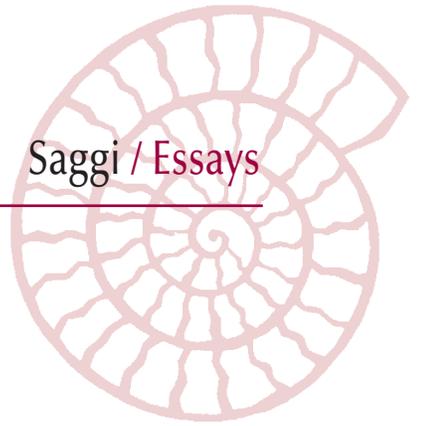


Saggi / Essays





La ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione in Italia Analisi e proiezioni

Italian Research in Educational and Formative Science Analysis and Forecasts

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

ABSTRACT

This contribution presents the background of educational and formative research in Italy. It identifies some specific educational and formative research topics that run the risk of going off the track. It does so in respect of the epistemological, methodological, ethical and political dimensions. Hence, it analyses those scenarios showing the change which confronts our country's pedagogical inquiry, focussing on the role of pedagogical research's quality in PhD courses.

Il contributo presenta lo sfondo della ricerca educativa e formativa in Italia, identificando – in particolare sul piano epistemologico, metodologico, etico e di policy – quei temi specifici di ricerca educativa e formativa che corrono il rischio di nuove derive. Vengono poi analizzati gli scenari di cambiamento con cui si confronta la ricerca pedagogica nel nostro Paese, soffermandosi sulla questione della qualità della ricerca pedagogica nei Dottorati di ricerca.

KEYWORDS

Educational and formative research, pedagogical research, PhD schools in educational and formative science.

Ricerca educativa e formativa, ricerca pedagogica, scuole di dottorato in scienze educative e formative.

1. Gli aspetti del dibattito

Nel dibattito contemporaneo, vi sono alcuni temi specifici di ricerca educativa e formativa, in particolare sul piano epistemologico, metodologico, etico e di policy, che corrono il rischio di nuove derive.

1.1. *Questioni epistemologiche e metodologiche: il pericolo di una deriva paradigmatica*

In effetti, si dice spesso che i metodi di ricerca sono una questione di scelta razionale: è l'interrogazione o il problema di ricerca a dettare il metodo da utilizzare? Questo può essere vero in una certa misura, ma ci sono altre ragioni più potenti per cui i

ricercatori scelgono i metodi di ricerca. Molte delle tradizioni da cui derivano le metodologie di ricerca educativa e formativa sono influenzate dal contesto culturale in cui opera il ricercatore e derivano dai framework epistemologici riconducibili all'area delle scienze sociali. Si tratta di tradizioni che, a partire dagli Anni Settanta, si sono rese protagoniste, fino alla fine degli Anni Ottanta, di quella che è stata definita *Paradigm War* (Tashakkori, Teddlie, 1998)¹.

Dal costruttivismo in poi, le tradizioni di ricerca parlano linguaggi consapevolmente qualitativi, anche se una parte dei ricercatori in educazione, specialmente quelli più coinvolti nella ricerca sul campo, non ha mai cessato di praticare entrambe le prospettive, qualitative e insieme quantitative, preferendo lasciare una sostanziale ragion d'essere alla loro capacità di produrre evidenze convincenti, anziché alle ortodossie di paradigma. Si tratta di posizioni in seguito conciliate: se alcuni presupposti epistemologici della ricerca possono essere diversi o opposti, ciascuno di questi approcci lavora su diversi aspetti, ponendo domande diverse sulle realtà dell'educazione e della formazione, in modo che i risultati possano offrire visioni complementari della realtà.

La cosiddetta "terza ondata", quella dei *Mixed Methods*, rappresenta per la ricerca un'alternativa logica e pragmatica: attraverso l'approccio multiplo, essa associa l'uso di processi di induzione (o scoperta di modelli), a processi di deduzione (sperimentazione delle teorie e ipotesi). Con l'obiettivo anti-dogmatico di rispondere alle domande di ricerca, piuttosto che limitare o vincolare le scelte dei ricercatori. Attraverso un'impostazione eclettica, il ricercatore trova soluzioni praticabili che rifuggono da polarità epistemiche. L'uso contemporaneo dei *mixed methods*, infatti, va ben oltre l'idea di integrazione dei metodi, per spingersi sulla via della ricerca, della definizione e della esplicitazione di convergenze "dotate di senso". Si produce una relativa indipendenza dalla fissità dei presupposti epistemologici, o da ontologie fondamentaliste; il dibattito enfatizza una concentrazione (talora "gergale") sugli aspetti puramente tecnici dei metodi di ricerca; ma si esaltano le affinità per promuovere triangolazioni capaci di generare nuove prospettive di indagine. Quando la convergenza si verifica tra approccio sperimentale e approccio quasi-sperimentale, essa non si limita ad assicurare un controllo maggiore dell'errore, ma aggiunge spessore, profondità e potenziale di generalizzazione al qualitativo.

Eppure, se nel corso degli Anni Settanta-Ottanta le guerre di paradigma hanno condotto alla scomparsa dell'obiettività metodologica, altrettanto condizionanti in senso paradigmatico si rivelano oggi i protocolli EBE (*Evidence-Based Education*) che spingono i ricercatori a progettare percorsi di ingegneria pedagogica strettamente orientati a paradigmi produttivi, più che guidati da obblighi morali di ricerca educativa.

Ora, oltre al confronto tra i diversi approcci metodologici, siamo colpiti dalle normative econometriche – documentazione, disseminazione e valutazione – sui finanziamenti per la ricerca e dalle specifiche opportunità di pubblicazione, fattori che indirizzano le risorse materiali disponibili per sostenere il nostro lavoro: tutti aspetti attraverso i quali varie componenti esterne orientano la costruzione del lavoro di ricerca.

1.2. Questioni etiche: il pericolo di una deriva utilitaristico-isolazionista

Le normative che richiamano alla produttività e all'efficienza inducono nel ricercatore una concezione utilitaristica dell'efficacia della ricerca che poco o nulla ha a che fare con le reali necessità di cambiamento e trasformazione che stanno alla base del-

1 Si fronteggiarono un blocco "positivista" (poi "neo-positivista", poi ancora "post-positivista") e uno "costruttivista" (poi "ecologico-sociale"). Il primo vanta di ispirarsi ad epistemologie realistiche e adotta come distintiva la ricerca sperimentale, mentre il secondo sarebbe sostenuto da filosofie soggettiviste o idealiste, e sarebbe associato a tecniche qualitative (Niero, 1985). Il tempo ha avuto ragione di siffatte contrapposizioni, oggi considerate "ingenua".

l'esistenza stessa delle scienze dell'educazione e della formazione. Si corre pertanto il rischio di una deriva isolazionista: produrre una ricerca che ha poco o nulla a che fare con il lavoro sul campo del docente e/o formatore, e così aumentare, invece di abbattere, il divario tra ricercatori e professionisti, coinvolti nell'ottica della complementarità (Tardif, 1996).

1.3. *Questioni politiche: il pericolo di una deriva conservatrice*

Non possiamo ignorare la dimensione politica della ricerca educativa. Lo sforzo lodevole condotto negli ultimi quindici anni per stimolare la ricerca sulle intelligenze e sulla meta-cognizione, per migliorare i risultati degli studenti e per evitare l'aggravarsi di problemi sociali e interculturali, per rafforzare le competenze di insegnamento e di apprendimento, si scontrano con le scelte di politica sociale ed economica che sono state operate in questi ultimi anni sul sistema-scuola, sia in Europa che in Italia. Secondo Apple (1987), i gruppi politici ed economici dominanti sono riusciti a "esportare" il contenuto della crisi dell'educazione lontano da loro e a trasferirne il peso sugli istituti scolastici e sugli insegnanti. Se tali evidenze, rese pubbliche dall'*Holmes Group Report* di Apple valevano a suo tempo per gli USA, si rivelano di preoccupante attualità per il contesto italiano contemporaneo.

Per uscire da questa prospettiva, *la ripresa della ricerca sui fondamenti* dell'educazione e della formazione può rivelarsi un vantaggio inestimabile per la ricerca educativa e formativa, come pure la volontà di costruire ponti non solo fra attori della ricerca, ma anche tra i vari oggetti e problemi di ricerca.

2. **Con quali scenari si confronta la ricerca pedagogica nel nostro Paese?**

Fra i molti scenari di cambiamento, complessi e interagenti, cerchiamo di identificare quelli imprescindibili.

2.1. *La crisi sociale e le sue ricadute sui sistemi formativi*

Secondo la tesi sostenuta da Robert Putnam (2002), è l'estinzione del *capitale sociale* a minare un sistema-Paese e il suo sistema formativo. La diluizione e la scomparsa della vita associativa significano, infatti, perdita di regole e valori che consentono a una società di funzionare efficacemente. Nel testo preparato per la Conferenza dei ministri dell'istruzione dei Paesi Membri dell'OCSE (Putnam, Dublino 2004), egli delinea la fondamentale correlazione tra *capitale sociale* e formazione. Dagli anni Novanta le politiche educative sono state dominate da problemi riguardanti il governo dei sistemi scolastici, l'importazione e l'utilizzo delle risorse stanziati per l'insegnamento, l'efficacia dell'istruzione. Quale senso dare ora a questi sistemi, quando l'intera impalcatura del *welfare state* è stata messa in discussione e, ovunque, la presenza di falle e crepe nei sistemi formativi si fa sempre più profonda?

La potenza produttiva della società contemporanea riposa, infatti, sulla divisione del lavoro cognitivo. Ossia sulla capacità di specializzare le forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova conoscenza, e di cumularle tra loro, dando luogo ad una "intelligenza collettiva" (Lévy, 1994) che rende disponibile il sapere sociale prodotto in un punto (dello spazio e del tempo) a tutti gli altri punti che vogliono utilizzarlo. Ma ciò non produce strutture della conoscenza e del sapere stabili, in quanto costruite e governate da un disegno che possa ritenersi immutabile nel tempo. È piuttosto un fenomeno di emersione continua. E dipende dall'equilibrio – sempre precario e sempre da ricostruire – tra un processo ricorsivo di decadimento entropico di quello che si sa, e un processo, altrettanto ricorsivo, di apprendimento neghentropico, che compensa quello entropico in forme e aspetti spesso non previsti. Il confine indeterminato che si stabilisce tra questi processi viene difeso, e in parte stabilizzato, dall'interesse individuale e sociale a disporre di conoscenze affidabili: soprattutto dall'inte-

resse “economico” di ogni singolo (soggetto, organizzazione o istituzione) ad usare conoscenze affidabili nella produzione di valore.

Da questa fase di confronti emerge, *sul piano internazionale*, una richiesta chiara alla comunità scientifica, ritenuta indispensabile per pilotare i sistemi dell’educazione e della formazione, ripartendo dai fondamentali, e cioè dalla destinazione di senso dell’insegnare, dell’educare e del formare. Si tratta di una prospettiva positiva che torna, certo, ad assegnare centralità all’idea di curriculum e alla riscoperta del valore formativo dei saperi; ma che ormai si radicalizza intorno alle questioni sul futuro delle trasformazioni che interessano il divenire dell’umano e delle sue qualità nella società globale. La richiesta riguarda in particolare tre esigenze di ricerca:

1. l’adozione di metodi empirici di ricerca scientifica in grado di fornire prove attendibili sulla validità delle innovazioni e delle sperimentazioni educative e formative;
2. la validazione di indicatori internazionali non solo della qualità dell’istruzione, ma anche della conoscenza pedagogica e della ricerca scientifica;
3. l’amplificazione e accelerazione delle valutazioni internazionali su vasta scala del capitale formativo che la società della conoscenza riesce a produrre e a mobilitare.

2.2. La particolare situazione italiana sui temi della ricerca educativa e della politica formativa

In Italia, tuttavia, quasi come prova ulteriore dello scollamento esistente tra riconoscimento sociale ed economico e livello medio d’istruzione della popolazione, le politiche educative e formative sembrano poter fare a meno della ricerca scientifica in educazione. Un esempio clamoroso lo stiamo oggi vivendo con l’approccio da “apprendisti stregoni” che le Università, in genere, stanno assicurando all’applicazione di uno sciagurato Regolamento quale è quello varato dal Dicastero Gelmini a proposito della formazione iniziale degli insegnanti secondari. L’Italia sembra davvero essere “*A Nation at Risk*”? (Gardner, 1983), ovvero una nazione in pericolo a causa del pessimo stato della sua formazione?

Probabilmente in Italia il problema non si pone, perché l’educazione non è una priorità nazionale, non sta al vertice delle preoccupazioni dell’opinione pubblica e dei partiti e tanto meno delle maggioranze di governo, come se non ci fosse nessun legame tra il livello medio d’istruzione della popolazione e lo stato di benessere generale. Eppure, *contrariamente a un’opinione corrente presso i legislatori, la ricerca pedagogica ha fortemente influenzato la riforma dei sistemi educativi lungo tutto il ventesimo secolo*. Spetta tuttavia alla comunità scientifica dei pedagogisti dimostrarlo.

2.3. La ricerca pedagogica come rete di basi di conoscenza

La prospettiva sin qui delineata ha, di fatto, ricondotto il problema alla sua questione originaria: una politica a strategia multipla dipende, per aver successo, dai comportamenti, dagli atteggiamenti e dal lavoro scientifico dei suoi attori. In una parola, da ciò che essi pensano della *natura delle conoscenze* che producono. Così, nello specifico, le autorità politiche e non pochi ricercatori sono convinti che il compito primario del lavoro scientifico consista nel produrre conoscenze indipendenti dal contesto, e generalizzabili ad alcune situazioni – a determinate condizioni. Al contrario, insegnanti, dirigenti scolastici e formatori propendono sempre più a pensare che la ricerca educativa contribuisca in scarsa misura ai loro processi decisionali; che questi avvengano per lo più in classe e a scuola, dove non operano né i ricercatori, né i politici; e che le loro scelte sono intrise di giudizi, di congetture e di conoscenze prodotte in presa diretta con l’evolversi plurale delle pratiche. Così essi non produrranno certo conoscenze scientifiche, ma di sicuro conoscenze rilevanti, in quanto prodotto e risultato di una “pratica riflessiva”. Tale conoscenza sarà allora dipendente dal contesto; particolaristi-

ca; legata all'emergere reale dei bisogni e dei valori; ma, soprattutto, ritenuta più ricca e generalmente più valida (perché più "utile") di quella scientifica.

Come invertire questa falsa rappresentazione delle produzioni di conoscenza ed esperienza educativa e formativa che, invece, costituiscono il fondamento e l'oggetto della ricerca pedagogica? Produzione della conoscenza e utilizzazione di quest'ultima non vanno istituzionalmente divise, perché fanno piuttosto parte di un solo *continuum*, all'interno del quale le differenti attività del lavoro intellettuale andrebbero più utilmente descritte e poste in esplicita e reciproca cooperazione. Certo, le conoscenze educative necessarie a insegnanti, educatori e dirigenti per prendere scelte e decisioni non dipendono soltanto dai risultati della ricerca scientifica pedagogica. Al contrario, intuizioni, schemi esplicativi, programmi di lavoro, forme e metodi di riflessione sulla pratica possono offrire – a pari titolo – basi importanti di conoscenza per le decisioni. Inoltre, un altro importante contributo al costituirsi delle basi di conoscenza necessarie ai ricercatori e agli operatori proviene dalle procedure e dai programmi amministrativi, come anche dalle azioni di controllo e monitoraggio e dai programmi di valutazione attivati a vari livelli in diversi sistemi educativi. Infine, le statistiche sull'educazione e gli indicatori di qualità costituiscono un ulteriore importante elemento che concorre al costituirsi di basi diffuse di conoscenza, partecipate e alimentate in modo articolato e diverso da attori plurimi e con scopi plurali².

Non più solo il ricercatore fine a se stesso, dunque; non più solo applicazione delle teorie alla pratica; ma sviluppo cooperativo, multilaterale, generato da molte fonti, di una base di conoscenze dell'educazione e sull'educazione: è questo il termine reale di confronto per ricercatori, politici, educatori.

Con tutto ciò, resta lo spostamento di baricentro nell'analizzare ruoli, funzioni e collocazione della ricerca educativa: essa resta un mezzo per convertire, sistematizzare e analizzare i problemi e le esperienze dell'educazione e della formazione in basi allargate e multireferenziali di conoscenza e di esperienza. Ma i processi di produzione di tali basi sono decisamente plurimi, non lineari, incerti nei benefici, non gerarchizzabili né requisibili da alcuno dei suoi attori³.

- 2 È indubbio che questa seconda visione consente guadagni significativi per la legittimazione e la collocazione della ricerca educativa. Intanto, l'accento viene spostato sul processo di circolazione entro cui e in virtù del quale si produce, si dissemina e si riproduce uno stock di conoscenze configurabile come base allargata delle conoscenze educative. Quest'ultima non coincide *tout court* con i risultati della ricerca educativa, ma ne rappresenta condizione, interpretante e significante. In secondo luogo, viene a superarsi l'approccio illuministico che distingueva tra linguaggio di senso comune o ordinario e linguaggio scientifico o rigoroso: distinzione su cui poggiava la legittimazione del modello lineare di produzione della ricerca educativa. Più in profondità, muta lo stesso concetto di conoscenza, la quale, qualificandosi come *continuum riflessivo* dell'esperienza (e di un'esperienza che non può che svilupparsi ormai entro contesti di comunicazione allargata e di cooperazione intellettuale), segnala che l'universalità della conoscenza non è più attingibile solo da parte del ricercatore, di contro alla dimensione particolaristica e opinabile dell'operatore. Ma anche quest'ultimo contribuisce alla critica e alla crescita delle basi di conoscenza educativa, in quanto padrone – in alcuni casi privilegiato proprio dalla sua condizione rispetto al ricercatore – di procedure riflessive esperte nella soluzione dei problemi e nella presa di decisioni, così come nel monitoraggio e nella valutazione dell'effettiva efficacia dei processi e dei risultati educativi.
- 3 È significativo che nella prefazione alla seconda edizione della *The International Encyclopedia of Education* Husén e Postlethwaite (1994) contribuiscano a definire la ricerca educativa come quell'attività sistematica e originale di indagine e di analisi, la quale si sviluppa associandosi ad azioni di sviluppo innovativo, per incrementare con esse lo stock di conoscenze sull'educazione e sull'apprendimento, nonché per contribuire a migliorare l'uso di questo stock di conoscenze. In tale azione la ricerca educativo-formativa può divisare nuo-

3. Perché la ricerca pedagogica non riesce a far massa critica?

La questione della qualità della ricerca pedagogica non è nuova, né per l'Italia, né per la panoramica internazionale. Anzi, proprio a partire da queste problematiche è nato da tempo, presso i ricercatori anglo-americani del settore, il principio dell'*Evidence Based Science Education* (ESBE) come alternativa alla ricerca tradizionale, che scardina le linee-guida di una validazione improntata a criteri interni alle varie piste investigative e propone criteri di validazione esterni, basati sulle ricadute sociali ed economiche della produzione di capitale formativo. Il concetto di *Evidence Based Education*, non solo ispira il lavoro dei ricercatori, orientandolo all'*Evidence Based Research*, che diventa in grande misura *Evidence Based Practice*, ma si suppone (c'è da crederci?) che influenzi direttamente le scelte delle politiche educative anglo-americane (*Evidence Based Policy*).⁴ Gli obiettivi che animano i promotori dell'ESBE sono strettamente sinergici, e corrispondono ai criteri di validazione:

- Basare le politiche e le pratiche educative sui risultati della ricerca.
- Migliorare la qualità scientifica della ricerca educativa e, in particolare, la capacità di fornire risultati probanti di natura causale riguardanti le attività educative e i loro effetti.
- Privilegiare metodologie, soprattutto sperimentali o empiriche, rispondenti a questi obiettivi.
- Fornire revisioni sistematiche e pubbliche delle ricerche svolte, per agevolare la meta-analisi e la diffusione dei risultati. (cfr. Thomas, Pring, 2004).

Contro il protocollo EBE, ovviamente, si indirizzano numerose critiche da parte della ricerca pedagogica, soprattutto per le componenti metodologiche quantitativo-empiriche riprese, nell'ambito di quel protocollo, dalle scienze naturali e da quelle mediche. D'altra parte, i sostenitori delle metodologie alternative di indagine sottolineano le insufficienze dei sistemi di ricerca educativa sino a oggi privilegiati:

- Lavori di ricerca che si occupano dello stesso argomento, ma si ignorano tra di loro e/o non tengono conto dei risultati esistenti, frutto di ricerche analoghe, ottenendo conclusioni parziali che mancano di carattere cumulativo.
- Ricerche che troppo spesso somigliano a professioni di fede politico-ideologica.
- Procedimenti confusi e poco espliciti tanto nell'identificazione dei focus che dei protocolli di ricerca.
- Metodologie che privilegiano gli aspetti qualitativi della ricerca, a svantaggio di rigorose basi empiriche.

ve applicazioni, ovvero sottoporre a verifica gli sforzi intenzionali, sistematici e organizzati tesi a trasmettere, evocare, acquisire conoscenze, atteggiamenti, valori e abilità ed ogni forma di apprendimento che risulti da tali sforzi. Intendere la ricerca educativa come base di conoscenza significa superare ogni prospettiva di inclusione/esclusione e ogni influenza positivista residua a proposito di sperimentale/quasi sperimentale. In quanto base di conoscenza, essa si configura in questa società della conoscenza come una "competenza sociale" altrettanto necessaria quanto la pratica educativa e formativa.

4 Citiamo, a titolo di esempio, l'iniziativa *What Works Clearinghouse* (WWC) del ministero statunitense dell'educazione, consultabile all'URL <<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>>; la rete internazionale *Campbell Collaboration*, per la quale si rinvia all'URL <<http://www.campbellcollaboration.org/ECG/index.asp>>; il canadese *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), vedi <http://www.oecd.org/document/29/0,2340,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html>. Quest'ultima iniziativa è stata descritta nel testo bilingue di Patrice de Broucker, Arthur Sweetman (a cura di), *Towards Evidence-Based Policy for Canadian Education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*, John Deutsch Institute, Kingston 2002.

- Studi poco diffusi, poco conosciuti dai ricercatori stessi e poco produttivi. (Cfr. Whitty, 2006:159-176).

In Italia, non sembra che tali problematiche, né le implicazioni che ne derivano per le politiche di sviluppo e di *found raising* della ricerca educativa, siano particolarmente dibattute. Piuttosto, gli orientamenti metodologici emergenti tendono a un equilibrio pluralista che rifugge tanto dai feticismi quantitativi, quanto dai sofismi di certi indicatori qualitativi. *Intanto la ricerca educativa e formativa è, tuttavia, ancora ben lontana dal far massa critica*. Influenza in modo discontinuo e disomogeneo le pratiche degli insegnanti, dei formatori, dei genitori e degli stakeholders; ma certo non è molto ascoltata in materia di scelte dalle politiche educative. Né possiamo dimenticare che, in chiave teorica oltre che antropologica, dobbiamo dubitare del fatto che si possa postulare uno stretto legame di causalità fra politiche e pratiche, ottenuto attraverso il controllo scientifico della ricerca. (Cfr. Hammersley, 2005:85-100) La ricerca, infatti, non può fornire integralmente le informazioni necessarie all'agire educativo. È piuttosto vero, invece, *che è compito primario della ricerca lavorare sulle interazioni che si determinano tra critica e crescita della conoscenza e dell'esperienza da un lato e divenire dell'agire educativo dall'altro*. Né la ricerca educativa, pur acquisendo l'evidenza di risultati scientificamente incontestabili, potrà mai inseguire la falsa ambizione di vincolare, a breve termine, l'elaborazione, o l'evoluzione o l'attuazione delle scelte politiche riguardanti i sistemi scolastici, la formazione e le pratiche educative⁵.

Ma da ciò sorgono problemi rilevanti:

- Possiamo accogliere, sia pur problematicamente, dal mondo anglosassone e francese, la distinzione tra *ricerca sull'educazione* e *ricerca educativa*, quest'ultima con ricaduta più immediata sugli attori dell'educazione? E tutto questo con lo scopo di aiutare i ricercatori a:
 - Identificare problemi educativi pertinenti per convergere verso la soluzione dei "rompicapo" della ricerca educativa e formativa.
 - Porre in relazione reticolare le varie ricerche, evitando sovrapposizioni e sistematizzando i percorsi.
 - Analizzare e comparare criticamente i dati, riferendoli a standard scientifici e professionali internazionali.
 - Monitorare la pertinenza delle ricerche educative e formative in considerazione dell'evolversi della domanda di educazione e di formazione, nel contesto dei bisogni sociali. (Cfr. Davies, 1999:108-121).
- In secondo luogo, nel momento in cui ci misuriamo con i problemi e le necessità di finanziare la ricerca pedagogica, l'adozione di protocolli di valutazione della ricerca pedagogica (che non potrà non fare i conti con i protocolli EBE), deter-

5 Persino la neutralità oggettiva su cui poggiano i principi dell'EBE rappresenta un elemento di forte criticità: il ricercatore delle regioni educative che formula i suoi problemi, proprio come l'insegnante che prepara la sua azione didattica, opera costantemente in funzione di valori che orientano la sua attività. Quale tecnica scientifica potrà isolare i suoi processi, per ricondurli alla sfera asettica della neutralità e dell'universalità atemporale, vuota di storia e ricchezza umana? E, ancora: fino a che punto i politici statunitensi ed inglesi che hanno determinato i forti orientamenti dei finanziamenti verso la ricerca EBE, sono consapevoli che i criteri concernenti la ricerca educativa implicano vincoli tanto per i criteri imposti alla ricerca, quanto per i criteri imposti all'educazione? E a quale impiego politico mirano le suddette scelte di finanziamento? L'oggettività scientifica risulterebbe, in ogni caso, sminuita dalla subordinazione alla geometria variabile della politica e dei decisori pubblici. Se auspichiamo veramente un'efficacia democratica delle politiche educative, sarà necessario ritrovare forme di dibattito più libere attorno ai metodi e ai risultati delle ricerche.

minerà il passaggio dallo statuto prevalentemente qualitativo della produzione scientifica pedagogica ad altre forme di ricerca educativa?

- c) Come rispondere, poi, alle sollecitazioni dei nuovi decisori politici che ci richiamano all'esigenza di produrre *prove evidenti* della validità delle ricerche e delle sperimentazioni educative? L'avvento di valutazioni comparate su larga scala per misurare sia l'efficacia dei sistemi di produzione della ricerca, che i sistemi scolastici è diventato un fenomeno planetario grazie anche alle iniziative di alcune organizzazioni mondiali come la Banca Mondiale (che tende a subordinare alla valutazione dei risultati scolastici i prestiti ai governi per l'istruzione), l'UNESCO, l'OCSE, l'UNICEF, la stessa Unione Europea.
- d) Infine, la questione della validazione della ricerca è strettamente interconnessa a quella dei criteri di comunicazione e divulgazione della ricerca stessa e determina una decisiva *evoluzione delle riviste scientifiche di settore*. Le Società pedagogiche hanno dato avvio a un'ampia consultazione e a una riflessione sui criteri fondamentali usati per valutare la produttività delle pubblicazioni di ricerca. Sullo sfondo, la prospettiva di un "European Citation Index for the Humanities", con linee specifiche per le aree pedagogiche, al fine di valorizzare i percorsi di ricerca⁶. Sembra comunque accertata la necessità di criteri di valutazione comuni e condivisi da parte dei Paesi dell'Unione Europea, i quali, tra l'altro, puntano dichiaratamente a:
- Sviluppare e rinnovare le prospettive di ricerca interdisciplinare sull'educazione e la formazione, attraverso la traduzione delle strategie dei sistemi educativo-formativi in questioni di ricerca con programmi a lunga durata.
 - Contribuire ad amplificare il dibattito pubblico e gli scambi internazionali sulle problematiche dell'educazione, della formazione e dell'apprendimento:
 - Favorire il coordinamento degli sforzi di ricerca e i collegamenti con gli organismi statali, informando sulle iniziative europee e statali concernenti i settori della formazione e dell'educazione.
 - Favorire in modo sistemico l'inserimento della ricerca nazionale in ambito internazionale attraverso programmi di scambio e missioni all'estero.
 - Sostenere i giovani ricercatori favorendo il coordinamento delle équipes di ricerca.
 - Valorizzare le risorse scientifiche presso i responsabili dei sistemi formativi e occuparsi della diffusione dei risultati della ricerca presso il grande pubblico.
 - Diffondere la cultura della valutazione della ricerca.

Troppi svantaggi caratterizzano gli spazi della ricerca scientifica in pedagogia. *Possiamo permetterci il lusso di restare in attesa di un piano Lang per il rilancio della ricerca educativa e formativa italiana?* (Cfr. Whitty, 2006:159-176).

6 Nel dossier di *Sciences de l'homme e de la société* della primavera del 2004 viene pubblicata la nascita di uno "European Citation Index for the Humanities" Il nuovo indice delle citazioni si fonda sulla selezione di un insieme di "core Journals", riviste considerate fondamentali per la ricerca europea nelle scienze umane e sociali; e si offre come strumento per garantire al mondo della ricerca europea criteri di selezione comuni. Per raggiungere un simile obiettivo, è necessario riconoscere che, attualmente, nel settore delle scienze dell'educazione e della formazione, la valutazione dei ricercatori (come singoli e come gruppi) non avviene a livello internazionale e, ancor meno, europeo; il mondo della ricerca scientifica vede piuttosto la compresenza di diversi sistemi che sono applicati a livello nazionale, Paese per Paese: il panorama delle pubblicazioni nelle scienze umane e sociali appare frammentato e privo tanto di canali di comunicazione, quanto di parametri di valutazione comuni.

4. I dottorati in Scienze Pedagogiche

I Dottorati di ricerca costituiscono da sempre il canale privilegiato di alimentazione e di rinnovamento delle potenzialità di una comunità scientifica nel suo compito primario di far progredire l'avanzamento delle conoscenze. Dunque le problematiche appena su cennate si scaricano potentemente sui Dottorati stessi e sulle logiche che ne specificano i programmi di ricerca e di formazione alla ricerca.

Il progetto culturale di ciascun Dottorato in Scienze Pedagogiche costituisce lo spazio eminente in cui vengono declinati gli scopi, gli obiettivi, nonché i processi di cooperazione e di fertilizzazione interdisciplinare che ne giustificano l'attivazione, specie poi in presenza della loro evoluzione in Scuole di Dottorato. Esso è anche occasione per affermare le sue capacità attrattive sia nei confronti degli altri Atenei italiani, sia nei confronti di studenti stranieri con elevata attitudine alla ricerca scientifica. Esso individua altresì anche il modo con cui quel Dottorato concorre ad assicurare la più alta formazione alla ricerca, attraverso la ricerca. Inoltre, l'attivazione delle Scuole di Dottorato in Scienze Pedagogiche ha consentito di sviluppare attenzione crescente alle reali possibilità di inserimento lavorativo dei Dottori di Ricerca e, quindi, promuovere un orientamento che, accanto all'Alta Formazione per i successivi accessi alla carriera universitaria, preveda anche la possibilità di sbocchi professionali di alto livello nel mondo delle organizzazioni educative e formative, sia in ambito nazionale che internazionale.

Le Scuole di Dottorato in Scienze Pedagogiche cominciano, infine, a confrontarsi con quelle internazionali, e possono farlo sia in virtù del peculiare progetto culturale da esse proposto, sia attraverso lo sviluppo di collaborazioni con altri Atenei europei o internazionali, per il rilascio dei Diplomi di Dottorato in co-tutela o a titolo congiunto. Siffatta linea di azione dovrebbe, conseguentemente, adottare alcune caratteristiche di configurazione dell'offerta di ogni Scuola: a) prevedere modalità di accesso ai Dottorati, compatibili con quelle in uso presso Scuole di Dottorato straniere; b) assicurare caratteristiche di continuità al coinvolgimento di qualificate docenze internazionali; c) reciproco riconoscimento di titoli o corsi in collaborazione con qualificati Atenei stranieri; d) partecipazione dei dottorandi a programmi di ricerca internazionale; ecc.

In più, i Dottorati risiedono e si alimentano di un intrinseco rapporto con i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione. Questi ultimi, infatti, sono strutture deputate all'organizzazione, al sostegno, e allo sviluppo delle attività di ricerca; pertanto, ogni iniziativa delle Scuole deve confrontarsi con essi. Ciò vale sia per la gestione delle specifiche iniziative formative, che entrano nel programma della Scuola, sia per le attività di ricerca svolte dai dottorandi, che dovranno essere inserite nell'ambito delle ricerche dipartimentali. In molti casi, inoltre, i Dipartimenti hanno rilevanti e consolidati rapporti con le realtà di ricerca e professionali.

Ma ancora una volta occorre confrontarsi con la realtà in divenire. Il che ci obbliga a porre una questione di grande rilievo: quali orizzonti si chiudono o si aprono per la ricerca educativa e pedagogica, nel nostro Paese, a seguito del processo di Dipartimentazione conseguito all'applicazione della Riforma dell'Università divenuta legge nel Gennaio del 2012? A seguito di siffatto processo i Dipartimenti di Scienze dell'educazione si sono ridotti da 19 a non più di 8; le Facoltà di Scienze della Formazione sono di fatto scomparse, sopravvivendo solo i Corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria e i Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione triennali, peraltro solo in quelle realtà che hanno potuto rispettare i requisiti minimi di docenza imposti dalle nuove regole. Non per questo sono scomparsi i ricercatori universitari in Scienze dell'educazione e della formazione. Ma essi si acconciano ormai a far parte di Dipartimenti in Scienze umane o con altra dizione. *La questione che si pone*, al di là delle ovvie considerazioni sui processi di modernizzazione dell'Università, di competizione obbligata ed esplicita tra settori disciplinari diversi, e di razionalizzazione della

sua governance, *concerne specificamente il potenziale di autonomia e di innovazione che diviene possibile, nel prossimo futuro, per la ricerca educativa e pedagogica nel nostro Paese.*

Ed il primo terreno su cui siffatta questione potrà misurarsi è costituito dall'imminente riordino dei Dottorati di ricerca in Italia, a seguito dell'applicazione imminente di uno Schema di Decreto sui Dottorati, che impone una loro revisione sia in termini quantitativi che strategici. In breve, sarà necessario promuovere una cooperazione territoriale di sedi diverse per attivare e poter far accreditare Scuole di Dottorato con linee di ricerca e di formazione alla ricerca comparabili con le esperienze internazionali, con un numero di allievi non inferiore a circa 20 per ciclo, con una struttura di governance non più gestibile secondo i vecchi parametri localistici fin qui gestiti dai diversi Dipartimenti di Scienze dell'educazione. La sfida che ci viene proposta diviene davvero impegnativa.

5. Sviluppare una rete cooperativa tra i Dottorati in Scienze Pedagogiche

Consegue che, probabilmente, il primo passo da compiere per rilanciare la rete allargata delle basi di conoscenza pedagogica nel nostro Paese è quello di chiamare i Dottorati in Scienze Pedagogiche a un impegno di co-costruzione della conoscenza pedagogica. Ed è a questo scopo che si è proposto di attivare *incontri di reciprocità* tra i Dottorati e le Scuole di Dottorato in Scienze Pedagogiche nel nostro Paese, che si presentano ora abbastanza isolati e auto-referenziali. A fronte di 44 dottorati in discipline a carattere pedagogico, si segnalano soltanto sei scuole di dottorato nelle scienze dell'educazione e della formazione, poiché anche nelle sedi in cui esistono autonomi dipartimenti di scienze dell'educazione, vi sono dottorati inseriti in scuole dottorali più ampie e che fanno riferimento a settori scientifico-disciplinari i più disparati. Si tratta di fattori che incidono in forma decisiva sulla quantità davvero esigua di finanziamenti della ricerca .

Bibliografia

- Apple, M.W., (1987). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow's teachers? Soltiz J. (dir.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group report* (p. 20-28), New York, NY: Teachers College Press.
- Broucker (de), P., Sweetman, A. (a cura di), (2002). *Towards Evidence-Based Policy for Canadian Education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*, Kingston: John Deutsch Institute.
- Davies, P., (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, n. 2, 108-121.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Hammersley, M., (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, vol. 1, n. 1, 85-100.
- Husén, T., Postlethwaite, T.N., (1994). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd edition, Oxford: Pergamon Press.
- Lévy P., (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris: La Découverte.
- Niero M., (1985). *Paradigmi e metodi di ricerca sociale:l'inchiesta, l'osservazione e il Delphi*, Vicenza: Nuovo progetto.
- Putnam, R.D. (Eds.), (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Putnam, R.D. (Eds.), (2004). Education, Diversity, Social Cohesion and "Social Capital". Note for discussion. Paper presented at the Meeting of OECD Education Ministers, Dublin.

- Tardif, M., (1966). Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie: dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle? *Actes du 16e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (pp. 1-14, section 5C3), Montréal: AQPC.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.), (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Thomas, G., Pring, R. (a cura di), (2004). *Evidence-Based Practice in Education*, Maidenhead: Open University Press.
- Whitty, G., (2006). Educational research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, vol. 32, n. 2, 159-176.

Sitografia

- Campbell Collaboration*, Rete internazionale, <<http://www.campbellcollaboration.org/ECC/index.asp>>.
- Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) del Canada <http://www.oecd.org/document/29/0,2340,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html>.
- La lettre d'information SHS. *Dossier de Sciences de l'homme e de la société* n. 69 2004 <http://www.cnrs.fr/SHS/actions/lettres_shs/lettre69/SHS%20N%B0%2069_1.pdf>.
- What Works Clearinghouse* (WWC), Ministero Statunitense dell'Educazione <<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>>.

