

La Ricerca dell'evidenza in Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche e metodologiche

The Research of Evidence in Special Education: Epistemological and Methodological Issues

Alessio Covelli / Università degli Studi di Roma "Foro Italico" / alessio.covelli@uniroma4.it - alesisocovelli84@gmail.com

Epistemological and methodological reflection on the research and analysis tools in the Special Education is going through a wide and ever current epistemological debate between quantitative and qualitative methods that globally affects the human and social sciences. This theme has fueled the dialectic between quantity and quality, reaching a stage of "uncertain distinctness" (Campelli, 1996) also in the sciences of education. In the pedagogical field, the uncertain distinctness between quantity and quality can be traced back to those which Granese (1990) has defined as "contradictions of epistemology", in reference to the need for a critical review of educational epistemology (Mortari, 2007). It is a complex problem in which emerges the need to develop integrated methodological approaches to analyze and restore the complexity of the situations, experiences and contexts investigated with a close-up perspective, from the "reasons of each subject according to decision making" (Cottini, Morganti, 2015, p. 118).

Key-words: Special Education, Research, Methodology, Pedagogical Epistemology, Evidence-Based Education, Value-Based Education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

I. Riflessione teorica 45

1. L'epistemologia pedagogica e l'Evidence-Based Research nel rapporto tra evidenza e verità

Lo sviluppo e la diffusione delle ricerche Evidence-Based ha ulteriormente alimentato il dibattito epistemologico e metodologico nell'ambito della Pedagogia Speciale. Le riflessioni che sono scaturite dall'Evidence-Based Education (EBE) possono fornire un ulteriore impulso nella direzione di una riflessività critica sull'epistemologia e la ricerca pedagogica (Calvani, 2013), oltre che sulle competenze del ricercatore nella progettazione di strategie metodologiche integrate e nella conduzione rigorosa delle proprie ricerche (Cottini, Morganti, 2015).

I rischi impliciti nell'ambito delle diverse posizioni emerse è di degenerare in interpretazioni ideologiche e dogmatiche riguardo alle modalità e alle strategie da adottare nei progetti di ricerca. Riconoscendo le difficoltà insite nella "messa a punto di modelli di ricerca empirica adeguati alla natura dell'oggetto della ricerca pedagogica" (Mortari, 2007, p. 16; Biesta, 2007; Calvani, Vivanet, 2014; Kennedy, 1997; Pring, 2000; Wagner, 1997), le derive ideologiche e dogmatiche in termini epistemologici e metodologici sembrerebbero essere alimentate da una concezione dualistica e ancora persistente della ricerca divisa tra impostazioni quantitative e qualitative. Una concezione che risentirebbe di un retroterra culturale di stampo neopositivistico secondo il quale l'impostazione quantitativa è l'unica in grado di fornire evidenze oggettive e affidabili a scapito delle analisi qualitative che non possono essere generalizzabili e che rappresentano contesti e prospettive di ricerca specifiche e troppo inclini alla soggettività dell'analista.

Lo scopo della nostra riflessione non è di affermare il valore o il prestigio scientifico di un'impostazione e di un metodo rispetto ad altri. Si tratta piuttosto di considerare nell'ambito delle ricerche in campo pedagogico la complessità dei processi educativi e di inclusione nei quali, a seconda dei contesti, entrano in gioco numerose variabili che possono differire a seconda delle situazioni e delle prospettive di indagine adottate dall'analista. Una complessità che non può essere ridotta al dualismo quantitativo-qualitativo ma che merita una riflessione più ampia a partire dallo statuto epistemologico della pedagogia con un focus sulla relazione "evidenza-verità".

In altre parole, andare oltre una visione dualistica di quantità e qualità nella ricerca pedagogica presuppone una rilettura e una contestualizzazione del concetto di "evidenza" e del corrispettivo anglosassone "evidence". Per ragioni di brevità non approfondiremo il concetto di evidenza e la sua evoluzione sul piano filosofico-gnoseologico ma focalizzeremo la relazione che lega evidenza e verità nella prospettiva epistemologica della Pedagogia. In estrema sintesi, l'evidenza può essere definita come "[...] il criterio della verità intermedio tra quello oggettivistico dell'adeguazione dell'intelletto al reale e quello soggettivistico della certezza" (Treccani, 2016). L'Oxford Dictionary (2016) definisce l'evidence come "The available body of facts or information indicating whether a belief or proposition is true or valid". Entrambe le definizioni esplicitano la stretta connessione del concetto di evidenza a quello di "verità". La scelta di riportare la definizione italiana e quella inglese deriva da implicazioni che, oltre alla dimensione epistemologica alla base dello statuto di scientificità di una disciplina, si inscrivono nelle dimensioni sociali, culturali e linguistiche dei diversi contesti territoriali, politici,



istituzionali e professionali. Queste dimensioni che attraversano in maniera trasversale tutti i campi disciplinari di ricerca sono ancora più marcate nelle scienze umane e in particolare nelle scienze dell'educazione: "Non si può che condividere l'affermazione secondo cui la natura e la finalità della ricerca educativa non debbano essere solo tecniche (definire le strategie più efficaci per conseguire scopi predefiniti) ma anche culturali (discutere gli scopi stessi, presentare agli operatori significativi modi di comprendere la realtà educativa) [...]" (Calvani, 2007, p.140).

L'attenzione alla dimensione culturale è cruciale per comprendere e valutare con obiettività le diverse impostazioni epistemologiche che alimentano la progettazione delle ricerche e le relative scelte metodologiche in relazione alle motivazioni e al senso della ricerca in educazione (Zurru, 2015). Considerare le motivazioni e il senso del proprio ricercare permette di spogliarsi di quei pregiudizi alla base di visioni meramente tecnicistiche, riduttive e a volte unilaterali sulle strategie e le metodologie di ricerca considerate aprioristicamente più efficaci al di là dell'oggetto e degli obiettivi attribuiti alle diverse analisi. Inoltre, l'attenzione alle dimensioni culturale, assiologica e simbolica, può essere considerata parte integrante delle ricerche sui processi educativi nei quali tali dimensioni non sono semplicemente elementi di sfondo ma veri e propri elementi costituenti dei vari oggetti e prospettive di studio. Tali aspetti contribuiscono a rendere le ricerche in questo campo metodologicamente più complesse rispetto, ad esempio, a ricerche più prettamente tecniche come quelle medico-sanitarie basate su evidenze empiriche (Calvani, 2007).

Nell'affermare l'importanza della dimensione e delle finalità culturali con le quali ogni ricercatore in ambito educativo e formativo deve confrontarsi nei propri studi, si presuppone la necessità di una riflessione che si colloca su un piano logico superiore rispetto a quello più strettamente strumentale-metodologico al fine di poter definire cosa si intende per "evidenza" nel suo rapporto con la verità da ricercare. Questo tipo di riflessione è uno dei presupposti dai quali poter delineare le scelte relative all'oggetto da analizzare e le metodologie più congrue al raggiungimento degli obiettivi prefissati, proprio in funzione della verità da ricercare nella specificità delle realtà e dei contesti indagati.

Oltre che dallo statuto epistemologico del campo disciplinare nel quale si muove il ricercatore, la definizione di questi aspetti deriva anche dal valore attribuito sul piano scientifico alla disciplina dalla quale si muove la ricerca in relazione alla verità che si intende mettere a fuoco nell'analisi delle diverse situazioni e realtà. Come sostiene Trincherò (2004), non si tratta quindi di focalizzarsi esclusivamente sul metodo o sui metodi della ricerca, ma sulle strategie che definiscono il disegno della ricerca in funzione dei propri obiettivi conoscitivi e del contesto preso in esame. Focalizzarsi esclusivamente sulla questione metodologica comporta il rischio di ridurre ancora una volta tutte le questioni al dualismo quantità-qualità per legittimare il proprio lavoro in relazione alla sua scientificità. Non si tratta dunque di stabilire aprioristicamente cosa è meglio e cosa non lo è. I metodi sono gli strumenti, gli utensili del ricercatore e come tali hanno un valore neutro in termini di validità. Come per altre situazioni, anche in questo caso non è lo strumento in sé a essere positivo o negativo, ma è il suo utilizzo a definirne la validità – e quindi la scientificità del proprio lavoro - in funzione delle strategie individuate nel proprio progetto di ricerca per raggiungere gli obiettivi prefissati.

In tale cornice si inseriscono le riflessioni e le critiche di Hammersley (2009)

e Biesta (2010) mosse verso coloro che attribuiscono valore di scientificità e oggettività esclusivamente alle ricerche basate su evidenze derivanti da procedure sperimentali di natura quantitativa e statistica:

Evidence is further narrowed down to scientific knowledge understood as knowledge generated through scientific research. In effect the focus tends to be on one particular kind of scientific research, namely experimental research, and, more specifically, the randomised control trial, as this is considered to be the only reliable way in which valid scientific knowledge about 'what works' can be generated (Biesta, 2010, p.494).

Le critiche di Hammersley e Biesta fanno riferimento alle posizioni più radicali dell'Evidence-Based Research nelle scienze dell'educazione. L'approccio Evidence-Based deriva dalle ricerche sviluppate in campo medico e si rifà a un'impostazione culturale di matrice anglosassone. In questo caso si tende a privilegiare uno stile epistemologico il quale, sulla base della distinzione operata da Peyron-Bonjan (2014, p.22), potremmo identificare come "*epistemologia che si interessa ai processi generali della conoscenza e che insiste sul ragionamento e la logica*": «Ce style cherche plutôt à définir ce qu'est une connaissance scientifique en la démarquant de tout ce qui n'est pas science, en la démarquant du mythe, en la démarquant de l'idéologie». L'impostazione dell'EBE, in campo educativo come per altri settori, deriva proprio da questo background culturale ed è nata dall'esigenza di responsabilità (accountability) in merito alla valutazione scientifica e all'implementazione dell'efficienza e dell'efficacia dei sistemi di istruzione. Il "*No Child Left Behind*" Act (U.S. Department of Education, 2002) è considerato in tal senso uno dei principali input sul piano politico e legislativo verso questa direzione nella quale la comunità scientifica è chiamata a "sviluppare e implementare metodi educativi efficaci ed efficienti. Gli Evidence-Based Educational Methods rispondono alla sfida presentando principi e applicazioni scientifiche finalizzate al miglioramento dell'apprendimento umano" (Moran, Malott, 2004, p. XXIII).

In tale contesto, l'evidenza è stata considerata come argine alle convinzioni e alle ideologie che spesso orientano le decisioni dei vari attori all'interno delle prassi senza tener conto dei criteri di efficienza ed efficacia che determinerebbero in maniera oggettiva cosa funziona e cosa no. In questi termini, l'EBE potrebbe essere ridotta a una sorta di neopositivismo ingenuo mentre in realtà la questione è più complessa.

A tal proposito, Hammersley (2009), nel delineare il concetto di evidenza in relazione alle Evidence-Based Practice, ha operato una distinzione tra *evidenza scientifica* che coincide con la prova della verità di una teoria ed *evidenza nella pratica* la quale rimanda invece a una conoscenza e a un sapere che corrisponde a verità. Tale distinzione è utile per esplicitare gli aspetti problematici insiti nelle ricerche sui processi educativi e formativi e che possono essere sintetizzati dalle metafore del "*labirinto*" e della "*porta stretta*" con le quali Granese (1993) ha analizzato nel suo saggio di Pedagogia critica le questioni connesse allo statuto scientifico ed epistemologico della ricerca pedagogica:

Per alcuni aspetti il termine [labirinto, N.d.A.] "visualizza e materializza" i modi del procedere ermeneutico: non lineare, discontinuo, reversibile e



anch'esso senza tappe obbligate e approdi predeterminati. Il "positivo" del labirinto corrisponde anche al "negativo" della ricerca. Il motto pascaliano "non mi cercheresti se non mi avessi trovato" senza che nulla si tolga al suo significato religioso, che resta fondamentale, può essere trascritto nel codice profano: chi trova un campo di ricerca trova qualcosa che ancora indefinitamente deve essere cercato a partire da se stessi e dalle proprie opzioni e motivazioni. [...] la metafora del labirinto può combinarsi con quella della "porta stretta" che visualizza o materializza anch'essa il concetto di *passaggio difficile*, dove la difficoltà non è più quella di uscire dall'intrico, ma dell'accedere a un ambito o ad uno spazio intravisto e che tuttavia è arduo da raggiungere (Granese, 1993, p. 22).

Le metafore del labirinto e della porta stretta sono complementari e secondo Granese la Pedagogia coincide con il labirinto e l'educazione con la porta stretta, anche se i termini potrebbero essere invertiti. Tale metafora è significativa della natura della Pedagogia così come dell'atteggiamento del ricercatore chiamato a indagare i processi educativi e formativi. La verità da ricercare, infatti, è parte della realtà esistenziale del ricercatore e non può essere ridotta solo agli aspetti metodologici. Un approccio tecnicistico fondato solo sul metodo restringe il campo e il valore della ricerca. Chiaramente, ciò non significa negare l'importanza del rigore scientifico e metodologico che dovrebbe caratterizzare ogni ricerca legittimandola sul piano scientifico, distinguendola dalla semplice opinione, ma il rigore si iscrive nella cornice culturale, nelle specificità della disciplina e degli oggetti di indagine che determinano il suo significato e i confini tra evidenze scientifiche e le opinioni derivanti dal sapere comune.

Circoscrivendo il nostro discorso alle scienze dell'educazione, le esigenze e le istanze derivanti dalle prassi in un determinato contesto potrebbero restringere la portata delle ricerche che risulterebbero pertinenti e molto efficaci nell'orientare le decisioni di coloro che lavorano in quel determinato contesto. Allo stesso modo, la ricerca che apparentemente è più generalizzabile, poiché basata su campioni cumulativi altamente rappresentativi per alcuni scopi può essere scarsamente significativa per gli attori che hanno esigenze pratiche differenti e che operano in contesti lontani sul piano sociale, politico, istituzionale, culturale da quelli in cui la ricerca ha avuto luogo. In tal senso non esistono evidenze slegate dai contesti dai quali sono state ricavate (cfr. Davies, 1999, pp.110-111).

Alla luce di tali considerazioni, potrebbe essere fuorviante intendere la ricerca basata su evidenze solo nei termini di meta-analisi su campioni randomizzati volte a sintetizzare e a generalizzare i risultati di numerose ricerche realizzate in contesti molto differenti al fine di definire teorie con valore nomotetico. Le meta-analisi possono essere utili per ridurre la frammentarietà e restituire una visione più ampia di ricerche che, pur condividendo il proprio oggetto di analisi, sono scollegate tra loro. Gli elementi di criticità risiederebbero nella pretesa di universalità dei risultati derivanti da queste analisi legata a una sorta di "ossessione" sull'oggettività dei dati quantitativi (cfr. Ranieri, 2007, p. 150). Da tale impostazione deriverebbe l'assunto neopositivista di poter generalizzare su base oggettiva i risultati di ricerche condotte in contesti molto differenti per trasformarli in teorie che hanno una pretesa di universalità nello stabilire cosa funziona e cosa no, oltre che per trasferire i risultati ottenuti nelle pratiche. In altre parole, "poiché l'obiettivo dell'EBE è di basare le pratiche educative sui risultati controllati

della ricerca, tale approccio presuppone che possa darsi un legame causale tra una certa pratica e i suoi effetti secondo una visione positivistica della scienza” (Ranieri, 2007, p.149). Tale distorsione potrebbe essere ricondotta a un’impostazione “socialtecnica” dell’idea di “innovazione”, intesa come “*momento programmato*” (Scurati, 2008) nella quale il cambiamento è considerato “[...] come la configurazione costitutiva fondamentale della dinamica socioculturale, cioè come un dato “universale”, funzionalmente auspicabile, che deve essere opportunamente istituzionalizzato per venire adeguatamente razionalizzato e routinizzato in forme controllabili” (ivi, p. 158).

Si tratta di un’impostazione evidente anche nelle scelte politiche e legislative espresse dal No Child Left Behind che pure presenta alcuni elementi di criticità. Le criticità sono identificabili nel pericolo di uniformare le ricerche nel campo delle scienze dell’educazione e nella semplificazione di processi complessi che comporterebbero una perdita di informazioni molto significative per le analisi delle dimensioni simboliche, relazionali, identitarie e percettive dei vari attori che richiedono approcci più qualitativi e naturalistici, come i metodi osservativi-etnografici, le analisi del contenuto, del discorso e delle interazioni, etc. (cfr. Davies, 1999, pp. 112-118).

Nell’indirizzare la nostra riflessione verso la Pedagogia speciale dell’inclusione (Canevaro, 2007), il nodo problematico è comprendere se nell’ambito di tale disciplina sia possibile costruire teorie generali valide in qualsivoglia situazione. Si tratta di una questione delicata, in particolare se consideriamo l’attributo “Speciale” nei termini di una specificità dei bisogni educativi e, più ampiamente, essenziali con i quali confrontarsi globalmente per favorire lo sviluppo dei processi di inclusione a seconda dei contesti e delle persone implicate nella loro singolarità (de Anna, 1998, 2014; Mura, 2011; Moliterni, 2013). Tuttavia, tale questione consente di mettere a fuoco diversi aspetti e di ridefinire il concetto di evidenza nel suo rapporto con la realtà educativa e formativa, tenendo conto dello statuto epistemologico della Pedagogia e del campo d’indagine della Pedagogia speciale alla base della complessità metodologica con la quale deve confrontarsi il ricercatore che indaga i processi educativi e di inclusione in senso ampio.

2. Evidenza e verità nella Pedagogia speciale tra dimensione simbolica e qualitativa dei processi educativi inclusivi

Com’è possibile coniugare il campo di indagine della Pedagogia speciale, nel quale il riconoscimento delle differenze e delle specificità costituisce la sua essenza, con la volontà di costruire teorie generali?

La domanda, posta in questi termini, rappresenta un “ossimoro” al quale probabilmente non è possibile rispondere in maniera univoca. Proprio in virtù di tale motivazione si ritiene necessario approfondire il concetto di verità in questo campo di indagine, il quale non può essere assunto come un valore assoluto, ma come un valore che corrisponde alla realtà indagata, alla specificità del contesto. Espressa esclusivamente in questi termini, la risposta potrebbe essere associata a una sorta di relativismo ingenuo. In realtà, nella sua immediatezza, si potrebbe



concepire come il primo passo per acquisire la problematica pedagogica intesa come un “un pensare, sapere e dire l’educazione nella sua globalità, complessità e problematicità, anche nei suoi aspetti più sotterranei e non immediatamente traducibili in termini pratico-operativi, attinenti non solo alla ricerca di risultati e di verità ma anche del senso di queste verità” (Fadda, 1990, p. 9).

Ricerca il senso della verità nella ricerca pedagogica-speciale equivale a immergersi nei contesti, tenendo conto degli aspetti valoriali e simbolici per comprendere la dimensione relazionale che li caratterizza. Non si tratta di assimilarsi ai contesti indagati o di esaltare la dimensione esperenziale a discapito delle riflessioni teoriche. Si tratta di stabilire l’atteggiamento del ricercatore in pedagogia che non dovrebbe essere mosso dalla finalità di ottenere una verità “oggettiva” la quale ‘non può – praticamente e logicamente – assumere i caratteri di un sapere “certificato” e “oggettivante” ’ (Granese, 1990, p. 43). Il concetto di verità dovrebbe essere ricondotto a una cornice epistemologica che tenga conto della natura ermeneutica-interpretativa della pedagogia e che consideri le conoscenze e i saperi non esclusivamente in termini di oggettività, ma nella loro problematicità. Questa cornice, secondo Granese, è importante per cogliere il concetto di “verità come disvelamento”, secondo il fondamento logico della corrispondenza alla realtà. Tale fondamento è cruciale per ridefinire anche la relazione tra verità ed evidenze, dove quest’ultime si spogliano delle pretese di oggettività per assumere le connotazioni di “coerenza” e “affidabilità” rispetto alla realtà dalla quale sono state ricavate.

La ricerca delle evidenze considerate nei termini di coerenza, affidabilità e di corrispondenza con la realtà richiede l’utilizzo di ricerche con approcci plurali sul piano metodologico in grado di consentire un’apertura multiprospettica sui processi educativi e di inclusione. Attraverso sguardi multifocali derivanti da procedure di triangolazione è possibile confrontarsi con la complessità di tali processi (Mortari, 2007), attraverso la costruzione di inferenze qualitativamente rilevanti e significative, al di là del dualismo quantità-qualità. Gli approcci plurali consentono una restituzione più organica delle diverse dimensioni che costituiscono i processi educativi e formativi:

Al di là delle metodologie sperimentali qui devono entrare in gioco anche i metodi qualitativi, che possono farsi carico in forme più significative della dinamica simbolica coinvolta. Ciò non esclude tuttavia che le interpretazioni o percezioni di significato, che entrano come fattore principale, possano assumere andamenti ragionevolmente ricorrenti e prevedibili (del resto orientare il flusso delle relazioni simboliche secondo certi formati verso l’emergere di determinate interpretazioni e non altre, non è forse quanto cerca di provocare qualunque iniziativa istruttiva o dispositivo di apprendimento?). Il fatto che si sia di fronte ad un mondo di relazioni simboliche, decisamente più complesso di uno dominato solo da rapporti fisici non inficia di per sé la possibilità di individuare connessioni significative tra trattamenti ed effetti, pur passando attraverso apparati metodologico interpretativi più complessi ed a livelli probabilistici più deboli (Calvani, 2007, p. 141).

Il riferimento di Calvani agli approcci qualitativi è importante per non negare le dimensioni assiologica e simbolica che muovono i processi educativi e le rela-

tive prassi. La ricerca in campo educativo non può escludere tali aspetti e gli approcci qualitativi sembrerebbero i più adeguati per immergersi nelle realtà educative e formative fugando il rischio di autoreferenzialità della ricerca.

L'impostazione qualitativa consente da un lato di indagare un determinato fatto o processo attraverso la prospettiva dei soggetti implicati ma, dall'altro, viene spesso associata ai pericoli di un'interpretazione che può risentire notevolmente della soggettività del ricercatore (Bogdan, Biklen, 1997). Il fondamento logico della "verità come corrispondenza", potrebbe consentire di andare oltre la classica dicotomia tra soggettività e oggettività, spesso chiamata in causa per valutare l'obiettività delle ricerche sociali e, in particolare, anche degli strumenti di ricerca qualitativa in ragione della loro natura interpretativa. In ogni caso, se è vero che la qualità non coincide con l'interpretazione ma ne rappresenta uno dei suoi fondamenti riconducibili al circolo ermeneutico, è altrettanto vero che attraverso la qualità l'interpretazione acquisisce il rigore necessario a un carattere di scientificità tale da non essere confusa con la semplice intuizione. Gadamer, nell'associare l'attività d'interpretazione all'ermeneutica, fornisce uno spaccato assai significativo sui processi messi in moto dall'analista nello studio dei significati insiti nelle dimensioni simbolica e assiologica delle pratiche educative:

Chi si mette a interpretare un testo, attua sempre un progetto. Sulla base del più immediato senso che il testo gli esibisce, egli abbozza preliminarmente un significato del tutto. E anche il senso più immediato il testo lo esibisce solo in quanto lo si legge con certe attese determinate. La comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste tutta nell'elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo [...] l'interpretazione comincia con dei pre-concetti i quali vengono via via sostituiti da concetti più adeguati (Gadamer, 1960, p. 314).

La tensione verso un'analisi oggettiva non deve in ogni caso eliminare la componente soggettiva che anima i processi interpretativi del ricercatore e di tutte le persone in genere, i quali contribuiscono alla sedimentazione socioculturale delle rappresentazioni nell'immaginario collettivo.

Come sostiene Gadamer, nella costruzione di un giudizio, o meglio di una visione su persone, elementi e aspetti particolari della realtà, ogni persona è influenzata dalla propria visione del mondo (*Weltanschauung*). A differenza dei pregiudizi negativi, tale visione non racchiude i processi interpretativi della realtà entro coordinate semplicistiche, limitanti e fuorvianti ma costituisce una condizione fondamentale del processo cognitivo. Anche se il pregiudizio è solo un giudizio che viene pronunciato prima di un esame completo e definitivo di tutti gli elementi obiettivamente rilevanti (Gadamer, 1960, p. 561), esso deve essere accompagnato da una certa prudenza che coincide con la capacità di "guardarsi intorno". L'interprete quindi "non può proporsi di prescindere da se stesso e dalla concreta situazione ermeneutica nella quale si trova" (ivi, p. 699).

L'approccio ermeneutico, nel focalizzarsi sul rapporto tra l'interprete e i testi - intesi come qualsiasi prodotto che ha un suo modo di presentarsi e soggetto a interpretazione da parte di un fruitore - costituisce un elemento essenziale per la riflessione sui processi interpretativi che caratterizzano la natura storica delle scienze umane e le inferenze poste in essere dal ricercatore. Peyron-Bonjan



(2014, cfr. pp. 25-28) ritiene che l'origine della scientificità delle scienze umane (tra cui le scienze dell'educazione) non può essere assimilabile a quella delle scienze dure sperimentali e cita Passeron (1991) per affermare come la scientificità delle scienze umane si situi in uno spazio logico differente inteso come "l'ensemble des contraintes qui définissent pour une assertion le sens de ce que signifie pour elle d'être vraie ou fausse" (Passeron, 1991, p. 399). La storicità, intesa come lo spazio logico delle scienze umane e sociali, non consentirebbe di applicare modelli universali, dal momento che le evidenze e le relative teorie sono subordinate a una situazione particolare. In tale prospettiva, la comprensione della realtà indagata non si riduce a una mera applicazione di certe capacità o tecniche acquisite poiché implica sempre una più vasta comprensione di sé in relazione all'oggetto da analizzare e interpretare, contribuendo ad ampliare la propria esperienza e il proprio orizzonte sui fatti del mondo e avvicinando l'azione alla comprensione (cfr. Porcheddu, 1990, pp. 171-175; Gadamer, 1960). L'approccio ermeneutico suggerisce alla riflessione educativa di non poter pretendere una descrizione neutrale e oggettiva di situazioni, eventi e fatti legati ai processi educativi, quanto piuttosto una «comprensione di essi in quanto oggetti e prodotti storici e culturali, "testi" da interpretare, e mette di fronte alla riflessione educativa, ancora catturata dai miti della avalutatività, oggettività, scientificità, ecc. la sua *vocazione etica* riconducendo il linguaggio entro l'orizzonte della vita sociale, ai valori condivisi da una comunità storica vivente, valori che si esprimono nella lingua» (Porcheddu, 1990, p. 175).

Gli approcci narrativi possono rappresentare uno strumento valido per confrontarsi con la storicità delle scienze umane e le categorie di diversità e specificità che caratterizzano la ricerca pedagogica-speciale. Sono uno strumento che consente di rispondere alla necessità di comprensione dei contesti e delle relative situazioni oggetto di indagine e presuppongono l'utilizzo di metodi integrati con una "funzione euristica" (cfr. Bardin, 1996, p. 33), al fine di cogliere, esplorare e scoprire i fenomeni sociali. Negli approcci volti a indagare e approfondire le dimensioni valoriali e relazionali, è necessario considerare sia le proprietà materiali che sono quantificabili e misurabili, sia "le proprietà simboliche che non sono altro che le proprietà materiali quando vengono percepite e valutate nelle loro relazioni reciproche, cioè come proprietà distintive" (Bourdieu, 2005, p. 210). L'analisi e l'esplicitazione delle proprietà simboliche possono fornire evidenze altrettanto significative rispetto a quelle derivanti da approcci quantitativi. L'individuazione di tali proprietà nell'ambito dei contesti indagati risponde alla necessità di una transizione verso un modello "*Value-Based Education*". Questo modello non nega il ruolo dell'evidenza nella ricerca educativa ma lo subordina ai valori e all'eticità che determinano le prassi educative (cfr. Biesta, 2010, p. 493). Ciò è importante in ambito pedagogico-speciale dove si ravvisa la necessità di ricondurre i processi di inclusione alla dimensione simbolica (Ebersold, 2016) per costruire culture e significati condivisi che possano guidarne l'effettiva realizzazione nelle prassi.

Le analisi del contenuto e del discorso, con approcci integrati sia quantitativi, sia qualitativi, possono rispondere a tali necessità costituendo uno strumento efficace nell'ambito degli approcci narrativi (*narrative inquiry*). Tali strumenti si configurano come uno sforzo interpretativo che si muove tra due polarità: dal rigore dell'obiettività alla fecondità della soggettività (Bardin, 1996).

Tuttavia tali metodi non sono esenti da alcune problematicità, legate a un processo interpretativo che, in alcuni casi, non è sempre immediatamente riconducibile né alle intenzioni della fonte né alle possibili interpretazioni dei destinatari (Losito, 2002).

Alcune ricerche condotte dal gruppo del Laboratorio di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca Educativa dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" si inscrivono in questa cornice epistemologica e metodologica. È il caso delle ricerche condotte sugli insegnanti specializzandi sul sostegno (Covelli, 2015; Covelli, 2016) e sulla qualità dell'inclusione all'interno dell'Ateneo (Mazzer, Covelli, 2016) che si caratterizzano per l'utilizzo degli strumenti di analisi del contenuto e del discorso riferite a pratiche narrative e discorsive realizzate nell'ambito di esperienze di ricerca-azione. La volontà di collocare tali ricerche in una cornice più ampia di ricerca-azione coincide con la necessità di approfondire gli elementi di criticità emersi dal confronto con gli insegnanti durante i corsi di formazione. La finalità è di comprendere e rispondere alle loro richieste formative in relazione alle difficoltà incontrate nella loro professione. Attraverso l'utilizzo di questo disegno metodologico sono stati coniugati gli obiettivi conoscitivi e di ricerca con le finalità dell'azione formativa che non può essere slegata dall'esperienza professionale degli insegnanti nei contesti educativi, favorendo così sia un'attitudine riflessiva e di problem-solving, sia lo sviluppo delle competenze necessarie per confrontarsi adeguatamente con le situazioni vissute nella pratica professionale, superando una diffusa sensazione di inadeguatezza (Covelli, 2015). Tale sensazione è stata espressa anche attraverso frequenti richieste di istruzioni d'uso relative a un determinato problema. L'azione formativa ha così permesso agli insegnanti specializzandi di comprendere come non esistano ricette precostituite da seguire in maniera univoca a favore di risposte frutto di una competenza progettuale (de Anna, 2015; Moliterni, 2015) che consenta di comprendere e risolvere gli elementi di problematicità incontrati nella loro esperienza professionale.

Conclusioni

L'attuale dibattito che si è sviluppato attorno all'EBE ha favorito un ulteriore impulso nella direzione di una riflessività critica sull'epistemologia e la ricerca pedagogica (Calvani, 2013), oltre che sulle competenze del ricercatore nella progettazione di strategie integrate e nella conduzione rigorosa delle proprie ricerche (Cottini, Morganti, 2015). Si rivela tuttavia necessario andare oltre il dualismo tra quantità e qualità e non confondere l'esattezza di analisi matematiche e statistiche con il rigore che dovrebbe caratterizzare anche le impostazioni più marcatamente qualitative (Mortari, 2007).

Adottare una prospettiva ravvicinata per cogliere l'universo simbolico, etico e valoriale che orienta le scelte degli attori e le pratiche educative rappresenta una delle possibili scelte poste in essere dai ricercatori per indagare i processi educativi di insegnamento-apprendimento. Avvicinarsi ai contesti non implica un abbandono del rigore scientifico da parte del ricercatore, ma, con particolare riferimento alla ricerca in Pedagogia speciale, consente di accettare e di confrontarsi con la sfida della complessità che caratterizza una realtà fatta di dimensioni



esistenziali e situazioni molteplici, collegando “la scienza al cambiamento e la ricerca al flusso degli eventi della *diversità* e della singolarità della *storia* e delle *storie*” (Gaspari, 2001, p. 567).

Approcci integrati sul piano degli strumenti di indagine e di rilevazione di dati quantitativi e qualitativi possono rispondere alla sfida della complessità e alle istanze conoscitive provenienti da prassi differenti ma con una finalità condivisa: rispondere alle necessità e alle istanze provenienti dall’esperienza senza soffocare la saggezza pratica e la sensibilità verso il contesto socio-culturale, ma anzi far parlare i vari attori contribuendo in tal modo allo sviluppo di competenze esperte (Calvani, Vivanet, 2014) e alla conoscenza dei vari punti di criticità espressi da chi vive direttamente le prassi.

L’utilizzo integrato di strumenti metodologici differenti, basati sulla triangolazione di molteplici teorie, fonti, e tecniche consente quindi di “ottenere risultati intersoggettivamente condivisi” (Minello, 2012, p. 245; Trincherò, 2004) e restituire un quadro esaustivo delle varie dimensioni indagate tra cui rientrano gli aspetti di natura culturale, assiologica e simbolica che orientano gli attori nelle pratiche quotidiane dei processi educativi e formativi. In questo modo è possibile apportare un contributo rigoroso all’avanzamento della ricerca scientifica in ambito sociale e culturale, alimentando la circolarità tra teoria e prassi nella Pedagogia speciale, con riflessi positivi anche nella Didattica generale.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, pp.491-503.
- Biesta G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, pp. 295-301.
- Bogdan R., Biklen S.K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Calvani A. (2013). Evidence based (informed?) education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2, pp. 91-101. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13259>
- Calvani A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *JE-LKS - Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3, 3, pp. 139-146.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal*, 9/2014, pp. 127-146. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>
- Campelli E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale. In C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi* (pp. 17-36). Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L., Morganti A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell’inclusione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15, 3, pp. 116-128.
- Covelli A. (2016). Inclusion Quality Indicators in the Training of Teachers. In L. de Anna (Ed.), *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 130-142). Roma: Carocci.
- Covelli A. (2015). Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L’insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 137-150). Milano: FrancoAngeli.
- Covelli A. (2016). *Verso una cultura dell’inclusione. Rappresentazioni medialti della disabilità*. Roma: Aracne.
- de Anna L. (2015). Le competenze diffuse per l’inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L’insegnante specializzato* (pp. 61-75)
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna L. (1998). *Pedagogia speciale*. Milano: Guerini.

- Ebersold S. (2016). Accesso all'alta formazione, disabilità e orchestrazione dell'accessibilità. Relazione al Convegno CNUDD "UNiversal Inclusion Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context". Torino: Università degli Studi di Torino, 12-14/05/2016.
- Fadda R. (1990). Gli incontri mancati: una possibile chiave interpretativa. In O. De Sanctis et alii (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo* (pp.15-36). Milano: Edizioni Unicopli.
- Gadamer H.G. (1960). *Wahreit und Methode*. Tübingen: J.B.C. Mohr. Trad. it. *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2000.
- Gardner H. (2002). The Quality and Qualities of Educational Research. *Education Week*, 04/09/2002. <http://www.edweek.org/ew/articles/2002/09/04/01gardner.h22.html>
- Gaspari P. (2001). Un'epistemologia per la Pedagogia Speciale. In A. Canevaro (a cura di), *Pedagogia speciale (Monografia)*. *Studium Educationis*, 3, pp. 567-580.
- Granele A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granele A. (1990). Epistemologia, Filosofia dell'Educazione e Teorizzazione Pedagogica. In O. De Sanctis et alii (a cura di), *Gli incontri mancati* (pp. 37-71).
- Hammersley M. (2009). What is evidence for evidence-based practice? In R. St. Clair (Ed.), *Education science: Critical perspectives* (pp. 101-111). Rotterdam: Sense.
- Losito G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Kennedy M. (1997). The Connection between Research and Practice. *Educational Researcher*, 26, 7, pp. 4-13.
- Marmoz L., Marmoz R. (Eds.) (2014). *La recherche en éducation. Pluralité et complexité*. Paris: L'Harmattan.
- Mazzer M., Covelli A. (2016). Le interviste e la narrazione degli studenti. In L. de Anna (a cura di), *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente* (pp. 289-317). Milano: FrancoAngeli.
- Minello R. (2012). Ricerca Evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi. *Formazione e insegnamento*, 10, 1, pp. 231-247.
- Moran D.J., Malott R.W. (Eds.) (2004). *Evidence-Based Educational Methods*. Elsevier: San Diego.
- Moliterni P. (2015). Progettazione e valutazione: riflessioni e proposte. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato* (pp. 104-123).
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mura A. (a cura di) (2011). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Oxford Dictionary (2016). *Definizione di "evidence"*. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/evidence>
- Passeron J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.
- Peyron-Bonjan C. (2014). Problèmes de scientificité en sciences humaines - Méthodes et méthodologies. In L. Marmoz, R. Marmoz (pp. 19-29).
- Porcheddu A. (1990). Pedagogia e linguaggio: un rapporto falsato. In O. De Sanctis et alii (a cura di), *Gli incontri mancati* (pp. 145-184).
- Pring R. (2000). *Philosophy in Educational Research*. London: Continuum.
- Ranieri M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Je-LKS. Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3, 3, pp. 147-152.
- Treccani (2016). *Definizione di "evidenza"*. <http://www.treccani.it/enciclopedia/evidenza/>
- U.S. Department of Education (2002). *No Child Left Behind*. Public Law 107-110, 107th Congress. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Vivanet G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re*, 2, 13, pp. 41-51.
- Wagner J. (1997). The Unavoidable Intervention of Educational Research: A Framework for Reconsidering Researcher-Practitioner. *Educational Researcher*, 26, 7, pp. 13-24.
- Zurru A.L. (2015). Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato* (pp. 124-136).