



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

Il “prima” della ricerca empirica in pedagogia e le sue conseguenze epistemologico-teoriche

Fabrizio Chello

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Department of Education, Psychology and Communication | Suor Orsola Benincasa University – Naples (Italy) | fabrizio.chello@unisob.na.it

The “Before” of Empirical Research in Education and its Epistemological-Theoretical Consequences

Abstract

The problem of the temporality of empirical research in education is often addressed only on a methodological and technical-instrumental level, while it is less common to find contributions to this subject that emphasize its role from an epistemological and theoretical point of view. In an attempt to contribute to make this debate less marginal, the article analyses the problem of the “before” of empirical research in education in the positivist and ecological paradigms, in order to highlight the consequences at the level of pedagogical epistemology and educational theory. This analysis, restoring some of the aporias that the mentioned paradigms run into, proposes to rethink the “before” of empirical research in education in the light of the comprehensive-transactional paradigm of the Deweyan matrix, highlighting its positive effects in epistemological and theoretical terms.

Keywords

positivist paradigm, ecological paradigm, comprehensive-transactional paradigm, scientific knowledge, education

La questione della temporalità della ricerca empirica in pedagogia è spesso affrontata solo sul piano metodologico e tecnico-strumentale, mentre sono più residuali i contributi che ne sottolineano anche il ruolo dal punto di vista epistemologico e teorico. Per tentare di contribuire a rendere questo dibattito meno marginale, l’articolo analizza il problema del “prima” della ricerca empirica in educazione nel paradigma positivista e in quello ecologico, per evidenziarne le conseguenze a livello di epistemologia pedagogica e di teoria della formazione. Tale analisi, restituendo alcune aporie in cui si imbattono i suddetti modelli, propone di ripensare il “prima” della ricerca empirica in pedagogia alla luce del paradigma comprensivo-transazionale di matrice deweyana, evidenziandone gli effetti positivi in termini epistemologici e teorici.

Parole-chiave

paradigma positivista, paradigma ecologico, paradigma comprensivo-transazionale, conoscenza scientifica, formazione

1. Temporalità e ricerca pedagogica di stampo empirico

La questione della temporalità della ricerca empirica – sollecitata, in questo *focus* monografico, dalla volontà di retro-illuminare il momento che precede la prima mossa di un'indagine – si caratterizza per una profonda densità epistemologica e teorica. Tuttavia, nel quotidiano agire delle ricercatrici e dei ricercatori così come nella saggistica volta a introdurre o ad approfondire alcuni aspetti del fare ricerca, essa è posta quasi sempre solo sui piani metodologico e tecnico-strumentale.

Infatti, solitamente, tale questione emerge come conseguenza delle riflessioni sulle strategie, sui metodi e sui disegni di ricerca, con l'intento di stabilire le fasi o i momenti attraverso cui condurre l'investigazione scientifica: ci si chiede, ad esempio, nell'ambito di una ricerca sperimentale, quando è utile fare ricorso a un disegno a uno, a due o a quattro gruppi (Calonghi, 1985, pp. 84-86) oppure, nell'ambito di una ricerca etnografica, quando effettuare l'analisi della letteratura, se prima, durante o dopo il primo ingresso sul campo (Bélisle, 2001, pp. 63-64). Ancora, ci si interroga sulla dimensione temporale della ricerca per assumere decisioni in merito alle risorse da allocare per lo svolgimento delle attività progettate: ad esempio, è necessario domandarsi, nel programmare il lavoro osservativo sul campo, quando sia possibile considerare conclusa la revisione della letteratura così da elaborare le ipotesi e gli strumenti d'indagine (Ronzon, 2008, pp. 29-36) oppure, nell'ambito di una ricerca con interviste semi-strutturate, quando sarà raggiunta la saturazione delle informazioni così da procedere alla loro trascrizione e alla loro analisi (Oliver de Sardan, 1995, pp. 81 e 87).

Nei primi due esempi, la dimensione temporale è mobilitata per dare una forma (sequenziale e fissa, nel primo caso, intercambiabile e flessibile, nel secondo caso) al processo di ricerca, mentre, nei secondi due esempi, essa è presa in considerazione per dare una consistenza materiale al processo stesso, definendone la durata. Eppure dietro e sotto ognuna delle suddette decisioni, la temporalità interroga l'attività di indagine empirica anche su altre dimensioni. Ci si potrebbe chiedere, ad esempio, se la scelta metodologico-procedurale di collocare la restituzione dei risultati di ricerca solo alla fine del processo di indagine non si configuri come un atto di violenza epistemica che riduce le informatrici/gli informatori – anche nelle ricerche qualitative – a mere risorse cui attingere e se la possibilità di restituire, ciclicamente e ricorsivamente, il lavoro di analisi e categorizzazione non sia un primo passo verso indagini più condivise e partecipate (Schurmans, Charmillot, Dayer, 2014). Oppure ci si potrebbe domandare se la decisione metodico-tecnica di far durare le diverse fasi o i diversi momenti dell'indagine più o meno lungamente abbia ripercussioni non solo sulla solidità metodologica della ricerca e, dunque, sulla qualità delle teorie che essa corrobora o critica, ma anche sulla configurazione etica e politica delle premesse e dei risultati dell'indagine (d'Agnese, 2020). E ancora ci si potrebbe interrogare sulla possibilità che la scelta metodico-strumentale di fornire un certo dispositivo di indagine – ad esempio, di tipo narrativo e riflessivo, come il diario di bordo – abbia un effetto sulla temporalità della ricerca, espandendola ben oltre la durata fattuale mediante lo sviluppo, da parte dei partecipanti, di una postura pensosa rispetto al proprio agire e alla propria identità (Gasperi, Vittadello, 2017).

In questo senso, è possibile affermare che la temporalità della ricerca – anche se analizzata solo nelle sue accezioni di forma e durata – rimanda a interrogativi impliciti che concernono – per dirla con Guba e Lincoln (1994) – anche la dimensione epistemologica (intesa come riflessione sulle finalità dell'indagine, sulla natura della conoscenza, sulle sue modalità di accumulazione e sui suoi criteri di qualità) così come – per dirla con Crotty (1998) – la dimensione teorica (intesa come riflessione sulle istanze filosofico-conoscitive, etiche e politiche). Ma, al di là di questo questionamento indiretto, la temporalità pone degli interrogativi anche direttamente sul piano epistemologico e teorico. Infatti, come ha osservato Cambi più di trent'anni fa, esiste una "temporalità epistemica della pedagogia", che si presenta sotto almeno due aspetti:

1. la storicità del sapere, che deriva dalla presa di coscienza che la ricerca pedagogica "si elabora *dal* tempo, *nel* e *per* il tempo" (Cambi, 1990b, p. 80), nel senso che l'agire conoscitivo attuale deve sempre tener conto (per continuità o discontinuità) di quello passato, deve sempre considerarsi come situato in un certo tempo storico e deve sempre riferirsi – visto il suo oggetto di studio – a un tempo che non si è ancora dato, ma che è possibile;
2. la storiizzazione del sapere, che coincide con "una storiografia del sapere che elabora una immagine

di storia di quel sapere, la quale pesa moltissimo sulla costruzione stessa di tale sapere, sul potenziamento (o no) del suo sviluppo, sugli esiti teorici e pratici delle sue indagini" (Cambi, 1990b, p. 81).

La temporalità, dunque, gioca un ruolo profondo su tutti i livelli paradigmatici che "guidano l'azione" euristica (Guba, 1990, p. 17)¹, poiché incide sia sulle decisioni relative ai processi, alle fasi e alla durata dell'investigazione sia sull'identificazione delle finalità della disciplina, sulla definizione dei settori di indagine, sulla scelta dei temi e degli oggetti di studio, sulla generazione del problema/delle domande di ricerca, sulla logica conoscitiva elaborata per indagare il fenomeno, sulle teorie e sul linguaggio utilizzati per descriverlo, spiegarlo o interpretarlo (Gennari, Sola, 2016). Per dirla con Colicchi (1993, p. 15), l'interpretazione del rapporto tra temporalità e discorso pedagogico interviene "massicciamente nella *determinazione formale – criteriale – del significato dell'educazione e del suo sapere*".

Tuttavia, tale intervento massiccio avviene per lo più in maniera tacita e implicita a causa della scarsa consapevolezza che, di solito, le ricercatrici e i ricercatori hanno del suddetto rapporto. Infatti, anche quando "la questione di quel rapporto è sottratta all'attenzione teorica – sfugge [cioè] a una trattazione esplicita –, sempre una qualche presa di posizione – 'originaria' e 'pregiudiziale' – [...] sarà rintracciabile e ricostruibile: ed essa sarà indicativa delle condizioni e delle pre-condizioni euristiche, degli orientamenti di fondo, degli assunti semantici e logici distintivi della teoria o dottrina in questione" (Colicchi, 1993, p. 15). E tale presa di posizione pre-critica e a-critica non ha un effetto solo sulla singola ricerca che si sta portando avanti nel *qui e ora* ma, data la storicizzazione del sapere, anche sulle ricerche successive che, generazione dopo generazione, vengono condotte, in quanto – come ha evidenziato Kuhn (1962, p. 150) – "allorché [si] impara un paradigma, [...] [si] acquisisc[ono] teorie, metodi e criteri tutti insieme, di solito in una mescolanza inestricabile".

Il rischio che si corre con la riproduzione irriflessa della temporalità è la trasformazione, a tutti i livelli paradigmatici, di criteri, scelte e pratiche d'indagine in un canone normativo ortodosso, che restringe sensibilmente la possibilità di una critica radicale e "insolente" (Charmillot, Fernandez-Iglesias, 2018), ma non per questo meno valida e propositiva. Lì dove tale restrizione dello spazio critico si traduce in una riduzione delle possibilità di analisi dei fattori di natura sociale, economica e politica propri della nostra società che incidono fortemente sull'idea di essere umano che la pedagogia vuole formare e sulle pratiche di coltivazione che le istituzioni educative mettono in atto (Conte, 2016).

Alla luce del quadro sin qui delineato, dunque, diviene essenziale una riflessione esplicita e manifesta del rapporto tra temporalità e ricerca pedagogica. Una riflessione a cui si spera di contribuire mediante le argomentazioni proposte nelle pagine successive, che si focalizzano sul problema del "prima" della ricerca empirica in educazione, inizialmente, nel paradigma positivista e, successivamente, in quello ecologico, per evidenziarne le conseguenze a livello di epistemologia pedagogica e di teoria della formazione. Tale analisi, imbattendosi in alcune secolari aporie del discorso pedagogico (Bertin, 1968), sfocerà nella possibilità di individuare un "terzo spazio della conoscenza" (Chello, 2017) in cui ripensare il punto di partenza di ogni ricerca empirica e, conseguentemente, il "prima" di ogni indagine.

2. Il "prima" della ricerca nel paradigma positivista

Il primo paradigma sottoposto ad analisi è quello positivista, che ha a lungo dominato la scena della ricerca empirica in pedagogia. Per tale paradigma – i cui prodromi possono essere già ravvisati con "Talete, che annuncia l'emergenza della spiegazione razionale e della prevedibilità" (Schurmans, 2006, p. 5) e, poi, con la definizione del metodo sperimentale nella moderna rivoluzione scientifica –, l'osservazione empirica è la strada maestra per indagare i fenomeni naturali e culturali.

L'osservazione, infatti, se condotta in maniera neutrale, consente – almeno nel positivismo comtiano, ancora legato alla filosofia kantiana – di accedere al mondo fenomenico per elaborare delle ipotesi conoscitive che non hanno "mai la pretesa di esporre le cause generatrici dei fenomeni" (Comte, 1974, p. 22), le quali – facendo riferimento al mondo noumenico – sono materia di studio della teologia e della meta-

1 La traduzione delle fonti in lingua francese e inglese è a cura di chi scrive.

fisica. La scienza, invece, procedendo con l'osservazione empirica dei fenomeni, ha "la sola pretesa [...] di analizzare con esattezza le circostanze della loro produzione, e di ricollegarle le une alle altre attraverso normali relazioni di successione e di similitudine" (Comte, 1974, p. 22). Queste relazioni costituiscono le ipotesi conoscitive che guidano la conseguente fase sperimentale, i cui risultati possono validare le ipotesi e trasformarle in leggi.

Tale impostazione epistemologica fa coincidere tutta la ricerca scientifica con una sola tipologia di indagine, quella empirico-sperimentale tipica delle scienze naturali, avente le seguenti caratteristiche: deve prendere avvio induttivamente, partendo dall'osservazione e dall'analisi del particolare; deve procedere seguendo l'approccio esplicativo, formulando ipotesi che seguano gli schemi di causa-effetto o di uguaglianza-differenza; deve terminare con la sperimentazione e con la validazione, che – in nome di una ontologia fissista e di una gnoseologia realista – assicurano oggettività e generalizzabilità alla conoscenza elaborata. Ne consegue che, se la ricerca scientifica inizia sempre con un atto conoscitivo di tipo empirico e induttivo, tutto ciò che sta "prima" di questo atto si configura – a seconda dei casi – come:

- a) un'opinione che amplia il discorso del senso comune, la cui forza argomentativa è tratta dalla autorità e dalla autorevolezza soggettiva di chi la esprime, al contrario della scienza che punta a fornire argomentazioni valide in maniera oggettiva e generale;
- b) una congettura teorica e deduttiva che amplia la sfera delle conoscenze filosofiche, la cui validità deriva dalla capacità del sistema speculativo di fornire interpretazioni assolute sulle cause prime, al contrario della scienza che offre spiegazioni relative sul funzionamento dei fenomeni.

Dunque, in questo quadro concettuale, il "prima" della ricerca empirica, oscillando tra due dimensioni opposte (il senso comune e la filosofia), consente ancora, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, la sopravvivenza della pedagogia filosofica – quale disciplina non scientifica che ha come oggetto d'indagine le cause prime e finali dell'educabilità – accanto alla neonata pedagogia sperimentale, che studia invece le cause fenomeniche che rendono possibile il processo educativo (De Landsheere, 1986). Lì dove tale differenza epistemologica ha conseguenze non banali sul piano della teoria della formazione: la pedagogia filosofica, infatti, ragionando in termini metafisici, pensa il processo formativo quale movimento dinamico e cangiante, la cui configurazione dipende dall'intreccio dialettico tra la temporalità storica del soggetto e la temporalità assoluta della Verità (Cambi, 1994, pp. 68-69); la pedagogia sperimentale, invece, ragionando in termini empirici, propone un'illustrazione del processo formativo quale movimento sequenziale, stadiale e fasico, traducendo così lo schema esplicativo causa-effetto, utilizzato per l'analisi dei fenomeni, nello schema prima-dopo. La generalizzazione di quest'ultimo schema comporta una standardizzazione del processo di crescita, con la conseguente differenziazione tra percorsi "normali" e "patologici" e, dunque, tra educazione e educazione speciale.

Nei primi decenni del Novecento, la suddetta impostazione positivista viene superata dagli esponenti del Circolo di Vienna mediante un rafforzamento della concezione empirista e induttivista della ricerca scientifica. Per gli empiristi logici, infatti, non solo la ricerca empirica è l'unica forma di ricerca scientifica, al pari dell'intendimento comtiano, ma – al di là di quest'ultimo – la conoscenza scientifica è intesa come l'unica forma possibile di conoscenza. Ciò perché, in linea con il principio di verifica empirica, la conoscenza è intesa come l'opinione validata da prove fattuali e, dunque, solo il metodo scientifico-sperimentale può offrire un procedimento di accertamento rigoroso e oggettivo (Bonnet & Wagner, 2006). La perfetta coincidenza tra conoscenza, scienza e ricerca empirica porta – per dirla con Hahn (1929/1985) – ad applicare il "rasoio di Occam" alle "entità superflue" della teologia e della metafisica che, ponendosi come argomentazioni non verificate, regrediscono irrimediabilmente al livello delle opinioni del senso comune: non vi è più spazio, dunque, nel *framework* neo-positivista, per la pedagogia filosofica. Ciò induce a pensare il "prima" di ogni ricerca empirica come un momento pre-scientifico senza alcun valore conoscitivo, con due importanti conseguenze:

1. a livello epistemologico, si instrada "una concezione del lavoro scientifico esclusivamente logica nelle strutture, lineare nello sviluppo, autosufficiente nella scansione del proprio divenire", in cui "predomina l'aspetto sincronico (= logico) e la costruzione cumulativa (sia pure articolata attraverso lo scontro di programmi, di modelli, di teorie)" (Cambi, 1990a, p. 70);

2. a livello teorico, resta in vita solo l'idea sequenziale, stadiale e fasica del processo formativo che, almeno fino agli anni Settanta e Ottanta, resta indiscussa tanto in pedagogia quanto in psicologia (Balleux, Perez-Roux, 2018, pp. 23-26).

Le numerose critiche, anche interne, ricevute dal neo-positivismo conducono, tra gli anni Quaranta e Cinquanta dello scorso secolo, alla riformulazione post-positivista del paradigma dominante. Tale riformulazione, passata alla storia con il nome di "Nomological-Deductive Model (NDM)", ritiene che la spiegazione causale – ancora intesa come elemento precipuo della conoscenza scientifica – non sia frutto solo di procedure empiriche e induttive, ma anche di procedure teoriche e deduttive (Hempel, Oppenheim, 1948). Tuttavia, all'interno di questo quadro di riferimento, il recupero dei saperi ad alta caratura teoretica e speculativa è possibile solo in parte: affinché si dia conoscenza scientifica, insieme a una affermazione generale di tipo logico e deduttivo, è pur sempre necessario un contenuto empirico e induttivo che consenta di verificare la verità degli enunciati. Per dirla con Popper (1959²), la fase di sperimentazione empirica (*testing*) – intesa, alla luce dei principi di falsificazione e di corroborazione, come procedura non dogmatica, aperta, critica e in divenire – resta fondamentale per distinguere le conoscenze scientifiche da quelle pre-scientifiche o teorico-filosofiche: il dato empirico resta, dunque, lo spartiacque tra il "prima" e il "dopo" della ricerca scientifica.

In questo senso, pur se il paradigma dominante si apre agli apporti dei saperi teoretici, esso resta fermo sulla coincidenza tra scienza e metodo sperimentale, escludendo dal novero della conoscenza scientifica i saperi non validati empiricamente e quelli non validati secondo le procedure di indagine esplicative e quantitative, con la conseguente impossibilità di ripensare epistemologicamente e teoricamente il rapporto tra temporalità e pedagogia.

3. Il "prima" della ricerca nel paradigma ecologico

Il secondo paradigma che si procede ad analizzare è quello ecologico, originatosi dalle critiche mosse al paradigma dominante dalle stesse scienze naturali (Mortari, 2007, p. 24) e configuratosi intorno alla prospettiva euristica delineata dai saperi ad alta caratura teoretica, esclusi dalla coincidenza tra scienza ed empiria (Chello, 2017, pp. 112-122).

In particolare, i motori della crisi del paradigma positivista, nelle sue diverse declinazioni, possono essere individuati nei risultati a cui giungono, tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta, discipline come la fisica quantistica, la biologia e l'ecologia. Essi, infatti, mettono in dubbio la concezione ontologica offerta dal paradigma dominante, secondo cui la realtà è caratterizzata da elementi dalla natura stabile, per sottolineare che il comportamento dei fenomeni non può essere sempre predeterminato e previsto, a causa del fatto che la realtà si sostanzia di reti di elementi (o strutture) la cui configurazione è evolutiva, adattiva e generativa (Frauenfelder, Santoianni, 2002). Inoltre, da un punto di vista gnoseologico, tali risultati sottolineano che la realtà non è conoscibile così come è, in accordo con il realismo ingenuo del primo positivismo, ma può essere conosciuta solo tramite rappresentazioni che si avvicinano asintoticamente a essa, secondo un approccio realista debole o critico (Corbi, 2005). Infine, sul piano epistemologico, la spiegazione causale di tipo lineare – principio cardine su cui si è lungamente fondata la certezza scientifica – lascia spazio al multicausalismo probabilistico (Pastori, 2007, cap. 3).

Tali critiche, interne alle scienze naturali, si coniugano con quelle avanzate dallo storicismo, dall'ermeneutica, dalla fenomenologia e, più in generale, dalle filosofie critiche nel passaggio dal XIX al XX secolo (Cambi, Santelli Beccegato, 2004). L'accusa di riduzionismo – secondo cui, in nome del rigore scientifico, il paradigma dominante tende a ridurre la complessità del reale a fattori limitati e a schemi prefissati – conduce a sostenere la necessità di individuare modelli conoscitivi più ampi e complessi, di tipo ecologico, appunto. Ossia modelli che:

1. da un punto di vista epistemologico, facciano riferimento a saperi non solo empirici ed esplicativi, ma anche teorici e interpretativi. In particolare, le epistemologie critiche nell'ambito delle scienze umane vanno ben oltre il NDM, in quanto riabilitano i saperi teoretici e teorici non più solo come risorse conoscitive che, per assurgere alla dimensione scientifica, necessitano di una controprova em-

- pirica, ma come saperi autonomi e scientifici essi stessi, in quanto validi da un punto di vista logico e speculativo (Mariani, 2006). Inoltre, tali epistemologie, criticando la focalizzazione del paradigma dominante sulla sola postura esplicativa, sottolineano il valore euristico dell'interpretazione, evidenziando il ruolo che la pre-comprensione storica e la mediazione simbolico-linguistica giocano in tutte le relazioni conoscitive soggetto-oggetto (Granese, 1993; Muzi, Piromallo Gambardella, 1995);
2. da un punto di vista teorico, sappiano pensare la realtà indagata come il risultato di processi di comunicazione e negoziazione tra oggetti, soggetti e contesti (De Sanctis, 2000), considerando dunque le caratterizzazioni sociali, economiche, politiche e culturali non come mere variabili che influenzano l'espressione del fenomeno, ma come condizioni strutturanti il fenomeno stesso. Ne consegue che l'analisi sistemico-ecologica dei fenomeni investigati, rimarcando la situatività di ogni conoscenza, opera un superamento dell'approccio realista per approdare a modelli contestualisti, costruttivisti e culturalisti, che di lì a poco sarebbero diventati una vera e propria "koiné del discorso pedagogico-didattico" (Corbi, Oliverio, 2013, p. 11);
 3. da un punto di vista metodologico e tecnico-strumentale, siano capaci di indagare i fenomeni non in *setting* sperimentali ma all'interno dei contesti "naturalisti", in nome di un'attenzione alle realtà "micro" e sappiano tener conto del punto di vista degli attori che li vivono (Demetrio, 2020²), andando così oltre la sola applicazione dei metodi quantitativi per aprirsi a quelli qualitativi e partecipativi in grado di cogliere le percezioni, le attribuzioni di significato e le intenzioni dei partecipanti alle indagini.

In particolare, per quanto concerne la sola investigazione di stampo empirico, il paradigma ecologico in pedagogia incide fortemente sulla questione della temporalità della ricerca. Se, infatti, la conoscenza scientifica si costruisce nel costante gioco di comunicazione e mediazione tra chi fa ricerca, il fenomeno da indagare e il complesso tessuto contestuale all'interno del quale avviene il processo conoscitivo, allora i tempi canonici della ricerca sperimentale e osservativo-quantitativa non sono più generalizzabili. Ancor meglio, per quanto concerne l'inizio dell'indagine, essa non può essere in alcun modo limitata alla definizione del tema di ricerca o alla costruzione dell'oggetto di studio o, ancora, all'ingresso nel campo d'indagine, poiché se è vero che le precomprensioni di senso di cui la ricercatrice/il ricercatore è portatrice/portatore sono strutturanti la sua attività euristica, allora è necessario che costei/costui ne ricostruisca l'origine al fine di essere più consapevole delle "ragioni" pre-cognitive che la/lo inducono a scegliere di sottoporre ad analisi scientifica una certa porzione di realtà (Mortari, 2009). Lì dove tale lavoro di ricostruzione non può essere definito da un punto di vista temporale, poiché attraversa tutti i momenti dell'indagine e può espandersi anche oltre.

Tale ampliamento della temporalità della ricerca empirica ha una conseguenza epistemologica decisiva: contro Popper (1959²), che sosteneva che le pre-comprensioni di senso orientano la ricercatrice/il ricercatore esclusivamente nella scelta dei propri oggetti di studio che, divenuti tali, sono sottoposti alla procedura "neutrale" di *testing*, il paradigma ecologico sottolinea che tali precomprensioni hanno un ruolo fondamentale lungo l'intero processo di ricerca, necessitando così una competenza critico-riflessiva (Schön, 1983) da parte di chi conduce l'indagine. Tuttavia, come si è cercato di mostrare altrove (Chello, 2019), tale competenza critico-riflessiva, letta attraverso la lenta costruttivista e postmodernista, impone alla ricercatrice/al ricercatore un lavoro di decostruzione regressivo potenzialmente infinito, che può condurre a un decentramento importante: se l'analisi delle proprie precomprensioni di senso serve a comprendere meglio il legame tra sé e l'oggetto di studio così da evitare di attribuire un valore "oggettivo" o "assoluto" a una delle tante possibili rappresentazioni della realtà, al tempo stesso però quest'analisi ricorsiva può bloccare la ricercatrice/il ricercatore in una conversazione solipsistica con la propria storia di formazione, più che con l'oggetto di studio e con i significati ad esso attribuiti dagli altri attori sociali. Ossia il rischio di ampliare senza limiti il "prima" della ricerca empirica è che la conoscenza scientifica da rapporto dialogico tra soggetto, oggetto e contesto diventi un monologo tra il soggetto e i suoi diversi sé (Corbi, 2010).

Un simile rischio lo si può riscontrare anche a livello della teoria della formazione. Il paradigma ecologico, liberando il processo di formazione dalle strette sequenzialità fasico-stadiali delineate dalle teorie psico-pedagogiche d'impianto positivista, neo-positivista o post-positivista, permette di recuperare la complessità (ma non la metafisicità) della temporalità formativa della pedagogia filosofica primonovecentesca: la storia di formazione di ciascuno/a è scandita da tempi che sono biologici, soggettivi, relazionali, sociali

e culturali insieme. Tuttavia, tale paradigma – enfatizzando la non linearità delle storie di vita e intendendole come caratterizzate da *aller et retour* che dipendono strettamente dalla relazione tra soggetto e contesto – induce a pensare la formazione come un processo che può essere conosciuto solo a livello della singola e concreta storia di vita e solo da una prospettiva soggettiva (Friedrich, Hofstetter, Schneuwly, 2013, p. 16). Ossia il rischio di una eccessiva disarticolazione del “prima” della ricerca empirica è che la conoscenza scientifica non possa mai condurre a risultati generalizzabili e rigorosi, che vadano al di là di una “interpretazione conveniente e genericamente plausibile dei dati” (Baldacci, 2012, p. 101).

4. Il “prima” della ricerca nel paradigma comprensivo-transazionale

I due principali paradigmi della ricerca empirica in pedagogia concepiscono, come si è visto, in maniera opposta il “prima” della ricerca: il paradigma dominante, soprattutto nella sua visione neo-positivista, lo fa coincidere con opinioni senza alcun valore conoscitivo, mentre quello ecologico, soprattutto nella sua declinazione costruttivista e postmodernista, lo valorizza come insieme delle pre-comprensioni di senso che hanno un valore decisivo su ogni forma di conoscenza. Tali concezioni conducono a talune conseguenze problematiche sul piano epistemologico e teorico, rafforzando una serie di aporie secolari del discorso pedagogico quali, ad esempio, quella tra conoscenza e scienza, teoria ed empiria, spiegazione e interpretazione, metodi sperimentali-quantitativi e metodi qualitativi-partecipativi. Aporie, queste, che – in accordo con la filosofia dell’educazione di stampo pragmatista – possono essere fatte risalire alla distinzione oppositiva tra soggetto e oggetto della conoscenza.

In particolare, considerando attentamente l’influenza del darwinismo sulla filosofia (Dewey, 2007³), nelle pagine di *Experience and Nature*, Dewey (1929) propone una critica profonda alle concezioni oggettiviste e soggettiviste che hanno caratterizzato la storia del pensiero Occidentale, sottolineando la necessità di una teoria dell’esperienza che, basandosi su un’ontologia evolucionista, concepisca la realtà naturale come un costante divenire delle relazioni tra organismo e ambiente. Tale teoria propone di pensare l’esperienza come lo spazio-tempo in cui organismo e ambiente – intesi come parti inscindibili di una stessa unità elementare, che è la transazione (Dewey, Bentley, 1949) – agiscono reciprocamente, tentando di modificarsi e patendo le conseguenze di un tale tentativo. Più nello specifico, la transazione – a differenza dei concetti di azione e interazione – consente di concepire soggetto, oggetto e contesto non come dei *prius* ontologici, ma come risultati sempre cangianti del flusso vitale naturale: per dirla in altri termini, l’agire evolutivo non è causato dal soggetto, dall’oggetto o dal contesto, ma è una dinamica che si occasiona dal processo di adattamento e coordinazione reciproca tra queste tre parti che costituiscono una stessa realtà naturale.

In questa cornice, la conoscenza della realtà – sia essa *doxastica* o scientifica, teorica o empirica – è una esigenza naturale che emerge, nell’unità transazionale organismo-ambiente, quando l’equilibrio dinamico che la connota si spezza e, dunque, si palesa una situazione problematica. Questa situazione non è determinata né dall’organismo né dall’ambiente, ma dalla loro reciproca transazione, così come la sua risoluzione non è attribuibile a nessuno dei due elementi della situazione, ma alla capacità del sistema transazionale di sviluppare nuove forme di co-adattamento. Tra queste, Dewey (1933²) riconosce il pensiero riflessivo quale risorsa naturale che si origina nel momento in cui la riproduzione dei precedenti modi di agire, taciti e precognitivi, non è sufficiente poiché è necessaria una riconfigurazione della situazione problematica, mediante l’analisi delle sue componenti, e una sua risoluzione, attraverso la creazione e la sperimentazione di un agire innovativo. Lì dove il pensiero riflessivo, inteso come il tentativo dell’organismo di trasformare l’ambiente a partire da una deliberazione intellettuale, può essere validato solo a condizione che l’ambiente offra una conseguenza coerente; in caso contrario, l’ipotesi conoscitivo-trasformativa è falsificata.

Tale intendimento del conoscere supera la secolare opposizione tra soggetto e oggetto e, con essa, quella tra pensiero e azione, delineando un processo investigativo unitario e dinamico. Tale processo, inoltre, caratterizza tanto la conoscenza del senso comune quanto quella scientifica, con la differenza – di certo non secondaria – che la seconda si caratterizza per un controllo razionale maggiore, derivante dalla predisposizione consapevole di un metodo di indagine e dal costante monitoraggio dei risultati ottenuti (Dewey, 1938). In altri termini, Dewey – a differenza dei positivisti, vecchi e nuovi – non ritiene che la scienza

abbia un accesso linguistico alla realtà diverso da quello del senso comune, ma non considera nemmeno – come un certo costruttivismo postmodernista ha lasciato intendere – che la scienza si risolva in una riflessione critica sulle precomprensioni di senso. Per Dewey, senso comune e scienza hanno la stessa valenza ontologica e gnoseologica, ma hanno una profonda differenza epistemologica, metodologica e tecnico-strumentale.

In questo senso, nel paradigma comprensivo-transazionale – quale paradigma desunto dal pragmatismo deweyano –, il “prima” della ricerca empirica coincide con i tentativi conoscitivi che l’unità transazionale organismo-ambiente ha elaborato sia in maniera patico-sensoriale, implicita, silente, non sempre consapevole (le precomprensioni di senso, per dirla con il paradigma ecologico) sia in maniera deliberata, esplicita, manifesta e consapevole ma non metodologicamente fondata (l’opinione non ancora accertata da un punto di vista deduttivo o induttivo). Tali tentativi hanno un’influenza sull’indagine scientifica di tipo empirico poiché, condividendo con quest’ultima la stessa situazione problematica che li ha occasionati, sono una risorsa essenziale a partire dalla quale è possibile riconfigurare l’oggetto di indagine. Per dirlo in altri termini, la loro analisi è funzionale non tanto a interpretare – come nel paradigma ecologico – i significati più o meno consci che gli attori sociali danno alla situazione, ma a comprendere le ragioni per le quali tali significati non sono funzionali alla strutturazione di un nuovo equilibrio all’interno dell’unità transazionale equilibrio-ambiente.

La definizione di questo nuovo “prima” della ricerca empirica e, dunque, la differenza che sussiste tra ciò che è ricerca empirica da ciò che la precede ha importanti conseguenze epistemologiche. La principale è che la ricerca empirica, nell’indagare la realtà, deve essere capace, al tempo stesso, di analizzare (e, dunque, di distinguere) le parti che compongono l’unità transazionale organismo-ambiente e di sintetizzarne (e, dunque, di ricostruirne) l’interezza costitutiva. Ne consegue che la pedagogia quale disciplina scientifica non può solo spiegare il processo formativo, concependolo cioè come il risultato dell’interazione multicausale tra variabili diverse poiché, così facendo, darebbe rilevanza esclusivamente alla componente ambientale (e non a quella organismica) del processo stesso; nondimeno, non può solo interpretarlo, pensandolo cioè come il risultato delle scelte più o meno consapevoli del soggetto perché, così facendo, porrebbe l’attenzione solo sulla componente organismica (e non anche su quella ambientale) della storia formativa. La pedagogia, invece, deve comprendere la formazione come un processo in cui l’unità transazionale organismo-ambiente prende forma mediante una costante dialettica tra tentare e sottostare.

Tale ripensamento epistemologico ha effetti anche da un punto di vista della teoria della formazione. Se, infatti, il processo formativo deve essere compreso come un gioco continuo tra tentare e sottostare, allora la temporalità all’interno della quale l’unità transazionale organismo-ambiente prende forma seguirà una partitura che dipende dal movimento cooperativo-conflittuale tra i tempi biologici e personali dell’organismo e i tempi socio-culturali dell’ambiente. Questo movimento non potrà né essere iscritto negli schemi temporali fasico-stadiali del paradigma dominante né essere conosciuto esclusivamente secondo i procedimenti euristici singolarizzanti del paradigma ecologico. In questo modo, la teoria pedagogica della formazione, liberatasi dalle temporalità asfittiche delle teorie scientiste, può coniugare – a differenza di quanto accade nel discorso postmodernista – il rispetto della complessità del reale con la necessità euristica di costruire categorie generali e comprendenti.

Nota bibliografica

- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 6, pp. 97-106.
- Balleux A., Perez-Roux P. (2018). Le transizioni professionali: un fenomeno multidimensionale. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.). *Transizioni professionali e transazioni identitarie* (pp. 19-38). Pisa: ETS.
- Bélisle R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l’entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, pp. 55-71.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bonnet C., Wagner P. (Eds.) (2006). *L’âge d’or de l’empirisme logique: Vienne, Berlin, Prague 1929-1936*. Paris: Gallimard.
- Calonghi L. (1985). I disegni sperimentali nella ricerca scolastica. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 70-98). Milano: FrancoAngeli.

- Cambi F. (1990a). Le trasformazioni del sapere educativo. Il caso italiano (1950-1988). L'empirismo e il suo progetto di egemonia: il modello e la parabola. In A. Granese (Ed.), *La condizione teorica* (pp. 65-93). Milano: Unicopli.
- Cambi F. (1990b). Storicità e storicizzazione del sapere educativo. In G. Flores D'Arcais (Ed.), *La dimensione storica* (pp. 77-114). Milano: Unicopli.
- Cambi F. (1994). I grandi modelli di formazione. In F. Cambi, E. Frauenfelder (Eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica* (pp. 37-75). Milano: Unicopli.
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (Eds.) (2004). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Charmillot M., Fernandez-Iglesias R. (2018). Pensare la formazione alla ricerca in una prospettiva transazionale. Un invito all'insolenza. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.), *Transizioni professionali e transazioni identitarie* (pp. 63-81). Pisa: ETS.
- Chello F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chello F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Colicchi E. (1993). *Il tempo dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Comte A. (1974). *Philosophie des sciences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Conte M. (Ed.) (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Corbi E. (2005). *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbi E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Corbi E., Oliverio S. (Eds.) (2013). *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Crotty M. (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage Publications.
- d'Agnese V. (Ed.) (2020). Dossier "Time and temporality in education and schooling". *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, pp. 19-120.
- De Landsheere G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Demetrio D. (2020²). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Sanctis O. (2000). *Il significato dell'esperienza. Educazione della mente e cultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey J. (1933³). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, New York, Chicago: Heath & Co.
- Dewey J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey J. (2007³). The Influence of Darwinism on Philosophy. In J. Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* (pp. 5-12). Carbondale-Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey J., Bentley A.F. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (Eds.) (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Friedrich J., Hofstetter R., Schneuwly B. (Eds.) (2013). *Une science du développement humain est-elle possible?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Gaspero E., Vittadello C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis*, 2, pp. 63-70.
- Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Genova: il Melangolo.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guba E.G. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Los Angeles: Sage Publications.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Los Angeles: Sage Publications.
- Hahn H. (1929/1985). Entités superflues (Le raison d'Occam). In A. Soulez (Ed.), *Manifeste du Circle de Vienne et autres écrits: Carnap, Hahn, Neurath, Schlick, Waismann, Wittgenstein* (pp. 201-217). Paris: Puf.
- Hempel C.G., Oppenheim P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 2, pp. 135-175.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Mariani A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. 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.
- Muzi M., Piromallo Gambardella A. (Eds.) (1995). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Oliver de Sardan J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, pp. 71-109.

- Pastori G. (2007). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Popper K.R. (1959²). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Ronzon F. (2008). *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*. Roma: Meltemi.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schurmans M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre*. Genève: Université de Genève.
- Schurmans M.-N., Charmillot M., Dayer C. (Eds.) (2014). Dossier "La restitution des savoirs". *SociologieS*, 1, <https://journals.openedition.org/sociologies/16801> (ultima consultazione: 30/04/2023).