

Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa

Case study in action-research: between epistemological potential and the need for rigour in educational professionalism

Melania Bortolotto

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua | melania.bortolotto@unipd.it

abstract

Using case studies in an action-research perspective represents a methodology that is under-utilised in the analysis of educational professionalism, yet shows great promise because it combines two traits that characterise both pedagogical knowledge and professional action: idiographic attention, and transformative vocation in relation to educational situations. The heuristic potential of this qualitative research strategy reveals in an emblematic way the difficulty of identifying the meeting point between theory and practice, and invites a rethinking of the epistemological conception of the relationship between these two elements. On the one hand, it is important to identify and legitimise the ways in which knowledge about education is built into professional practice; on the other, the changes enacted in educational practice as a result of research must be recognized. Using previously conducted research, this article focuses on the need for scientific rigour in the investigation process, including in the researcher's own attitude.

Keywords: Case study, Action-research, Theory, Practice, Educational Professionalism

Lo studio di caso in ottica di ricerca-azione rappresenta una metodologia di indagine poco diffusa nell'analisi della professionalità educativa ma promettente perché coniuga due tratti che caratterizzano tanto il sapere pedagogico quanto l'azione professionale: l'attenzione idiografica e la vocazione trasformativa in rapporto alle situazioni educative. Il potenziale euristico di questa strategia di ricerca qualitativa rivela in modo emblematico la difficoltà di rintracciare il punto di incontro tra teoria e prassi ed invita ad un ripensamento della concezione epistemologica del loro rapporto. Da un lato, vi è l'esigenza di identificare e legittimare i modi attraverso cui nella pratica professionale si costruisce conoscenza sull'educazione; dall'altro, si pone la questione della riconoscibilità del cambiamento promosso dalla ricerca sulla realtà educativa. A partire da un'esperienza di ricerca condotta, il contributo si focalizza sull'esigenza di rigore che attraversa il processo di indagine fino a coinvolgere la postura stessa del ricercatore.

Parole chiave: Studio di caso, Ricerca-azione, Teoria, Pratica, Professionalità educativa

Premessa

Il contributo si muove sullo sfondo di una ricerca biennale che ha inteso indagare l'epistemologia della pratica professionale dell'educatore socio-pedagogico nelle comunità educative per adolescenti. In questa sede ci limitiamo ad assumere la suddetta esperienza come fecondo bacino di riflessioni rispetto alla strategia di ricerca adottata, con particolare attenzione alle potenzialità euristiche e ai criteri di rigore della stessa.

1. Il punto di repère della ricerca pedagogica

L'analisi della pratica professionale in ambito educativo non è un sentiero agilmente percorribile per la natura stessa del terreno in cui ci si muove. L'esperienza umana, e segnatamente quella educativa, è indubbiamente refrattaria ad ogni tentativo di oggettivazione, resistente ad ogni lettura standardizzata perché si caratterizza per unicità e non replicabilità delle situazioni, imprevedibilità di sviluppo e forte contestualizzazione. Essa si manifesta attraverso le forme cangianti e difficilmente catturabili dell'azione e del linguaggio; scorre dentro le relazioni tra le persone attraverso dimensioni intangibili come intenzioni, credenze, motivazioni, aspettative e valori che plasmano le storie di vita dei singoli e delle comunità.

Una realtà così configurata, baricentro della professionalità dell'educatore, è conoscibile attraverso metodologie di indagine capaci di cogliere la complessità e la natura idiografica, rivelando in questo il fascino e l'inesauribilità del compito di ricerca in ambito pedagogico. Compito che trova nel rapporto teoria-prassi un fondamentale punto di repère e, allo stesso tempo, una pietra di inciampo che mette alla prova la credibilità e l'affidabilità del sapere pedagogico, così come l'autorevolezza culturale e la fiducia sociale nella professionalità educativa. Si tratta infatti di un nodo epistemologico fondamentale che presenta storicamente una ricorsività tematica sia in sede di riflessione teorica che in sede di progettazione e pratica educativa. A seconda del paradigma pedagogico di riferimento, le modalità di scioglimento del nodo sono diverse, così come le forme che esso assume sono variabili in funzione dei contesti della pratica pedagogica (Baldacci, Colicchi, 2016, p. 15).

Alla luce del dibattito ormai maturo sulla epistemologia della pratica professionale (Dewey, 1951; Schön, 1993, 2006) e della ricerca educativa, è ormai accreditata l'idea che "la prassi sia cieca senza l'ausilio della

teoria e questa, a sua volta, sia vuota e impotente senza l'ausilio della prassi" (Baldacci, Colicchi, 2016, p. 14). Ne consegue che il necessario rapporto tra teoria e prassi non è più affrontabile in un'ottica di sostanziale autosussistenza ed estraneità reciproca dei due elementi che, seppur ricomponibili a posteriori, portano con sé "una serie di 'false antitesi', tra conoscenza razionale e empirica, tra dimensione cognitiva e volizionale-desiderativa, tra sapere come patrimonio intellettuale e sapere come capacità di fare [...]" (Colicchi, 2016, p. 43). Il binomio teoria-prassi è chiamato inoltre a distanziarsi da una logica gerarchica che, a seconda del polo privilegiato, colloca l'uno o l'altro in uno stato di dipendenza e di subordinazione con la conseguente degenerazione del rapporto in termini teoreticisti o empiristi (Baldacci, 2016, p. 21).

Stante l'inadeguatezza di una rigida separazione/opposizione fra teoria e prassi, si avverte la necessità di rinnovare la struttura epistemologica del loro rapporto, ossia di integrare in modo più raffinato ricerca scientifica e pratica educativa al fine di rispondere almeno a due istanze che confluiscono in uno spazio comune, rinforzandosi a vicenda.

Da un lato, vi è l'esigenza di identificare e legittimare i modi attraverso cui nella pratica professionale si costruisce conoscenza sull'educazione. In tal senso, l'agire professionale degli educatori diventa un oggetto di studio da privilegiare perché si fa custode di quelle "teorie locali" che spesso maturano in modo inconsapevole e tacito ma che consentono di padroneggiare la complessità dell'azione educativa. Questa forma di sapere può emergere in superficie mobilitando la leva del pensiero riflessivo come "attualizzazione del rapporto teoria/prassi" (Michelini, 2016, p. 242; Striano, 2017; Mortari, 2003, pp. 23-45) secondo un modello di indagine che si fa "interfaccia conoscitiva ed ermeneutica tra la pratica e la ricerca educativa" (Striano, 2016, p. 188). Una riflessività che se concentrata in senso critico sulle contraddizioni/incongruenze della prassi, è in grado di mettere in luce i limiti del sapere ad essa inerente e suscitare il bisogno consapevole di teoria (Baldacci, 2016, pp. 51-52; Colicchi, 2016, p. 37). Su questo versante, si pone allora la questione della fecondità storico-sociale della ricerca pedagogica, ossia della sua capacità di incidere in senso orientativo e trasformativo sulla prassi educativa. Questo aspetto attiene in definitiva alla qualità della conoscenza che la pedagogia, in quanto scienza dotata di razionalità pratica, dovrebbe conseguire in ordine all'agire bene nella situazione data (Bertagna, 2010, pp. 216-222; Colicchi, 2016, pp. 42-43; Xodo, 1988).

L'unità dialettica teoria-prassi intesa come “nesso dinamico tra distinti capace di superare sia la loro separatezza che il primato unilaterale di una di esse” (Baldacci, 2016, p. 21) si rivela, dunque, come un criterio regolativo sia dell'epistemologia pedagogica, sia del lavoro educativo sul campo (Baldacci, 2010, p. 65). Malgrado questa consapevolezza di fondo su cui convergono i principali paradigmi pedagogici, il dialogo fattivo tra ricercatori e pratici stenta a trovare vie di esplicitazione e a diventare una consuetudine operativa. Questa difficoltà non è infatti imputabile solo ad un problema, peraltro facilmente sperimentabile, di comunicazione o di accessibilità reciproca tra il mondo della ricerca e quello della pratica educativa. Le ragioni sono più ampie perché investono l'idea e il modo stesso di fare ricerca, con evidenti ricadute sul posizionamento di ricercatori e pratici (Bove, Sità, 2016, p. 58).

Alla base della faticosa collaborazione tra ricercatori e professionisti, vi è senz'altro la diversità dei loro punti di osservazione e di intervento sulla realtà educativa. I primi hanno il compito prioritario di far luce sui processi e di elaborare un discorso esplicativo-interpretativo che ha come referenti sia la comunità scientifica che i professionisti, salvaguardando l'autonomia creativa di ogni processo di teorizzazione (Baldacci, 2016, p. 54). I secondi hanno la necessità di agire in situazioni spesso caratterizzate da incertezza ed imprevedibilità sapendo giustificare le proprie scelte anche sulla base della propria maestria professionale. Questa diversità di impostazione in termini di priorità, elaborazioni e validazioni, rischia di alimentare il persistente pregiudizio fondato sull'illusione di autosufficienza della teoria dalla pratica e viceversa, oltre che sulla percezione di scarsa utilità dell'una per l'altra (Viganò, 2019, pp. 347-349). È evidente che si tratta di un gioco a perdere su entrambi i fronti.

Lo studio di caso in ricerca-azione (da qui in poi, r-a) rappresenta, come cercheremo di argomentare di seguito, una possibile risposta al superamento di questo pregiudizio. Si tratta di una strategia di ricerca che mette a segno in modo emblematico l'ambivalenza del binomio teoria-prassi e di riflesso l'esitazione relazionale tra ricercatori ed educatori, proponendosi come una via promettente per l'analisi e la promozione del “differenziale pedagogico” che regola la professionalità educativa (Xodo, 2017, pp. 19-48).

2. Il potenziale epistemologico dello studio di caso in r-a

Lo studio di caso è una strategia di ricerca che ha antecedenti in diverse discipline umanistiche (sociologia, antropologia, storia, psicologia) oltre che nella professione medica e giuridica; il suo uso in ambito educativo è comparativamente più recente.

In linea generale, si tratta dello “studio di una singolarità condotto in profondità nei contesti naturali” (Bassey, 1999, p. 47). Questa metodologia viene messa in campo per descrivere e comprendere in modo intensivo e profondo un *bounded system*, cioè una unità fenomenica, ben circoscritta dal punto di vista spazio-temporale e relazionale, colta per la sua singolarità ed originalità.

La connessione con esperienze di vita reali colte nel loro svolgersi naturale e la centralità del contesto sono dunque le caratteristiche distintive di questo stile di ricerca (Mortari, 2008, pp. 203-204). In ragione del forte gradiente situazionale della conoscenza, non vi è l’interesse o la pretesa di pervenire a generalizzazioni in *stricto sensu* proprio perché il focus è sulla esemplarità del caso (sia esso una persona, una classe, un’organizzazione, una scuola, un gruppo di lavoro...) in ordine al fenomeno che si desidera indagare. Questo approccio di studio è infatti particolarmente vantaggioso quando i confini tra contesto e fenomeno da studiare non sono facilmente distinguibili (Yin, 1994). Lo studio di caso si avvale di plurime fonti di dati con una predilezione per gli strumenti qualitativi, pur senza escludere l’ottica *mixed-methods*, in una logica di triangolazione che avvicina in modo crescente all’oggetto di indagine (Trincherò, Robasto, 2019, pp. 10-16). L’interesse più per i processi che per i prodotti impegna il ricercatore in un’attività di immersione prolungata nel tempo e in un atteggiamento di scoperta piuttosto che di conferma/verifica delle proprie ipotesi. È evidente che in prospettiva pedagogica lo studio di caso diventa un approccio interessante e pertinente nella misura in cui le questioni generative che ne derivano, si rivelano significative in ambito educativo.

In letteratura i criteri di classificazione e di modellizzazione dello studio di caso sono molteplici in funzione del tipo di variabile considerata e a seconda del paradigma teorico di ogni autore. A titolo esemplificativo, in base al numero di casi esaminati si parla di studio di caso singolo o multiplo; in funzione dei tempi di ricerca, longitudinale o trasversale. In rapporto alla finalità conoscitiva, gli aggettivi si moltiplicano: intrinseco

o strumentale (Stake, 1995); esplorativo, descrittivo, esplicativo (Yin, 1993, 1994); descrittivo, interpretativo, valutativo (Merriam, 2001); riflessivo, cumulativo, collaborativo, collettivo (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013, pp. 6-21). All'interno di questa variegata nomenclatura che può risultare dispersiva se assunta in modo rigido e senza considerare le evidenti aree di sovrapposizione, lo studio di caso in r-a si carica di significati ulteriori.

In esso l'analisi dall'interno della singola situazione è finalizzata alla messa in atto di strategie di intervento sulla stessa e all'affinamento delle azioni dei soggetti implicati (Bassey, 1999, p. 28). In tal senso possiamo parlare di un 'sistema potenziato' di ricerca qualitativa che si regge sull'innesto dello studio di caso nella logica partecipativa della r-a con l'esito di una reciproca contaminazione di principi epistemologici e metodologici.

L'aderenza al contesto è un tratto tipico anche della r-a come dispositivo metodologico la cui attitudine è connettere la ricerca alla prassi educativa per come essa si dà in condizioni naturali, con l'obiettivo di produrre cambiamento (Merriam & Tisdell, 2016; McAteer, 2013; Kaneclin, Piccardo, Scaratti, 2010). Essa origina dalla contingenza spaziotemporale di un problema inteso come "rottura di una continuità di relazione tra le persone, l'ambiente e gli strumenti utilizzati" in uno specifico contesto educativo (Sorzio, 2019, p. 144; Michelini, 2013; Nigris, 1998). La r-a mette alla prova dell'esperienza i presupposti teorici con lo scopo di trasformare sia la teoria che la pratica, rifuggendo altresì da una visione pragmatista. L'efficacia di un percorso di r-a non si misura infatti dalla risoluzione del problema che in ogni caso non ne garantirebbe la fondatezza scientifica. La scommessa epistemica è altresì sulla promozione della capacità di agire dei professionisti.

L'impianto procedurale presenta una sostanziale omologia con la logica circolare e ricorsiva dell'intervento educativo sul campo che si basa su un passaggio continuo e reciproco tra il piano della riflessione e dell'azione.

Difatti, se la progettazione educativa costituisce il modo di dare intenzionalità e razionalità alla pratica formativa, la ricerca-azione mira a dare 'forma' di ricerca alla progettazione educativa, situandola entro lo schema problema-ipotesi di soluzione-messa alla prova-conferma/correzione. Ciò è possibile in quanto, al di là delle loro differenze di superficie, la r-a e la progettazione educativa condividono una medesima struttura profonda (Baldacci, 2014, p. 389).

Altra caratteristica fondativa della r-a è il coinvolgimento esistenziale degli attori implicati che fa il paio con la riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario entro lo spazio epistemico (Baldacci, 2001, pp. 142-145). Questa implicazione soggettiva e ad alto impatto relazionale che avviene grazie all'immersione in contesto, trova la sua forma di esplicitazione nella stretta collaborazione tra ricercatore e pratici con ricadute sull'emancipazione professionale degli stessi.

La componente di r-a dinamizza quindi la staticità dello studio di caso e consegna una prospettiva che, grazie al suo procedere ciclico, oltrepassa il descrittivo-esplicativo. Allo stesso tempo, la combinazione con lo studio di caso permette di circoscrivere il campo di indagine contro i rischi di dispersione che possono derivare dalla r-a. La strategia complessiva di analisi ne guadagna in profondità e lungimiranza.

Il potenziale epistemologico del *case study in action-research* può essere dunque ricondotto alla convergenza di due dimensioni che caratterizzano tanto il sapere pedagogico quanto l'azione professionale: l'attenzione idiografica e la vocazione trasformativa. La focalizzazione sull'unicità delle situazioni è l'architrave della professionalità educativa che si basa su un "sapere di casi", così come la promessa del cambiamento è la cifra identificativa di ogni percorso di crescita. Allo stesso modo, il processo di costruzione della conoscenza pedagogica che interpella il ricercatore, non può prescindere dalla presa di contatto con la specificità dei contesti e dallo studio della casistica educativa. Solo per questa via la pedagogia può rimanere fedele alla propria vocazione scientifica di conoscenza attiva che non si esaurisce nell'interpretazione della realtà ma che si carica di intenzionalità trasformativa. Per la convergenza di queste istanze, questa forma di studio di caso si annuncia come una prospettiva ambiziosa, seppur poco frequentata nell'analisi della pratica professionale dell'educatore.

3. La strada possibile del rigore

L'ambizione scientifica ha come contropartita un'esigenza supplementare di rigore metodologico perché gli stessi punti di forza epistemica appena richiamati possono tradursi in scacchi alla scientificità con effetti distortivi su validità e attendibilità dei risultati. Lo studio di caso in r-a non è esente dalle critiche più frequenti attribuite in genere alla ricerca qualitativa che qui risultano complicate dalla combinazione di due approcci di

matrice “naturalistica” con intenti sia descrittivi che trasformativi sulla realtà educativa (Atkins, Wallace, 2012). È chiaro che la mancanza di rigore metodologico, la difficoltà di generalizzare e replicare risultati in condizioni differenti, la messe spesso ingombrante di dati sono rischi potenzialmente amplificati che attentano alla costruzione di un sapere razionalmente giustificato e perciò scientificamente credibile (Mortari, 2010). Nello specifico la questione del rigore, assunta a sigillo di scientificità, richiama i criteri di conduzione della ricerca ed in modo particolare la postura del ricercatore la cui soggettività è lo strumento di indagine per eccellenza. Il coinvolgimento esistenziale ed emotivo dello studioso è una questione di indubbia rilevanza epistemologica ma strutturalmente problematica perché, pur rappresentando la sorgente dell’intelligenza ermeneutica, può lasciar spazio alle secche dell’autoreferenzialità interferendo con il rigore scientifico.

Quest’ultimo presuppone innanzitutto l’adeguatezza del metodo al tipo di problema che si cerca di chiarire e di risolvere. In funzione del metodo di ricerca prescelto, è necessario conoscere la severità delle sue regole e seguirle con scrupolosità (Baldacci, 2012, p. 100). Per analogia un ricercatore è rigoroso nella misura in cui sa essere adeguato rispetto al problema e al contesto di indagine, severo verso se stesso e scrupoloso nel rendere conto della realtà che studia. Testimoniare questi tratti significa impegnarsi in una continua azione di vigilanza critica e di riflessione sul proprio operato che è condizione essenziale per la garanzia di rigore, oltre che per l’assunzione della responsabilità etica derivante dal fare ricerca in ambito educativo (Mortari, 2008, pp. 221-227; Evans, 2002).

A partire dalle sollecitazioni della nostra esperienza di ricerca nelle comunità educative per adolescenti, cercheremo di mettere a fuoco alcuni punti di attenzione per la salvaguardia del rigore con particolare attenzione all’atteggiamento del ricercatore. Ci soffermeremo sulle fasi cruciali del processo di indagine cercando di mettere in luce i rischi dispersivi a cui questo particolare contesto espone e le possibili strategie per fronteggiarli.

La curiosità scientifica che è la forza motrice di ogni ricerca, trova forma nella definizione del problema su cui si desidera far luce. Questo passaggio di stato reso possibile dall’analisi della letteratura e dall’attivazione della rete concettuale del ricercatore, riveste un primato logico nel processo di indagine. La natura del problema orienta la scelta del metodo di ricerca, così come definisce le aspettative del ricercatore in merito alla possibilità di avvicinare l’oggetto di interesse.

Nel nostro caso porre l'*autenticità professionale* come concetto-chiave per l'analisi della pratica dell'educatore ha rappresentato una sfida conoscitiva complessa perché generativa di molteplici interrogativi che si concentrano sulle modalità del "come" e del "perché". Come si manifesta l'autenticità professionale dell'educatore? Attraverso l'interpretazione soggettiva del proprio ruolo professionale oppure prioritariamente sulla base di un ideale regolativo di professionalità educativa? Perché e come si rapporta con la *mission* del servizio in cui l'educatore opera? E con il punto di vista degli educandi? Se in prima battuta l'autenticità professionale può essere definita come l'effettiva capacità del professionista di realizzare un servizio educativo attraverso un'efficace relazione con l'educando, dal punto di vista scientifico è necessario ricercarne le forme espressive entro le dimensioni dell'epistemologia della pratica professionale. Abbiamo inteso rintracciare quest'ultima dentro il gioco di specchi che si stabilisce tra i modelli pedagogici (espliciti ed impliciti) e l'azione professionale (dichiarata e agita), ossia nel punto di intersezione ideale della teoria con la prassi. Dal punto di vista teorico, la posta in gioco era data dalla capacità di questo congegno teorico di intercettare i problemi della pratica professionale dell'educatore in un contesto di esercizio che più di altri mette alla prova (Bortolotto, 2016, 2017). In relazione al nostro focus di indagine, lo studio di caso in r-a si è rivelato una metodologia elettiva perché in grado di coniugare il criterio della rilevanza topica della comunità educativa assunta come "caso" paradigmatico della fatica professionale dell'educatore, con quello della partecipazione riflessiva dei pratici spesso travolti dall'urgenza di agire con scarsa consapevolezza dei propri modelli teorici. Si è scelto un disegno di ricerca multiplo in cui i due casi, dissimili per il fatto di accogliere adolescenti maschi o femmine, lasciano spazio ad una logica di replicazione teorica favorita anche da una conduzione disgiunta degli studi dal punto di vista temporale.

Un primo criterio di rigore metodologico si lega alla consapevolezza della forza condizionante delle ipotesi interpretative nella fase di contatto e di immersione in contesto. Pur costituendo l'architettura teorica che guida il progetto epistemico, il ricercatore è chiamato ad esercitare una preliminare sospensione delle stesse per disporsi nel modo più aperto possibile alla fase cruciale della raccolta dati e della delimitazione del campo di indagine.

La comunità educativa che fa della vita quotidiana e della dimensione relazionale la sua struttura portante, non è di certo un contesto che favo-

risce l'orientamento mediante piani prestabiliti di azione da parte dello studioso. In tal senso, l'atteggiamento del ricercatore deve essere improntato ad una forte tolleranza dell'ambiguità e dell'incertezza delle situazioni e ad una profonda sensibilità verso le caratteristiche materiali e relazionali dell'ambiente (Merriam, 1988, pp. 36-41). L'accesso alla vita di comunità attraverso l'implementazione di strumenti di indagine strutturati è una conquista che richiede molto tempo, oltre che energie mentali ed emotive. Essa dipende dalla capacità del ricercatore di diventare parte integrante della realtà, di transitare dalla condizione di 'estraneo', spesso accompagnata da sentimenti di diffidenza e sospetto, a quella di 'famigliare' in cui accettazione, fiducia e collaborazione si fanno strada.

Questa transizione si gioca tutta sul piano relazionale, ossia sul graduale superamento dei reciproci pregiudizi tra ricercatore ed educatori in termini di personalità, ruolo e competenza. Ciò implica la presenza discreta e prolungata del ricercatore accanto agli educatori ma anche agli adolescenti che sono testimoni privilegiati della loro pratica professionale. Questa prossimità fisica se da un lato, permette di calibrare il disegno di ricerca, dall'altro ha in sé il rischio della dispersione metodologica.

In uno studio di caso così concepito, la fase propedeutica alla raccolta dati ha un intento esplorativo ad ampio spettro in cui l'osservazione progressivamente partecipante è la via preferenziale ma anche la più difficile da gestire in rapporto a situazioni ad alto impatto emotivo e alla reattività degli adolescenti di fronte all'osservatore. La capacità di adattamento e la disponibilità ad accogliere elementi non attesi anche a disconferma delle proprie intenzioni e attese, raggiungono qui il massimo grado di espressione. Le strategie di controllo della propria rigerosità sono ancorabili al regolare impegno sul campo, all'instancabile confronto con le proprie inferenze e alla perseveranza nella scrittura del diario di ricerca. Il ricercatore deve necessariamente adattare le esigenze del piano di raccolta dati ad accadimenti reali, fare affidamento sulla libera ed effettiva disponibilità dei soggetti a cooperare, intuire cosa e come sia esplorabile, vigilare sul proprio comportamento di osservatore piuttosto che su quello di partecipante.

La vita in comunità nel suo naturale svolgersi è cadenzata da una molteplicità di situazioni informali che configurano una miniera di vissuti significativi dal punto di vista educativo; correlativamente la vita lavorativa degli educatori, punteggiata dai cambi turno, si caratterizza per numerose declinazioni operative (preparazione pasti, supporto didattico, collo-

qui formali ed informali con minori, figure parentali ed altri professionisti; passaggio di consegne tra colleghi, riunioni di équipe, scrittura del diario giornaliero, gestione delle regole di convivenza, incidenti critici...) che sono altrettante fonti sull'epistemologia della pratica professionale. In un contesto simile la raccolta dati può assumere dimensioni ipertrofiche e confusive; da qui la necessità di selezionare le situazioni della routine lavorativa più congeniali a descrivere il 'caso'.

Questo snodo coincide con una fase più strutturata dell'osservazione che, facendo aggio sul clima relazionale instauratosi, lascia spazio ad un certo eclettismo metodologico. Si rendono visibili ed accettabili alcuni strumenti come l'audio-registrazione delle riunioni di équipe e la contestuale redazione di note etnografiche, la conduzione di interviste individuali e di gruppo, l'analisi della documentazione professionale.

Il flusso di evidenze empiriche raccolte con modalità e tempi sempre mutevoli perché sagomati sul procedere della quotidianità e traendo vantaggio anche da eventi inattesi, impone di costituire sin da subito un database ispezionabile per grado di chiarezza, organizzazione e puntualità. Si tratta di una fondamentale preconditione metodologica che assolve a molteplici funzioni in ordine alla validità, ossia alla congruenza tra dati e realtà. Essa permette in prima battuta di procedere in modo simultaneo con raccolta e analisi, di favorire il controllo delle interpretazioni con i soggetti implicati e in seconda battuta di ragionare sulla potenziale trasferibilità dei risultati in contesti simili.

La manipolazione di dati con spiccata natura biografica, narrativa e relazionale che riguardano minori non è dissociabile dal senso etico. In un contesto che spesso manifesta una certa disinvoltura in merito, le istanze etiche diventano innanzitutto una questione di sensibilità e severità interiore del ricercatore, oltre che un'irrinunciabile indicatore di qualità della ricerca (Basse, 1999, pp. 73-79; Hamilton, Corbett-Whittier, 2013, pp. 64-80).

La raccolta dati così strutturata è il momento in cui le finalità descrittive dello studio di caso si intersecano con le istanze della r-a al fine di far emergere il problema professionale su cui gli educatori ritengono di concentrare il proprio desiderio trasformativo. A questo livello del processo di indagine si pone una sfida relazionale che ha implicazioni sulla questione del rigore. Dal 'sentirsi osservati' gli educatori sono chiamati a diventare osservatori della propria pratica, assumendo le vesti di *practitioner researchers* (Hamilton, Corbett-Whittier, 2013, pp. 117-133).

Questa necessità metodologica mette a segno due tentazioni ugualmente fuorvianti che possono essere lette come sintomi resistenti e tuttavia disinnescabili del problematico rapporto teoria-prassi. La prima tentazione è riferibile all'attesa degli educatori di ricevere una consulenza da parte del ricercatore sul problema e sulle strategie di risoluzione dello stesso. Questo atteggiamento rivela la scarsa abitudine a riflettere sul proprio lavoro ed una resistenza al cambiamento rispetto a modalità di pensare e di agire che assicurano un certo grado di rassicurante prevedibilità in un contesto gravato dall'incertezza degli eventi. La seconda tentazione fa capo al ricercatore che, forte delle proprie ipotesi e dell'analisi condotta per mesi sul contesto, potrebbe abdicare al ruolo di facilitatore del processo di cambiamento per assumerne la direzione in una sostanziale sostituzione di ruoli che invaliderebbe l'intera strategia di ricerca. Queste due tentazioni hanno una base sia cognitiva che emotiva. Sul piano cognitivo, vi è l'idea erronea di considerare la soluzione del problema come indicatore di validità e di utilità della ricerca. Sul fronte emotivo, le reciproche aspettative poggiano sul rapporto di fidelizzazione creatosi. Rapporto che si esprime da un lato con l'aspettativa da parte degli educatori di una sorta di ricompensa per la disponibilità offerta alla ricerca, dall'altro con il senso di gratitudine che il ricercatore prova verso chi ha reso possibile il proprio lavoro. Queste possibili fallacie sono superabili nel momento in cui si attiva un ciclo di azione-formazione-azione centrato sull'emersione dei modelli pedagogici impliciti alla criticità professionale identificata. Nella nostra esperienza si è trattato nel primo caso di lavorare sul modello di progettazione educativa della comunità a fronte di ripetuti fallimenti sui percorsi delle adolescenti accolte; nel secondo caso di rivisitare pedagogicamente le regole di convivenza di fronte alle cadute quotidiane nell'autorità educativa.

Entro questi spazi di "ermeneutica della pratica" (Mortari, 2003, p. 11), educatori e ricercatori diventano coprotagonisti nel processo di cambiamento; un processo lento e faticoso in cui le dinamiche affettive non fanno sconti alla necessaria disciplina del pensiero. Lì nel guado, tra teoria e prassi, matura la consapevolezza di un'alleanza vitale da cui dipende l'autenticità professionale di entrambi.

Riferimenti bibliografici

- Atkins L., Wallace S. (2012). *Qualitative Research in Education*. London: Sage.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1: 65-75.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 6: 97-106.
- Baldacci M. (2013). Un’epistemologia della ricerca educativa. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 43-74). Torino: UTET.
- Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9: 387-396.
- Baldacci M. (2016). *La prassi educativa*. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 45-58). Roma: Carocci.
- Bassey M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Bertagna G. (2010). *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bortolotto M. (2016). L’autenticità professionale dell’educatore: un’ipotesi di ricerca. *Studium educationis*, 3: 29-42.
- Bortolotto M. (2017). *L’educatore nelle comunità educative per adolescenti*. In C. Xodo, A. Porcarelli (eds.), *L’Educatore. Il “differenziale” di una professione pedagogica* (pp. 133-161). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX (44): 57-72.
- Colicchi E. (2016). La teoria pedagogica. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. Pubblicata 1929).
- Evans L. (2002). *Reflective Practice in Educational Research. Developing Advanced Skills*. London: Continuum.
- Hamilton L., Corbett-Whittier C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. London: Sage.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- McAteer M. (2013). *Action Research in Education*. London: Sage.
- Merriam S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

- Merriam S.B., Tisdell E.J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Michellini M.C. (2013). La ricerca-azione. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 131-158). Torino: UTET.
- Michellini M.C. (2016). Il pensiero riflessivo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 241-258). Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. 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. (2019). Una mappa per orientarsi. In L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 13-39). Roma: Carocci.
- Nigris E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-201). Milano: Mondadori.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli (Ed. orig. pubblicata 1987).
- Sorzio P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.
- Striano M. (2016). Il paradigma pragmatista del Dewey maturo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 183-197). Roma: Carocci.
- Striano M. (2017). Reflexivity and educational professions. *Pedagogia oggi*, 2: 175-186.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 2: 342-354.
- Xodo C. (1988). *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*. Brescia: La Scuola.
- Xodo C. (2017). Il differenziale pedagogico nella professionalità educativa. In C. Xodo, A. Porcarelli A. (eds.), *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica* (pp. 19-48). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Yin R. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: Sage.
- Yin R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.