

La ricerca empirica in pedagogia. Appunti di lavoro

Massimo Baldacci

Università degli studi di Urbino Carlo Bo

ABSTRACT

L'articolo indaga, in forma di prima esplorazione, un modello alternativo di ricerca empirica in pedagogia. Viene presentato, in particolare, un modello di ricerca fondato sul pragmatismo deweyano e integrato con il razionalismo critico. Tale approccio risulta preferibile rispetto alla prospettiva ermeneutica della Ricerca-Azione proposta da Pourtois. Questo nuovo approccio, utilizzando una prospettiva epistemologica, sembra superare il relativismo individuabile nel modello classico della Ricerca-Azione. La Ricerca-Azione, in questa prospettiva, diventa uno strumento per individuare soluzioni utili ad affrontare i problemi educativi.

Parole chiave: Ricerca empirica - Ricerca-Azione - Razionalismo critico

Pedagogical empiric research. Work notes

This article explores, with a pioneering approach, an alternative pedagogical empiric research. In detail, it discloses a research model founded on the pragmatic approach introduced by Dewey and integrated with critical rationalism. This new epistemological approach, when compared with the hermeneutic research prospective proposed by Pourtois, results more advisable. The new approach for pedagogical empiric research, relayed on epistemological prospective, seems to result to be capable to overtake the relativism of the classic Research-Action model. The Research-Action model, in this prospective, becomes an instrument to identify useful solution in order to deal with educative problems.

Keywords: Empiric Research - Action-Research - Critical rationalism

Questo intervento è dedicato al problema della ricerca empirica e, più precisamente, alla *ricerca-azione* in pedagogia. Occuparsi di quest'ultima è urgente, in quanto essa ha conquistato una larga diffusione nelle sperimentazioni informali promosse dalle scuole, ma spesso è condotta senza una chiara consapevolezza epistemologica delle questioni in gioco.

Rispetto alla *ricerca-azione*, l'autore solitamente citato è Pourtois (1986). Questo studioso propone una soluzione metodologica fondata su una prospettiva di genere *ermeneutico*. Intendiamo esporre un modello alternativo per la ricerca-azione: quella del pragmatismo deweyano integrato dal *razionalismo critico*. La trattazione resterà però a livello di meri appunti di lavoro.

Rispetto alla questione di una ricerca-azione di genere ermeneutico, giova partire dal modo in cui Rorty ha formulato la distinzione tra *epistemologia* ed *ermeneutica* (Rorty, 1998, pp. 239 e sgg.). Per Rorty, scegliere una posizione epistemologica implica assumere che tutti i contributi ad un discorso sono commisurabili attraverso regole che stabiliscono come si può pervenire a un accordo razionale. L'ermeneutica si presenta allora come una confutazione di questo assunto, che viene sostituito dall'ipotesi di una conversazione che non si basa su regole comuni, ma che – se condotta nella prospettiva dell'intesa – può portare a un accordo intersoggettivo.

La concezione ermeneutica, così come viene prospettata da Rorty, coincide con la posizione espressa da Pourtois (1986). Secondo questo studioso, nella ricerca-azione si procede attraverso le cosiddette riunioni di “diagnosi rinforzante”, nel corso delle quali si discute del percorso compiuto e si decide in quali direzioni indirizzare le attività successive, cercando di raggiungere un'adeguata convergenza di orientamento nel gruppo degli insegnanti. In questa pratica, pertanto, non si hanno regole metodologiche pre-esistenti alla prassi della ricerca e caratterizzate da una valenza normativa circa le modalità di valutazione. I criteri di valutazione emergono nel corso della discussione, come esito di una convergenza del gruppo di attori.

Questa concezione ermeneutica ha avuto una larga diffusione nelle scuole. Nella prassi comune della ricerca-azione, sono le pratiche discorsive di natura riflessiva che seguono e precedono l'agire educativo a rappresentare la soluzione metodologica per la progettazione e la valutazione. E, nonostante il riferimento ai dati (per lo più qualitativi) raccolti, la negoziazione intersoggettiva della “verità”, come credenza condivisa, è affidata alla pura discussione.

Questa soluzione ermeneutica, sebbene apprezzabile per le sue venature antidogmatiche, presenta però due limiti significativi.

Primo limite. Se si rinuncia all'idea di regole pre-esistenti al processo di valutazione dei contributi al discorso, tali regole emergono nel corso della discussione stessa. Ma in questo modo, esse hanno un carattere relativo alla situazione particolare e al processo determinato che le ha prodotte. In altre situazioni e con differenti attori, sarebbero potute emergere regole diverse e quindi considerazioni finali difformi. Si rischia cioè un marcato relativismo, che

priverebbe le conclusioni della ricerca-azione di validità scientifica. In effetti, le stipulazioni intersoggettive dipendono dalle dinamiche del gruppo. In primo luogo, dalla pressione esercitata dall'opinione della maggioranza. In secondo luogo, dalle stratificazioni di potere interne al gruppo, dal nesso tra verità e potere (Foucault, 1977). Per legittimare la valenza epistemica di questo processo, Rorty (1999, p. 100) ricorre perciò al concetto di "comunità ideale" (capace di assicurare una conversazione "ideale"). Il problema è che un concreto gruppo di ricerca-azione non soddisfa mai i requisiti di questo statuto "ideale".

Secondo limite. Secondo Rorty, la giustificazione della conoscenza avviene attraverso un processo sociale. Vederla nel quadro della relazione soggetto-mondo significherebbe cadere nel mito del rispecchiamento. Tuttavia, quest'ultima tesi è sostenibile solo se si accetta quello che Dewey definiva come il punto di vista dello "spettatore". Se invece si sceglie il punto di vista dell'attore, allora la conoscenza si dà come un processo che riguarda un soggetto impegnato a far fronte attivamente al mondo, e perciò non sarà riducibile allo schema del rispecchiamento. In altre parole, se non si vuole qualificare la conoscenza come mero rispecchiamento del mondo, non è necessario eliminare il rapporto soggetto-mondo, è sufficiente concepirlo in senso attivo e trasformativo.

Rispetto ai limiti della posizione ermeneutica, e in particolare in rapporto al rischio di relativismo, appare fecondo il realismo critico di Putnam. Il pericolo di relativismo della prospettiva ermeneutica è legato alla possibilità che la discussione sia dominata dall'opinione della maggioranza. Contro questa possibilità, Putnam ha sostenuto che la giustificazione di un'asserzione è una questione indipendente dall'opinione della maggioranza, e si fonda piuttosto sulla maggiore o minore bontà degli *standard* di accettabilità utilizzati.

Questo studioso opta per un atteggiamento epistemologico di marca *pragmatista*, secondo cui

la nostra immagine del mondo non può essere 'giustificata' da altro che dal successo della medesima, giudicato alla luce degli interessi e valori che si evolvono. (Putnam, 1995, p. 139)

Queste idee di Putnam riattivano la concezione strumentalista della verità di Dewey. Secondo quest'ultimo, infatti,

la conferma, la convalida, la verifica stanno nelle opere, nelle conseguenze. Dai loro frutti li *riconosciamo*: ciò che ci guida veramente è vero, e la capacità dimostrata di guidarci è appunto ciò che si intende per verità. (Dewey, 1948, p. 107)

Sono perciò le necessità interne alla pratica educativa a fornire criteri “oggettivi” per convalidare le ipotesi pedagogiche. Secondo un paradigma strumentalista, cioè, la validazione non è riducibile a una questione di accordo intersoggettivo: il successo pratico di un’ipotesi è il criterio “oggettivo” a cui tale accordo è vincolato (“l’ipotesi che funziona è quella vera”, Dewey, 1948, p. 107) e che, almeno in linea di principio, consente di discriminare le idee migliori da quelle peggiori. Questo non implica l’equazione *successo pratico = verità* come criterio di validazione delle ipotesi. Il richiamo deweyano alle “conseguenze” come giustificazione delle ipotesi chiarisce che il successo deve essere inteso in senso largo: non solo come raggiungimento degli obiettivi previsti, ma come desiderabilità delle conseguenze complessive dell’azione.

Questo rinvio allo strumentalismo deweyano e al realismo critico di Putnam non pretende di risolvere il problema metodologico della ricerca-azione. Tuttavia, in questa maniera, sono salvaguardate le ragioni di un atteggiamento epistemologico, rispetto a una prospettiva ermeneutica che rischia altrimenti di assolutizzarsi. La convalida delle ipotesi dipende tanto dal successo pratico, quanto dall’interpretazione formulata attraverso la discussione. Perciò, anche se non è possibile stabilire con precisione il dosaggio con cui queste due componenti partecipano alla convalida delle ipotesi, l’interpretazione contrae dei vincoli fissati dal grado di successo del progetto, e questo evita esiti relativisti della ricerca-azione.

Questa conclusione chiama in causa anche la natura delle regole proprie della ricerca. Per restare a Putnam (1992, p. 81), quando si parla di “regole” si deve distinguere tra “algoritmi” e “massime”. Un *algoritmo* rappresenta una sequenza chiusa di istruzioni che, muovendo da certe premesse, conducono invariabilmente a un dato risultato. Una regola di questo genere dà luogo a un procedimento automatico, e perciò è implementabile in un software per *computer*. Una *massima* costituisce invece un principio il cui uso richiede un giudizio intelligente, basato sull’esame delle circostanze d’applicazione. Secondo Putnam, le regole della ricerca non sono riducibili ad algoritmi, bensì rappresentano massime per guidare intelligentemente l’indagine. Anche il criterio del successo, rappresenta perciò una massima e di conseguenza il suo uso include un aspetto ermeneutico.

Anche impostato in questi termini, il problema dell’affidabilità dell’interpretazione nella ricerca non è risolto (né, probabilmente, compiutamente risolvibile). Occorre, perciò, cercare di accrescere tale affidabilità. A questo proposito, è di indubbia rilevanza la “posizione” del gruppo rispetto all’esperienza da valutare. Secondo Pourtois, il coinvolgimento esistenziale ed affettivo degli attori è uno dei tratti distintivi della ricerca-azione. Mentre nella ricerca sperimentale si richiede un atteggiamento impersonale, nella ricerca-azione il coinvolgimento del ricercatore sarebbe non solo inevitabile, ma anche fecondo, poiché la riflessione sul vissuto del gruppo è vista come una fonte di conoscenza importante. Tuttavia, vi è il rischio un atteggiamento interessato e coinvolto finisca per compromettere l’affidabilità delle interpretazioni.

Secondo Maturana, “Tutto ciò che è detto è detto da un osservatore” (Maturana & Varela, 1992, p. 53). Questo principio stabilisce la prospettività di qualsiasi descrizione, in

quanto inerente alla posizione dell'osservatore rispetto al sistema osservato. Questo significa che nessun punto di vista garantisce un approccio privilegiato alla "verità". Di conseguenza, risultano pretese epistemiche eccessive sia quella della ricerca sperimentale, di attingere una conoscenza del tutto impersonale, sia quella della ricerca-azione secondo Pourtois, di individuare un accesso privilegiato grazie alla riabilitazione dell'affettività. L'atteggiamento epistemico di questi modelli può essere riconcettualizzato nei termini di una differente posizione dell'osservatore. La ricerca-azione postula un osservatore "interno" al sistema di cui affronta le problematiche in qualità di attore (non di mero spettatore), restandone così emotivamente coinvolto in prima persona. Viceversa, la ricerca sperimentale postula un osservatore "esterno" al sistema e che assume un atteggiamento impersonale. Secondo il principio di Maturana, nessuna di queste due posizioni ci dà una descrizione valida in assoluto. Si tratta, piuttosto, di punti di vista complementari, che dovrebbero essere coordinati. Tenuto conto di ciò, l'ancoraggio della ricerca-azione a dati quantitativi e qualitativi, per quanto necessario non è sufficiente. Nella misura in cui la valutazione dipende, oltre che dalle prove del suo successo pratico, anche da un processo ermeneutico, la posizione "interna" al sistema studiato del gruppo rende inevitabilmente prospettica l'interpretazione. Per una valutazione maggiormente ampia e "affidabile" occorre far interagire questo punto di vista "interno" con quello di un osservatore "esterno". Va in questa direzione la pratica dell'"amico critico", ossia del ricorso a un consulente esterno. Non si tratta, di un "esperto" a cui delegare la valutazione. Il gruppo di ricerca resta impegnato in quest'ultima. Grazie all'"amico critico" si accresce l'articolazione dei punti di vista, e quindi la discussione diviene meno autoreferenziale. Non si tratta di giustapporre una lettura "interna" con una "esterna", quanto di far interagire questi punti di vista nel processo interpretativo. In altre parole, occorre uno sforzo reciproco di capire il punto di vista dell'altro e integrarlo col proprio, tra i membri del gruppo e l'"amico critico".

Per concludere, diamo un cenno alle funzioni della valutazione nella ricerca-azione. A questo proposito, ci rifaremo alla *metodologia dei programmi di ricerca* di Lakatos (Lakatos, Musgrave, 1986). Il quadro teorico fornito da questo studioso consente di tentare di rispondere a due domande cruciali. La prima: il successo di un'ipotesi implica la sua affidabilità pratica? La seconda: l'insuccesso di un'ipotesi implica il suo abbandono? Vediamo quali possono essere le risposte.

Prima risposta. Come si è detto, l'inferenza *successo* → *validità* dell'ipotesi va presa con cautela. Solo un'ampia serie di sperimentazioni permette un'affidabile stima della validità dell'ipotesi. Vi è però il problema dell'induzione da un successo passato alla presunzione di successo futuro. Lakatos, a questo proposito, ha sostenuto la legittimità di un *principio d'induzione congetturale* che lega il successo di un'ipotesi e la sua futura affidabilità. Si tratta di un'assunzione priva di necessità logica, ma in un quadro pragmatista essa appare del tutto coerente. Per un attore impegnato a far fronte al mondo è ragionevole supporre che se un'ipotesi ha avuto successo in passato, probabilmente l'avrà ancora. In questo modo, egli sarà autorizzato, fino a prova contraria, a riutilizzarla quando le circostanze sembrano adatte alla sua applicazione.

Seconda risposta. Il problema è inerente al carattere autocorrettivo della ricerca. In base alla tesi *olistica* di Quine (1953), è sempre un *insieme d'ipotesi* che viene messo alla prova. In caso d'insuccesso non si sa, perciò, quali illazioni siano da considerare fallaci. Inoltre, nel controllo delle congetture è sempre tacitamente presente una clausola *ceteris paribus*; in pratica: le conclusioni sono valide a patto che non si siano verificate altre influenze oltre quelle previste. Il punto è che nella ricerca-azione, a causa della rilevante complessità delle situazioni educative, non siamo quasi mai in grado di asseverare il rispetto di questa clausola.

L'unione di queste due componenti – il carattere olistico della verifica e il dubbio circa il rispetto della clausola *ceteris paribus* – fanno sì che l'autocorrezione, che scatta in caso d'insuccesso, consista raramente nell'abbandonare l'ipotesi e/o il progetto. I ricercatori, piuttosto, mettono in atto manovre correttive che mirano a salvaguardare le ipotesi fondamentali del progetto, modificando piuttosto quelle accessorie. Lakatos ha decretato la legittimità di queste manovre sono legittime solo se producono uno *slittamento progressivo*, ossia: se portano ad un miglioramento del sistema d'ipotesi. In questo modo, il carattere autocorrettivo della ricerca-azione consiste in un progressivo miglioramento delle ipotesi di lavoro rispetto ad un certo problema educativo. Questo, crediamo, è anche il senso della ricerca-azione: uno strumento col quale la comunità dei ricercatori cerca di approntare soluzioni migliori per affrontare i problemi educativi.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Carocci.
- Bartley III, W.W. (1983). *Come demarcare la scienza dalla metafisica*. Roma: Borla.
- Becchi, E., & Vertecchi, B. (Eds.) (1986). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi, E. (1997). *Sperimentare nella scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Brandom, R. B. (2002). *Articolare le ragioni*. Milano: Il Saggiatore.
- Calonghi, L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.

- Ceruti, M. (1992). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Coggi, C., & Calonghi, L. (1990). *Ricerca e scuola*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Cottini, L. (2002). *Fare ricerca nella scuola dell'autonomia*. Milano: Mursia.
- Davidson, D. (1984). *Verità e interpretazione*. Bologna: Il Mulino.
- De Landsheere, G. (1973). *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Landsheere, G. (1985). *La ricerca sperimentale nell'educazione*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Co. Trad. it. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1929) *The Sources on a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation. Trad. it. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1948). *Reconstruction in philosophy*. New York: The Beacon Press. Trad. it. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. (1990). Per una teoria razionalista della ricerca-azione. In V. Telmon & G. Balduzzi (Eds.), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro* (pp. 305-10). Bologna: Clueb.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1977). *La microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

- Giovannini, M. L. (Ed.) (1988). *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Bologna: Cappelli.
- Giovannini, M. L., & Marcuccio, M. (2012). *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Lakatos, I., & Musgrave, A. (Eds.) (1986). *Critica e crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Laeng, M. (1992). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2004). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S. (Ed.) (1988). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Maturana, H. R., & Varela, F. (1992). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Popper, K. (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Pourtois, J. P. (1986). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Putnam, H. (1992). *Il pragmatismo: una questione aperta*. Roma-Bari: Laterza.
- Putnam, H. (1995). *Realismo dal volto umano*. Bologna: Il Mulino.
- Quine, W.V.O. (1953). *From a Logical Point of View*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it. Quine (2004). *Da un punto di vista logico*. Milano: Raffaello Cortina.

Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Scurati, C., & Zaniello, G. (1993). *Ricerca-azione*. Napoli: Tecnodid.

Rorty, R. (1998). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.

Rorty, R. (1999). *Putnam e la minaccia relativistica*. In G. Marchetti (Ed.), *Il neopragmatismo* (pp. 89-114). Firenze: La Nuova Italia.

Sellars, W. (1956). *Empiricism and the Philosophy of Mind*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it. W. Sellars (2004). *Empirismo e filosofia della mente*. Bologna: Il Mulino.

Massimo Baldacci aderisce alla scuola italiana del problematicismo pedagogico di marca razionalista. Il suo ambito di ricerca è diretto allo studio di problematiche pedagogiche e didattiche. In particolare, la sua riflessione è orientata alle teorie dell'educazione, all'epistemologia pedagogica e alla teoria del curriculum.

Contatto: massimo.baldacci@uniurb.it