

Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali

Renata Viganò • Università Cattolica del Sacro Cuore - Renata.viganò@unicatt.it

Educational research between practices and institutional policies

The theme of educational research is faced with the prospect of a critical interpretation with reference to the sphere of institutional policies and practices. The reflection moves by a brief presentation of the global scenario in which lies today educational research and major impact on education and training systems. Research is deeply called into question by the ongoing trends and needs a substantial commitment to review at all his issue, from the epistemological structure to the development of appropriate methods of investigation. A brief study on the relationship between educational research, institutional policies and practices highlights some troublesome issues and helps to give evidence at working directions. Some lessons learned from the exercise of educational research are finally presented, with special attention to attitudes and professional habitus that must characterize who does educational research.

Keywords: educational research, practices, institutional policies.

Il tema della ricerca educativa è affrontato nella prospettiva di una sua lettura critica con riferimento alla sfera delle pratiche e a quella delle politiche istituzionali. La riflessione muove da una sintetica presentazione dello scenario globale in cui si situa oggi la ricerca educativa e delle principali ricadute sui sistemi educativi e formativi. La ricerca risulta profondamente rimessa in questione dalle tendenze in corso e necessita di un sostanziale impegno di revisione in tutte le sue articolazioni, dall'assetto epistemologico allo sviluppo di metodologie di indagine adeguate e innovative. Un breve approfondimento sui temi dei rapporti fra ricerca educativa, politiche istituzionali e pratiche pone in luce alcuni snodi problematici e concorre a dare evidenza alle direzioni di lavoro utili. Sono infine presentate alcune lessons learned dall'esercizio della ricerca educativa, con particolare attenzione agli atteggiamenti e all'habitus professionale che devono connotare chi fa ricerca.

Parole chiave: ricerca educativa, pratiche, politiche istituzionali.



studi

Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali

Premessa

Una riflessione sui temi oggetto del presente contributo necessita di una premessa. La questione è ampia, complessa e oggetto di un dibattito articolato; né può essere compresa se non in forza di un accostamento interdisciplinare. I contorni e i limiti di un testo come quello proposto nelle pagine seguenti escludono, come è evidente, l'ambizione di un'analisi esaustiva e corrispondente a tali criteri. Si intende piuttosto fornire un quadro sintetico di alcuni fattori e snodi fondamentali della tematica per corroborarne la comprensione critica e orientare l'attività di ricerca educativa alla luce degli aspetti che tale analisi pone in risalto.

In questa prospettiva sono prima forniti alcuni elementi di scenario per poi volgere l'attenzione all'influsso esercitato, sul rapporto oggetto di analisi, dalle tendenze espresse dagli organismi transnazionali; ci si sofferma quindi sull'impatto affatto superficiale o secondario di queste dimensioni sulla ricerca educativa. Il quadro problematico così delineato trova un approfondimento specifico nella presa in conto dell'opacità e non piena intellegibilità sia delle politiche e del *policy-making* sia delle pratiche, come interlocutori ineludibili ma complessi della ricerca.

Al termine del contributo sono sinteticamente delineate alcune possibili *lessons learned* del percorso esperienziale e riflessivo presentato, con particolare attenzione a competenze e *skills* utili a chi svolge ricerca educativa inteso a interloquire in maniera significativa con la pratica e le politiche istituzionali.

1. Elementi di scenario

La riflessione sul rapporto tra ricerca educativa, pratiche e politiche istituzionali non può prescindere dalla conoscenza dello scenario complessivo entro cui le dinamiche riguardanti tali dimensioni si sviluppano. La cosiddetta globalizzazione penetra, in maniera differenziata e non senza problematicità, in tutte le articolazioni della vita sociale, civile, politica e culturale, con le luci e le ombre che la caratterizzano: dischiude prospettive inedite e nuovi orizzonti di crescita e miglioramento ma apre altresì a rischi e criticità cui non si è preparati a rispondere, infonde entusiasmi e offre possibilità ma genera anche timori, resistenze, chiusure. Né è possibile restarne fuori. Per dirla in termini metaforici, la corrente avanza con continui cambiamenti di direzione e ritmo: abbandonarsi alla corrente significa lasciarsene trascinare; andare controcorrente rischia di portare al naufragio poiché non tiene conto della realtà. Occorre perciò imparare a navigare in maniera diversa senza perdere il senso della direzione né abbandonare il timone.

Tra le caratteristiche strutturali più importanti dei sistemi socio - economici dei paesi industrializzati rientrano, oltre all'elevata complessità, la progressiva tendenza alla dematerializzazione delle attività produttive e il conseguente crescente peso assunto dalla conoscenza come fattore produttivo. Sempre più quest'ultima è un fattore essenziale di successo, discriminante nella competizione internazio-



nale tra individui, imprese, sistemi-paese. La conoscenza è anche base per la crescita personale e professionale di tutte le categorie sociali. Di essa necessita l'*employability*, risorsa per affrontare un mercato del lavoro sempre più esigente e complesso.

I sistemi formativi sono strutturalmente interpellati da tale dinamica generale e hanno dinanzi a sé un compito arduo: scenari, tendenze e prospettive sono difficili da comprendere; orizzonti e sfide sono nuovi e mutevoli; obiettivi e strategie sono soggetti all'intreccio dinamico di variabili transnazionali, nazionali e locali (Viganò, 2011).

Sul versante sia pubblico sia cosiddetto privato del sistema di istruzione e formazione alcuni snodi risultano immediatamente evidenti, ancorché assai complessi da governare e non esaustivi della molteplicità di quelli esistenti: la presenza vincolante del dialogo sociale e della concertazione nell'innovazione e nello sviluppo della formazione continua, secondo una logica di *lifelong learning*; l'esigenza di migliorare la qualità e la quantità dell'accesso e impiego dei finanziamenti comunitari, che sempre più richiedono competenze precise per accedervi; la complessità del sistema di programmazione e gestione degli interventi formativi, orientato verso l'autonomia e il decentramento ma ad un tempo rispondente a necessità di integrazione nel sistema comunitario; il bisogno di ancorare lo sviluppo di politiche della formazione a basi informative complete e sistematiche e a una ricerca non occasionale, atta a supportare decisioni che intercettino esigenze impellenti ma che siano anche orientate da strategie di medio e lungo termine (Grek, Lawn, Ozga, 2011).

Lo scenario diffuso non sarebbe del tutto comprensibile se oggetto di attenzione fosse solo il pur articolato insieme di aspetti sociali, economici, politici, amministrativi e organizzativi. Si può a ragione evocare l'emergenza educativa per additare le conseguenze nefaste e i rischi indotti dalla progressiva erosione dell'educazione come orizzonte di impegno sociale e istituzionale. L'onda lunga di ideologie pervasive che hanno minato la responsabilità educativa di soggetti e istituzioni, i conseguenti atteggiamenti sistematici di delega fra i diversi soggetti pubblici e privati, la latitanza di una riflessione culturale e di una ricerca scientifica e pedagogica autorevole, il connesso dilagare di modelli e pratiche orientate a criteri privi di un fondamento ideale radicato nel principio del rispetto della persona, non possono essere ignorati come fattori concorrenti alla criticità del quadro attuale (Derouet, Derouet-Besson, 2008).

Aver espulso l'educazione dal nucleo generativo dei sistemi di istruzione e formazione, confinandola nella sfera del privato familiare o addirittura individuale, ha indebolito la capacità culturale, politica e sociale di apprezzare l'importanza dell'educazione medesima e ha ingenerato danni gravi nel tessuto sociale e politico ma altresì nei sistemi economici e nella cultura amministrativa e organizzativa.

Non si costruisce la comunità – patrimonio fondamentale senza cui non si superano crisi e difficoltà – senza alimentarla di significati, valori condivisi che riempiono di senso i concetti stessi di capitale umano e sociale. Le azioni e i sistemi formativi finiscono allora per ridursi a pratiche di ingegnerizzazione di modelli orientati a *performances* di modesta visione e a terreno di conquista di interessi economici e commerciali, perdendo il rapporto essenziale con l'orientamento al servizio alla persona e alla società. Occorrono respiro e tempra culturale e politica per impegnarsi in tale direzione, per motivi non di mera filantropia ma di investimento strategico su un bene fondamentale che può resistere nel tempo, rigenerarsi e affrontare sfide sempre più complesse e inedite.



2. L'influsso degli orientamenti transnazionali

Nell'attuale sistema dei rapporti economico-politici globali, la formazione non è più un settore dai contorni definiti, meno ancora un mero servizio a carattere erogativo in cui alcune o molte persone, prese individualmente, vanno ad acquisire contenuti secondo un paradigma di mera ricezione; costituisce invece un terreno permanente, complesso e dinamico, di confronto e di scambio tra tutti i soggetti sociali a vario titolo coinvolti. La globalizzazione muta non solo la struttura e le funzioni dei processi formativi ma anche il modo di pensare e realizzare la formazione (Rivzi, Lingard, 2010). La rilevanza della conoscenza implica un aggravio sempre più oneroso per i sistemi formativi, posti dinanzi a sfide inedite e alla difficoltà di capire scenari e prospettive, quindi di individuare obiettivi e strategie. “La ricchezza dell'Europa è nel sapere e nella capacità delle sue persone: questa è la chiave per la crescita, l'occupazione e la coesione sociale”. Così si esprimevano nel marzo 2007 i firmatari della Dichiarazione di Berlino: Merkel, Barroso e Pöhl, alla presenza di tutti i leader dei 27 Paesi dell'Unione.

L'analisi delle tendenze internazionali nel campo delle politiche formative e della ricerca, osservate in particolare nell'ultimo ventennio, delinea la complessità del rapporto in questione ma dà anche risalto alla presenza di orientamenti sempre più trasversali a paesi diversi, assunte e legittimate da organismi sovranazionali come l'OCSE e l'Unione Europea i quali hanno conseguentemente influito sulle politiche nelle varie realtà nazionali (Normand, 2006, 2007; Viganò, 2011; Hanusek, Woessmann, 2007; Henry, Lingard, Rizvi, Taylor, 2001). In particolare nel 2007 la Commissione Europea, facendo proprie le indicazioni espresse dall'OCSE, individua tre sfide per i sistemi educativi, a cui riferire la politica europea dell'educazione e della formazione, ancorandola alla qualità della conoscenza¹.

La prima sfida muove dalla preoccupazione per la scarsa qualità dei prodotti della ricerca in campo educativo e insiste sui processi di elaborazione della conoscenza scientifica. Alla frammentazione disciplinare e metodologica e all'eterogeneità dei risultati consegue il mancato impatto della ricerca. Come via risolutiva è indicata la promozione di agenzie e programmi di ricerca nazionali connessi con bisogni espressi in sede di organi di responsabilità e decisione politica; il finanziamento della ricerca va condizionato al conseguimento di obiettivi specifici e al rispetto dei criteri di qualità. In concreto, la Commissione Europea sollecita la ristrutturazione delle istituzioni esistenti, la messa in atto di centri specifici di ricerca sulla base di priorità nazionali di là dalle consuetudini accademiche, la promozione di sistemi di qualità con particolare riferimento a metodi corrispondenti ai requisiti della ricerca *evidence-based*.

La seconda sfida riguarda la promozione della conoscenza scientifica tra i responsabili politici e i professionisti, con l'obiettivo di accrescere la capacità di impiegare i risultati della ricerca per favorire lo sviluppo di sperimentazioni controllate e di una cultura della valutazione. Tale orientamento è rivolto anche a genitori, organizzazioni e media.

La terza sfida attiene al lavoro di mediazione necessario fra la produzione di conoscenza scientifica e la sua diffusione e implementazione. Secondo la Commis-

1 Cfr. il Rapporto della Direzione Generale Istruzione e Cultura, *Towards more Knowledge-based Policy and Practice in Education and Training*, 2007.



sione, ciò impone l'adozione di nuovi tipi di trasmissione e di disseminazione dei risultati della ricerca con l'impiego di *networks*, piattaforme, siti web, media. Tale mediazione è facilitata da *partnership*, reti e agenzie che non appartengono in via esclusiva al mondo accademico poiché vi concorrono professionisti operanti in organismi dell'amministrazione centrale e territoriale, in agenzie di consulenza e di supporto alle decisioni, in centri di documentazione e di *knowledge management*.

In sintesi, le tre sfide descrivono le coordinate di un quadro prospettico in cui la cosiddetta *evidence-based policy* induce una profonda trasformazione nella produzione di conoscenza scientifica in campo formativo (Lessard, 2006). Secondo l'approfondita analisi sviluppata da R. Normand, tale ricerca nei contesti nazionali risulta sempre più condizionata dalla *governance* europea, in forza anche della Strategia di Lisbona e dell'*Open Method of Coordination* (Keeling, 2006). Nella nuova modalità di produzione e legittimazione della conoscenza, per esempio nei processi di generazione delle questioni e delle problematiche e di riconoscimento della loro pertinenza, intervengono perciò non solo i referenti scientifici ma anche gli *stakeholders* (Gibbons, 1994; Martens, Wolf Dieter, 2010).

3. Una ricerca educativa "sottosopra"?

Appartiene all'esperienza di chi opera nel campo della ricerca educativa, di là dalla consapevolezza e rielaborazione critica degli aspetti di scenario e di contesto sopra menzionati, aver incontrato qualche fatica e incertezza nella propria attività, a seguito delle ricadute concrete delle trasformazioni di cui si è detto. A ben guardare, in verità, nelle comunità scientifiche sono ancora presenti residui arroccamenti volti a preservare situazioni per così dire "di nicchia" o tentativi di temperare gli effetti indesiderati di tale impatto con vere e proprie strategie di costruzione di reti autoreferenziali. Entrambe le reazioni sono comprensibili sul piano dell'analisi delle dinamiche connesse con la situazione generale ma, di là da ogni possibile valutazione di merito, non costituiscono posizioni sostenibili.

In realtà, gli effetti sulla ricerca educativa sono connessi non solo con aspetti di natura organizzativa o di convergenza attorno ad oggetti di ricerca che soddisfano le attese espresse dagli *stakeholders*. Una riflessione non superficiale e lucida induce a considerare che l'insieme delle dimensioni dei piani che articolano la ricerca è messo in discussione dal quadro di tendenze in corso (Woessman, 2008).

Quest'ultimo interpella innanzitutto l'assetto epistemologico della pedagogia, già in sé complesso e con snodi che ad oggi sussistono come densi di problematicità e aperti al dibattito critico e dialettico: paradigmi, modelli, sistemi referenziali sono rimessi in gioco da un orizzonte assai più dinamico, differenziato, incerto, opaco e incognito (Viganò, 2010, 2011).

La definizione dell'oggetto della ricerca educativa ne è conseguentemente interessata: è possibile tracciarne i contorni? Rispetto a quale raggio di significatività? (Viganò, 2010).

La metodologia della ricerca e i metodi di indagine – sempre in bilico tra esigenze di rigore scientifico e corrispondenza alla vocazione pratica – sono ulteriormente sollecitati a un impegno di innovazione critica e sostanziale affatto banale, anche perché particolarmente esposti al rischio da un lato di appiattirsi su criteri esogeni e perdere così la centratura educativa specifica o, dall'altro lato, di concedere spazio eccessivo a modulazioni creative ma deboli sotto il profilo della consistenza scientifica.

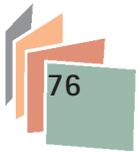


È evidente l'impatto sugli assetti organizzativi e istituzionali della ricerca ed è diffusamente esperita la fatica di approdare a una soluzione che soddisfi le esigenze diversificate a cui essa dovrebbe corrispondere. Occorre assicurare il controllo dei costi e il buon impiego dei finanziamenti ma anche la sensibilità alle specificità disciplinari e di contesto; va garantito il supporto necessario affinché il capitale umano e sociale impegnato nella ricerca possa esprimersi al meglio in condizioni e prospettive professionali adeguate ma bisogna rispettare altresì il principio di efficienza che ogni sistema di buon governo e buona amministrazione della ricerca deve garantire, e così via.

A tale aspetto sono connesse le questioni inerenti i criteri di riconoscimento, valutazione e promozione della ricerca educativa. Dire in che cosa consista la qualità della ricerca educativa e come possa essere valutata e promossa non è mai stato facile, di là dalle soluzioni e dagli accordi operativi più o meno condivisi; oggi è assai più arduo non solo per la molteplicità e varietà degli interlocutori considerati ma anche in ragione degli aspetti di complessità pervasiva menzionati (Scheerens, Hendricks, 2004). Vi è da domandarsi se sia davvero sensato tendere a definire criteri univoci, se la varietà di situazioni e di soggetti annoverabili nella categoria degli *stakeholders* renda possibile convergere su criteri che siano in grado di ben corrispondere all'ancora più variegato insieme di priorità specifiche. Occorre percorrere con impegno e anche umiltà la strada faticosa della mediazione e del compromesso accettabile che è in sé suscettibile di modifiche e miglioramenti ed è ben altro da soluzioni troppo approssimative e assunte senza consapevolezza di limiti e cautele di impiego.

Le trasformazioni in atto obbligano a riflettere criticamente anche sul linguaggio della ricerca educativa, sulle modalità di comunicazione degli esiti e di diffusione dei risultati. I destinatari prioritari delle forme di presentazione della ricerca sono sempre stati per lo più gli appartenenti alla comunità scientifica, al più le varie categorie di committenti o soggetti finanziatori oppure, su un altro piano, gli operatori e i professionisti della pratica educativa. Per queste tipologie si sono sviluppate modalità comunicative adatte: dai *report* agli *executive summary*, dalle varie modulistiche alle riviste didattiche e alle iniziative divulgative. In realtà, la questione in oggetto è altra: nelle situazioni menzionate il destinatario non è parte integrante del processo ideativo e attuativo della ricerca, che resta appannaggio esclusivo del ricercatore a cui compete individuare poi ciò che di questo processo è pertinente e utile mettere a conoscenza dell'interlocutore. Nello scenario considerato invece l'universo composito degli *stakeholders* assume ruoli diversi e può entrare come soggetto determinante nei vari aspetti dello sviluppo della ricerca: dall'individuazione delle priorità alla definizione dell'oggetto, dai vincoli condizionanti l'impianto metodologico e il percorso attuativo alla tipologia degli obiettivi attesi e delle evidenze che ne attestano il raggiungimento e così via. Ciò implica finalità e impieghi della dimensione comunicativa assai più differenziati e innovativi.

Le trasformazioni delineate hanno evidenti ripercussioni sul profilo professionale e identitario del ricercatore, atto a corrispondere alle attese di un orizzonte di riferimento articolato e variabile. La questione riguarda non soltanto il possesso di competenze aggiuntive che vanno ad integrare quelle per così dire tradizionali di coloro che hanno nella ricerca la loro attività professionale specifica o prevalente. In realtà essa attinge alla dimensione identitaria del ricercatore in una duplice prospettiva: la prima attiene al ricercatore cosiddetto professionista che si trova a dover riconfigurare il senso stesso del proprio agire in un mutato sistema di riferimenti culturali, sociali, economici e valoriali (Derouet, Derouet-Besson, 2009); la seconda inerisce l'integrazione della dimensione di ricerca, intesa come



habitus professionale, in una molteplicità di professioni la qual cosa non avviene aggiungendo una nuova tessera al puzzle delle competenze già agite bensì riellaborando il tessuto identitario delle professioni stesse.

Anche i sistemi e i percorsi di formazione alla ricerca risultano perciò profondamente interpellati dallo scenario di cambiamenti. Dinanzi a un ventaglio così ampio e complesso di contesti, priorità, interlocutori, campi di esercizio, risorse inedite ma altresì nuovi problemi, incertezze e prospettive incognite, pensare che sia possibile individuare percorsi determinati di formazione alla ricerca è un'ambizione probabilmente fuori misura. La fluidità dell'orizzonte di riferimento e la numerosità dei soggetti e dei fattori che in esso interagiscono impongono un salto di qualità creativo ma saldamente ancorato a un'intelligenza lucida della realtà e, non ultimo, alla messa in campo di un impegno economico adeguato con non meno adeguati criteri di efficienza. Non mancano certo programmi e azioni che concorrono in tale direzione ponendone le condizioni (a titolo esemplificativo su scala internazionale basti menzionare ET2020, Horizon 2020). A livello nazionale e nelle singole realtà territoriali sono presenti numerose iniziative e pratiche che interpretano tale bisogno e offrono esempi apprezzabili delle possibili modalità attuative, scontrandosi tuttavia troppo spesso con eccessivi vincoli normativi e amministrativi, farraginosità burocratiche, resistenze culturali di matrice ideologica o corporativa, debole capacità di recepire a livello di sistema le pratiche virtuose.

È superfluo osservare che il superamento delle problematiche che attraversano la ricerca educativa non è possibile accollandone il compito ai soli attori e responsabili della ricerca medesima; da parte di chi opera in questo campo va però accolta con serietà e umiltà la sfida dinanzi a cui ci si trova, che non ammette operazioni di mero *restyling* né soluzioni affrettate non sorrette da respiro culturale ed etico e rigore metodologico. Ignorarla e non impegnarsi per affrontarla ha costi altissimi, poiché destina l'educazione a una progressiva erosione sino alla scomparsa delle sue dimensioni strutturali a vantaggio di interpretazioni unilaterali di stampo tecnicistico e funzionalistico. La questione è insieme etica e culturale ma anche strategica e metodologica: non si può restare interpreti autorevoli in un quadro così complesso con i soli strumenti della teoria e della concettualizzazione e neppure con la sola capacità di offrire soluzioni tecniche e pratiche pronte all'uso; l'*ethos* scientifico ed educativo implicano l'impegno onesto della ricerca educativa in tutte le sue dimensioni (Viganò, 2010; 2011).



L'arena delle politiche e del policymaking

Scommettere su un impegno congiunto di ricerca educativa e *decision makers* per una migliore comprensione e orientamento delle politiche della formazione e del *policymaking* implica assumere la prospettiva di un rapporto virtuoso tra le due sfere. Tale relazione sembrerebbe nella natura stessa delle cose: per assumere decisioni fondate e ben orientate servono basi di conoscenza valide, autorevoli e approfondite; rappresenta invece uno snodo problematico evidente.

In termini generali, sussiste un'oggettiva e ineliminabile differenza di priorità tra le due attività, ciascuna delle quali obbedisce a un suo sistema di vincoli e di spinte più o meno cogenti; sarebbe irrealistico tendere ad un pieno allineamento tra le due sfere. A un livello più specifico, il nostro Paese sconta l'assenza sia di una consolidata tradizione di ricerca scientifica nel campo delle politiche della formazione sia di una consuetudine del *policymaking* a far riferimento sistematico alla ricerca come risorsa per la costruzione di basi informative sistematiche e rigorose.

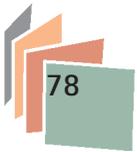
C'è bisogno di imparare a capire a fare buon uso del *policymaking* in campo educativo e formativo, la qual cosa implica padronanza di competenze culturali, scientifiche, organizzative, metodologiche e tecniche, capacità di situarsi nel contesto reale e di interpretarne limiti, vincoli, risorse e potenzialità. Altrimenti, oltre le abituali retoriche, ci si arena nei consueti labirinti e pantani, si sprecano lavoro ed energie e si perde l'opportunità di uno sviluppo reale.

L'intero ciclo di ideazione, costruzione e implementazione delle politiche è costellato di situazioni dinamiche e in parte imprevedibili, necessita di continue ridefinizioni e adattamenti, incontra difficoltà talvolta imponderabili e nuove priorità che sopraggiungono: se chi ha la responsabilità di governare e gestirne l'attuazione non è preparato è inevitabile cadere nel rischio di procedere in maniera arbitraria o condizionata anziché alla luce di un'analisi corretta della situazione e di una visione strategica culturalmente fondata. Servono quindi strumenti innanzitutto culturali e logici, poi scientifici e metodologici ma altresì tecnici e operativi. In altre parole e per ritornare al tema del rapporto tra ricerca e *policymaking*, è necessario innervare la pratica – che in sé sfugge ad ogni irrigidimento – di quella razionalità possibile che la comprensione e lo studio approfondito configurano e che deve poi diventare ragionevolezza orientata, significativa e sostenibile (Viganò, 2011).

Con riferimento alla responsabilità della ricerca educativa di illuminare l'agire politico e sociale, vi è bisogno di un pensiero competente, documentato e orientato, sull'educazione e sulla formazione, per sostanziare il disegno e lo sviluppo delle politiche educative. Occorre capire come funziona realmente la formazione, come muta, come dura nel tempo, come conserva un patrimonio di idee e di energia che la fa esistere. Servono onestà per analisi affidabili, sobrietà per obiettivi praticabili, operosità per raggiungerli. In assenza di visioni appropriate e di prassi ispirate sfuma il sapore dell'azione formativa, se ne perde il senso, prevalgono i pensieri minimi, le visioni accumulative del sapere e quelle semplicistiche o solo ingegneristiche del rapporto tra istruzione, formazione ed educazione; si sottrae la linfa vitale alle istituzioni e alla società.

Per la ricerca educativa, operare in tale prospettiva è un lavoro pionieristico sotto il profilo della definizione dei contenuti e della costruzione dei metodi; è difficile da condurre e comunicare, giacché incontra una limitata e parziale consapevolezza del bisogno. Servono coraggio innovativo e robustezza scientifica e culturale per trovare le strade e per non cadere nelle facili tentazioni delle iniziative più mediatiche che sostanziali e della superficialità a prezzo della comprensione approfondita. In questa fatica si esprime tuttavia un compito essenziale: essere nella realtà, in dialogo ininterrotto con tutti gli altri attori ma mai rinunciando a un primario servizio culturale e autenticamente creativo, senza disperdersi nei mille rivoli che portano a rincorrere eventi e situazioni anziché essere fattore di innovazione e orientamento.

Occorre inoltre essere consapevoli che gli schemi della razionalità formale servono probabilmente a fini classificatori, ma non consentono di esaminare i termini reali dei processi di formulazione e di attuazione delle politiche pubbliche. Alle originarie prospettive *top - down* a cui sono da ricondurre sia le concezioni legalistiche dell'azione pubblica sia i paradigmi gerarchici nel considerare gli attori di *policy* (con la sottovalutazione del ruolo e delle posizioni di chi quotidianamente opera sul terreno della pratica) si sono aggiunte le angolazioni *bottom - up* e alle definizioni formali delle politiche si è contrapposto il dato reale dell'impiego da parte degli operatori. Sono così stati messi in crisi i modelli impositivi e quelli dualistici basati su una distinzione netta tra il momento della decisione e quello dell'attuazione.



In questa prospettiva gli studiosi del settore distinguono tra l'*intended policy* che comprende gli obiettivi e le posizioni dei diversi gruppi di interesse rispetto a una determinata *issue*, l'*actual policy* che trova espressione nei documenti, nella legislazione e nelle disposizioni ufficiali e la *policy - in - use*, cioè la reazione locale da parte dei professionisti sul campo ossia il contesto di produzione dell'azione educativa e della prassi (Hatcher, Troyna, 1994). L'interazione tra i tre termini concorre a costruire un *policy cycle* che esprime anche intenzionalità, rappresentanza degli interessi e intermediazione tra gli attori. Il ciclo non è una dinamica politica astratta o una mera successione cronologica, ma raggiunge il quotidiano e gli eventi concreti.

Vari meccanismi emergono infatti nelle fasi di implementazione incidendo profondamente sui corsi di azione. La ridefinizione degli obiettivi talora è anche un'inevitabile strategia di sopravvivenza, quando gli scopi prefissati si rivelano inattuabili o sorgono ostacoli insormontabili non previsti. Le difficoltà derivano non solo da fattori esterni, ma anche da problemi di compatibilità tra decisioni politiche di settori diversi. Ci sono diverse forme di *deficit* di implementazione: intenzioni, anche iscritte nelle norme, hanno un valore simbolico e non danno origine a processi di messa in opera, se non parziali o settoriali; incapacità di decisione pur a fronte di problemi riconosciuti, dovuta a insufficiente predisposizione delle condizioni di fattibilità o a variazioni nelle strategie degli attori; decisioni non vengono tradotte in pratica rimanendo inerte nel tempo.

Questa prospettiva di analisi dell'arena delle politiche e del policymaking aiuta a comprendere la complessità del rapporto della ricerca educativa con questa sfera ed è lecito interrogarsi riguardo alla possibilità reale di conciliare i rispettivi tempi e priorità. Le urgenze e la complessità dei percorsi decisionali e di implementazione per chi ha compiti di governo e di sviluppo dei processi e dei sistemi di formazione pongono dinanzi a priorità, esigenze, circostanze complesse e specifiche (Bottani, 2009; Weiss, 2007).

Sarebbe peraltro ingenuo pensare al rapporto in oggetto in termini di relazione lineare e determinante sugli sbocchi decisionali ai diversi livelli: è un dato di fatto il crogiuolo di aspetti, preoccupazioni, situazioni, priorità, condizionamenti che escludono tale possibilità (Mosher, F., 2007), influendo sui processi decisionali e sui percorsi tortuosi con cui si concretizzano le azioni. La riflessione scientifica internazionale contributi di studio apprezzabili in proposito (Normand, 2007; Donnay, Bru, 2002; Neufeld, 2007).

Ciò in nulla scalfisce il dovere, da parte della ricerca educativa, di impegnarsi in tutte le sue articolazioni nella direzione del proprio sviluppo critico e innovativo, cui il mutato contesto la sospinge. Non si tratta di adattarsi passivamente a *input* dettati da altri; sarebbe un gravissimo errore rincorrere affannosamente richieste e urgenze mutevoli con il prodotto di ricerca per così dire "pronto per l'uso". Il vero snodo sta nel restare ancorati e fedeli al nucleo significativo dell'educazione come valore e diritto/dovere personale e sociale mettendo in campo uno sforzo innovativo autentico per conferire autorevolezza scientifica alla ricerca educativa.

4. L'arena delle pratiche...

Anche lo spazio delle pratiche può essere rappresentato con l'immagine metaforica di un'arena. Un'analisi anche solo iniziale di tale sfera dà evidenza a tratti per certi aspetti analoghi a quelli che rendono complesso e dialettico il rapporto con la ricerca educativa: priorità e obiettivi specifici, contesti di pertinenza e orizzonti di



riferimento, dinamiche organizzative e assetti di programmazione diversi per i due ambiti di attività.

Negli ultimi decenni si è assistito a una considerevole evoluzione critica e costruttiva rispetto a visioni più rigide volte ad interpretare la distinzione fra ricerca e pratica nell'ottica della gerarchia o dell'inconciliabilità. Almeno sul piano teorico-critico e alla luce di quanto si rileva in discorsi, scritti e programmi, possono essere considerate in via di superamento sia l'idea applicazionista della ricerca, intesa come prodotto di un percorso validato dal rispetto di protocolli scientifici standardizzati il quale va poi consegnato a chi opera nei contesti della pratica affinché ne informi l'agire quotidiano, sia quella dell'autosufficienza dell'esperienza come generatore di competenza a cui la teoria non serve. Molteplici iniziative attestano un diffuso impegno a costruire pratiche virtuose nella prospettiva dell'integrazione fertile ed euristica delle due dimensioni.

Nel dibattito sul rapporto tra ricerca e pratica educativa è evocato con frequenza l'ideale-metafora della "nuova alleanza" (Damiano, 2006; Perla, 2011), dando in qualche modo per implicita la problematicità del rapporto medesimo, con tratti addirittura di conflittualità, e la necessità di rimodularlo su basi nuove e diverse. L'espressione compare, forse assunta per la prima volta in maniera sistematica, nel titolo di un volume del 1998 curato da Ch. Hadji e J. Baillé, interamente dedicato all'analisi del rapporto fra ricerca e pratica educativa (Hadji, Baillé, 1998). I contributi in esso articolati argomentano in maniera approfondita la complessità dell'obiettivo di individuare criteri di scientificità riferibili alla ricerca in campo educativo; con riferimento specifico al rapporto fra questa e la pratica, sostanziano le ragioni di un allontanamento critico dal modello esplicativo-normativo a favore di un approccio problematico, dinamico, pluridimensionale, fortemente contestualizzato.

A livello internazionale è maturato un dibattito critico e fecondo in proposito; sussistono posizioni differenziate non facilmente conciliabili ma la discussione permane aperta e si alimenta di voci provenienti da contesti e aree diverse. Si possono riscontrare convergenze fra il confronto dialettico presente in ambito francofono e interventi emersi in quello anglofono. Più di trent'anni fa G. Avanzini, voce non isolata, denunciò con efficacia l'illusione del deduttivismo che postula un rapporto deterministico fra conoscenza e azione e induce il convincimento che la pratica educativa possa essere interamente condotta e spiegata da un modello elaborato dalla conoscenza scientifica o, in altri termini, che la pertinenza di una pratica possa essere garantita dalle sole basi scientifiche (Avanzini, 1985). In un noto volume del 2002 edito però a valle di anni di confronto e studio sul tema in oggetto, M. Hammersley (Hammersley, 2002) definisce come *enlightenment moderate* l'azione che la ricerca scientifica può svolgere rispetto alla pratica educativa. Approda a tale sintesi alla luce dell'articolato dibattito, dai toni talvolta anche accesi, conseguente alla polemica suscitata dall'intervento di D. Heargraves alla conferenza di apertura della *Teacher Training Agency*, nel 1996, in cui aveva sostenuto la tesi della scarsa utilità della ricerca educativa. In sintesi, si viene delineando in termini generali l'idea che la funzione della ricerca educativa sia porre in luce la pratica e darle chiarimenti attraverso il lavoro di modellizzazione, a condizione di mantenere un atteggiamento di modestia scientifica ossia senza incorrere nella tentazione di proporre modelli totalizzanti.

Come osserva M. Bru (Donnay, Bru, 2002) la visione oppositiva fra teoria e pratica, troppo rudimentale perché regga il confronto con la complessità, è conseguente all'interesse prioritario che ha indotto a rivolgere attenzione alle pratiche educative ossia la ricerca di soluzioni per migliorarne l'efficacia. Lunghi dal disco-



noscere l'importanza di questo obiettivo ci si può fondatamente interrogare riguardo all'impazienza, da esso generata, di riuscire a individuare e modellizzare un buon metodo educativo, lasciando poco spazio alla ricerca sull'azione e sulle pratiche per conoscerne i funzionamenti, le dinamiche e le variazioni secondo le persone e i contesti. Un esempio eloquente di tale eccessiva distanza dalla concretezza della realtà è l'aver improntato gli studi e le ricerche sulla base di un'astratta idealizzazione dell'atto educativo e formativo, disconoscendo che nella pratica l'azione può essere supportata da un intreccio di motivazioni diverse, talvolta persino fra loro contrastanti, non tutte riconducibili alla finalità esplicita di accompagnare il soggetto nel percorso di apprendimento e di sviluppo verso l'autonomia.

Solo nei decenni più recenti (Damiano, 2006) si è progressivamente diffusa una prospettiva di studio spiccatamente descrittiva, esplicativa e comprensiva, volta a conoscere meglio che cosa sono le pratiche educative e di formazione, come si organizzano, quali rapporti hanno con i saperi prodotti dall'esperienza personale e collettiva o dalla ricerca scientifica, come si modificano e si sviluppano e a quali condizioni. Tale riconoscimento del sapere pratico come oggetto specifico e significativo di ricerca ha dato evidenza a una questione metodologica complessa, riguardante le modalità di accesso a tale sapere, che intreccia dimensioni anche implicite e solo parzialmente può essere restituito dal discorso degli attori (Donnay, Bru, 2002).

In questa prospettiva euristica in Italia ha avuto ampia e meritata diffusione il contributo di E. Damiano (Damiano, 2006), attento a trovare le metodologie appropriate per studiare l'insegnamento attraverso la conoscenza pratica che di esso costruiscono gli insegnanti. Il programma di ricerca sviluppato si articola in diverse azioni, riconducibili alla razionalizzazione delle procedure d'indagine, alla sistemazione dei riferimenti epistemologici e alla istituzionalizzazione delle pratiche corrispondenti nella formazione degli insegnanti.

Occorre peraltro non ignorare le insidie e le problematichità disseminate nell'azione della ricerca educativa animata dalla volontà di dialogare con la pratica, fra cui quelle fraposte dal contesto di vincoli in cui l'esercizio concreto della ricerca si colloca e quelle connesse con una non sempre adeguata consapevolezza e padronanza dei criteri e dei metodi che conferiscono validità e qualità alla ricerca educativa. Fra le prime, basta menzionare la scarsità di politiche di riconoscimento e di supporto atte a superare la soglia dell'iniziativa-pilota e a raggiungere a livelli di sistematicità, la rigidità dei sistemi pubblici di valutazione e finanziamento della ricerca, il rischio di subordinare l'attività di ricerca a logiche funzionalistiche che favoriscono solo quella giudicata immediatamente utile per bisogni evidenti (o mediaticamente resi tali più che appurati). Fra le seconde, vi è la tentazione di legittimare l'approssimazione senza averne chiari i limiti, l'alibi di limitarsi a invocare il valore della libertà di ricerca invece che perseguire il rigore etico e scientifico, l'inclinazione mai sopita di autoreferenzialità e autolegittimazione.

Molti sono però ancora gli interrogativi a cui cercare risposte soddisfacenti: i modelli teorici possono permettere un'intelligibilità delle pratiche? Attraverso quali metodologie di indagine è possibile accedere alle pratiche e ai saperi loro specifici? Questi ultimi possono essere esplicitati? Sono individuabili e definibili da parte dei professionisti della pratica?

Può essere utile, in questa prospettiva di orientamento della ricerca educativa, riprendere alcune indicazioni fornite da M. Bru come condizioni per lavorare in maniera corretta: a) rimettere in questione i modelli prescrittivi e applicazionisti; b) distinguere fra modelli teorici "della" pratica e modelli "per" la pratica; c) evitare concezioni semplificatorie del profilo professionale di chi opera nella pratica edu-



cattiva, che non può essere considerato né come un decisore sovrano assoluto della sua azione né come semplice agente di un sistema preordinato; d) riconoscere le differenze fra la validazione dei risultati delle ricerche scientifiche e la validazione di una pratica; e) individuare e riconoscere le priorità, gli atteggiamenti e le aspettative rispettivamente del ricercatore e del professionista della pratica in rapporto alle situazioni oggetto di comprensione e alle conoscenze perseguite; f) evitare visioni idealizzate della pratica, lontane dalla vera comprensione dell'eterogeneità e delle tensioni in essa presenti; g) riconoscere la specificità dei saperi della pratica ed elaborare metodologie ad essi congruenti (Donnay, Bru, 2002).

In realtà, la conoscenza delle pratiche educative, dei criteri che le organizzano, delle loro dinamiche e degli esiti generali è ancora molto frammentaria; non si possiedono dati fattuali sufficienti per delineare uno stato dell'arte rappresentativo delle pratiche nei diversi contesti. In queste condizioni non è facile seguirne l'evoluzione e rendere conto dell'impatto di qualsivoglia intervento innovativo e trasformativo, a livello per esempio di politiche educative. In altri termini, sussiste un oggetto di interesse per la ricerca educativa ancora assai opaco, tanto essenziale quanto complesso.



5. Lessons learned

Sarebbe presuntuoso e incoerente con l'impostazione della presente riflessione considerare queste ultime righe come conclusioni. Presuntuoso perché, con riferimento alle questioni e ai campi di approfondimento scientifico evocati, ci si è limitati a richiamare alcuni snodi con l'obiettivo di rappresentare in termini generali le problematiche in oggetto ricostruendone un quadro d'insieme. Incoerente poiché in realtà l'orientamento delle riflessioni proposte tende ad aprire e a far emergere aspetti e risvolti dai contorni talvolta ancora incerti a cui serve accostarsi con umiltà scientifica. Più che concludere, occorre avere il coraggio tipicamente pedagogico di accettare la scommessa che sia possibile e necessario percorrere l'impegno per la crescente integrazione fra ricerca educativa, pratiche e politiche istituzionali, senza la certezza di vincerla e con la consapevolezza che per avanzare è necessario disporsi a una reale riconsiderazione critica e a un profondo sforzo innovativo in tutti gli aspetti di cui si compone la ricerca medesima.

Ciò motiva il titolo scelto per questi ultimi paragrafi e, come detto in premessa, induce a rivolgere l'attenzione alle *skills* e forse più ancora all'*habitus* professionale di chi svolge ricerca educativa, nella convinzione che la complessità e l'ampiezza delle problematiche individuate coinvolgono ampiamente tali dimensioni e non possono essere affrontate rafforzando questa o quella abilità o ponendo in atto questo o quell'approccio metodologico.

Non cessare di interrogarsi e lasciarsi interrogare dall'esperienza sono atteggiamenti da coltivare e consolidare incessantemente. Può sembrare lapalissiano sottolineare questo aspetto, giacché è difficile immaginare il lavoro di ricerca senza tali premesse; eppure a ben guardare le cose l'insieme dei fattori di contesto interni ed esterni, materiali e culturali, individuali e collettivi non aiuta a tenerle vive. Anzi, non è secondario il rischio di una loro progressiva asfissia.

Ascoltare, capire, proporre, mediare, negoziare sono atteggiamenti, da correggere con strumenti culturali e metodologici adeguati, imprescindibili per pensare e fare ricerca educativa. La qual cosa implica fatica, capacità di mettere a lato pregiudizi e filtri culturali, coerenza nel sostenere un'idea e una posizione senza acccondiscendenze di comodo ma sapendola modulare in ragione dei bisogni reali

dell'interlocutore, umiltà nel riconoscere i propri errori e limiti ma altresì autorevolezza scientifica sufficiente per individuare e fare i conti con quelli degli interlocutori. Né si immagini che queste competenze corrono in qualche modo a lato di quelle di ricerca più specificamente intese; la sfida è integrare le prime nell'esercizio corretto e scientificamente valido delle seconde. Non a caso nelle pagine precedenti si è fatto riferimento al profilo professionale e identitario del ricercatore nella sua interezza.

Nulla di ciò basterebbe se non fosse fondato sul solido, ancorché critico, possesso di una visione pedagogica ed educativa. Nello scenario descritto, il rischio di lasciarsi incantare dalle sirene e di svendere la ricerca educativa è reale e – a parere di chi scrive – purtroppo già presente nelle pratiche di ricerca; in gioco, come si è detto, c'è l'educazione stessa, niente di meno. Un bene inestimabile che merita, da parte di chi ha la passione e il compito di conoscerla e comprenderla, la fatica di fare sempre per il meglio, nelle piccole attività così come nelle sfide più impegnative.

Bibliografia

- Avanzini, G. (1985). Les méthodes. In P. Arnaud, G. Broyer, *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse: Privat.
- Bottani, N. (2009). Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici. *FGA Working Paper*, 17.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Derouet, J.L. & Derouet-Besson, M.C. (2008). *Repenser la justice dans l'éducation et la formation*. Genève: Peter Lang.
- Donnay, J., Bru M. (dir.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow M. (1994). *The New Production of Knowledge*. Londra: Sage.
- Grek, S., Lawn, M. & Ozga, J. (2011) (coord.). *Qualité et pilotage de l'éducation. Éducation et Sociétés*, 29.
- Hadji, Ch., Baillé, J. (dir.) (1998). *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. Bruxelles: De Boeck.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. London: Sage.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2007). The Role of Education Quality. *Economic Growth, World Bank Policy Research Working Paper*, 4122, February.
- Hatcher, R., Troyna, B. (1994). The 'Policy Cycle': A Ball by Ball Account. *Journal of Education Policy*, 9, 2, 155-170.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalization, and Education Policy*. Oxford: Pergamon-Elsevier.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse. *European Journal of Education*, 2, 203-223.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative "evidence-based". In Lessard C. & Derouet J.-L. (dir.). *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique? Revue des sciences de l'éducation du Québec*, 32(1), 31-52.
- Martens, K. & Wolf Dieter, K. (2010). Policy Through the EU and the OECD. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin & P. Maassen (Eds.). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Springer, Series: Higher Education Dynamics-26.



- Mosher, F. (2007). Knowledge and Policy. In S. Fuhrman, D.K. Cohen, F. Mosher (Eds.). *The State of Education Policy Research*, 233-241.
- Neufeld, B. (2007). Learning, Teaching, and Keeping the Conversation Going: The Links Between Research, Policy, and Practice. In S. Fuhrman, D.K. Cohen, F. Mosher (Eds.). *The State of Education Policy Research*, 243-260.
- Normand, R. (2007). L'Europe de l'éducation: quel management au service de quelle(s) conception(s) de l'intérêt général?. In J.-L. Derouet, R. Normand (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon: INRP.
- Normand, R. (2007). L'Europe de l'éducation: quel management au service de quelle(s) conception(s) de l'intérêt général? In J.-L. Derouet, R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon: INRP.
- Normand, R. (dir.) (2006). De la formation à l'emploi: des politiques à l'épreuve de la qualité. *Education et Sociétés*, 18.
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6), 119-130.
- Rivzi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalization and Educational Policy*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. & Hendricks, M. (2004). Benchmarking the Quality of Education. *European Educational Research Journal*, 3(1), 101-114.
- Viganò, R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 91-100.
- Viganò, R. (2011). Ricerca educativa tra sostenibilità e significatività. In M. Corsi, V. Saracino (Eds.). *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*. Napoli: Tecnodid.
- Viganò, R., Lisimberti, C. (Eds.) (2011). *Politiche pubbliche e formazione. Processi decisionali e strategie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weiss, C.H. (2007). The Role of Education Research: Commentary. Can We Influence Education Reform Through Research?. In S. Fuhrman, D.K. Cohen, F. Mosher (Eds.). *The State of Education Policy Research*, 281-287.
- Woessman, L. (2008). *Schooling and the quality of human capital*. New York: Springer.