



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

La problematicità della nozione di “metodologia della ricerca pedagogica”: un’introduzione

Emma Gasperi

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | emma.gasperi@unipd.it

An introduction on the problematic nature of the notion of “pedagogical research methodology”

Abstract

In this essay, some considerations on the notion of “methodology of pedagogical research” are proposed, without any claim to completeness, but, instead, to highlight its polysemous aspects. In particular, the highlight goes on its impossibility to be reduced to the mere methodic practice, as, many sector manuals seem however to suggest, and on the fact that it cannot be neither solved by arguing on the preferability of one method over others. Its fecundity also lies in the unceasing commitment of exploring the interconnection of ontological, epistemological, axiological and political presuppositions of researching practices, in order to induce researchers to systematically reflect on their actions.

Keywords

research methodology, pedagogy, methodic practice, methodological rigour, education

Di seguito si propongono alcune considerazioni sulla nozione di metodologia della ricerca pedagogica senza alcuna pretesa di completezza, quanto, piuttosto, per evidenziarne le valenze polisemiche. Si insiste, in particolare, sulla sua irriducibilità alla sola metodica, come sembra, invece, suggerire tanta manualistica di settore, e sul fatto che non sia esauribile neppure nell’argomentare intorno alla preferibilità di un metodo rispetto ad altri. La sua fecondità sta anche nell’incessante impegno esplorativo dell’intreccio di presupposti ontologici, epistemologici, assiologici e politici delle pratiche di indagine, così da sollecitare i ricercatori a riflettere sistematicamente sul loro agire.

Parole chiave

metodologia della ricerca, pedagogia, metodica, rigore metodologico, educazione

1. La polisemia dell’espressione “metodologia della ricerca pedagogica”

Così come in altri ambiti del sapere, anche in quello pedagogico, l’espressione “metodologia della ricerca” è intesa in tanti modi. Al riguardo, Massimo Baldacci (2001, pp. 9-10) propone un quadro concettuale che a tutt’oggi rimane tra i più esaustivi, in cui distingue quattro differenti livelli d’uso, tra loro interrelati, su cui vale la pena di tornare a porre l’attenzione, per evitare di svilire il “discorso sui metodi”, appiattendolo su una sola dimensione semantica e svincolandolo della sua imprescindibile portata riflessiva. A un primo livello, la locuzione “metodologia della ricerca” indica la logica della ricerca, con ciò rinviando a questioni di ordine epistemologico, a loro volta embricate con aspetti di carattere ontologico. A un secondo livello, essa designa le forme sintattiche, i metodi, le vie che la ragione percorre nel ricercare e che, secondo Baldacci, corrispondono a settori specifici della pedagogia, da quello speculativo a quello sperimentale, a quello storico, a quello clinico ecc. A un altro livello, l’espressione “metodologia della ricerca” si riferisce alle modalità con cui vengono applicati gli strumenti, ossia il questionario, l’intervista, l’osservazione ecc., cioè riguarda le tecniche di cui ci si avvale nel realizzare un’indagine, peraltro raggruppabili entro categorie omogenee. A tal proposito, riferendosi agli approcci quantitativo e qualitativo, Baldacci distingue le modalità di ricerca basate sulla categoria della quantificazione-misurazione da quelle fondate sulla categoria dell’interpretazione. Infine, un altro livello d’uso dell’espressione “metodologia della ricerca pedagogica” è identificabile negli scopi, nelle finalità che guidano l’indagine; il ricercatore può, per esempio, avere l’obiettivo di spiegare un determinato fenomeno educativo oppure di accrescere il patrimonio di conoscenze relative a una specifica realtà formativa, ma può anche puntare a studiare uno o più interventi educativi per arrivare alla formulazione di un giudizio valutativo su di essi o, ancora, prefiggersi di pervenire alla comprensione del quadro situazionale e motivazionale che guida l’agire educativo in un contesto preciso, per poter così orientare con oculata ponderazione le decisioni.

La natura stratiforme dell’espressione “metodologia della ricerca” è evidenziata anche nel “paradigma unificatore” di Diego Orlando, alla cui costituzione concorrono i seguenti criteri:

- la spiegazione deve dar luogo a comprensione;
- il principio di causa-effetto va sostituito con motivazioni, intenzioni, propositi e volizioni in quanto ragioni dell’agire umano;
- la verificabilità o falsificabilità dell’ipotesi deve integrarsi con la confermabilità;
- i problemi e i bisogni vanno considerati come un punto di partenza verso la prospettiva delle risorse di ciascuno, cioè della sua educabilità;
- il linguaggio tecnico-descrittivo deve intrecciarsi con quello normativo-prescrittivo e con quello iconico-metaforico;
- le antinomie pedagogiche vanno ricomposte in unità;
- il contesto va considerato come un vincolo che apre possibilità;
- non si può prescindere dalla configurazione dialogica dell’educazione/formazione;
- vanno considerate le caratteristiche specifiche del dialogo educativo/formativo: l’intenzionalità e la responsabilità (Orlando Cian, 1997, pp. 26-42).

Più che come una lista di prescrizioni, questo elenco è da assumere come un monito a non trascurare il complesso di questioni con cui occorre confrontarsi allorché ci si appresta a scegliere un metodo di ricerca, prima fra tutte quella della specificità del sapere pedagogico, nel quale teoria e pratica sono inscindibilmente connesse, perché “la teoria educativa è il sapere della pratica [e] la pratica è teoria in atto, anche implicita o inconsapevole; essa stessa intrisa di valori, di teoria, di intenzioni realizzate entro un determinato contesto, atto che diventa caso che provoca nuova teoria” (Orlando Cian, 1996, p. 129). Ne discende che neppure l’ambito della metodologia della ricerca pedagogica può essere esclusivamente teorico o solamente pratico; esso richiede l’assunzione di una logica dell’*et-et* (Orlando Cian, 1997, p. 34), che considera le relazioni possibili tra i diversi metodi d’indagine.

L’articolazione dinamica dell’ordito metodologico viene sottolineata anche da Roberto Trinchero, che mette in risalto come esso sia irriducibile alla sola questione della scelta del/i metodo/i con cui accingersi a cercare di conoscere una determinata realtà educativa, perché su di essa influiscono opzioni di carattere ontologico, epistemologico, tecnico-operativo e assiologico (Trinchero, 2004, pp. 5-11). Inoltre, nel trattare

dell’attendibilità del sapere cui si giunge attraverso un’indagine scientifica, Trinchero sostiene che essa sia conseguibile unicamente attraverso la triangolazione, le cui forme possono andare dalla conferma degli esiti di una tecnica mediante l’uso di un’altra tecnica all’attestazione dei risultati ottenuti da un ricercatore da parte di un altro ricercatore, alla lettura di un medesimo fenomeno secondo differenti orientamenti teorici o, ancora, al confronto di più fonti (Trinchero, 2004, p. 12). La conclusione che egli trae da questa rapida rassegna sul concetto di triangolazione, che ricalca pari pari quella delineata a suo tempo da Norman Denzin (1989, pp. 236-240), è che, nel fare ricerca, occorre optare per una prospettiva *mixed method*, la quale, però, è ben lungi dal potersi definire in maniera univoca. Burke Johnson, Anthony Onwuegbuzie e Lisa Turner (2007, pp. 119-121), per esempio, elencano diciannove modi differenti di intenderla e lo stesso Trinchero non manca di riconoscere che “sotto il cappello dei *mixed method* convergono modalità di ricerca anche molto differenti tra di loro” (Trinchero, 2019, p. 248). Denzin, dal canto suo, ammonendo dal confondere triangolazione e ricerca *mixed method*, mette in guardia da un uso acritico di quest’ultima, segnalando che la tesi secondo cui metodi e prospettive di ricerca differenti possano essere combinati senza problemi è tutt’altro che unanimemente condivisa (Denzin, 2012, p. 80). La metodologia della ricerca non può, pertanto, esimersi dal continuare a impegnarsi nell’approfondire ulteriormente la riflessione sulla questione, tuttora aperta, della compatibilità tra metodi quantitativi e metodi qualitativi, interrogandosi non solo sulla conciliabilità di paradigmi epistemologici differenti, ma anche sui risvolti politici dei metodi misti. Citando Kenneth Howe, Denzin (2012, p. 81) rileva, infatti, che essi presuppongono una gerarchia metodologica, in cui i metodi quantitativi sono collocati al vertice, mentre i metodi qualitativi hanno solo “un ruolo largamente ausiliario nel perseguimento dell’obiettivo *tecnocratico* di accumulare conoscenze su ‘ciò che funziona’” (Howe, 2004, pp. 53-54 [trad. mia]). Ma in virtù di quali criteri, in base a quale visione culturale, sociale, politica, economica del mondo viene stabilito “ciò che funziona” nel campo dell’educazione? La metodologia della ricerca pedagogica non può astenersi dal riflettere sulle implicazioni politiche delle pratiche educative esistenti, pena l’adesione acritica all’ideologia dominante e il tacito avallo di modalità di indagine basate sull’illusoria convinzione che la ricerca scientifica possa essere svuotata di contenuti valoriali. Ad essa spetta dunque anche il compito di esercitare un’attenzione incessante sugli aspetti etici e politici del fare ricerca in ambito pedagogico.

Insomma, gli interrogativi che la metodologia della ricerca pedagogica è chiamata a porsi ricorsivamente sono tanti ed eterogenei; si va da quello sulla cumulabilità o meno del sapere intorno ai fenomeni educativi (o, che è lo stesso, sulla sua storicità), cui è strettamente connesso quello della generalizzabilità dei risultati delle indagini, a quello sullo spazio che nell’ambito dell’educazione hanno la presenza di regolarità e la sussistenza o meno di relazioni causali, a quello riguardante il modo in cui viene interpretato il ruolo dei partecipanti alla ricerca e così via.

Dunque essa non è limitabile alla pur importante “arte del/i metodo/i”, sfera entro cui sembrano collocarsi tanti manuali di metodologia della ricerca pedagogico-educativa, e, come sottolinea Alan Bryman (2008, p. 167), non può neppure insistere soltanto su un altro modo assai diffuso di intenderla, ossia come tribuna da cui arringare i ricercatori per cercare di convertirli a un determinato metodo o a una particolare tecnica, con ciò riducendosi a “*proselytizing specialty*” (Becker, 1970, p. 4). La sua fecondità sta nell’impegnarsi a esplorare anche l’intreccio dei presupposti ontologici, epistemologici, assiologici delle pratiche di indagine, sfidando i ricercatori a riflettere sistematicamente sul loro agire.

2. Sul rigore metodologico

Tra gli aspetti che la metodologia della ricerca pedagogica non può eludere, non tanto per arrivare a proporre delle soluzioni esaustive quanto, piuttosto, per perseguire quell’idea limite mai definitivamente raggiunta di ridurre l’opacità insita nel concetto e conseguentemente nelle pratiche ad esso riconducibili, la questione relativa al rigore metodologico occupa un posto centrale, tant’è che esso è unanimemente chiamato in causa, spesso in maniera irriflessa, quale requisito fondante la ricerca scientifica *tout court*. In ambito pedagogico, un contributo rilevante ci proviene ancora una volta da Baldacci (2012, pp.98-100), che equiparando le attività di ricerca scientifica ai giochi linguistici, ovvero a pratiche culturali governate da regole, individua tre possibili declinazioni del rigore metodologico: la scrupolosità, la severità e l’adeguatezza.

Il rigore metodologico inteso come scrupolosità è una forma di rigore assimilabile a quella relativa alla *pratica di un gioco*: ogni gioco ha le sue regole e le mosse che si compiono nell’ambito di tale gioco devono essere conformi a tali regole.

Riferita alla metodologia della ricerca, la scrupolosità o, meglio, il rigore inteso come scrupolosità presuppone che si seguano le regole specifiche del metodo di ricerca che si sta utilizzando, mentre la severità si riferisce a una forma di rigore relativa non tanto alla pratica quanto al *gioco stesso*. Ci sono giochi o, fuor di metafora, ci sono metodi che hanno regole più severe e metodi che hanno regole meno severe. Ovvero ci sono metodi in cui ci si deve attenere severamente alle regole e metodi in cui alcune regole possono anche essere disattese.

Infine, il rigore chiama in causa l’adeguatezza del metodo ai tipi di problemi che si intendono indagare. È il tipo di problema che giustifica la scelta del metodo di ricerca e non viceversa o, per dirla sempre con Baldacci, il metodo non è un a priori logico e “la scelta di un metodo inadeguato al tipo di problema da affrontare renderebbe del tutto irrilevanti la severità di tale metodo e la scrupolosità nell’usarlo” (Baldacci, 2012, p. 100).

La priorità dell’adeguatezza sulla severità e sulla scrupolosità rinvia dunque – anche sotto il profilo del rigore metodologico – all’oggetto specifico della pedagogia, vale a dire all’educazione/formazione che, per quanto riguarda la ricerca sul campo, richiede il superamento della persistente tendenza a pensare che la garanzia di un approccio scientifico sia da individuare in un’epistemologia di tipo quantitativo e sperimentale (Mortari, 2007, p. 16) – e a ritenere che i metodi afferenti alla dimensione qualitativa siano tuttora criticabili di soggettivismo e superficialità quando in realtà dispongono di un apparato teorico e metodologico ormai consolidato (Alheit, Bergamini, 1996, p. 17) – a favore di una prospettiva attenta alle caratteristiche dei fenomeni che si vanno a indagare.

Al riguardo Orlando parla di molte vie che si intrecciano lungo il cammino della ricerca e aggiunge che, “in questo senso, ogni singolo metodo non potrà essere considerato come l’unico adatto a una certa situazione, ma come l’aspetto prevalente, secondo quella logica delle opposizioni che non esclude ma ricerca unità e rapporti” (Orlando Cian, 1997, p. 42). Così, per dirla con Maura Striano (2004, pp. 67-68), a seconda degli interrogativi che ci si pone o degli aspetti che si intendono approfondire, il medesimo fenomeno può essere affrontato da angolature differenti, tutte altrettanto rilevanti: in una prospettiva empirico-analitica, si punterà, per esempio, alla raccolta di dati volti a quantificare e misurare la sua entità; in una prospettiva ermeneutico-fenomenologica, a cogliere le interpretazioni e le intenzioni degli attori implicati e a problematizzare i significati che ha per coloro che lo studiano; in una prospettiva critico-dialettica, a svelare le istanze e gli orientamenti ad esso soggiacenti. In ogni caso, in pedagogia la ricerca non è configurabile come un percorso tendente alla verifica e alla validazione di ipotesi precostituite, bensì come interminabile processo di chiarificazione di un fenomeno – quello educativo/formativo, appunto – che richiede un approccio metodologico orientato alla scoperta e al disvelamento. Per questo, lungi dal coincidere con la disciplina che detta gli accorgimenti ai quali occorre attenersi nell’applicare uno specifico metodo di ricerca, per designare la quale sarebbe opportuno riportare in auge un vocabolo desueto, quello di “metodica”, la metodologia della ricerca “ha il carattere di un processo logico-razionale che presiede ad ogni operazione scientifica. È il *primum* di un lungo *set* di interventi” (Cipriani, 1995, p. 302) e implica una riflessione interdimensionale in cui, aprendosi a una fecondazione reciproca con le letture ontologiche, epistemologiche, assiologiche, politiche dell’educazione, contribuisce alla sua intelligibilità, in un gioco di incastri simile a quello delle tessere di un mosaico che, componendosi, ne rendono decifrabile il disegno.

Nota bibliografica

- Alheit P., Bergamini S. (1996). *Storie di vita. Metodologie di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *ECPS Journal*, 6, pp. 97-106.
- Becker H.S. (1970). On methodology. In H.S. Becker (Ed.), *Sociological Work. Method and Substance* (pp. 3-24). New York: Transaction Publishers.
- Bryman A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 2, pp. 159-168.

- Cipriani R. (1995). Metodologia qualitativa e storie di vita. In R. Cipriani (Ed.), *La metodologia delle storie di vita. Dall'autobiografia alla life history* (pp. 299-350). Roma: Euroma – La Goliardica (Edizione originale pubblicata 1987).
- Denzin N.K. (1989). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Edizione originale pubblicata 1970).
- Denzin N.K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, pp. 80-88.
- Hove K. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 1, pp. 42-61.
- Johnson B.R., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. (2007). Toward a Definition Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, pp.112-133.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (1996). Alla ricerca di un paradigma unitario nelle scienze dell’educazione. *Studium Educationis*, 1, pp. 129-133.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Striano M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò R. (2019). Mixed method. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.