di interpretazioni troppo rapide, disponibilità a riconoscere che l'insufficienza può appartenere non all'oggetto, ma alle categorie con cui lo si è costituito.

Ne discende un problema di autorità epistemica (Jäger, 2025; Nxumalo e Delgado Vintimilla, 2020). Se il conoscere è attraversato da criteri storici di legittimazione, il nodo non riguarda solo l'accesso alla parola, ma ciò che è riconosciuto come *discorso epistemicamente rilevante, esperienza significativa e generalizzazione plausibile*. Il rilievo decoloniale dell'inchiesta sociale non consiste nel semplice reperimento di testimonianze marginalizzate, ma nella possibilità di problematizzare la distribuzione asimmetrica dell'autorità interpretativa. La ricerca non elimina tale asimmetria, ma la sottrae alla naturalizzazione e la assume come problema interno al proprio dispositivo, aprendo all'esigenza etica di rendere riflessivamente esplicite e criticamente negoziabili le differenze di posizione.

Il rapporto tra inchiesta sociale e decolonialità emerge quando la prima è interrogata rispetto alle categorie che ne orientano la finalità conoscitiva: la sua genealogia critica e la sua struttura empirica impongono di misurarsi con la storicità e la non neutralità dei quadri interpretativi che orientano la selezione, la descrizione e la comprensione del reale (Rivenburgh e Manusov, 2010). L'inchiesta si configura così come pratica di contro-egemonia, mettendo in discussione l'assunto per cui solo alcuni soggetti sarebbero legittimati a produrre conoscen-

za. La decolonialità rende esplicita una questione già interna alla logica dell'inchiesta, riguardante le condizioni epistemiche entro cui il sapere si produce e si legittima. Il *disimparare* designa dunque un lavoro metodologico, eticamente fondato, volto a sottoporre a esame critico le categorie della ricerca quando mostrano i propri limiti.

Conricerca e trasformazione: la ricerca-azione come sviluppo dell'inchiesta sociale

Assumere il disimparare sul piano epistemologico e metodologico significa concepire una ricerca in cui le categorie siano riviste nel corso stesso della costruzione del sapere: non è sufficiente riconoscerne la storicità e la non neutralità, occorre che il metodo ne consenta la verifica durante l'indagine (Baldacci e Frabboni, 2013). Il nesso tra inchiesta sociale e ricerca educativa non dipende quindi dai temi affrontati, ma dal punto in cui la produzione di conoscenza incide sui modi di comprendere, selezionare e organizzare l'esperienza. L'attributo educativo non designa un settore specifico, ma il processo attraverso cui i criteri del comprendere si costituiscono, si stabilizzano e possono essere riorganizzati.

Una simile impostazione impedisce di separare rigidamente finalità *conoscitiva* e *trasformativa*. Se la ricerca interviene sui criteri tramite cui qualcosa è riconosciuto come problema, esperienza significativa o oggetto di analisi, la produzione di conoscenza modifica già le condizioni del campo che indaga (Viganò, 2020). La finalità conoscitiva non consiste soltanto nell'elaborare descrizioni o interpretazioni più adeguate, ma nel ridefinire le condizioni entro cui il reale può essere letto; in maniera analoga, la finalità trasformativa non è un effetto pragmatico successivo, ma coincide con lo spostamento dei criteri di lettura, delle soglie di rilevanza e delle possibilità di azione che la ricerca produce. In una ricerca educativa epistemicamente fondata, conoscenza e trasformazione sono interne l'una all'altra: la prima si costruisce modificando le condizioni del conoscere, mentre la seconda assume

valore conoscitivo nella misura in cui rende verificabili, contestabili o insufficienti le categorie impiegate (Baldacci, 2009).

Ne deriva l'esigenza di una ricerca in cui produzione di sapere e cambiamento non restino separati: assume così rilievo la ricerca-azione, non poiché combini ricerca e intervento o adotti procedure partecipative, ma poiché fa della trasformazione dei contesti una condizione di produzione e verifica del sapere (Colucci, 2008, Gill *et al.*, 2012; Omodan e Dastile, 2023). L'azione non si aggiunge all'analisi, ma introduce variazioni nel campo che rendono visibili i limiti delle categorie iniziali, costringendo a ridefinire il problema e le connessioni interpretative. La ricerca-azione si configura come la forma metodologica in cui l'intreccio tra finalità conoscitiva e trasformativa diviene operativo: il cambiamento si costruisce attraverso interazione, riflessione condivisa e analisi situata delle pratiche. Questa caratteristica ne rafforza la coerenza epistemologica con la cornice decoloniale, sancendo "il carattere non neutrale [...] della scienza" e l'idea che "il sapere [valga] come fonte dell'azione e, a sua volta, l'azione [valga] come fonte di conoscenza pratica" (Baldacci, 2001, pp. 41-42).

In continuità con tale ragionamento, la ricerca-azione può essere letta come sviluppo metodologicamente coerente con alcune potenzialità dell'inchiesta sociale, senza esaurirne la genealogia: l'inchiesta non si limita infatti a rilevare un campo, ma lo costruisce mediante operazioni di delimitazione, selezione e interpretazione. Quando tali operazioni sono assunte come rivedibili nel corso dell'indagine, il metodo cessa di funzionare come procedura di applicazione e diviene processo di elaborazione riflessiva (Barbier, 2008). L'inchiesta sociale, intesa come ricerca educativa, incontra la ricerca-azione in questo scarto, nel punto in cui la costruzione del sapere dipende dalla capacità di rimettere in gioco le proprie categorie nel confronto con i soggetti e nella modificazione delle pratiche.

Il concetto di *conricerca*, classicamente associato alle forme di inchiesta sociale, consente di precisare la forma di questo processo. La *conricerca* non coincide con una semplice collaborazione tra ricercatore e partecipanti né con una diversa distribuzione dei compiti empirici;

rimanda invece alla costruzione stessa del sapere per quanto riguarda la definizione del problema, la selezione di ciò che conta come dato, i nessi interpretativi ritenuti pertinenti, i criteri di validità (Calvetto, 2024). La *conricerca* non elimina quindi la differenza tra le posizioni, ma sottrae la loro asimmetria all'implicitezza, esponendola a negoziazione e verifica. Si redistribuisce non soltanto la parola, ma soprattutto la funzione epistemica.

Il principio epistemologico fondamentale che giustifica la ricerca-azione come modalità conoscitiva è l'idea che la conoscenza non dipenda da un osservatore disincarnato, che vede il mondo dall'esterno, ma che invece emerga nell'interazione tra la persona, gli altri, l'ambiente circostante e gli oggetti materiali che esternalizzano i saperi sedimentati di una cultura. [...] La ricerca-azione [...] intende costruire la conoscenza a partire dai saperi pratici e in funzione del cambiamento in direzione di una maggiore equità. Il punto di vista del ricercatore non è quello privilegiato nella costruzione della conoscenza e nelle applicazioni pratiche dell'indagine. La prospettiva pratica dei professionisti [...] è considerata più rilevante, perché inserisce nell'analisi le condizioni che intervengono, come forze gravitazionali, sulla progettazione e sull'agire quotidiano (Sorzio, 2019, p. 144).

In questo quadro, la validazione del sapere deve coinvolgere sia i criteri epistemici sia la responsabilità etica rispetto alle proprie formulazioni e ai loro effetti. La validità non coincide né con la coerenza interna tra assunti teorici, scelte metodologiche e interpretazioni né con il riconoscimento dei partecipanti, ma riguarda la produzione di formulazioni concettualmente sorvegliate, empiricamente pertinenti e aperte alla contestazione (Girotti, 2023, 2025), nella consapevolezza che “nella ricerca-azione il criterio principale della valutazione non consiste nella significatività statistica dei risultati, ma nella loro operatività, cioè nell'efficacia dell'intervento messo in atto” (Nigris, 1998, p.

188). La finalità conoscitiva si misura quindi nella consistenza delle connessioni interpretative elaborate; la finalità trasformativa si esprime invece nella possibilità di renderle praticabili, discutibili e rivedibili. Le due dimensioni si co-determinano, anche perché “la relazione del ricercatore con la comunità, e in senso più esteso con la società, non inizia nel momento in cui viene comunicata una nuova scoperta, ma prende avvio proprio dalla definizione del suo problema di ricerca” (Montali, 2008, p. 98).

L'inchiesta sociale, assunta come ricerca educativa nella forma della ricerca-azione, può essere compresa come una strategia di indagine in cui produzione di conoscenza e trasformazione si implicano reciprocamente. La *conricerca* ne costituisce uno dei punti di maggiore coerenza epistemologica e metodologica, poiché nel lavoro condiviso di costruzione del problema, ridefinizione del campo e verifica delle categorie il sapere si produce esponendosi alla prova delle proprie condizioni di possibilità.

Verso un'inchiesta sociale come ricerca educativa che *disimpara*

L'inchiesta sociale rinvia a una forma di ricerca in cui il sapere si costituisce nel rapporto problematico tra il reale e ciò che eccede le categorie che tentano di ordinarlo, non a partire da un oggetto già dato. Il suo rilievo si colloca in questo scarto: la conoscenza assume la forma non di una descrizione esterna ai processi sociali e educativi, ma di un lavoro che interviene sulle condizioni della loro intelligibilità. L'inchiesta può dunque essere assunta come ricerca educativa, poiché incide sui criteri tramite cui l'esperienza è riconosciuta, organizzata e resa pensabile.

Ne discende che il nesso tra produzione di conoscenza e cambiamento non è accidentale. Il cambiamento non è qualcosa di successivo o aggiuntivo, ma coincide con la modificazione delle condizioni entro cui un problema è costituito, un'esperienza acquisisce rilevanza e una connessione interpretativa risulta sostenibile. Finalità consoci-

tiva e trasformativa non sono distinte, ma si co-implicano: *conoscere* significa intervenire sui criteri del comprendere, mentre *trasformare* equivale a esporli a revisione.

La prospettiva decoloniale porta questo nodo alle sue conseguenze più radicali, anche sul piano politico, nell'impegno a "creare spazi partecipativi di condivisione della conoscenza" (bell hooks, 2020, p. 47) e a "mettere profondamente in discussione la politica del dominio" (p. 63). Se le categorie della ricerca sono storicamente situate e attraversate da rapporti di potere, il problema non consiste nell'ampliare il campo della conoscenza o nel moltiplicare i punti di vista, ma nell'interrogare le condizioni che stabiliscono che cosa possa valere come esperienza significativa, concetto pertinente e sapere legittimo. In questo quadro, il *disimparare* designa un lavoro metodico sulle categorie, la sospensione della loro autoevidenza e l'esposizione della ricerca al limite dei propri strumenti.

Conricerca e ricerca-azione delineano una forma di indagine coerente con questa impostazione. La prima sottrae la costruzione del sapere all'unilateralità di un solo punto di vista e la apre alla pluralità dei posizionamenti che attraversano il campo; la seconda costituisce il dispositivo metodologico in cui produzione di conoscenza e trasformazione delle pratiche sono interdipendenti. Ne deriva una concezione dell'inchiesta sociale come ricerca educativa orientata al cambiamento e fondata sulla revisione critica delle proprie categorie.

Riferimenti bibliografici

Alasia F. e Montaldi D., *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati*, Feltrinelli, Milano 1960.

Alatas S.F., *The decolonization of research: structures of inquiry and theory*, in "International Journal of Social Research Methodology", 28(6), 2025, pp. 759-776.

Armano E., *Pratiche di inchiesta e conricerca oggi*, Ombre Corte, Verona 2020.

Baldacci M., *Metodologia della ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2001.

Baldacci M., *La ricerca empirica in pedagogia*, in “Studi sulla Formazione”, 12(1/2), 2009, pp. 15-21.

Baldacci M. e Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino 2013.

Barbier R., *La ricerca-azione*, Armando, Roma 2008.

Barnao C., *L'inchiesta sociale salvi la sociologia!*, in “Lo squaderno”, 6(12), 2009, pp. 10-17.

bell hooks, *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano 1998.

bell hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.

bell hooks, *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi, Milano 2023.

Bondi F., *Narratori della «leggera». Danilo Montaldi e la letteratura dei marginali*, Carocci, Roma 2020.

Borghi R., *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano 2020.

Borrelli M., *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Luigi Pellegrini, Cosenza 1999.

Bove C., *Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole*, in “Enciclopedia”, 12(23), 2008, pp. 131-150.

Bove C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano 2009.

Bulgarelli A., Gabrielli F. e Stillo L., *Per una nuova grammatica urbana: traiettorie pedagogiche e dispositivi educativi*, in “Journal of Health Care Education in Practice”, 7(2), 2025, pp. 105-114.

Bulmer M., *The Chicago school of sociology: Institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*, University of Chicago Press, Chicago 1986.

Burgess R. (ed.), *Key variables in social investigation*, Routledge, New York 2018.

Burgio G., *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano 2022.

Cagol M., *Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa*, in "Formazione & Insegnamento", 17(1), 2019, pp. 35-44.

Calvetto S., *La conricerca come militanza e formazione. Tra gli scritti di Danilo Montaldi*, in "SPES", 17(22), 2024, pp. 41-58.

Cambi F., *La scrittura scientifica: annotazioni pedagogiche*, in "Studi sulla Formazione", 13(2), 2010, pp. 157-162.

Casellato A., *Con le orecchie dritte: storia orale e inchiesta sociale negli anni del boom economico*, in "Belfagor", 66(6), 2011, pp. 685-696.

Cataldi S., *La ricerca sociale come partecipazione. Il rapporto tra ricercatore e attore sociale nell'indagine sociologica*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Chicchi F. e Cominu S., *Inchiesta e conricerca*, in Roggero G. e Zanini A., *Genealogie del futuro. Sette lezioni per sovvertire il presente*, Ombre Corte, Verona 2013, pp. 120-138.

Cipolla C. (ed.), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano 1998.

Cognetti De Martiis F., *Con-ricerca. Quando gli oggetti della ricerca diventano soggetti*, in Cellamare C. (ed.), *Guardare nel buio. Epistemologie dell'urbano*, Mimesis, Milano-Udine 2025, pp. 259-282.

Colucci F.P., *Alle origini della ricerca-azione: l'eredità di Kurt Lewin*, in Colucci F.P., Colombo M. e Montali L. (eds), *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 29-60.

Corsi M., Stramaglia M., Roig-Vila R., Martines Peres V., Girotti L. e Farina T., *La pedagogia come scienza fra teoria ed empiria*, in "Education Sciences & Society", 16(1), 2025, pp. 9-15.

Denscombe M., *Decolonial Research Methodology: An Assessment of the Challenge to Established Practice*, in "International Journal of Social Research Methodology", 28(2), 2025, pp. 231-240.

Dolci D., *Inchiesta a Palermo*, Einaudi, Torino 1956.

Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.

Fofi G., *Quante storie. Il «sociale» dall'Unità a oggi. Ritratti e ricordi*, Altraeconomia, Milano 2024.

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

Gill H., Purru K. e Lin G., *In the Midst of Participatory Action Research Practices: Moving towards Decolonizing and Decolonial Praxis*, in "Reconceptualizing Educational Research Methodology", 3(1), 2012, pp. 1-15.

Girotti L., *Etica della ricerca: da questione da affrontare a competenza da formare*, in "Pedagogia e Vita", 81(2), 2023, pp. 105-115.

Girotti L., *La metodologia della ricerca educativa come ambito di sviluppo epistemologico*, in "Education Sciences & Society", 16(1), 2025, pp. 66-73.

Go J., *Decolonizing sociology: Epistemic inequality and sociological thought*, in "Social Problems", 64(2), 2017, pp. 194-199.

Granata A., *I cento linguaggi della scuola plurale. Valorizzare i saperi nascosti delle minoranze linguistiche e culturali*, in "Pedagogia e Vita", 82(2), 2024, pp. 35-46.

Griffiths M., *Educational Research for Social Justice. Getting off the Fence*, Open University Press, Buckingham 1998.

Jäger C., *Epistemic authority*, in Lackey J. e McGlynn A. (eds.), *The Oxford handbook of social epistemology*, Oxford University Press, Oxford 2025, pp. 63-84.

Laffi S. (ed.), *Le pratiche dell'inchiesta sociale*, Edizioni dell'Asino, Roma 2020.

MacLure M., *Discourse in educational and social research*, Open University Press, Buckingham 2003.

Margiotta U., *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

Melacarne C. e Fabbri L., *Metodo e riflessività*, in "Educational Reflective Practices", 12(2), 2022, pp. 21-30.

Meriggi M.G., *La cultura dell'inchiesta*, in "Il Ponte", 45(6), 1989, pp. 129-133.

Montaldi D., *Autobiografie della leggera*, Einaudi, Torino 1961.

Montali L., *La ricerca-azione: questioni epistemologiche e di metodo*, in Colucci F., Colombo M. e Montali L. (eds.), *La ricerca-intervento*, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 95-118.

Moore T., McArthur M. e Noble-Carr D., *Little Voices and Big Ideas: Lessons Learned from Children about Research*, in “International Journal of Qualitative Methods”, 7(2), 2008, pp. 77-91.

Mortari L., *La ricerca per i bambini*, Mondadori Università, Milano 2009.

Muraca M., *La dimensione politica della metodologia della ricerca in educazione: riflessioni a partire da un sentipensare popolare, femminista e decoloniale*, in “Civitas Educationis. Education, Politics and Culture”, 10(2), 2021, pp. 205-220.

Nigris E., *Un nuovo modo di fare ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in Mantovani S. (ed.), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, pp. 164-203.

Nxumalo F. e Delgado Vintimilla C., *Explorations of the Tensions and Potentials of De-Centering the Human in Early Childhood Education Research*, in “Equity & Excellence in Education”, 53(3), 2020, pp. 271-275.

Omodan B.I. e Dastile N.P., *Analysis of Participatory Action Research as a Decolonial Research Methodology*, in “Social Sciences”, 12(9), 2023, n. 507.

Pescarmona I., Sità C. e Bove C., *Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa*, in “Pedagogia e Vita”, 81(2), 2023, pp. 32-44.

Pinheiro L.R. e Colombo E., *Riflessività e Ricerca Sociale: la produzione dialogica della realtà*, in “Educação”, 46(1), 2021, pp. 1-36.

Pugliese E. (ed.), *L'inchiesta sociale in Italia*, Carocci, Roma 2008.

Ragin C.C. e Becker H.S. (eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.

Richardson F.C. e Christopher J.C., *Social theory as practice: Metatheoretical options for social inquiry*, in “Journal of Theoretical and Philosophical Psychology”, 13(2), 1993, pp. 137-153.

Rivenburgh N.K. e Manusov V., *Decentering as a Research Design Strategy for International and Intercultural Research*, in “The Journal of International Communication”, 16(1), 2010, pp. 23-40.

Saitta P., *Quale spazio per una nuova sociologia critica? L'inchiesta sociale come lotta*, in “Quaderni di intercultura”, 2(1), 2010, pp. 11-37.

Scotellaro R., *Contadini del Sud*, Laterza, Roma-Bari 1954.

Sherman F.T. e Torbert W.R. (eds.), *Transforming social inquiry, transforming social action: New paradigms for crossing the theory/practice divide in universities and communities*, Kluwer Academic Publishers, Boston 2000.

Sorzio P., *La ricerca-azione*, in Mortari L. e Ghirotto L. (eds.), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 143-160.

Spivak G.C., *Can the subaltern speak?*, in Williams P. e Chrisman L. (eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, Routledge, New York 1993, pp. 66-111.

Tlostanova M.V. e Mignolo W.D., *Learning to unlearn: Decolonial reflections from Eurasia and the Americas*, The Ohio State University Press, Columbus 2012.

Tolman J., *Learning, unlearning, and the teaching of writing: Educational turns in postcoloniality*, in “Critical Inquiry in Language Studies”, 3(2-3), 2006, pp. 191-202.

Tomasi L., *The tradition of the Chicago school of sociology*, Routledge, New York 2019.

Viganò R.M., *La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica*, in “Pedagogia oggi”, 18(1), 2020, pp. 323-334.

Zoletto D., *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2011.

VALERIO FERRERO (Università di Torino) è dottore di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale. Si occupa di equità e disuguaglianze a scuola, di educazione interculturale, di *Philosophy for Children* e del valore pedagogico dell'opera di Italo Calvino. È autore di svariati saggi su riviste e volumi nazionali e internazionali.