

Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici

What should really count? Educational research and public policies between methodological and ethical questions

Luca Girotti

Assistant Professor of Experimental Education | Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | luca.girotti@unimc.it

abstract

It is strategic for pedagogical investigation to reflect on the relationship between educational research and public policies. In this reflection, there is a need to avoid both political decision makers instrumentally supporting science in educational reforms and researchers being able to prescribe in the name of science, legitimizing their convictions with research results. Therefore, the debate on research methodologies in pedagogy cannot evade questions about the “responsibilities” of the researcher towards his/her research and the phases in which it is articulated, including as an expression of an ethics of preparation, implementation, and dissemination of the research: the choice of method and, consequently, of research tools corresponds in fact to a different approach to the research object and a different type of knowledge generated in relation to the problem under investigation, as well as serving as reference to an epistemology assumed or formulated by the researcher.

Keywords: Research, Politics, Research methodology, Researcher, Ethical questions

È oggi strategico che l'indagine pedagogica rifletta sul rapporto tra ricerca educativa e politiche pubbliche. In tale relazione, è necessario evitare che i decisori politici utilizzino strumentalmente il sostegno della scienza nelle riforme educative sia che i ricercatori possano prescrivere in nome della scienza legittimando le proprie convinzioni con i risultati della ricerca. Pertanto, il dibattito sulla metodologia della ricerca in pedagogia non può eludere gli interrogativi circa le “responsabilità” del ricercatore nei confronti della sua ricerca e delle fasi in cui essa si articola, anche come espressione di un'etica della preparazione, dell'attuazione, della restituzione della ricerca: alla scelta di un metodo e, di conseguenza, di uno strumento di ricerca corrisponde, infatti, un differente approccio all'oggetto di ricerca e un diverso tipo di conoscenza generata in rapporto al problema di indagine, nonché il riferimento ad una epistemologia assunta o formulata dal ricercatore.

Parole chiave: Ricerca, Politiche, Metodologia della ricerca, Ricercatore, Questioni etiche

Negli ultimi anni, è divenuto strategico per l'indagine pedagogica riflettere sul rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche. Ciò anche in virtù dei molteplici contributi che sono venuti dal confronto intorno alle tesi *evidence-based*, con particolare riferimento alle questioni connesse con la promozione di un circolo virtuoso fra ricerca, pratica e politica in campo educativo (Hammersley, 2002; Hammersley, 2007; Saunders, 2007; Slavin, 2002; Slavin, 2004), nonché dalla necessità espressa dalle organizzazioni internazionali di un maggior collegamento fra queste e di una maggiore diffusione di esperienze esemplari ed esemplificative a riguardo (CEC, 2007; CERI-OECD, 2007), fermo restando l'opportunità di approfondire temi e interrogativi sollevati da politiche educative *evidence-based* (Bridges, Smeyers, Smith, 2009; Slavin, 2008a; Slavin, 2008b). La difficoltà e, a un tempo, la significatività del rapporto della ricerca educativa con la pratica e la politica è ben resa dalla metafora – proposta dalla Viganò (2016, p. 78) – dell'arena: si tratta, per la prima nei confronti delle seconde, di “un lavoro pionieristico sotto il profilo della definizione dei contenuti e della costruzione dei metodi; è difficile da condurre e comunicare, giacché incontra una limitata e parziale consapevolezza del bisogno. 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”.

Nelle riflessioni in parola, vi è la necessità di evitare sia che i decisori politici utilizzino strumentalmente il sostegno della scienza nelle riforme educative sia che i ricercatori possano prescrivere in nome della scienza legittimando le proprie convinzioni con i risultati della ricerca. Pertanto, il dibattito sulla metodologia della ricerca in pedagogia non può eludere gli interrogativi circa le “responsabilità” del ricercatore nei confronti della sua ricerca e delle fasi in cui essa si articola, anche come espressione di un'etica della preparazione, dell'attuazione, della restituzione della ricerca: alla scelta di un metodo e, di conseguenza, di uno strumento di ricerca corrisponde, infatti, un differente approccio all'oggetto di ricerca e un diverso tipo di conoscenza generata in rapporto al problema di indagine, nonché il riferimento ad una epistemologia assunta o formulata dal ricercatore.

1. Ricerca educativa e politiche pubbliche: una relazione complessa

Non sfugge che riflettere intorno al contributo della ricerca educativa alla formulazione delle politiche pubbliche rimandi a tematiche oggi assai delicate, anche a fronte dell'attuale dibattito politico-istituzionale (Corsi, Sarracino, 2011; Viganò, Lisimberti, 2011; Bottani, 2009). Il contributo che la ricerca educativa può offrire riguarda molteplici aspetti, ma assume particolare valore quando essa può proporsi come interlocutore per il governo, la gestione, lo sviluppo del sistema di istruzione, formazione, orientamento del Paese, divenendo risorsa per la formulare le politiche pubbliche in ambito educativo (Viganò, 2009). È del tutto ovvia l'esistenza di un rapporto fra ricerca e politica anche quando si limita ad un'influenza implicita/esplicita, ed è evidente che, da un lato, la ricerca non possa limitarsi alla sola verifica dell'azione di governo e, dall'altro, che la politica non possa riconoscere la ricerca come unico interlocutore per le decisioni: considerazioni queste che hanno la loro genesi nel senso comune dell'esperienza dei ricercatori e dei politici che operano sui temi dell'educazione. Si tratta, invece, di una relazione complessa, in ragione dell'adeguatezza dei modelli interpretativi di tale relazione all'epistemologia pedagogica, delle condizioni peculiari dei sistemi educativi, al significato attribuito a termini/concetti quali obiettività, rigorosità, scientificità, intenzionalità, affidabilità, trasferibilità. Temi questi di un certo peso e rilievo nel dibattito intorno alla ricerca educativa (Lucisano, Salerni, 2002; Trincherò, 2004; Baldacci, Frabboni, 2013). A ciò si aggiungono, le questioni circa il ruolo del ricercatore in relazione al potenziale innovativo della ricerca nella sfera educativa; in particolare, quando sono possibili richieste di erogazione di finanziamenti pubblici da parte di committenti istituzionali e/o sono presenti interessi pubblici/privati di parte nel settore oggetto di studio e/o di gruppi di soggetti svantaggiati a livello sociale/culturale/educativo, e la responsabilità che la pubblica opinione affida alla ricerca e alla scienza per fondare e valutare in modo scientifico le riforme del sistema di istruzione e formazione, a fronte dell'incapacità dei movimenti/partiti politici di rinnovare i sistemi formativi.

L'indagine pedagogica può prevenire il rischio di essere considerata come formulario di soluzioni spicciole ai problemi di politica scolastica se affronta anche l'oggetto politiche educative nelle possibili diverse forme del contributo che la ricerca può offrire alla conoscenza intorno all'educazione nei termini di descrizione, previsione/predizione, migliora-

mento/perfezionamento, spiegazione, valutazione. In questa prospettiva, il confronto con l'oggetto politiche offre al ricercatore che opera in ambito pedagogico la possibilità di (ri-)scoprire il vero spirito della ricerca, in generale, e di quella educativa, in particolare, "che 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 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 metaculturali" (Viganò, 2002, p. 309).

La questione sollevata non può certo essere tracciata in poche righe, tuttavia appare chiara l'esigenza di un'indagine pedagogica in grado di definire e verificare il successo o l'insuccesso delle politiche pubbliche in materia di istruzione e formazione e risulta evidente l'urgenza di una ricerca educativa che, anche grazie al contributo di approcci ispirati a criteri sperimentali, pervenga a una conoscenza scientifica di natura pedagogica sui/per i sistemi educativi mediante il ricorso a metodi e strumenti adeguati: "lo sviluppo della conoscenza scientifica è un potente mezzo di individuazione degli errori e di lotta contro le illusioni" (Morin, 2001, p. 19). Le argomentazioni accennate rispetto al complesso rapporto fra ricerca pedagogico-educativa e politiche pubbliche dischiudono molteplici itinerari di approfondimento. In coerenza con la collocazione del presente contributo, la prospettiva con la quale è affrontata tale questione privilegia – naturalmente e necessariamente – l'attenzione verso le problematiche e le prospettive per la metodologia della ricerca educativa, nel convincimento che per il ricercatore occorre evitare sia un'eccessiva distanza dalle questioni poste/sollevate dalle politiche educative sia un'eccessiva vicinanza che possa accreditare la ricerca educativa come fonte per trovare le soluzioni ai mali del sistema, senza ignorare il fatto che sia sempre possibile che i risultati conseguiti da un'indagine siano giudicati in relazione al credito di cui gode sul piano socio-politico il paradigma/approccio di riferimento adottato, in quel particolare frangente storico-culturale. È dunque opportuno orientare le argomentazioni che seguono a porre in luce alcuni, principali nodi metodologici per una ricerca educativa effettivamente e autorevolmente in grado di contribuire alle politiche pubbliche.

2. Tre nodi metodologici

Un primo nodo a riguardo attiene al fatto che, ai fini della formulazione delle politiche pubbliche, sarebbe utile e prezioso avvalorare le molteplici esperienze di cui la realtà e gli ambiti educativi sono ricchi, ma questo panorama variegato e molteplice fatica a ricomporsi in un quadro unitario e a uscire dall'autoreferenzialità e dalla discontinuità. La ricerca educativa potrebbe permettere alle singole esperienze di essere oggettivate e divenire comunicabili, facilitandone così la socializzazione e prevedendo sia la tentazione dell'assolutizzazione di esperienze autoreferenziali, che cercano credito agli occhi dei decisori politici, sia il rischio per questi ultimi di non conoscere/valutare buone pratiche a cui ispirare i propri provvedimenti. In sintesi, si tratta di porre le premesse affinché i numerosi progetti/interventi a fini educativi presenti ai diversi livelli del nostro sistema di istruzione e nei differenti ambiti formativi si possano trasformare in ricerca educativa: “fare dell'esperienza un'occasione di ricerca educativa implica non solo un certo modo d'impostare e attuare l'azione ma anche porre già dall'inizio il problema della comunicazione del processo e della diffusione degli esiti, considerandoli snodi essenziali” (Montalbetti, 2006, p. 214). Sotto il profilo metodologico, ciò pone l'esigenza per il ricercatore di potersi avvalere di metodi/strumenti validi, pertinenti, affidabili per indagini che si situano non “prima” o “dopo” ma nelle pratiche educative, senza che, da un lato, i primi siano asserviti alle seconde, dall'altro, le peculiari esigenze di quest'ultime inducano a forme di pseudo-compromessi. Si tratta di impegnarsi in esperienze di ricerche capaci di generare la diffusione di un *habitus euristico* nella comunità e/o nell'ambiente in cui le pratiche avvengono.

Un secondo nodo è da porre in relazione a quelli che possono essere legittimamente considerati gli oggetti primari delle politiche pubbliche: gli aspetti strutturali del sistema di istruzione e formazione, cioè quegli aspetti che riguardano i sistemi formativi/educativi nel loro complesso, in particolare la strutturazione e l'articolazione dei corsi di studio, istruzione, formazione e le questioni di macrodidattica. Sono aspetti che oggi assumono significativa rilevanza nel dibattito pubblico, ponendo molteplici problematiche sotto il profilo sia pedagogico sia politico, si pensi solo ad esempio a questioni quali la crisi dell'educazione e dei suoi principali agenti (famiglia, scuola, comunità), la difficoltà di governare rapporto fra offerta formativa e domanda occupazionale, la complessità di in-

novare i sistemi educativi per assicurare alle persone le capacità per vivere in una società in continua trasformazione (Ammaniti, 2015; Agnoli, 2014; Bottani, 2013). La ricerca educativa deve dunque essere in grado di assumere come tema/problema/questione di indagine gli aspetti strutturali del sistema educativo, non solo le pratiche. Un tale studio abbisogna di un rigoroso impianto metodologico per contribuire effettivamente ed efficacemente allo sviluppo delle politiche pubbliche: riprendendo la denuncia di Damiano (2009, p. 151) occorre smettere di “muoverci a rimorchio rispetto alle iniziative del ministero. Non è la prima volta che ci dedichiamo a fare filologi dell’amministrazione presso gli insegnanti. Quando la prospettiva vogliamo che sia ben altra: prendere l’iniziativa per stimolare, invece, una politica scolastica *knowledge based*, magari ispirata da noi pedagogisti”. Ad un tempo, vale il parere espresso dalla Mortari (2007, p. 11) che pone in luce che “anche la forma più raffinata di controllo scientifico non è in grado di fornire dati talmente certi e generalizzabili da consentire la loro traduzione in modelli operativi”. La rigosità è assicurata non tanto dal rispetto di protocolli fissati a priori a cui adeguarsi quanto piuttosto dall’onestà intellettuale del ricercatore nei confronti di se stesso e della sua ricerca. Ciò può attuarsi mediante quella che la Mortari (2007, p. 226) indica come la pratica dell’autocomprensione: assunzione da parte del ricercatore 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”.

Il terzo nodo concerne le stesse politiche pubbliche come oggetto di ricerche educative, così che gli esiti delle prime possano essere approfonditi dalle seconde in termini di verifica del raggiungimento degli obiettivi pedagogici perseguiti; di analisi degli effetti indotti nelle pratiche educative e didattiche, nonché delle condizioni/ragioni che li hanno favoriti/ostacolati nel breve/medio/lungo periodo; di valutazione di ciò che ha o non ha funzionato. Ricerche di tale natura sono assai complesse sotto il profilo metodologico e, auspicabilmente, richiedono la triangolazione di diversi metodi di ricerca e si sviluppano, opportunamente, in prospettiva longitudinale ponendo il richiamo al tema/problema del finanziamento alla/della ricerca educativa. Di conseguenza appare fondamentale il dibattito intorno alla questione della valutazione di tali ricerche. Su questi si è espresso in modo chiaro e perentorio J.-M. De Ketele

in una intervista rilasciata a Livia Cadei per la rivista *Pedagogia e Vita* – pubblicata nel numero 2/2007 – definendo come imprescindibili “il criterio di accertare 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*)”. Di pari rilievo, sotto il profilo metodologico, solo le questioni che attengono il paradigma epistemico del ricercatore, la definizione di efficacia ed efficienza pedagogiche, il rapporto fra teoria e metodo: si pensi, ad esempio, ai contributi che sono venuti in proposito dall’*action research*, dall’*evidence based research*, dalla *grounded theory*.

Presi singolarmente e complessivamente, i tre nodi metodologici interrogano il ricercatore orientandolo ad affrontare la complessità intrinseca del rapporto ricerca-politica, superando la sua adesione alle tesi proposte da questo o quel paradigma di riferimento, per esplicitare cosa dovrebbe effettivamente contare in una indagine pedagogica che voglia aiutare/sostenere/guidare le politiche educative, assumendosi la responsabilità etica di una ricerca educativa che si propone di pervenire ad indicazioni da cui potrebbero discendere trasformazioni/innovazioni a livello di sistema educativo e formativo. Ciò è di particolare valore perché pone il ricercatore nelle condizioni di mostrare e chiarire l’identità scientifica della sua ricerca nel rispetto delle peculiarità caratterizzanti gli studi di ambito pedagogico, la natura del dato scientifico a cui la sua ricerca può accedere e le ragioni per le quali ha ritenuto/scelto adeguati quei determinati metodi/strumenti di cui si è avvalso per farlo emergere, l’attuabilità nel sistema di formazione (scuola, università, alta formazione, ecc.) e l’auspicabilità sul piano sociale dei cambiamenti prospettati dalla sua ricerca. Ciò renderebbe possibile per i professionisti, che operano sul campo, affrontare eventuali contraddizioni con la propria esperienza professionale e offrirebbe ai decisori politici l’opportunità di avvalersi di dati pedagogicamente autorevoli nel processo decisionale che conduce alla promulgazione dei provvedimenti legislativi. Per il ricercatore e per la ricerca – sempre e comunque – “il vero snodo sta nel restare ancorati e fedeli al nucleo significativo dell’educazione come valore e diritto/dovere personale e sociale mettendo in campo uno sforzo innovativo autentico per conferire autorevolezza scientifica alla ricerca educativa” (Viganò, 2016, p. 79).

3. La responsabilità etica del ricercatore nei confronti della ricerca

La prospettiva ora posta in evidenza sollecita a riconoscere la responsabilità del ricercatore nei confronti della sua ricerca educativa – in tutti i suoi aspetti e momenti (Anderson, 1998) – nei termini di espressione di un’etica della preparazione, dell’attuazione, della restituzione di questa. La consapevolezza di non poter affrontare adeguatamente in questa sede la questione in parola per ciascuno dei tre momenti obbliga a privilegiarne uno, quello che appare – naturalmente, a giudizio personale – ricevere al momento minor attenzione: la restituzione. È diffuso e condiviso il riconoscimento del ruolo trasformativo della ricerca educativa (Mortari, 2007), che diviene ad un tempo irrinunciabile e indispensabile quando questa è posta in relazione alle politiche educative e le assume come oggetto di indagine. Di conseguenza, la diffusione/restituzione è tappa importante del lavoro del ricercatore, che merita da parte di quest’ultimo la stessa considerazione e lo stesso impegno delle altre due. Nella relazione fra ricerca educativa e politiche pubbliche, per la prima non è sufficiente diffondere i risultati ma è necessario fornire ai potenziali lettori le informazioni essenziali circa il processo per permettere una reale e profonda comprensione (Montalbetti, 2015), che è indispensabile per la seconda, che assume poi la responsabilità di far discendere eventuali riforme/innovazioni. Queste informazioni essenziali possono essere così sintetizzate: a) interesse, rilevanza, significatività del tema fatto oggetto di ricerca in relazione alla potenziale innovativo e alla sostenibilità effettiva dell’innovazione educativa dei sistemi di istruzione e formazione; b) pertinenza, validità, coerenza delle scelte metodologiche assunte dal ricercatore nella conduzione del processo di ricerca, anche in relazione al suo profilo professionale, in termini di formazione e competenze; c) rigore, trasparenza, adeguatezza dell’analisi dei dati e dell’interpretazione dei risultati in prospettiva pedagogica, ai fini di favorire la disseminazione e la condivisione della ricerca tanto nella comunità scientifica quanto nella realtà/istituzione direttamente coinvolta/interessata. Se è del tutto legittimo – e per certi versi naturale – il desiderio del ricercatore di vedere le sue ricerche riconosciute dal decisore politico, oltrepassando così i confini della comunità scientifica per divenire fonte/ispirazione di riforme/innovazioni – come effettivamente accaduto nella storia del nostro Paese, si pensi ad esempio al contributo di studiosi come Aldo Agazzi, da tutti riconosciuto il padre della riforma della scuola media unica e della sua natura orientativa, par-

tecipativa, democratica –, ciò non giustifica il fatto che possa eludere le questioni attinenti al ruolo della sua ricerca per la promozione di un cambiamento sociale, culturale, educativo e dei criteri in base ai quali possa essere o meno auspicabile, di là da quelle che sono le sue intenzioni.

A fronte di quanto richiamato, occorre che il ricercatore sia consapevole che la questione della restituzione/diffusione della ricerca non appare solo alla fine del suo lavoro di ricerca ma si impone sin dall'inizio e lo accompagna, assumendo la forma dell'interrogativo del perché di ogni scelta e del suo senso nel piano complessivo dell'itinerario di ricerca condotto. In tale prospettiva, l'esercizio della responsabilità etica del ricercatore verso la sua ricerca diviene garanzia per l'interlocutore, che è allo stesso tempo il decisore politico e la comunità/istituzione sociale/educativa/culturale potenzialmente oggetto di innovazione/riforma, di poter avere le informazioni utili per poter ricostruire e comprendere il processo di ricerca in riferimento sia agli aspetti epistemologici e metodologici sia alle sue potenzialità in termini di rilevanza e significatività. Ciò chiede al ricercatore di maturare un'intelligenza generale della ricerca come capacità metodologica intesa nel senso originario di *meta-hodos-logos*. Si tratta di una tematica/problematica significativamente sfidante, soprattutto se (e quando) messa in relazione/confronto con questioni quali l'importanza di fare ricerca in ambito educativo (Mortari, Ghirotto, 2019) e l'uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione (Trincherò, 2013).

Gli interrogativi etici per una ricerca educativa che voglia essere risorsa per le politiche pubbliche non sono solo quelli legati al dovere di non asservire la propria indagine scientifica alle proprie opinioni politiche e/o alle riforme che per scelta ideologica-culturale si ritiene di dover giustificare/promuovere. Non si esauriscono neppure nella e con la pubblica dichiarazione da parte del ricercatore di quali siano la propria cultura di ricerca di riferimento, le proprie opzioni di fondo a livello metodologico e il valore/significato che egli attribuisce all'innovazione che con la sua ricerca intende promuovere. Essi ruotano intorno al fuoco della comunicabilità e della comunicazione della ricerca educativa proprio in quanto è ricerca sull'educazione e ricerca per l'educazione. In proposito, merita porre in luce che la comunicazione della ricerca è connessa con questioni metodologiche centrali nella e della ricerca educativa e interpella la pedagogia in quanto scienza pratico-poietica (Montalbetti, 2012). Tali questioni sono di particolare rilevanza, a motivo del fatto che "in termini di scelta di oggetti e di sviluppo di metodi, la ricerca educativa trova nei cri-

teri di ‘significatività condivisa’ e di ‘sostenibilità dimostrabile’ dei propri prodotti un’ esigenza reale, oggettiva, prioritaria” (Viganò, 2010, p. 92). A giudizio della Viganò,

la cura per la comunicazione è motivata non da mere preoccupazioni di marketing e di accreditamento, bensì dal suo diretto collegamento con il problema metodologico centrale nella ricerca educativa medesima, la quale ha ancora molto lavoro da sviluppare per definire con chiarezza, rigore e autorevolezza un’identità metodologica solida, in grado di interagire con la comunità professionale, con quella scientifica più ampia, con la sfera decisionale e politica. Per dirla in altro modo, 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 (2010, p. 95).

Su questo aspetto, risulta strategico il ruolo delle comunità scientifico-accademiche in ambito pedagogico e delle riviste da queste promosse, anche per superare le critiche rivolte alla ricerca pedagogico-educativa, i cui

punti di maggior debolezza vengono individuati nella mancanza di utilità per la pratica, nel non fornire risposte alle questioni circa le quali sono necessarie evidenze per indirizzare le politiche educative, in un’eccessiva frammentazione della ricerca in indagini spesso di scarsa rilevanza e senza un disegno organizzativo di sfondo che consenta poi di confrontare i dati emersi (Mortari, 2010, pp. 143-144).

La questione della comunicazione/comunicabilità della ricerca come ambito privilegiato per far emergere gli interrogativi etici di una ricerca educativa in relazione con le politiche pubbliche sollecita sfide epistemologiche e metodologiche, che possono concorrere a chiarirne sia finalità sia prospettive, ed essere foriere di sviluppi significativi per la pedagogia e per il suo contributo come risorsa autorevole per la formulazione e l’attuazione di politiche educative finalizzate al rinnovamento dei sistemi di istruzione e formazione.

Riferimenti bibliografici

- Agnoli M.S. (ed.) (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: FrancoAngeli.
- Ammaniti M. (2015). *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza.
- Anderson G. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge Falmer.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: UTET.
- Bottani N. (2013). *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Bottani N. (2009). Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici. *FGA Working Paper n. 17*.
- Bridges D., Smeyers P., Smith R. (eds.) (2009). *Evidence-based education policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?* Chichester: Wiley-Blackwell.
- CERI-OECD (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: OECD.
- Commission of the European Communities (ed.) (2007). *Towards More Knowledge-Based Policy and practice in Educational and Training*.
- Corsi M., Sarracino V. (eds.) (2011). *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*. Napoli: Tecnodid.
- Damiano E. (2009). Il sapere della competenza. In M. Baldacci, M. Corsi (eds.), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, (pp. 126-156). Napoli: Tecnodid.
- Hammersley M. (ed.) (2007). *Educational research and evidence based practice*. London: Sage.
- Hammersley M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Sage.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Montalbetti K. (2006). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti K. (2015). Costruire un percorso di ricerca empirica in campo educativo. In K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Ricerca e professionalità educativa* (pp. 24-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2012). La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare. *Education Sciences & Society*, 2: 255-269.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1: 143-156.

- Mortari L., Ghirotto L. (eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Saunders L. (ed.) (2007). *Educational reaserch and policy-making: exploring the border country between research and policy*. New York: Routledge.
- Slavin R.E. (2008a). What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37: 5-14.
- Slavin R.E. (2008b). Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37: 47-50.
- Slavin R.E. (2004). Education Research Can and Must Address “What Works” Questions. *Educational Researcher*, 33: 27-28.
- Slavin R.E. (2002). Evidence-based Education Policies: Trasforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31: 15-21.
- Trincherò R. (2013). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell’evidenza empirica in educazione. *Vita e Pensiero*, 71: 40-56.
- Trincherò R. (2004). *Manuale di ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Viganò R., Lisimberti C. (eds.) (2011). *Politiche pubbliche e formazione. Processi decisionali e strategie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (2009). La ricerca educativa: risorsa per il governo e lo sviluppo dei processi e dei sistemi di formazione. In L. Girotti (ed.), *La ricerca educativa come risorsa per l’orientamento* (pp. 15-22). Macerata: EUM.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 16: 71-84.
- Viganò R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 1: 91-100.