

STUDI E RICERCHE**Orizzonti e prospettive nella ricerca pedagogico-educativa****Emma Gasperi**

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

Horizons and Perspectives in Educational Research**Abstract**

In the field of pedagogical-educational research, the common distinction between theoretical, historical-comparative, and descriptive-experimental levels is not practicable, as theory and practice are inextricably intertwined. This requires carefully considered methodological options and, primarily, definite epistemological choices. Above all, it is necessary to consider the potential relationships between the various methods and languages, undoubtedly rigorous and coherent, which can be in the service of reason, and, even before that, to be aware of their epistemological implications. This essay, taking an opposite perspective to the mainstream one, which encourages research-training almost exclusively on – although important – technical tools, focuses on the paradigmatic frameworks within which pedagogical and educational research operates, stating that it is unavoidable to periodically revisit the assumptions that guide it, in order to raise the development of a way of thinking which is capable of critically evaluating the investigations of others, and setting each one's research designs with epistemological awareness.

Keywords

pedagogy; research; epistemology; methodology; training

Nel campo della ricerca pedagogico-educativa la tradizionale distinzione tra piani teoretico, storico-comparativo e descrittivo-sperimentale non è praticabile, perché in esso si ha un inescindibile intrecciarsi di teoria e pratica. Ciò implica opzioni metodologiche calibrate e, a monte di queste, precise scelte epistemologiche. In particolare, bisogna considerare le relazioni possibili tra i vari metodi, i vari linguaggi, evidentemente rigorosi e coerenti, di cui la ragione può avvalersi nel ricercare e, ancor prima, essere consapevoli delle loro implicazioni epistemologiche. Nel saggio, assumendo una prospettiva opposta a quella dominante, che nel formare alla ricerca pone l'accento pressoché esclusivamente sulle pur importanti strumentalità tecniche, si focalizza l'attenzione sulle cornici paradigmatiche entro cui la ricerca pedagogico-educativa si muove, nella convinzione che occorra tornare periodicamente sui presupposti che la guidano, per favorire lo sviluppo di un pensiero capace di valutare criticamente le indagini altrui e impostare i propri disegni di ricerca con consapevolezza epistemologica.

Parole chiave

pedagogia; ricerca; epistemologia; metodologia; formazione

Vous savez l'histoire. Pourtant nous la dirons encore. Toutes choses sont dites déjà; mais comme personne n'écoute, il faut toujours recommencer.

(Gide, 1892, p. 20)

Premessa

In una comunità universitaria l'impegno nella ricerca è fondamentale perché da essa dipende la sua vitalità culturale. Generalmente, di questo compito viene privilegiato il “fare ricerca” funzionale alla produzione di un sapere spendibile sul mercato, mentre all’“insegnare ad assumere una postura di ricerca”, peraltro ridotto a addestramento all’uso di strumentalità tecniche, viene riservato uno spazio marginale.

Per svelare gli impliciti di questa concezione e restituire diritto di esistenza ad altri scopi del fare ricerca, è indispensabile ridare centralità ai presupposti epistemologici che ne governano gli impianti, in particolare in sede didattica, evidenziando come la pur importante metodica, da sola, sia cieca. Con questo intento, di seguito si proporrà una disamina di alcuni paradigmi della ricerca pedagogico-educativa, nella consapevolezza di non proporre nulla di nuovo, ma convinti della necessità di un’incessante riflessione su di essi.

1. I piani della ricerca scientifica in ambito pedagogico-educativo

Si suole distinguere i piani della ricerca scientifica in teoretico, storico-comparativo e descrittivo-sperimentale¹. In base a tale suddivisione, la ricerca che si svolge sul piano teoretico è quella che si avvale del metodo argomentativo per analizzare, problematizzandoli, i nuclei fondanti di un determinato sapere. In riferimento all’ambito pedagogico-educativo, la riflessione può vertere su quelli che in letteratura vengono definiti i pilastri dell’educazione: intenzionalità, problematicità, responsabilità, reciprocità, testimonianza ecc., e, più in generale, come ci ricorda Bertolini (1996, pp. 509-510), sulle condizioni di possibilità del sapere pedagogico stesso, con ciò configurandosi come ricerca epistemologica, ossia come ricerca orientata a definire l’oggetto di tale sapere, i suoi tratti distintivi rispetto alle altre scienze dell’educazione, il suo linguaggio ecc. Quest’approccio è quello tipico della filosofia dell’educazione e della cosiddetta pedagogia generale.

Sul piano storico-comparativo, nello specifico della pedagogia, la ricerca scientifica mira a studiare le concezioni, i modelli pedagogici che si sono succeduti nel tempo o che coesistono in un preciso momento storico, e le istituzioni educative attraverso cui questi sono stati o vengono messi in atto. Quindi su questo piano si può avere un confronto sia in senso diacronico sia in senso sincronico. Per esempio, assumendo una prospettiva diacronica e ricorrendo al metodo storico, si può effettuare una ricerca sull’evoluzione del sistema scolastico nel nostro paese a partire dall’unità d’Italia fino al secondo dopoguerra oppure, adottando una prospettiva sincronica e impiegando il metodo comparativo, si può mettere a confronto l’attuale sistema scolastico italiano con quello francese, giapponese o brasiliano ecc.

Come sottolinea Trinchero (2004, pp. 3-4), nell’approccio di carattere storico e comparativo, tipico della storia della pedagogia, della storia dell’educazione e della pedagogia comparata, gli oggetti di indagine sono i contenuti, i metodi, le risorse, le istituzioni, le leggi relativi all’educazione, studiati nelle loro analogie e nelle loro differenze, sia nel loro divenire storico sia nel loro simultaneo manifestarsi in contesti geografici diversi.

Infine, il piano descrittivo e sperimentale è quello della cosiddetta ricerca sul campo, che può essere condotta perseguiendo l’obiettivo della spiegazione oppure della comprensione, le quali rinviano, rispettivamente, alla ricerca nomotetica e alla ricerca idiografica², ossia alla ricerca che si prefigge di individuare

1 Si vedano, tra gli altri, Bertolini, 1996, pp. 508-510; Calonghi, 1997, p. 933; Trinchero, 2004, pp. 3-4; Baldacci, 2013, p. 45.

2 Questa distinzione si deve a Windelband, per il quale “le scienze empiriche cercano nella conoscenza del reale o il generale nella forma della legge di natura, o il particolare nella sua forma storicamente determinata: ora considerano la forma stabile,

leggi generali in grado di spiegare certe uniformità empiriche e a quella contraddistinta “dall'intento di comprendere il singolo caso, cercando di cogliere il suo significato a partire da ciò che in esso si dà come specifico e unico, al limite come irripetibile” (Baldacci, 2001, p. 58). È, dunque, un piano che può investire svariati settori della pedagogia, da quello sperimentale a quello sociale a quello clinico, a quello interculturale e così via.

In realtà, in pedagogia o, per dirla con Orlando, nell'ambito pedagogico-educativo/formativo, una netta distinzione tra questi piani della ricerca non è possibile, perché il sapere pedagogico si configura come teorico-pratico; è, cioè, un sapere che chiama in causa l'inscindibile binomio pedagogia-educazione/formazione, dunque un'area in cui una netta distinzione tra teoria e pratica è inapplicabile, dal momento che la teoria è il sapere della pratica e la pratica è teoria in atto (Orlando Cian, 1997, pp. 16-17). Per dirla altrimenti, in ambito pedagogico-educativo la pratica è intrisa di teoria ed è a sua volta capace di provocare nuova teoria, in un rapporto circolare virtualmente interminabile.

Si può pertanto concludere che, così come il suo sapere di riferimento, l'ambito della metodologia della ricerca pedagogica non è solamente teorico o solamente pratico, proprio perché teoria e pratica nella sfera pedagogico-educativa/formativa si intrecciano³.

Inoltre riguardando l'*homo educandus*, cioè l'uomo nella sua educabilità, ovvero nella sua possibilità soggettiva, singolare, unica, originale di individuare un proprio progetto di vita e di realizzarlo nell'integrazione con gli altri in una determinata comunità, tale ambito richiede l'assunzione di una prospettiva sistematica, quindi comporta non l'assolutizzazione di un metodo di ricerca, ma la considerazione delle relazioni possibili tra i vari metodi, tra i vari linguaggi, evidentemente rigorosi e coerenti, di cui la ragione può avvalersi nel ricercare. Anche nel campo della metodologia della ricerca pedagogica occorre, perciò, assumere, anziché una logica dell'*aut-aut*, una logica dell'*et-et* (Orlando Cian, 1997, p. 34; 1999, p. 232), ossia cogliere le possibili interconnessioni tra i vari metodi di ricerca scientifica; prospettiva, questa, che implica precise scelte paradigmatiche.

2. Quali paradigmi nella ricerca pedagogico-educativa/formativa?

La trattazione delle cornici paradigmatiche entro cui si muove la ricerca pedagogico-educativa/formativa si presenta in modo tutt'altro che omogeneo. Per esempio, rifacendosi a Creswell e Creswell (2018⁵, pp. 5-11), Mortari e Ghirotto (2019, pp. 17-23) le articolano in postpositivistica, costruttivista, trasformativa e pragmatista. Altrove, Mortari richiama la suddivisione proposta da Guba e Lincoln (1994, pp. 105-117), che distinguono tra positivismo, postpositivismo, *critical theory* e costruttivismo, per poi prendere le distanze da tale ripartizione e differenziare tra paradigma positivistico e paradigma ecologico, specificando che in quest'ultimo sono annoverabili anche il costruttivismo e la *critical theory*, dal momento che il primo non è un paradigma ma un'ipotesi gnoseologica e la seconda “non è sufficientemente ampia nelle sue caratterizzazioni da costituirsi come un paradigma, piuttosto va identificata come una specifica filosofia della ricerca” (Mortari, 2007, p. 30). Dal canto suo, Trinchero (2004, pp. 6-8) si mantiene sulla classica distinzione tra positivismo, postpositivismo e costruttivismo.

Preliminare a una schematica presentazione di questa esemplificazione della variegata gamma di suddivisioni rintracciabili nella letteratura pedagogica è la chiarificazione del termine “paradigma”, anticamente usato da Platone nell'accezione di “modello” e da Aristotele con il significato di “esempio”. Riproposto

ora il contenuto singolo, determinato in se stesso, dell'accadere reale. Le une sono scienze della legge, le altre scienze dell'avvenimento; quelle insegnano ciò che è sempre, queste ciò che fu una volta. Il pensiero scientifico è – [...] – nel primo caso *nomotetico*, nel secondo *idiografico*” (Windelband, 1894/1980², p. 153).

3 Ispirandosi al pragmatismo deweyano, dunque a una prospettiva radicalmente diversa rispetto a quella personalistica di Orlando, così si esprime Mortari: “Una buona ricerca pedagogica è [...] quella che si nutre di un dialogo intenso fra ricerca teoretica e ricerca empirica, che produce un continuo rimodularsi dell'una rispetto all'altra e nella forma di una reciproca-
zione evolutiva” (Mortari, 2009, pp. 34-35). La Studiosa ribadisce questo concetto anche in un'opera più recente, in cui dichiara quanto segue: “I discorsi formulati a seguito di indagini sul campo metodologicamente controllate hanno lo spessore che viene dall'esperienza, ma [...] quando procedono disgiuntamente da una rigorosa indagine teoretica rischiano di ridursi a teorie semplificate e riduttive che pregiudicano alla radice il valore della ricerca” (Mortari, 2025, p. 129).

nella filosofia della scienza durante gli anni Sessanta del Novecento da Khun⁴, in senso lato il paradigma può essere inteso come la struttura concettuale attraverso cui il ricercatore guarda il mondo. Negli studi pedagogici, Mortari contribuisce a delinearne le molteplici sfaccettature proponendo di concepirlo come “un organigramma concettuale” costituito da una serie di presupposti che guidano l’azione epistemica⁵. Se alla sua proposta, che distingue tra assunzioni o premesse di ordine ontologico, gnoseologico, epistemologico, etico e politico, si unisce quella di Trinchero⁶, si ottiene una struttura eptapartita (cfr. tab. 1), comprendente anche opzioni di carattere metodologico e tecnico-operativo.

PREMESSE	COSA DEFINISCONO
ontologiche	la natura della realtà che si intende indagare
gnoseologiche	in che consiste la conoscenza
epistemologiche	in che consiste la conoscenza scientifica
metodologiche	i metodi di ricerca da utilizzare
tecnico-operative	gli strumenti e le tecniche cui ricorrere
etiche	le responsabilità del ricercatore
politiche	il tipo di ricerca che è bene condurre

Tab. 1 – Una possibile struttura dei paradigmi di ricerca

Nell’accingersi a cercare di conoscere una determinata realtà educativa, il ricercatore si trova dunque a dover maturare decisioni irriducibili alla sola scelta del/i metodo/i, perché essa è indissociabile dalle altre opzioni che modellano il suo paradigma di riferimento, a cominciare da quella ontologica.

3. La distinzione classica

Confrontarsi con la *questione ontologica* equivale a chiedersi: “La realtà che sto indagando esiste veramente o è una mia costruzione?”; “Le manifestazioni, i fenomeni che colgo intorno a me sono cose in se stesse o sono mie rappresentazioni delle cose?”.

Ricalcando l’esposizione di Trinchero che, come si è già accennato, propone la tradizionale distinzione tra paradigmi positivista, postpositivista e costruttivista, se il ricercatore si collocherà entro la prospettiva del realismo ingenuo, tipica del positivismo, crederà nell’esistenza di una realtà oggettiva, nettamente separata dall’osservatore che la studia, e che essa sia conoscibile in modo deterministico. Cioè, riterrà che, indagando su di essa, potrà arrivare a una conoscenza perfetta della stessa.

Anche il postpositivista presupporrà che esista una realtà oggettiva separata dall’osservatore che la studia, però il suo sarà un realismo critico, ossia penserà che la realtà sia conoscibile solo in modo imperfetto e probabilistico.

Se, infine, il ricercatore considererà che la questione dell’esistenza o meno della realtà sia subordinata a quella della percezione che ha di essa e che, indipendentemente dal fatto che esista o meno, essa sia soltanto un riflesso della sua attività mentale di costruzione di significato, allora si porrà in una prospettiva interpretativista, propria del paradigma costruttivista.

Confrontarsi con la *questione epistemologica* equivale a chiedersi: “Quando possiamo essere sicuri che

4 Secondo Kuhn “i paradigmi forniscono agli scienziati non soltanto un modello, ma anche alcune indicazioni indispensabili per costituirlo. Allorché impara un paradigma, lo scienziato acquisisce teorie, metodi e criteri tutti assieme, di solito in una mescolanza interscambiabile. Perciò, quando i paradigmi mutano, si verificano di solito importanti cambiamenti nei criteri che determinano la legittimità sia dei problemi che delle soluzioni proposte” (Kuhn, 1962/1984⁸, p. 138).

5 La Studiosa non manca di sottolineare, richiamandosi a Bateson, che non solo la ricerca scientifica, ma anche l’agire quotidiano si verifica entro una cornice paradigmatica (Mortari, 2007, p. 19). Al riguardo, così si esprime Bateson (1972/2006²³, p. 362): “L’uomo vivente è [...] imprigionato in una trama di premesse epistemologiche e ontologiche che, a prescindere dalla loro verità e falsità ultima, assumono per lui carattere di parziale autoconvallida”.

6 Secondo Trinchero (2004, pp. 5-11) le principali questioni con cui è chiamato a confrontarsi un ricercatore allorché si appresta a effettuare un’indagine scientifica sono di ordine ontologico, epistemologico, metodologico, tecnico-operativo e assiologico.

la conoscenza che possediamo è vera conoscenza scientifica?"; "Qual è il rapporto tra ricercatore e realtà studiata?"; "Il ricercatore è parte della realtà che studia o ne è al di fuori?".

Se il ricercatore adotterà la prospettiva del positivismo, considererà se stesso e la realtà studiata come indipendenti. Egli riterrà che i suoi valori, le sue idee, le sue opinioni non abbiano alcun effetto sulle pratiche conoscitive, perché, per lui, la realtà è un oggetto totalmente separato da chi la indaga e gli esiti della ricerca saranno sempre veri, a prescindere dal contesto spaziale, temporale e culturale in cui verranno prodotti. Di conseguenza, egli sarà convinto di poter pervenire all'individuazione di leggi generali e universali che governano l'oggetto studiato come se questo fosse un meccanismo di precisione.

Anche per il pospositivista il ricercatore e la realtà studiata sono da pensare come indipendenti, ma in questo caso egli riterrà che sia impossibile giungere a una conoscenza deterministica. Piuttosto sarà dell'idea che il ricercatore possa cogliere soltanto le disposizioni strutturali sottese alla realtà studiata, che ne governano le manifestazioni ma mai in modo certo. Tali disposizioni, infatti, non esprimerebbero dei legami deterministici tra fatti, ma delle possibilità.

Si supponga, per esempio, che un ricercatore voglia stabilire il tasso di mortalità universitaria dell'ateneo in cui lavora. Se analizzando i dati relativi a questo fenomeno egli nota che la maggioranza dei giovani che hanno abbandonato gli studi presentano dei valori comuni rispetto ad alcuni fattori come il livello socio-culturale, la scuola superiore frequentata, l'atteggiamento verso l'università, adottando una posizione da realista ingenuo, potrebbe concludere che il livello socio-culturale, la scuola superiore di provenienza e l'atteggiamento verso l'università *determinano* l'abbandono degli studi. Se, invece, assumesse la posizione del realista critico, potrebbe solo affermare che il livello socio-culturale, la scuola superiore di provenienza e l'atteggiamento verso l'università *tendono a favorire* l'abbandono degli studi, con ciò offrendo spazio all'eventualità che anche un giovane di basso livello socio-culturale, proveniente da un istituto professionale e con un atteggiamento negativo verso l'università possa riuscire a portare a termine, e pure brillantemente, i propri studi, perché sul suo rendimento potrebbe intervenire una molteplicità di altri fattori.

In entrambi i casi, comunque, l'obiettivo del ricercatore è di individuare delle relazioni tra fattori – o variabili – che consentano di dare una *spiegazione* del fenomeno.

Nel caso del realismo ingenuo la spiegazione sarà unica; nel caso del realismo critico, invece, non sarà tale, perché la realtà è solo imperfettamente conoscibile e, quindi, saranno possibili più teorie alternative. Ciò anche perché la realtà è osservabile a molteplici livelli. A questo proposito Trinchero fa l'esempio del cervello umano, che può essere visto come il luogo in cui risiede la mente e quindi studiato sul piano cognitivo, ma può essere concepito anche come la sede dell'attività elettrica neuronale e quindi esplorato in prospettiva neurologica o, ancora, può essere considerato come un agglomerato di molecole organiche e quindi analizzato a livello chimico e così via (Trinchero, 2004, p. 6).

Per farla breve, nella prospettiva del realismo critico non esistono leggi universalmente valide, ma regolarità tendenziali continuamente soggette a confutazione; inoltre, diversamente da quanto avviene nella prospettiva del realismo ingenuo, il dato rilevato non è da considerarsi oggettivo perché, per dirla ricorrendo a una metafora che, seppur inflazionata, è tutt'altro che impallidita, la percezione della realtà dipende dal particolare tipo di occhiali che si indossano per guardarla, ossia dalla cultura, dai valori, dall'insieme delle idee e delle concezioni che guidano l'attività scientifica.

Questo per quanto riguarda il realismo nella sua duplice forma, del positivismo e del postpositivismo. Il ricercatore che si colloca dentro la prospettiva costruttivista riterrà, invece, che non sia possibile separare se stesso dalla realtà studiata e che quest'ultima assuma una forma e un contenuto che variano in base all'ambiente culturale in cui è immerso, al contesto spazio-temporale in cui svolge la ricerca e alla comunità scientifica di cui fa parte.

Egli non si muoverà sul piano della spiegazione, ma su quello della *comprendizione*, cercando di cogliere i significati che vengono attribuiti agli eventi. Il suo obiettivo non sarà quello di stabilire le determinanti di un fatto ma solo le condizioni che lo rendono possibile.

Mentre nell'approccio del realista critico la struttura sottostante al fenomeno fa sì che, date certe condizioni, ne consegua con una certa probabilità una determinata situazione, nell'approccio costruttivista viene rivalutata l'intenzionalità che sta alla base delle azioni umane. Quindi non si parla di disposizioni strutturali di fattori, ma di propositi, aspirazioni, desideri che stanno alla base dei comportamenti, con ciò rendendo evidente come, diversamente dal positivismo e dal postpositivismo, traslati nelle scienze umane da quelle naturali – in particolare, dalla fisica classica, il primo, e dalla fisica quantistica, il secondo

–, il costruttivismo affondi le sue radici nella celebre distinzione diltheyana tra “scienze della natura” e “scienze dello spirito”, concernenti – queste ultime – un ambito della realtà chiarificabile, appunto, attraverso il comprendere, o intendere, che si caratterizzerebbe come un conoscere dall'interno, alla luce del proprio vissuto, e si contrapporrebbe alla spiegazione come posizione ipotetica di relazioni tra oggetti o fenomeni esterni al soggetto⁷.

La questione epistemologica è strettamente connessa con quella *gnoseologica*, della quale costituisce una specificazione. La gnoseologia si occupa, infatti, dell'analisi dei fondamenti, dei limiti e della validità della conoscenza umana *tout court*, cioè della conoscenza intesa essenzialmente come relazione tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto. Valgono, pertanto, le considerazioni già espresse a proposito degli approcci realista e interpretativista: in un caso si ritiene che, nell'entrare in rapporto con il mondo, il soggetto si limiti a registrarlo in maniera asettica, neutra, e che, quindi, tra la realtà e la sua rappresentazione mentale vi sia piena corrispondenza (isomorfismo); nel secondo, invece, si pensa che tale rapporto sia mediato da un sistema percettivo che è condizionato non solo da vincoli neurologici, ma anche culturali, sociali, soggettivi (Gasperi, 2012, pp. 80-81).

Proseguendo nella carrellata delle componenti basilari di un paradigma, confrontarsi con la *questione metodologica* equivale a chiedersi: “Come posso procedere per conoscere la realtà?”; “Quando posso essere certo che il mio approccio alla realtà che sto indagando mi aiuta effettivamente a soddisfare gli obiettivi conoscitivi che mi prefiggo?”. Detto altrimenti: “I criteri con cui sto usando un certo metodo mi consentono di rispettare il punto di vista, l'oggetto, l'obiettivo della scienza all'interno della quale mi sto muovendo?”.

Da questo punto di vista, il ricercatore che si colloca nella prospettiva positivista cercherà di far variare alcuni fattori – o variabili indipendenti – in modo controllato, in una situazione specifica, per stabilire come altri fattori – o variabili dipendenti – mutino conseguentemente: si avrà pertanto del metodo sperimentale, puntando sull'osservazione distaccata del fenomeno e sull'induzione.

Dal canto suo, il ricercatore postpositivista, innanzitutto, espliciterà il suo quadro teorico di riferimento; sulla base di questo formulerà un'ipotesi e, servendosi di esperimenti o di inchieste arricchiti da metodi qualitativi, andrà alla ricerca di evidenze empiriche che la falsifichino in favore di un'ipotesi alternativa, secondo un processo prevalentemente deduttivo.

Il ricercatore costruttivista, invece, non si soffermerà sulle relazioni tra fattori ma punterà a stabilire un'interazione con i soggetti studiati allo scopo di ricostruire l'intenzionalità che sta alla base delle loro azioni, interpretando la realtà non con l'intento di individuare delle leggi o delle regolarità, ma per comprendere le motivazioni dei soggetti stessi. Farà dunque ricorso a metodi qualitativi come, ad esempio, lo studio di caso, il metodo ermeneutico, quello etnografico, quello autobiografico e così via.

Dalle scelte metodologiche discendono quelle concernenti la *questione tecnico-operativa*. Confrontarsi con tale questione equivale a chiedersi: “Quali strumenti e quali tecniche di rilevazione sono adeguati alla realtà che vado a indagare?”; “Come devo applicare questi strumenti e queste tecniche per ottenere un sapere valido, attendibile?”.

Il positivista si servirà di questionari, griglie di osservazione, interviste strutturate, cioè di strumenti applicabili mediante tecniche che consentano, procedendo statisticamente, di individuare i fattori che spiegano le realtà empiriche osservate. Il postpositivista procederà allo stesso modo ma poiché il suo modello non è che uno degli schemi interpretativi con cui leggere la realtà, non è l'unico ed è sempre possibile di revisione, impiegherà gli stessi strumenti di cui si avvale il realista ingenuo affiancandoli a strumenti di tipo qualitativo, in grado di fornire informazioni sui contesti in cui operano le variabili considerate. Il costruttivista ricorrerà, invece, a strumenti che gli consentano di cogliere, secondo un approccio olistico, i singoli soggetti e le relazioni che li legano a un determinato contesto.

Quanto alla *questione assiologica*, ossia delle premesse etiche, confrontarsi con essa equivale a chiedersi: “Come è giusto intervenire su una data realtà?”; nello specifico della pedagogia: “Com'è giusto intervenire su una data realtà educativa?”.

7 “È mediante il procedimento dell'intendere [o comprendere] che la vita viene al di sopra di sé spiegata nella sua profondità, e d'altra parte intendiamo noi stessi e gli altri solo in quanto compiamo una trasposizione della nostra vita vissuta in ogni specie di espressione della propria e dell'altrui vita” (Dilthey, 1910/1982, p. 155).

Nel caso dei paradigmi positivista e postpositivista la questione assiologica non si pone, perché chi si colloca su questo terreno ritiene che il suo compito sia quello di scoprire leggi o regolarità insite nella realtà, le quali, proprio per tale motivo, sono indipendenti dal quadro valoriale del ricercatore. È una questione, questa, che invece assume particolare rilevanza per chi si colloca nella prospettiva costruttivista e viene affrontata principalmente a livello teorico. Essa invita, infatti, a porsi su un piano della razionalità che non è solo tecnico e a tener conto del fatto che l'agire educativo chiama in causa delle persone e ha come fine quello di aiutarle a individuare un loro progetto di vita e a realizzarlo. Quindi confrontarsi con la questione assiologica, per il ricercatore costruttivista, implica riflettere su come è giusto agire quando si fa ricerca pedagogica in rapporto a questo suo fine. Tale questione è inestricabilmente legata alla *questione politica* che sollecita a chiedersi: "Quale ricerca conviene che io conduca per accrescere il benessere della collettività?". Anche in riferimento a questo aspetto, per chi si situa entro le prospettive positivista e postpositivista, l'interrogativo è irrilevante: l'accrescimento della conoscenza costituisce un valore in sé; quindi, qualsiasi ricerca che contribuisca ad aumentare il controllo del reale è ineccepibile. Le valenze politiche della ricerca assumono, invece, un peso considerevole per il ricercatore di orientamento costruttivista che opterà per indagini volte a innescare nella comunità dei processi di cambiamento migliorativo.

4. Paradigma ecologico vs paradigma postpositivistico

Sin qui per quanto riguarda la classica distinzione tra positivismo, postpositivismo e costruttivismo, ma, come si è già osservato, nel panorama della letteratura pedagogico-educativa sono reperibili anche altre suddivisioni.

Mortari, per esempio, nel trattare dell'evoluzione in atto, caratterizzata dalla transizione dalla visione epistemica positivistica a tutt'oggi imperante⁸ a una pluralità di opzioni paradigmatiche, raggruppa queste ultime in quello che definisce "paradigma ecologico", sottolineando l'importanza di non stabilire separazioni nette tra queste e quella, cui conseguirebbero "dannose opposizioni fra punti di vista che spesso nella pratica si trovano mescolati e proprio attraverso continue contaminazioni [...] sono fecondi di nuovi orizzonti epistemici" (Mortari, 2007, p. 30).

La Studiosa si addentra, poi, nel merito dell'"organigramma concettuale" che contraddistingue il paradigma ecologico, tracciando un quadro dettagliato dei suoi presupposti ontologici, gnoseologici, epistemologici, etici e politici (Mortari, 2007, pp. 32-59).

PARADIGMA PREMESSE	ECOLOGICO	POSTPOSITIVISTICO
ONTOLOGICHE	la realtà è soggetta a leggi immanenti che mutano nel tempo e nello spazio metafora prevalente: l'organismo	la realtà è regolata da leggi eterne, trascendenti il tempo e lo spazio metafora prevalente: il meccanismo di precisione
GNOSEOLOGICHE	la conoscenza è l'esito di un processo di reciproca- zione tra i soggetti e la realtà logica sistemica	la conoscenza è una rappresentazione isomorfa della realtà logica atomistica
PISTEMOLOGICHE	l'oggettività è da intendersi come ricorsiva e circo- olare	l'oggettività è da intendersi come statica e neutrale
ETICHE	la conoscenza deve contribuire all'innalzamento della qualità della vita umana	l'accrescimento della conoscenza è un valore in sé
POLITICHE	logica della cura	logica del dominio e del controllo

Tabella 2 – Paradigma ecologico vs paradigma postpositivistico
Fonte: Mortari, 2007, pp. 31-32 (adattamento)

8 Secondo Mortari, il ruolo dominante che il paradigma positivistico svolge ancora oggi è confermato dal "fatto che tuttora la matematica è considerata la scienza delle scienze (...) e nella gerarchia delle discipline il top è ancora rappresentato da quelle scienze che, come la fisica e la chimica e più recentemente la biologia molecolare, adottano un approccio quantitativo-sperimentale" (Mortari, 2007, p. 22).

Secondo tale paradigma, la realtà non sarebbe concepibile come un meccanismo costituito da un insieme di elementi discreti le cui relazioni sarebbero regolate da leggi eterne, trascendenti il tempo e lo spazio. La sua è, invece, un “ontologia della relazionalità” per la quale ogni elemento della realtà sarebbe connesso agli altri secondo una dinamica tale per cui il suo essere risulterebbe costituito dalle relazioni in cui sarebbe implicato e che contribuirebbe a strutturare. Detto altrimenti, mentre per il ricercatore postpositivista ciascun elemento della realtà sarebbe autonomo, cioè nettamente scindibile dagli altri, e conoscibile procedendo secondo una logica atomistica, per il ricercatore ecologico andrebbe indagato l’intreccio di relazioni da cui esso prenderebbe forma, procedendo secondo una logica sistemica e una visione evolutiva tale per cui la realtà sarebbe da concepire come continua emergenza di leggi immanenti che mutano nel tempo e nello spazio.

La premessa gnoseologica del paradigma ecologico è che la conoscenza sia l’esito di un processo circolare-ricorsivo in cui essa si struttura mentre struttura il mondo. Per il ricercatore che si colloca dentro tale prospettiva, la conoscenza non è, pertanto, l’esito dell’azione di un oggetto su un soggetto o, viceversa, di un soggetto su un oggetto, ma di un’interazione tra più soggetti e un oggetto, in cui i primi influiscono sul secondo assimilandolo alle loro forme mentali, le quali sono allo stesso tempo influenzate dalle forme proprie di quest’ultimo.

L’ipotesi gnoseologica del paradigma ecologico si basa, dunque, sul presupposto costruttivista nella sua variante costruzionista, temperato da una visione enattiva. Diversamente dal costruttivismo classico, per il quale la conoscenza è il risultato della costruzione edificata da un soggetto che agisce nella sua singolarità, il costruzionismo si configura come radicalmente sociale: in esso l’impresa conoscitiva è concepita come il frutto di una costruzione condivisa da più persone in interazione tra loro. Tuttavia, anche in questo caso si presuppongono delle menti che al momento di incontrare l’oggetto sono già strutturate, mentre l’ipotesi enattiva, o connessionista, è che la conoscenza sia il risultato di un processo ricorsivo di reciprocità in cui le menti di una pluralità di soggetti si strutturano mentre strutturano l’oggetto.

Quanto ai presupposti epistemologici, diversamente dal ricercatore che si colloca entro il paradigma postpositivistico, quello che assume una postura ecologica non ritiene che per pervenire alla conoscenza scientifica si debba porre fra parentesi la sfera dei sentimenti e delle emozioni, né quella politica o quella etica, perseguitando un’oggettività statica e neutrale che presuppone una scissione netta tra soggetto e oggetto, e un procedere all’insegna del principio della separazione applicato tanto al fenomeno su cui si va indagando quanto al contesto in cui questo si verifica. Piuttosto, adottando i principi di relazione, contestualizzazione e complessità, senza però pensarli in opposizione al principio di separazione⁹, egli interpreta l’indagine scientifica nei termini di una tessitura di connessioni e interdipendenze; quindi studia il fenomeno nel suo contesto e si muove secondo una concezione dinamica dell’oggettività, implicante un atteggiamento conoscitivo improntato a “una dialogicità continua fra la capacità di sapersi distanziare dall’oggetto d’indagine e l’apertura relazionale soggettivamente connotata con l’oggetto, sentita non più come un ostacolo bensì come una risorsa che, sottoposta a procedure autoriflessive, consente di accedere a una forma di conoscenza più complessa” (Mortari, 2007, p. 54).

Dal punto di vista metodologico e tecnico-operativo, anziché polarizzarsi esclusivamente sul metodo sperimentale che, applicando una logica esplicativa lineare, basata sul principio di causa-effetto, distingue le variabili indipendenti di un fenomeno decontestualizzato (quelle controllate o manipolate dal ricercatore), dalle variabili dipendenti (quelle che subiscono gli effetti dei cambiamenti apportati nelle prime), adottando una logica esplicativa circolare e ricorsiva, il paradigma ecologico accredita una molteplicità di opzioni epistemiche, non solo quantitative, ma anche e soprattutto qualitative, e di vocabolari: matematico, argomentativo, artistico, filosofico ecc.

Circa i presupposti etici e politici, vale quanto già esposto al riguardo in riferimento al costruttivismo: il paradigma ecologico sostituisce alla logica del dominio e del controllo quella della cura dei soggetti im-

9 Così come in riferimento ai paradigmi ecologico e postpositivistico, anche riguardo allo specifico dei principi di separazione e di relazione, Mortari ribadisce quanto sia controproducente per l’attività scientifica assumere sguardi mutualmente escludentesi, affermando che “nel paradigma ecologico l’uno va attivato in stretta correlazione con l’altro in una *dialogica complementare di procedure opposte* [...] che va nella direzione di una complessificazione epistemologica” (Mortari, 2007, p. 51).

plicati in una ricerca, preoccupandosi del contributo che questa può fornire alla comprensione della vita umana e all'innalzamento della sua qualità.

5. Le quattro “visioni del mondo”

Più recentemente, sempre Mortari, in collaborazione con Ghirotto (2019, p. 18), propone – come già precisato – una suddivisione paradigmatica ripresa da Creswell e Creswell (2018⁵, p. 6), che distinguono tra quattro “visioni del mondo”: postpositivista, costruttivista, trasformativa e pragmatista.

POSTPOSITIVISMO	COSTRUTTIVISMO
<ul style="list-style-type: none"> – Determinismo – Riduzionismo – Osservazione empirica e misurazione – Verifica della teoria 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprensione – Pluralità di significati dei partecipanti – Costruzione storica e sociale – Generazione della teoria
TRASFORMATIVA	PRAGMATISMO
<ul style="list-style-type: none"> – Politica – Orientamento al potere e alla giustizia – Collaborazione – Orientamento al cambiamento 	<ul style="list-style-type: none"> – Conseguenze delle azioni – Centratura sui problemi – Pluralismo – Orientamento alla pratica reale

Tab. 3 – Le quattro visioni del mondo secondo Creswell e Creswell
Fonte: Creswell, Creswell, 2018⁵, p. 6 [trad. mia]

Dei primi due orientamenti si è già detto. Nel terzo assume particolare rilevanza la questione politica. Tale prospettiva – osservano Creswell e Creswell (2018⁵, p. 9) – è, infatti, emersa negli anni Ottanta-Novanta del secolo scorso quale reazione, da un lato, all'inapplicabilità dei risultati delle ricerche di matrice postpositivista agli emarginati dalla società e a questioni sociali come l'empowerment, la disuguaglianza, l'oppressione e l'alienazione, e, dall'altro, alla configurazione meramente descrittiva/interpretativa del costruttivismo. Secondo questo approccio, invece, la ricerca non può prescindere dall'intrecciarsi con un programma politico teso a migliorare la vita delle persone coinvolte, delle istituzioni in cui lavorano o vivono e del ricercatore stesso. Anche le modalità di conduzione delle indagini devono procedere in tale direzione, senza emarginare ulteriormente i partecipanti, quindi implicare la loro collaborazione nella progettazione della ricerca, nella formulazione delle domande, nella raccolta dei dati, nella loro analisi e nella fruizione dei risultati.

Più interessati a sostenere gli approcci *mixed methods* che ad approfondire i fattori costitutivi dei paradigmi di ricerca, Creswell e Creswell richiamano Kemmis e Wilkinson, per i quali le caratteristiche principali dell'indagine partecipativa sono riconducibili al suo configurarsi come processo sociale che coinvolge le persone nell'esame delle loro conoscenze e delle loro categorie interpretative, quindi in un'esplorazione critica che non è fatta “sugli” altri ma “con” gli altri, allo scopo di emanciparsi dai vincoli di un sistema irrazionale, ingiusto e insoddisfacente, che limitano l'autosviluppo e l'autodeterminazione; un processo ricorsivo (riflessivo e dialettico) orientato a indagare la realtà per cambiarla e a cambiare la realtà per indagarla, in particolare modificando le pratiche dei partecipanti alla ricerca attraverso una spirale di cicli di azione e di riflessione critica e autocritica (Kemmis, Wilkinson, 1998, pp. 23-24).

Ancor più che dalla visione trasformativa, gli approcci *mixed methods* traggono nutrimento da quella del pragmatismo che, come osservano Mortari e Ghirotto (2019, p. 23), “non è ascrivibile a un sistema filosofico predeterminato (come può essere la fenomenologia, per esempio) o prescrittivo (come può essere il positivismo)”. Esso pone l'accento sui problemi di ricerca e utilizza tutti gli approcci disponibili per risolverli. Come specificano Creswell e Creswell (2018⁵, p. 11), per il ricercatore che assume questa visione del mondo “la verità è ciò che funziona al momento” [trad. mia]. Pertanto, egli sceglie i metodi, gli strumenti e le tecniche di ricerca in base alle esigenze che va affrontando e agli scopi che si prefigge. Detto altrettanto, il processo di costruzione della conoscenza si sviluppa a partire da una domanda di ricerca avente come oggetto il miglioramento della pratica – nel nostro caso della pratica educativa – per rispondere alla

quale, superando la tendenza a stabilire una rigida opposizione tra approccio quantitativo e approccio qualitativo, ci si avvale di una pluralità di forme di raccolta e analisi dei dati.

Considerazioni conclusive

Quella delineata è tutt'altro che una panoramica esaustiva dei presupposti epistemologici rintracciabili nell'ambito della ricerca pedagogico-educativa. Basti pensare che c'è persino chi arriva a proporre un “paradigma del cuore” (Lubica, 2009) ma, come si è precisato in esordio, l'intento è un altro, ossia di rispondere all'esigenza di ritornare periodicamente sui principi che guidano la ricerca, nella convinzione che compito dell'Università non sia tanto di attrezzare i giovani di strumentalità procedurali utili al mercato del lavoro quanto di dar loro modo di sviluppare e coltivare un pensiero autonomo, così da saper valutare le indagini altrui e impostare i propri disegni di ricerca con consapevolezza critica.

Di qui la scelta di viaggiare in “direzione ostinata e contraria” rispetto a quanti riducono l'insegnare a fare ricerca a questione di natura tecnica, per insistere, con intenzionale puntigliosità, sulla ricorsiva attivazione della speculazione e del confronto intorno agli esiti conoscitivi generati dalle differenti chiavi di lettura del fenomeno educativo/formativo e dai relativi approcci epistemologici.

Sostare a chiarificare le premesse paradigmatiche che conducono all'assunzione di determinati metodi di indagine e degli strumenti annessi è sicuramente estraneo allo spirito che anima l'attuale formazione alla ricerca, freneticamente impegnata a insegnare a concentrarsi su indagini che garantiscano finanziamenti, a rendere edotti su come muoversi per pubblicare il più possibile su riviste di prestigio, a istruire sui percorsi da seguire per conformare i propri prodotti a criteri affidati a indicatori automatici o a sistemi di punteggio standardizzati. In questo modo, però, così come l'educazione *tout court*, anziché favorire “un'emancipazione critica dalle logiche neoliberiste”, anch'essa “ne viene totalmente ricompresa e mercificata, assecondando una divisione tra conoscenza utile e conoscenza *inutile*” (Cartuccia, 2025, p. 445). Da ciò la scelta di offrire spunti di riflessione che non hanno la pretesa di presentarsi come imperativamente innovativi, per proporsi, invece, quali occasioni di dibattito e problematizzazione attraverso cui acquisire consapevolezza di fondamenti epistemologici la cui mancata considerazione rischia di far finire intrappolati nelle secche del conformismo intellettuale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2013). Un'epistemologia della ricerca educativa. In M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 43-74). Novara: De Agostini.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Pub. Co. (trad. it. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 2006²³).
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Calonghi L. (1997). Ricerca educativa/pedagogica. In M.J. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia (Eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (pp. 933-936). Torino: ELLE DI CI-LAS-SEI.
- Cartuccia D. (2025). La prigione dello schiavo liberato: epistemologia, pedagogia e neoliberismo. *Education Sciences & Society*, 1, 442-453.
- Creswell J.W., Creswell J.D. (2018⁵). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dilthey W. (1910). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In *Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse*, Jg. 1910 (pp. 1-123), Berlin: Preußischen Akademie der Wissenschaften (trad. it. “La costruzione del mondo storico nelle scienze dello spirito”, in *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino, 1982, 143-289).
- Gasperi E. (2012). *La comunicazione nella formazione dell'educatore*. Padova: Cleup.
- Gide A. (1892). Le Traité du Narcisse. Théorie du symbole. *Entretiens politiques & littéraires*, 1, 20-28.
- 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). Thousand Oaks: Sage.
- Kemmis S., Wilkinson M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis,

- P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1984⁸).
- Lubica M. (2009). Per una epistemologia del cuore come epistemologia integrale. In E. Bay, M. Toso (Eds.), *Questioni di metodologia della ricerca nelle scienze umane. Paradigmi. Esperienze. Prospettive* (pp. 103-143). Roma: LAS.
- Mortari L. (2025). *A scuola. L'arte di educare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mortari L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 1/2, 33-46.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). Una mappa per orientarsi. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 13-39). Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (1999). Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato. *Studium Educationis*, 2, 232-249.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Orlando Cian D. (1996). Alla ricerca di un paradigma unitario nelle scienze dell'educazione. *Studium Educationis*, 1, 129-133.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Windelband W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft: Rede zum Antritt des Rectorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg*, Strassburg: Heitz (trad. it. "Le scienze naturali e la storia. Discorso di rettorato, Strasburgo – 1894", in A. Marini, *Materiali per Dilthey. Ebbinghaus, Yorck-Dilthey, Wundt, Windelband: aspetti del dibattito sulla psicologia*, Unicopli: Milano, 1980², 143-167).