

# La “banalità” della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell’infanzia

Valentina Mazzone • Università di Verona • [valentina.mazzone@univr.it](mailto:valentina.mazzone@univr.it)  
Luigina Mortari • Università di Verona • [luigina.mortari@univr.it](mailto:luigina.mortari@univr.it)

## Dumbing down educational research. The voice of teachers in ECEC

Considerato il gap esistente tra mondo della ricerca in educazione e mondo dell’agire si può ipotizzare che la ricerca accademica non sia percepita dai pratici come rilevante. Di conseguenza la ricerca non viene utilizzata dai pratici e la pratica continua a svilupparsi solo a partire da se stessa.

Quale senso può essere dato alla ricerca educativa e alla sua teorizzazione se non essere un tentativo per dare senso alla pratica dell’educare, e affrontare i problemi così come essi sono percepiti da chi è coinvolto in questa pratica? Se accettiamo questa assunzione allora diventa fondamentale sentire la voce dei pratici per capire cosa pensano della ricerca educativa e cosa si attendono da essa. Abbiamo quindi voluto intraprendere una ricerca con l’obiettivo di comprendere la loro prospettiva. In particolare, in questo articolo vengono presentate le aspettative espresse delle educatrici di nido e dalle insegnanti di scuola dell’infanzia.

**Parole chiave:** ricerca educativa, servizi prima infanzia, ricerca qualitativa, professionalità insegnante

The present article aims to address a perceived lack of connection between research and practice. Teachers seem to be skeptical about the potential for research to improve practice and thus they don’t use research results in their daily work with children.

What sense can be made of educational research and theorizing unless it attempts to make sense of the practice of educating and unless it addresses the problems as they are perceived by those who are engaged in it. Starting from this account it is pivotal to listen to the voice of teachers in order to understand which are their expectations from academic research. In the current article, the authors present the voice of teachers in ECEC about their expectations.

**Keywords:** research-practice gap; educative research; qualitative research; ECEC

175

ricerche

Ai fini della valutazione accademica, si attribuisce a Valentina Mazzone la scrittura dei paragrafi III, IV, V e a Luigina Mortari i paragrafi I, II, VI.

# La “banalità” della ricerca educativa.

## Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell’infanzia

### 1. Identificare l’oggetto della ricerca educativa

Ogni scienza ha un oggetto. La ricerca educativa ha per oggetto quel fenomeno che è definito educazione. L’educazione è una pratica, cioè un’azione che si realizza allo scopo di favorire il pieno fiorire delle capacità della persona.

Se allora l’oggetto della ricerca educativa è una pratica, si può parlare di ricerca educativa quando oggetto di indagine sono le pratiche educative, e quindi quando le domande di ricerca hanno a che fare con l’obiettivo di comprendere la qualità delle azioni educative per promuovere un continuo miglioramento di queste. Per esempio, la domanda “quale idea di mente hanno i bambini?” può interessare gli insegnanti ma non è una domanda strettamente educativa, bensì di sfondo; rientra nel campo delle scienze identificate come scienze dell’educazione. Invece, la domanda “come sviluppare la capacità della mente di attuare atti metacognitivi?” è una domanda educativa, poiché è relativa a un problema di apprendimento e come afferma Richard Pring (2000, p. 13) a caratterizzare l’educazione è innanzitutto l’apprendimento. A partire da questa assunzione si può dire che il «focus distintivo della ricerca educativa deve essere innanzitutto la qualità dell’apprendimento e di conseguenza dell’insegnamento» (Pring, 2000, p. 27). Se si considerano i contesti scolastici l’oggetto d’indagine è la vita della classe e specificatamente le condizioni che facilitano/ostacolano un buon apprendimento, inteso come quello che promuove lo sviluppo delle potenzialità individuali; se si considerano i contesti extrascolastici l’oggetto d’indagine è costituito dalle esperienze e attività offerte dalle varie agenzie educative.

Ipotizzando di trovare un largo accordo sul fatto che l’educazione si occupa di apprendimento, non esiste invece un accordo su quali sono gli apprendimenti che qualificano una valida educazione e quali sono le pratiche educative che facilitano questi apprendimenti. Se in biologia c’è chiarezza su cosa si intende per essere vivente, se in fisica c’è accordo sul concetto di forza, in pedagogia è difficile trovare un accordo su cosa si deve intendere per “buona esperienza educativa”, perché si ha a che fare con questioni di valore, questioni che in quanto tali sono fortemente dipendenti dalla cultura. Per qualcuno l’educazione è innanzitutto alfabetizzazione, per altri l’alfabetizzazione è solo uno sfondo per sviluppare il pensiero creativo e quello critico; per alcuni l’educazione si misura sulla padronanza delle scienze, per altri nessuno può dirsi educato se non alfabetizzato sui linguaggi artistici. Per alcuni l’educazione implica una dimensione politica, per altri dove c’è intenzione politica c’è inevitabile indottrinamento e quindi non educazione. Sia perché non c’è accordo sul senso da attribuire all’oggetto della ricerca educativa, sia perché i problemi connessi all’agire educativo non sempre sono traducibili nell’operatività del linguaggio scientifico, per la pedagogia non si può parlare di scienza in senso stretto, ma di sapere pratico o sapere esperienziale (Mortari, 2003; 2009; Rossi, 2005; Fabbri, 2007; Fabbri et al., 2008, Magnoler, 2012). Il problema principale della pedagogia è quello di «disporre di una forma di sapere capace di orientare l’azione e non quello di costruire un sapere sull’azione di educare» (Fabbri, 1994,



p. 66). Considerare la pedagogia come sapere pratico significa affermare che l'educazione si attualizza nella forma di una deliberazione, ossia di un processo di decisione attraverso cui definire le azioni da attuare rispetto ad una situazione di apprendimento. Dal momento che l'educazione non dispone di un sapere certo ma di un orizzonte di possibilità, la ricerca si qualifica elemento essenziale allo sviluppo del sapere educativo.

La ricerca scientifica risponde al bisogno di capire e di fornire strumenti per cambiare la realtà. La scienza dell'educazione non è solo un sapere teoretico, cioè non risponde solo a un bisogno di comprendere i fenomeni di cui si occupa, ma è un sapere prassico, cioè trova la sua ragione fondativa nel bisogno di orientare al meglio la pratica. Di conseguenza i risultati della ricerca dovrebbero consentire di cambiare la pratica.

## 2. Rigore e rilevanza della ricerca educativa

Si può definire valida o 'di valore' una ricerca che sia rigorosa e rilevante. La tesi che fa da sfondo allo studio qui presentato è che il rigore è dato dal metodo mentre la rilevanza è misurata in base all'uso che del sapere viene fatto nella realtà.

Nella letteratura che si occupa di epistemologia della ricerca molte ormai sono le discussioni impegnate a definire le questioni sul metodo, al fine di garantire il rigore di una ricerca; di minore consistenza ed estensione è invece la riflessione circa i modi per garantire la rilevanza di una ricerca.

In questo studio abbiamo messo al centro il tema della rilevanza. Per affrontare tale questione si può prendere le mosse dalla analogia fra ricerca in medicina e ricerca educativa, poiché entrambe supportano saperi prassici, finalizzati cioè a risolvere problemi concreti per migliorare il reale. Se il criterio per validare una ricerca in ambito medico è che essa trovi un'ampia risonanza tra i clinici, analogamente una buona ricerca in educazione deve trovare un'ampia risonanza fra i pratici dell'educazione.

Se si accetta che la misura di rilevanza è l'uso che viene fatto della ricerca da parte dei pratici per migliorare la qualità dell'agire educativo, allora è necessario prendere in considerazione il rapporto tra mondo della ricerca in educazione e mondo dell'agire, in particolare il gap esistente tra i due. Sia la fenomenicità di tutti i giorni rilevabile empiricamente, sia l'analisi della letteratura scientifica rilevano infatti una scissura fra mondo della ricerca e mondo della pratica e l'ipotesi che si può avanzare è che la ricerca accademica non sia percepita dai pratici come rilevante.

Già Dewey aveva rilevato quello che riteneva un dannoso gap tra la teoria e la pratica e per superare questa scissura nel 1894 a Chicago aveva fondato il *Department of Pedagogy* e insieme il *Laboratory School*, con l'obiettivo di costruire un ambiente di ricerca dove le idee venivano non solo formulate, ma anche messe alla prova, sia per trovare buone idee per la prassi sia per ispirare nuove buone ricerche. La visione pragmatista che adottiamo in questo studio assume come 'key-idea' la tesi secondo la quale nessuna buona conoscenza può emergere da una ricerca dove la direzione teoretica è scissa da quella pratica, dove il pensare non si associa al fare, sviluppando una ricerca che rigorosamente indagli il valore delle strategie individuate.

A tal proposito risulta importante riportare qui quanto sostiene Pring (2000, p. 8) circa la decisione di chiudere il Dipartimento e il laboratorio fondati da Dewey: «Non seguendo il programma di Dewey, la scuola-laboratorio ha slegato la



ricerca teoretica dalla pratica dell'insegnamento. In questo modo ha fallito nel suo obiettivo. Questo fatto rappresenta una lezione per tutti quelli che, volendo raggiungere l'eccellenza accademica, non si curarono di dare rilevanza alla pratica».

Anche in Italia le questioni epistemologiche e concettuali che hanno caratterizzato la ricerca pedagogica possono essere guardate come «modi possibili per risolvere il problema del rapporto tra teoria e prassi. [...] L'intento è quello di riconnettere ricerca pedagogica e condizioni operative dell'educazione, ricerca pedagogica e metodi di scelta e operatività culturale, secondo sviluppi che incidano sui modi di vita»<sup>1</sup> (Fabbri, 1994, pp. 73-74). Senza una connessione tra ricerca e pratica la ricerca non viene utilizzata dai pratici e così la pratica continua a svilupparsi solo a partire da se stessa.

Chi affronta quotidianamente problemi educativi chiede alla ricerca educativa di «proporsi come consulente per la soluzione pratica di problemi educativi ben determinati» e «dimostrare tangibilmente che le proprie elaborazioni non sono astratte o artefatte, ma sono in grado di dare risposte ai suoi quesiti professionali» (Lumbelli, 1980, p. 58).

Cosa si perde invece quando si sviluppa un gap tra teoria e pratica? La ricerca accademica non trova un riscontro pratico dei suoi risultati (non li verifica) e i pratici non hanno la possibilità di introdurre nella pratica nuovi apporti, nuovi stimoli e conoscenze che provengono dal lavoro di ricerca. Già Dewey richiamava i rischi connessi alla distanza tra scienza e pratica: una pratica che non accoglie il contributo della scienza «rafforza la regola del convenzionalismo, dell'abitudine e delle opinioni contingenti», mentre una scienza che si sviluppa senza una vitale connessione con l'esperienza rischia la costruzione di un «sapere sterile e di scarsa profondità» (Dewey, 1971, p. 30).

Le critiche alla ricerca educativa e le affermazioni sul suo scarso legame con la pratica sono ancora al centro di una riflessione sia nel mondo accademico, che nei contesti educativi.

In un articolo apparso sulla rivista scientifica "*International Journal of Qualitative Studies in Education*" nel dicembre 2011, Ke Yu (p. 785) pone la seguente domanda: «Qual è la relazione fra ricerca in educazione (*education research*) e pratica educativa (*education practice*)? E in modo più specifico, in quali modi e con quali obiettivi la ricerca educativa ha la possibilità di incidere nella pratica?» Secondo Yu la ricerca in educazione [RiE] non riesce a soddisfare la sua funzione strumentale, ma solo a fornire qualche chiarimento sui problemi che nascono nel mezzo della pratica. Per quanto riguarda il livello di ricezione nel campo della pratica Yu sostiene che non solo si registra un basso livello dell'uso diretto della ricerca (*instrumental use*), ma in genere i pratici trovano la ricerca non interessante neppure per quanto riguarda la sua funzione di analisi concettuale dei problemi (*conceptual use*).

1 Per un'analisi approfondita di come la pedagogia italiana ha affrontato il rapporto tra ricerca pedagogica e pratiche educative a partire dal dopoguerra, si rimanda al testo di Loretta Fabbri, qui citato. Nel saggio l'autrice evidenzia sia i nuclei epistemologici più rilevanti della ricerca educativa, sia come le differenti prospettive pedagogiche italiane si sono poste di fronte a tali questioni, mettendo in risalto i diversi autori che più di altri si sono occupati di riflettere sul ruolo della ricerca in ambito educativo (tra cui, Bertolini, De Bartolomeis, Visalberghi).

Quali ipotesi si possono fare rispetto al gap tra ricerca educativa e agire pratico?

1. I pratici non sono preparati per fare uso della ricerca;
2. La ricerca prodotta non è percepita come significativa;
3. La ricerca accademica non è realmente significativa.

Come si vedrà dall'analisi della letteratura e poi dai dati di ricerca qui riportati, anche se le tre ipotesi risultano essere tutte legittime, la seconda e la terza risultano essere le spiegazioni più plausibili.

I pratici mancano di competenze di ricerca – la loro formazione non è adeguata per la ricerca, ma molta ricerca è autoreferenziale; in altre parole non c'è connessione tra *'academic research'* and *'practitioners'*. I ricercatori accademici non verificano il reale valore delle loro ricerche, e i pratici non lasciano entrare nella loro pratica educativa i suggerimenti che la ricerca può offrire loro.

### 3. La letteratura sul tema

Le ricerche svolte a livello internazionale mettono in luce una mancanza di fiducia e apprezzamento da parte degli insegnanti nei confronti della ricerca, che viene percepita come irrilevante per la loro pratica quotidiana in classe (Woods, 1986; Huberman, 1989; Hiebert, et al., 2002; Vanderline and Van Braak, 2010). Troppo spesso, gli insegnanti semplicemente ignorano i risultati generati dalla ricerca accademica (Rose, 2002).

Diversi sono i fattori per cui la ricerca non viene ritenuta da loro uno strumento utile nella pratica quotidiana. Kennedy (1997) evidenzia tra le ragioni centrali del fallimento della ricerca educativa a rispondere ai bisogni della pratica il fatto che la ricerca non tiene conto delle vere domande, ossia quelle che nascono dalla vita concreta della scuola. Nella stessa direzione Pring (2000, p. 29) afferma che le domande che generano le ricerche non sono appropriate, «non avendo nulla a che fare con la pratica educativa». Anche secondo Lagemann (1999, p. 3), la mancanza di rilevanza della ricerca in educazione è data dalla sua distanza nei confronti di quelle problematiche che gli insegnanti percepiscono come considerevoli: «Si deve riconoscere che gli studi in ambito educativo non ottengono considerazione (*to 'get no respect'*). [...] questo perché la ricerca educativa è stata accusata di ignorare importanti questioni mentre rinforza le pratiche volute dalle riforme dall'alto».

Gli insegnanti percepiscono i ricercatori come soggetti che decidono di posizionarsi lontano dalla pratica concreta di tutti i giorni (Gitling et al., 1999). L'accusa di una tale distanza trova ragioni anche nella percezione di inaccessibilità dei risultati della ricerca: il tecnicismo e il linguaggio troppo complesso e astratto utilizzato dai ricercatori sono elementi che non permettono di accedere alle conoscenze derivanti dal loro lavoro e di condividerli in modo largo tra gli insegnanti (Joram, 2007, p. 124)

Da diversi anni ormai che all'estero la ricerca educativa sottolinea l'importanza di utilizzare paradigmi di ricerca di tipo collaborativo-partecipativo (Mantovani, 1998; Mortari, 2007), che, attraverso il loro approccio, mirano a ridurre tale distanza, proponendo una partnership forte tra ricercatori e pratici: «È per rispondere a questo bisogno di aderenza alla realtà educativa e di maggior contatto-confronto con chi opera nel campo che alcuni ricercatori hanno pensato all'opportunità di fondare un modello di ricerca partecipante, che non si limitasse



a consultare gli operatori per la definizione dei problemi da studiare (aspetto comunque trascurato da molta ricerca sperimentale classica), ma che coinvolgesse questi ultimi direttamente nelle diverse fasi di conduzione della ricerca stessa» (Nigris, 1998, p.165).

All'interno di questo panorama esistono veri e propri approcci mirati a sviluppare la figura dei *practitioner researcher*, ossia pratici che svolgono ricerche in modo autonomo (Dadds, 1998; Campbell et al., 2004).

Ma questi richiami hanno inciso in modo significativo nella pratica? Si è sviluppata nella cultura delle educatrici una propensione alla ricerca? Ne riconoscono un ruolo significativo e utile per la loro attività? E ancora, i prodotti della ricerca educativa risultano utili a chi è impegnato nella pratica educativa?-

Da parte dei ricercatori che hanno cercato un rapporto con i pratici si registrerebbe la difficoltà a stabilire utili e valide collaborazioni per la disattenzione che gli insegnanti mostrerebbero alla necessità di pervenire a dati rigorosi; questo per la mancanza di fiducia nella ricerca. Gli insegnanti percepiscono i ricercatori come aventi obiettivi semplicistici, un'impostazione troppo intellettualistica e lontana dalla pratica (Central New York Practice Research Network 2002; Levin 2004; Nuthall 2004). Sembra esistere una mancanza di consenso nei confronti di metodologie capaci di offrire evidenze su ciò che funziona e sul fatto che la conoscenza derivante da uno studio possa essere applicata a nuove e diverse situazioni (Foray and Hargreaves, 2003; Olson, 2004, Slavin, 2004). Secondo alcuni autori gli insegnanti sarebbero stanchi di ricevere indicazioni contrastanti su "metodi più efficaci per...", tutti supportati da validi risultati provenienti da ricerche accademiche (ad esempio sull'uso o meno di calcolatrici e nuove tecnologie, sui metodi per l'apprendimento della lettura ecc.) (Cuban, 1990).

Inoltre, ci sarebbero logiche differenti a informare il mondo della ricerca e quello della pratica. Le differenze culturali fra chi opera nei due campi, i differenti obiettivi e valori (Caldwell 1991; Randall 2002).

Anche nel momento in cui si interrogano sulle risorse più utili allo sviluppo della loro professionalità, le educatrici fanno riferimento preferibilmente a convegni e all'acquisizione di materiali e strumenti utili alla costruzione dell'attività in classe, invece che ai risultati provenienti dalla ricerca educativa (Fleer, 2001).

Analisi della letteratura fin qui presentata, mostra come il tema del valore della ricerca per i pratici e il ruolo che essa può assumere nei confronti della pratica educativa sia esplorato in maniera profonda da molti ricercatori. La relazione tra ricerca educativa e pratica continua ad essere un crescente tema di interesse che produce numerosi e vivaci dibattiti, ma nonostante i numerosi articoli e saggi pubblicati, a livello internazionale pochi sono i dati empirici disponibili. In questo modo la riflessione sembra crescere solo sulla base di assunzioni (Vanderline, Van Braak, 2010; Levin, 2011): «L'ironia, è stato notato più di una volta, è che il dibattito sull'uso della ricerca non sia supportato dalla ricerca stessa» (Levin, 2008, p. 4).

Non è infatti solo necessario riconoscere il valore della ricerca per il lavoro educativo da un punto di vista teorico, ma è importante andare a considerare cosa succede nella pratica, in particolare quale visione della ricerca gli insegnanti sono andati sviluppando.

Gli insegnanti ritengono la ricerca una pratica importante nella loro esperienza? E, cosa si aspettano da essa?

Dalla letteratura sul tema sembra che la ricerca non sia importante per la pratica e poche siano le aspettative nei suoi confronti da parte degli insegnanti. Ma poiché proprio gli insegnanti sono i protagonisti della pratica educativa e quindi i soggetti a cui la ricerca si rivolge, ascoltare la loro voce è un atto imprescindibile.



Senza una ricerca capace di svilupparsi a partire dall'ascolto dei pratici, è facile che loro percepiscano una profonda insoddisfazione per la inutilità degli studi condotti in ambito educativo: la maggior parte dei lavori teorici risultano per loro banali e lontani dalla realtà, mentre gli studi empirici si occupano di questioni che risultano del tutto irrilevanti per affrontare le reali domande della pratica.

Se questa è oggi la condizione della ricerca educativa, diventa importante entrare nel campo dei pratici al fine di comprendere in modo sistematico e rigoroso qual è la loro percezione della ricerca. Joram (2007) suggerisce di intraprendere ricerche con l'obiettivo di comprendere la visione di insegnanti e ricercatori universitari sulla ricerca educativa.

## 4. Disegno di ricerca: ascoltare educatori e insegnanti

Se si accetta di ragionare in una prospettiva pragmatista di stampo deweyano, si può ipotizzare che la ricerca educativa guadagna dignità e senso nella misura in cui si impegna a rispondere ai bisogni di conoscenza che emergono dalla pratica e, quindi, assume come centrali i problemi percepiti dai pratici.

«Quale senso può essere dato alla ricerca educativa e alla sua teorizzazione se non essere un tentativo per dare senso alla pratica dell'educare, e affrontare i problemi così come essi sono percepiti da chi è coinvolto in questa pratica?» (Pring, 2000, p. 30)

Se accettiamo questa assunzione allora diventa fondamentale sentire la voce dei pratici per capire cosa pensano della ricerca educativa e cosa si attendono da essa. Abbiamo quindi voluto intraprendere una ricerca con l'obiettivo di comprendere la loro prospettiva, ponendo la seguente domanda alla base del disegno di ricerca: Cosa educatori e insegnanti si aspettano dalla ricerca accademica?

### 4.1 I soggetti

Poiché gli studi che si occupano del gap fra ricerca educativa e pratica fanno riferimento prevalentemente a studi e riflessioni teoriche, risulta necessario cominciare ad indagare anche i pratici e, nel nostro caso, la realtà italiana. Si tratta di prendere in esame (o investigare) il punto di vista degli insegnanti per capire come si rapportano alla ricerca accademica. Ancora il mondo della scuola è molto ampio: servizi per l'infanzia, scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Il presente studio ha focalizzato l'attenzione nel campo dell'educazione 0-6 anni (nido e scuola dell'infanzia) con l'obiettivo di comprendere quali aspettative ci sono in questo ambito educativo rispetto alla ricerca educativa. Attraverso questo studio abbiamo quindi dato voce alle educatrici del nido e alle insegnanti della scuola dell'infanzia.

La riflessione del valore della ricerca nei servizi per l'infanzia è un tema significativo. Bondioli (2004, p. 135) mette in luce come «la pratica della ricerca possa diventare una "buona abitudine" del "fare scuola" e un aspetto essenziale della professionalità degli insegnanti»; l'acquisizione di un metodo di ricerca permette infatti all'insegnante di riflettere sulle proprie pratiche, le proprie scelte, le proprie convinzioni e diventare più consapevole, traendo significato dalla sua esperienza.

Alla ricerca hanno partecipato n. 246 educatrici del nido e n. 268 docenti della scuola d'infanzia. Per la raccolta dei dati, le educatrici e le insegnanti sono state contattate tra Settembre 2011 e Marzo 2012 in 3 diverse province di 3 differenti regioni (Verona, Trento e Brescia).



La richiesta di partecipazione alla raccolta dei dati ha seguito modalità differenti a seconda dei contesti. Si è infatti entrati nel campo cercando di seguire l'approccio che meglio permetteva di raggiungere il maggior numero di soggetti.

Non sono state fatte selezioni preventive rispetto ai servizi da contattare (statali, comunali o privati), ma si è proceduto a contattare le strutture e le scuole accettando tutte le risposte positive. Per alcuni il contatto con la responsabile del servizio è stato diretto, in altri casi si è passati da referenti comunali che hanno poi permesso di contattare le singole educatrici e insegnanti all'interno dei servizi. In altri casi le educatrici o le insegnanti sono state contattate direttamente, mentre in altri casi si è passati dalle referenti<sup>2</sup>.

#### 4.2 Strumento di ricerca

Per indagare la visione delle educatrici abbiamo creato una scheda esplorativa, composta da quattro domande aperte:

*Che tipo di ricerca educativa vorresti nella tua scuola?*

- 
- indica almeno 3 temi nei quali senti che c'è bisogno di riflettere;
  - cosa ti aspetti da una ricerca educativa in termini di risultati;
  - se potessi avere un supporto dalla ricerca universitaria che cosa vorresti;
  - quali sono le fonti (collegli, alcuni libri in particolare, una rivista in particolare, un'associazione, siti, forum on-line...) che utilizzi per apprendere nuove conoscenze e/o migliorare la tua pratica professionale?

La scheda esplorativa è stata pensata sulla base delle *qualitative survey* (Fink 2003, p. 61). Fink raccomanda questo tipo di survey per esplorare il significato e l'esperienza dei soggetti coinvolti; l'aggettivo *qualitative* mira infatti ad evidenziare che l'obiettivo non è quello di stabilire frequenze, varianze o altri parametri, ma comprendere come un tema è visto e si differenzia all'interno di una popolazione di soggetti (Jansen, 2010).

Per scheda esplorativa abbiamo quindi inteso uno strumento costituito da poche domande aperte, finalizzate a raccogliere una prima serie di risposte a domande fino a quel momento non indagate.

Dal momento che i pratici lamentano poco tempo libero a causa di un sovraccarico burocratico, la formulazione di ogni domanda era seguita da un breve spazio per la compilazione, in modo da facilitare la partecipazione più larga possibile.

#### 4.3 Metodo di analisi

Una volta raccolte le schede, sono state analizzate le singole risposte come segue<sup>3</sup>:

- È stato più volte letto il testo della risposta; la lettura non dev'essere pre-orientata da teorie ma aperta, cioè guidata dal solo principio di familiarizzare con
- Alla raccolta dei dati hanno collaborato Lavinia Bau, Elena Bovo, Chiara Eccher, Elsa Gabrielli, Mariagrazia Peroni, Chiara Pozzan, Valentina Soffiatti, Letizia Tarocco.
  - Il metodo di analisi adottato per l'analisi dei dati trova riferimento nell'approccio fenomenologico-induttivo sviluppato da Mortari (2006).

- il materiale e pervenire ad una visione d'insieme del materiale.
- b) Di ogni risposta è stata individuata la sua specifica qualità in relazione alla domanda posta e per ognuna di queste è stata elaborata un'etichetta che identificasse tale qualità. Le etichette sono state scritte a fianco delle parti testuali significative.
  - c) Completato questo primo livello del sistema di codifica ci siamo immerse in un lavoro di messa a confronto dei dati ottenuti (etichette) con il materiale al quale si applicano (unità testuali) per verificare il grado di adeguatezza descrittiva delle etichette. Questa fase di messa a confronto dei prodotti (etichette descrittive) del processo di analisi con le rispettive evidenze testuali è stata attuata allo scopo di pervenire a una etichettatura che fosse la più fedele possibile ai significati individuati nei testi.
  - d) Alla fine di questa analisi, si dispone di un sistema di codificazione basilare, costituito da etichette descrittive. Per mettere alla prova il sistema di codifica ottenuto siamo tornate ad esaminare le schede esplorative per verificare l'adeguatezza fra unità significative individuate ed etichette descrittive.
  - e) Al fine di costruire una teoria descrittiva si è proceduto a raggruppare induttivamente etichette analoghe per individuare le categorie concettuali.

Una volta individuate le categorie concettuali, si è proceduto ad un'analisi quantitativa di tipo descrittivo, per identificare quanto ciascuna categoria fosse presente nelle risposte date dalle educatrici ed insegnanti della scuola dell'infanzia<sup>4</sup>.



## 5. Risultati

I risultati qui presentati riguardano l'analisi qualitativa delle risposte date alla domanda che più direttamente interrogava le educatrici e le insegnanti sulla loro visione della ricerca educativa: cosa ti aspetti da una ricerca educativa in termini di risultati?

Le risposte analizzate sono state 513.

Per quanto riguarda le aspettative delle educatrici e delle insegnanti in termini di risultati, le categorie identificate sono:

- incidenza nella pratica (60%);
- crescita della professionalità educativa (33%);
- offrire una diversa visione delle cose (29%);
- non autoreferenzialità: costruzione di un sapere condiviso (22%).

4 Dal momento che ciascuna risposta poteva essere associata a più categorie, ossia contenere più significati concettuali, l'analisi quantitativa è stata svolta analizzando le domande come se fossero quesiti a risposta multipla (le categorie concettuali identificate induttivamente, hanno rappresentato le possibili risposte) e per ciascuna risposta (categoria) è stata calcolata la percentuale di scelta.

Cosa ti aspetti da una ricerca educativa in termini di risultati	
INCIDENZA NELLA PRATICA	Strumenti e indicazioni per l'agire pratico
	Che risponda a problemi reali
	Introdurre cambiamenti
OFFRIRE UNA DIVERSA VISIONE DELLE COSE	Comprende e capire i problemi
	Introdurre nuove idee
	Allargare lo sguardo
CHE NON SIA AUTOREFERENZIALE COSTRUZIONE DI UN SAPERE CONDIVISO	Leggibilità dei risultati della ricerca
	Ricerca partecipata
	Restituzione dei risultati della ricerca
CRESCITA DELLA PROFESSIONALITÀ EDUCATIVA	Accrescimento della consapevolezza del proprio ruolo e del lavoro educativo
	Acquisizione di competenze educative

### 5.1 Incidenza nella pratica



L'aspettativa quantitativamente più rilevante per le educatrici e le insegnanti che hanno risposto alla scheda esplorativa è che la ricerca sia incidente nella loro pratica. Secondo loro, i risultati della ricerca dovrebbero saper incidere nella pratica delle educatrici, che chiedono alla ricerca di immergersi nell'esperienza educativa per offrire loro strumenti e indicazioni capaci di supportarle nel loro agire pratico, ossia capaci di fornire loro soluzioni concrete:

*Che la ricerca teorica possa abbracciare e accompagnare nella realtà concreta la pratica educativa (CE, 23).*  
*Che abbia una ricaduta sul mio agire educativo (BE, 40).*

In modo particolare, le educatrici e insegnanti fanno riferimento alla possibilità di avere strumenti e indicazioni per l'agire pratico:

*Consigli pratici da poter attuare all'interno dei contesti educativi in cui lavoriamo (LB, 45)*  
*Mi aspetto che dia degli strumenti pratici da utilizzare quotidianamente (VS, 10)*  
*Nuove strategie d'insegnamento, di gestione del gruppo sezione. Supporti pratici per l'insegnamento (CU, 11).*

Perché possano avere una reale connessione con l'esperienza delle educatrici i risultati, e quindi la ricerca, deve rispondere a problemi che le insegnanti sentono come reali, e non marginali rispetto alla loro quotidianità. I risultati della ricerca dovrebbero quindi rispondere a domande concrete, ossia quelle a cui danno voce le educatrici e le insegnanti:

*Risposte al modo di vita dei bambini di oggi: separazioni, povertà di rapporti, bambini e internet, mancanza di esperienze con la natura, solitudine. (VS, 39)*  
*Che risponda ad alcuni quesiti sul comportamento dei bambini nei momenti di gioco e tra pari (CP, 47)*

La rilevanza dei risultati per la pratica non si connette solo alla capacità di partire da domande concrete e reali, ma anche alla possibilità di introdurre cambia-

menti nel proprio modo di agire. Si attende dalla ricerca la possibilità di apportare cambiamenti e innovazioni al proprio modo di agire:

*Che dia avvio a nuove sperimentazioni; che porti i docenti a una continua revisione delle proprie conoscenze, ad aggiornamenti metodologici... (BE, 50)  
Che porti idee e innovazioni che favoriscano il "mio" lavoro "sul campo". (CP, 34)*

## 5.2 Crescita della professionalità educativa

Per le educatrici e le insegnanti è importante che i risultati della ricerca permettano la crescita della loro professionalità educativa, sia come consapevolezza del proprio ruolo e del lavoro educativo, sia come acquisizione di competenze da spendere nei contesti educativi in cui lavorano.

*Che contribuisca ad aumentare le conoscenze sul mondo dell'educazione. Che aiuti noi educatori a riflettere sul nostro agire e a sviluppare uno spirito critico (CU, 22).*

*Ci aspettiamo che la ricerca educativa ci offra consigli sia teorici che pratici per migliorarci nel nostro ruolo di educatrici e per arricchire la nostra professionalità (MP, 5).*

*Spunti/possibilità per riflessioni e approfondimento di nuove conoscenze a sostegno delle competenze e professionalità educative (MP, 6).*

Le attese da parte di educatrici ed insegnanti rispetto ai risultati della ricerca sono molto chiare, e sottolineano l'esigenza che dalla ricerca arrivi un reale supporto rispetto al possibile cambiamento del loro agire educativo:

*Che ci aiuti a rinnovare i contenuti professionali stimolando curiosità e interesse che portano ad una rimotivazione professionale necessaria per non cadere nel "so già come fare". (MP, 40)*

## 5.3 Offrire una diversa visione delle cose

Un altro importante contributo che la ricerca può offrire in termini di risultati è una maggior comprensione dei problemi che educatrici ed insegnanti si trovano ad affrontare:

*La possibilità di avere una migliore conoscenza delle nuove problematiche relative all'infanzia (LT, 23)*

*Strumenti per analizzare e capire alcune dinamiche in modo da poter adeguare programmi di apprendimento e comportamento (LB, 15)*

Inoltre, la capacità di comprensione più profonda di problemi e situazioni è resa possibile sia quando la ricerca introduce nuove idee, capaci di stimolare il cambiamento, sia quando offre letture differenti in grado di "allargare" il proprio sguardo sulle cose:

*Che mi aiuti: a comprendere meglio quello che è il mondo complesso del bambino, a trovare delle risposte ad eventuali problemi, a trovare nuove soluzioni e rimanere sempre aperta ad altre possibilità di soluzione e di "lettura" dei problemi (EG, 5)*



*Che aiuti a riflettere, a prendere consapevolezza, allarghi lo sguardo, aiuti ad arrivare a nuovi pensieri inglobando le pratiche educative rivisitate (CP, 20)  
Che ci fornisca "occhi nuovi" per vedere; strumenti - chiavi di lettura e riferimenti teorici. (CP, 28)*

### 5.3 Che non sia autoreferenziale: costruzione di un sapere condiviso

Da alcune risposte si è resa evidente la percezione di autoreferenzialità che la ricerca assume per le educatrici e le insegnanti. Alla ricerca è infatti richiesto di assumere una dimensione più condivisa con il mondo dei pratici; proprio perché la teoria entri in rapporto con la pratica c'è bisogno che si crei un dialogo tra il mondo dell'accademia e quello dei servizi. Per far questo innanzitutto è chiesto che i risultati della ricerca siano più comprensibili, ossia scritti secondo un linguaggio più vicino al mondo dell'esperienza, restituiti e spiegati:

*Di solito le ricerche portano dei risultati, che spesso per noi non sono facilmente leggibili. Le statistiche dimostrano il livello di una ricerca spesso fatta a largo raggio poi sul concreto delle nostre realtà non è facile (BE, 29).*

*Mi aspetterei che i risultati ottenuti potessero essere "diffusi" e "spiegati" nelle scuole, ai comitati e soprattutto ai genitori; che non rimanessero delle ricerche che rimangono solo sulla carta (VS, 30).*

*La possibilità di averne la restituzione e la discussione (CP, 53).*

Nelle risposte si tocca anche un livello più profondo del possibile dialogo tra il mondo della ricerca e quello dei servizi: la costruzione di un sapere comune, attraverso la realizzazione di un confronto continuo anche durante la realizzazione di una ricerca.

*Penso che sia molto più importante il processo che il risultato; per cui che una ricerca sia in relazione dialettica col mondo educativo e che il risultato non sia che una sintesi di questo processo. (CP, 24)*

*Penso che sarebbe significativo fare un percorso comune di ricerca sul campo e riflessione teorica, in un continuo confronto... e i risultati vengono "cammin facendo". La ricerca educativa ci offre il supporto teorico alla nostra pratica, motivandola, rendendola comprensibile, significativa. (CP, 25)*

*Un confronto che parte da una collaborazione continuativa con l'università. (BE, 26)*

## 6. Considerazioni conclusive

I risultati emersi da questo studio rispecchiano molte delle preoccupazioni e delle critiche sviluppate nei confronti della ricerca educativa e presentate nell'analisi della letteratura, in modo particolare la distanza della ricerca dalle domande reali di educatrici ed insegnanti e la percezione di un'autoreferenzialità, che scaturisce da linguaggi e metodologie poco comprensibili, così come da una mancata restituzione dei risultati delle ricerche condotte.

Dai dati analizzati emerge l'esigenza da parte delle educatrici e delle insegnanti di una ricerca educativa calata nel reale ed efficace nel fornire indicazioni operative. È implicito il rilievo alla ricerca di una mancanza di attenzione al reale e quindi del venir meno della sua stessa ragione epistemologica. Questo dato indica una



problematicità che i ricercatori non possono trascurare se intendono ridare senso al loro agire.

Alla ricerca in educazione si chiede di partire dai problemi reali; tale ricerca sottende da parte dei ricercatori l'impegno a trovare forme di incontro con i pratici. Partire dai problemi reali non significa appiattare la ricerca, ma potenziare la sua capacità ermeneutica rispetto all'esperienza.

Come la ricerca clinica è chiamata a migliorare e potenziare le pratiche terapeutiche, la ricerca in educazione deve fornire indicazioni operative. Una pratica educativa che si può nutrire dei contributi che vengono dalla ricerca si sviluppa e si potenzia nei dispositivi pedagogici, consentendo l'apertura di ulteriori piste epistemiche.

Accanto alle critiche, l'analisi qualitativa delle risposte ha messo in luce una percezione positiva nei confronti della ricerca educativa; allo scetticismo delle insegnanti, richiamato nella letteratura, si sostituisce un'attesa forte e positiva nei confronti della ricerca. La ricerca educativa è considerata uno strumento capace di supportare le educatrici e le insegnanti nel comprendere con maggior profondità i nuovi problemi che oggi si trovano ad affrontare, allargando il loro sguardo e introducendo nuovi stimoli e idee per il loro agire. Ma più ancora rivolgono alla ricerca una richiesta di intervento per accrescere la loro professionalità, non solo per quanto riguarda le competenze educative (osservare, documentare, relazionarsi con i genitori e intervenire nei confronti di bambini che presentano particolari problemi ecc.) ma anche rispetto alla consapevolezza del loro ruolo educativo.

Le critiche emerse da educatrici e insegnanti e le loro aspettative aprono quindi una serie di domande nei confronti della ricerca stessa. Ma per sviluppare una critica utile alla ricerca educativa così come è attuata, abbiamo bisogno innanzitutto di fare chiarezza sulla mission di questo tipo di ricerca: è solo teoretica, solo interpretativa? O è pratica? La tesi che fa da sfondo a questo lavoro è che la ricerca educativa, come quella medica e quella politica, ha un obiettivo pratico, cioè dovrebbe fornire indicazioni per migliorare la prassi educativa. Se noi accettiamo questa tesi allora per valutare il valore di una ricerca educativa dovremmo avere gli strumenti per valutare il suo impatto sulla pratica.

Valutare l'impatto non significa solo mirare a cercare delle immediate traduzioni operative, poiché una ricerca è utile anche quando viene utilizzata dai pratici per analizzare l'esperienza, per vedere criticità fino a quel momento non viste, per identificare altre inedite vie educative, così come è emerso dalla prospettiva delle educatrici e delle insegnanti che hanno risposto alla nostra scheda esplorativa.



## Riferimenti bibliografici

- Caldwell F. (1991). Refining the link between research and practice. *Alcohol Health and Research World*, 15 (3), pp. 175-187.
- Campbell A., McNamara O., Gilroy P. (2002). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- CNY PRN (Central New York Practice Research Network) (2002). Strengthening partnerships: Changing systems through research and practice. (Available at: [http://www.communityalternatives.org/pdf/PRN\\_Conf\\_Rpt\\_082603.pdf](http://www.communityalternatives.org/pdf/PRN_Conf_Rpt_082603.pdf) - ultimo accesso: 29 Settembre, 2014).
- Cuban L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19 (1), pp. 3-13.

- Dadds M. (1998). Supporting Practitioner research. *Educational Action Research*, 6 (1), pp. 39-52.
- Dewey J. (1929). *The sources of a science of education*. NY, Horace Liveright.
- Dewey J. (1971). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dunn M., Harrison L.J., Coombe K. (2008). In good hands: Preparing research-skilled graduates for the early childhood profession. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), pp. 703-714.
- Fabbri L. (1994). *Ricerca pedagogica e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma: Carocci.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fink A. (2003) *The survey handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foray D., Hargreaves D. H. (2003). The production of knowledge in different sectors: A model and some hypothesis. *London Review of Education*, 1, pp. 7-19.
- Jansen H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods [63 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11 (2), Art. 11. (Available at: <http://nbn-resolving-de/urn:nbn:de:0114-fqs1002110>).
- Joram E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), pp. 123-135.
- Gore J.M., Gitling A.D. (2004). [RE]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (1), pp. 35-58.
- Ke Yu (2011). Exploring the nature of the researcher-practitioner relationship in qualitative educational research publications. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24 (7), pp. 785-804.
- Kennedy M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26 (7), pp. 4-12.
- Hiebert J., Gallimore R., Stigler J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), pp. 3-15.
- Huberman M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, pp. 31-58.
- Lagemann E.C. (1999). An auspicious moment for educational research? In E.C. Lagemann, L.S. Shulman (Eds.), *Issues in education research: Problems and possibilities* (pp. 3-16). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Levin B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (56), pp. 1-20.
- Levin B. (2011). Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1), pp. 15-26.
- Lumbelli L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche pedagogiche*, luglio-dicembre, pp. 56-61.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mantovani S. (1998) (ed.). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. 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 qualitative* (pp. 164-203). Milano: Bruno Mondadori.

- Nuthall G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74 (3) pp. 273-306.
- Olson D. R. (2004). The triumph of hope over experience in the search for “What Works”: A response to Slavin. *Educational Researcher*, 33, pp. 24-26.
- Pring R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London-New York: Continuum.
- Randall J. (2002). The practice-research relationship: A case of ambivalent attachment? *Journal of Social Work*, 2 (1), pp. 105-22.
- Rose R. (2002). Teaching as a ‘research-based profession’: Encouraging practitioner research in special education. *British Journal of Special Education*, 29, pp. 44-48.
- Rossi B. (2005). *Intelligenze per educare. Sull’identità professionale dell’insegnante*. Milano: Guerini.
- Slavin R. E. (2004). Education research can and must address “What Works” questions. *Educational Researcher*, 33, pp. 27-28.
- Vanderlinde R., Van Braak J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers, *British Educational Research Journal*, 36 (2), pp. 299-316.
- Woods P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. New York: Routledge.



