

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza

Piergiuseppe Ellerani

Alberto Parola


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

1

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza
Piergiuseppe Ellerani
Alberto Parola





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN digitale 979-12-5568-047-5
Pubblicato nel mese di LUGLIO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola*
13 **Introduzione**

Quadro di prospettiva

- Valerio Ferro Allodola*
19 Introduzione
- Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni*
23 Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità
- Paolo Cacciari*
34 Come sfuggire al capitalismo totale. Pillole di testimonianze dal No Dal Molin di Vicenza, dai Beni comuni civici di Napoli, da Mondeggi Fattoria senza padroni, dalla Val Susa, dal Pan e farine dal Friùl di Mieç.
- Cristina Birbes*
46 Cittadini per la svolta ecologica: vivere la Laudato si' in un cammino co-partecipato
- Silvia Fioretti*
56 Gamification, game based learning e caratteristiche ludiche
- Valerio Ferro Allodola*
65 Come scrivere un articolo scientifico internazionale di ambito pedagogico

Prima parte

Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca

- Alberto Parola, Daniele Morselli*
85 Introduzione
- Sara Bornatici*
94 La promozione della sostenibilità locale come orizzonte educativo

- Elisabetta Villano*
104 Partecipazione e ricerca pedagogica: questioni epistemologiche e aspetti metodologici nell'analisi di Klaus Mollenhauer
- Teresa Giovanazzi*
116 La sfida della complessità come sfida della partecipazione
- Rosa Cera*
125 Intelligenza artificiale (IA) e lavoro: un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata
- Filippo Barbera*
137 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale
- Annamaria Ventura*
150 L'osservazione partecipante etnografica, una pratica di ascolto educativa
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
163 Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi
- Angela Spinelli*
173 La dimensione educativa della progettazione europea: il caso del progetto PRESTO
- Giulia Lampugnani*
187 Progettare la disclosure del DSA in tempo di pandemia Covid-19: una ricerca-intervento con adolescenti

Seconda parte
**Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti
e tempi della vita**

- Vanna Boffo*
205 Introduzione
- Marco Giordano*
212 Confine, Latenza e Metafora: l'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57

- Gennaro Balzano*
218 Relazione e contesti lavorativi *remote*: dall'innovazione alle sfide
- Rosa Indellicato*
227 La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*
- Marika Savastano*
236 L'intersezione Genere/Disabilità: Una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia
- Maria Ricciardi*
250 Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica
- Giovanni Di Pinto*
266 Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti
- Guendalina Cucuzza*
278 Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica
- Elisabetta Faraoni*
289 La formazione qualificata del pedagogo ospedaliero
- Monica Dati*
297 150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta
- Martina Albanese, Lucia Maniscalco*
307 Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori
- Francesca Dello Preite, Dalila Forni*
320 Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0 – 6
- Elèna Cipollone, Francesco Tafuri*
333 Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità
- Barbara Palleschi, Diana Olivieri*
343 L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno

Terza parte

**Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori:
prospettive pedagogiche e pratiche di intervento**

Manuela Ladogana, Sara Baroni

359 Introduzione

Vito Balzano

364 Educazione partecipata nei contesti non formali: una nuova idea di welfare di comunità

Nicolò Valenzano

374 Tracce di un'educazione di comunità art-based

Caterina Braga

382 Ricerca e formazione per Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il progetto CER-CARE

Francesca Franceschelli

393 Pratiche di intervento e prospettive pedagogiche per la rigenerazione del "Parco Leonardo Biagini - Pantanella", a Foggia

Massimiliano Bozza

401 Ricerca Azione Partecipata e la costruzione di Reti Territoriali di Apprendimento permanente. Un esperimento con il CPIA di Lecce.

Valerio Palmieri

413 Mismatch: il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio

Maria Chiara Castaldi

420 Principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale

Quarta parte

**Digitale e strumenti tecnologici
per la trasformazione delle organizzazioni
e dei processi cognitivi-emotivi**

Silvia Fioretti

431 Introduzione

- Maria Grazia Carnazzola, Giulia Filippi, Gerardo Pistillo, Francesco Pizzolorusso*
 437 La sfida educativa nella formazione dell'omo technologicus. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale
- Pasquale Renna, Monica Abrescia, Rosanna Laonigro*
 448 Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento "inclusivo" e "abilitante"
- Pei An*
 463 Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia
- Giovanna Cioci*
 481 La Ricerca Collaborativa a scuola: indagine su e con i docenti sugli ecosistemi formativi digitali
- Erica Della Valle*
 492 Digitalizzazione e scuola: un difficile equilibrio
- Alice Roffi*
 500 Reale e Virtuale: Un percorso per sviluppare un approccio critico all'iperconnessione nella scuola secondaria di secondo grado
- Maria Grazia Carnazzola*
 510 Irritati dalla rete, esclusi dalla tecnologia
- Francesco Pizzolorusso*
 521 "Noi, cittadini digitali". Un progetto di R-A partecipata per educare alla digital citizenship nella scuola secondaria di I grado
- Chiara Carletti*
 532 Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l'educazione
- Giulia Filippi*
 544 La formazione degli insegnanti e l'agency identitaria. Ripensare il sistema valoriale dei futuri cittadini-insegnanti
- Gerardo Pistillo*
 552 Riflessioni pedagogiche sull'opera di Leonardo da Vinci. Pensiero complesso e formazione sistemica

Quinta parte

Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

- Piergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza*
565 Introduzione
- Giovanna Del Gobbo, Sabina Falconi, Silvia Mugnaini, Francesco De Maria*
574 La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based
- Simona Sandrini*
586 Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale
- Bianca Galmarini, Stefania Caparrotta*
597 Citizen science e forestazione urbana. Sensibilizzare alla sostenibilità urbana tramite la segnalazione delle aree verdi nel tragitto casa-scuola
- Letizia Luini*
606 Possibilità partecipative nei contesti educativi outdoor
- Mirca Benetton*
616 Scuola come liberazione? Scuola, comunità e partecipazione nel pensiero di Mario Lodi
- Maria Antonietta Augenti*
626 “Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale
- Meri Cerrato*
637 Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internalizzazione dei curricula scolastici
- Annalisa Quinto*
647 L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro
- Marco Tibaldini*
658 La didattica Ludica nella storia: l'epoca antica
- Valerio Ciarocchi, Franco Pistono*
672 Pedagogia e didattica musicale al crocevia tra teoria e pratica. Un progetto per trasformare la crisi in una ripartenza equilibrata

- Marianna Doronzo*
679 Musica e intercultura. Percorsi di didattica partecipativa per studenti stranieri
- Eugenio Fortunato*
688 L'educazione al patrimonio culturale come impegno e progetto etico-pedagogico. Il ruolo dell'Educazione Civica per la riappropriazione di una inconsapevole eredità
- Federica Gualdaroni*
697 Cultura universitaria "aperta", potere e formazione nella città rinascimentale del tardo Cinquecento: l'esempio dello Studio Pisano e dello Studio Senese
- Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti*
715 L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore
- Giuseppe Liverano*
728 Una esperienza formativa di prossimità per lo sviluppo di competenze non cognitive con bambini di una scuola dell'infanzia privata
- Claudia Fredella*
742 "Cosa vi è piaciuto di più?" Student voice e valutazione partecipata
- Patrizia Tortella, Teresa Iona, Francesca Liparoto*
752 Pensieri e pratiche sullo sviluppo motorio dei bambini e delle bambine: cosa pensano le mamme in "attesa"
-

- Anita Gramigna*
765 **Postfazione. Coscienza e Metodo**
-

Allegati

- 773 Programma Summer School 2023
776 Call Summer School 2023

Prima parte

**Modelli di ricerca partecipata:
principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca**

Introduzione

Alberto Parola, Daniele Morselli

Interventi

Sara Bornatici

Elisabetta Villano

Teresa Giovanazzi

Rosa Cera

Filippo Barbera

Annamaria Ventura

Vincenzo Nunzio Scalcione

Angela Spinelli

Giulia Lampugnani

Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi

Vincenzo Nunzio Scalcione

Università degli Studi della Basilicata - DISU

Ricercatore

vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract

I cambiamenti in corso, il clima culturale contemporaneo caratterizzato da un sapere liquido e multiforme, lasciano emergere domande in merito alle finalità delle forme sociali strutturatesi nel tempo, ponendo interrogativi finanche sulle finalità dell'agire sociale. Sulla scorta delle analisi condotte da Dewey, laddove la pedagogia è scienza in quanto adotta una metodologia scientifica e sperimentale diviene possibile approntare strumenti di ricerca in grado di individuare, analizzare e valutare i fenomeni sociali nel loro manifestarsi. Nella presente trattazione si procederà quindi a evidenziare il valore della partecipazione nella ricerca. Partendo dalla considerazione che la ricerca necessaria per la pratica sociale può essere caratterizzata come gestione o ingegneria sociale, si porterà particolare attenzione nei confronti della ricerca-azione, intesa quale strumento di intervento nella realtà e di cambiamento, in grado di restituire l'autenticità dei processi educativi e sociali da descrivere.

Introduzione

Le strategie di ricerca che utilizzano la partecipazione risultano essere sempre più adoperate; sottraendosi dagli schemi lineari della ricerca convenzionale, quella partecipativa si concentra su di un processo di riflessione e azione sequenziale, svolto con e dagli attori locali, piuttosto che su di essi. Così facendo, sviluppa conoscenze e prospettive spesso non riconosciute, andando a costituire nuove basi di intervento e progettazione. Occorre, infatti, considerare come i cambiamenti sociali in corso, e il clima culturale contemporaneo caratterizzato da un sapere liquido e multiforme, abbiano fatto emergere domande in merito alle stesse finalità delle forme sociali strutturatesi nel tempo, ponendo interrogativi relativamente all'agire sociale (Bauman, 2001). Simili annotazioni evidenziano il bisogno di dimostrare tangibilmente che le proprie elaborazioni non sono astratte o artefatte, ma in grado di dare risposte ai quesiti professionali (Lumbelli, 1980). La capacità di acquisire competenze e il potere decisionale contribuiscono alla ridefinizione dei problemi pratici, da cui è scaturita la richiesta iniziale di formazione-ricerca (Mantovani, 1998); nella ricerca partecipata, articolata al suo interno in una serie di orienta-

menti e sfumature (Aluffi Pentini, 2001), si ritrova la possibilità di riannodare il *fil rouge* tra ricercatore e oggetto, definendo processi in grado di interessare i soggetti che operano nei contesti dell'agire sociale (De Cataldo & Russo, 2022). Al suo interno, vi rinveniamo molti dei metodi utilizzati dalle discipline tradizionali, compresa la previsione di vari gradi di partecipazione. La differenza risiede quindi, a ben vedere, nel potere di costruzione del valore, all'interno del processo di ricerca. Si tratterà allora di procedere nell'analisi dei diversi punti di vista che producono saperi complessi, indagando gli enunciati che il gruppo ha, consensualmente, riconosciuto come comprensibili, veritieri, giustificati (Stringer, 1996).

1. Partecipazione e ricerca

Alla base della partecipazione vi sono due processi: l'aggregazione e l'uguagliamento. «Il primo consiste nella riduzione della distanza o dell'isolamento tra gli individui e tra i gruppi; il secondo nella riduzione dei rapporti di subordinazione attraverso la distribuzione del potere» (Ceri, 1998, p. 270). Emerge come la partecipazione «risulta dalla combinazione di due logiche d'azione improntate rispettivamente all'autonomia e alla solidarietà» (Ceri, 1996, p. 510). Occorrerà quindi essere insieme, al fine di poter partecipare; essere, dunque, in connessione con altri individui, gruppi di discussione e comunità virtuali più o meno aperte (Freschi, 2002). Si noti, tuttavia, come simili risultanze facciano emergere, in maniera carsica, istanze rispetto, per esempio, a una partecipazione che concorra alla produzione del potere, o, invece, che, per l'appunto, partecipi al potere" (Raniolo, 2002, p. 25). Il primo caso sembrerebbe esprimere la condizione propria delle *élite*, mentre, invece, la seconda sarebbe riferibile al ruolo riservato ai cittadini nelle comunità. Si tratta di questioni afferenti al rapporto tra partecipazione politica e altre sfere partecipative, considerazione che muove dalla consapevolezza che è «nell'ambito politico che prende le mosse l'ideologia partecipazionista moderna e si innescano i processi di domanda della partecipazione, ed è da questo ambito che tali processi si trasmettono verso gli altri settori della vita sociale, nella misura in cui si sviluppa la loro politicizzazione» (Cotta, 1979, p. 197).

1.1 *Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi*

Promuovere una ricerca che assuma, nella sua dimensione centrale, il dibattito epistemologico sul criterio di validità dell'andamento della ricerca stessa (Aluffi Pentini, 2001; Mantovani, 1998), significherà, allora, lavorare per un incremento di una conoscenza individuata sulla base della plausibilità razionale rispetto a una base empirica condivisa (Baldacci, 2001), dove, la ricerca partecipata assume il compito di promuovere la comprensione e il cambiamento dei fenomeni sociali ed educativi (Reason, 2006). Il problema centrale risulterà, quindi, «scoprire le interazioni concrete tra comportamento umano e condizioni circostanti che de-

terminano le conseguenze effettive di desideri, propositi e interessi» (Dewey, 1981, p. 87). John Dewey ha rimarcato l'importanza di prendere in esame il problema delle valutazioni dei valori, con lo sguardo rivolto a proposizioni che ci forniscano scopi, piani, misure e modi d'intervento che influenzano l'attività umana. La sua teoria della valutazione provvede a definire indicazioni utili da cui partire, dirigendo l'attenzione sulla necessità di evidenziare desideri e interessi. Si tratta di un metodo che propone una attività osservativa in situazioni concrete, che abbiano come oggetto le attività umane. Poiché, infatti, «il valore si costruisce e sussiste solo e unicamente nell'ambito dell'agire umano» (Dewey, 1981, p. 54) costituisce il risultato dell'interazione tra l'uomo e le situazioni contingenti; le proposizioni empiricamente fondate riguardano, quindi, desideri e interessi correlati a fini-mezzi, dove è possibile evidenziare uno stretto rapporto dialettico, al punto che i mezzi non debbono servire i fini, ma si pongono come parti costitutive degli stessi.

I fini, a detta di Dewey, non hanno infatti valore intrinseco, e non possono quindi essere giudicati indipendentemente dai mezzi, ossia dai procedimenti necessari per realizzarli. Il concetto di valutazione diviene quindi espressione del rapporto mezzi-fini: valutare vuol dire, allora, attribuire valore (significato) a un'azione, formulando un giudizio a partire da un bene (un fine in vista di) ritenuto storicamente valido, con l'intento preciso di decidere fino a che punto valga la pena ritenere tale azione utile o meno in un contesto dato. Il riconoscimento dell'individuo come parte di una comunità, e dunque la possibilità che egli riconosca il valore dell'agire in comunità, prodotto dell'attività sociale, risulta quindi espressione del «superamento della presunta dicotomia soggettivo-oggettivo; non vi sono interessi oggettivi in assenza di soggetti che si interessino attivamente in qualche misura a tali interessi; non vi sono interessi soggettivi in assenza di una controparte oggettiva» (Dewey, 2007, p. 58)

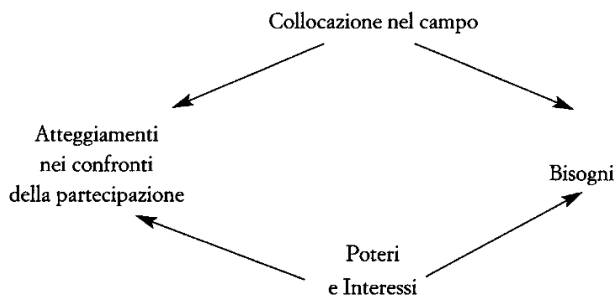


Figura 1: relazioni tra alcune caratteristiche degli attori coinvolti in un processo di ricerca-azione (Vargiu, 2008, p. 217)

Con riferimento alla fig. 1 emerge come quando si parli di interessi, un'attenzione particolare debba essere riservata a coloro che ispirano l'azione del ricercatore, impegnato nell'attività di osservazione-azione. Questa problematica diviene

più complessa nel caso di esperienze di con-ricerca. Si tratta di una questione che, oltre a problemi di ordine pratico, pone rilevanti interrogativi di ordine epistemologico¹.

In questo processo di definizione del senso della partecipazione, e quindi di negoziazione condivisa del significato, emerge come la possibilità di partecipare/progettare si fonda, in ultima istanza, sulle connessioni, costantemente rivisitate, tra i vincoli e i desideri. Ben oltre potremmo dire che se non c'è desiderio, non c'è progetto (Pagliarani, 1985), a indicare come la radice della partecipazione progettuale risieda nella parte affettiva e pulsionale dei soggetti che la realizzano. E, del resto, sul piano operativo, gran parte del lavoro del ricercatore è orientato al raggiungimento e al consolidamento di una reciprocità simmetrica (Heller, 1989, p. 291) tra i vari attori interessati dalla ricerca-azione.

In definitiva, dal complesso di queste considerazioni emerge la necessità per il ricercatore di tematizzazione, in maniera articolata, delle questioni con i vari attori coinvolti nel processo. Al fine di un suo orientamento, può essere utile definire una connessione con i diversi tipi di risultati che la ricerca-azione può produrre, ovvero progetto o programma in *output* (realizzazioni), *outcomes* o *results* (risultati) e *outreaches* o *impacts* (impatti). Al contempo, torna utile evidenziare: la distinzione tra risultati attesi e risultati inattesi (Bezzi, 2003, pp. 129-133); la scansione, nel tempo reale, con cui *outputs*, *outcomes* e *outreaches* normalmente si producono e registrano. In questa prospettiva, la partecipazione quale processo attraverso il quale viene pianificata un'esperienza finalizzata a produrre un cambiamento, partendo da una situazione data per raggiungere una situazione desiderata, si configura come processo razionale, attività continua di modulazione e ridefinizione dei mezzi e dei fini in corso d'opera (Schön, 1993): un'azione riflessiva e sociale (Fabbri, 2007).

Condurre ricerca partecipata richiede quindi capacità di prendere in considerazione i diversi livelli apprenditivi dei soggetti con cui si opera, prevedere la disponibilità dei colleghi, tenere in conto i vincoli di tempo e di risorse insieme a molte altre variabili ambientali (Fabbri, Striano, & Malacarne, 2008). Non si tratta quindi di un lavoro tecnico che può essere svolto applicando dei buoni modelli o utilizzando delle procedure chiare e certe (Lipari, 2002). Occorrerà non soltanto scegliere i mezzi più idonei per raggiungere dei fini, ma anche riconoscere che l'attività in esame rappresenta «un procedere professionale che non segue logiche tecniche e/o scientifiche, ma è alimentato e sorretto da logiche intuitive, artistiche, narrative, laterali, emozionali che meglio di altre offrono all'agire un aiuto particolare in situazioni caratterizzate da incertezza e precarietà, unicità e non di rado conflittualità valoriale» (Rossi, 2005, pp. 224-225). Sembra attestarsi, così facendo, una sua specificazione all'interno di una lettura situazionista e contestualista. Essa, infatti, va configurandosi come una pratica socialmente connotata, ovvero situata, sociale e riflessiva. Situata in quanto vincolata dalle specifiche condizioni immateriali e materiali in cui prende forma; sociale in quanto connessa al più ampio si-

1 Si pensi alla carica ideologica che permea tali esperienze (Reason, 1996).

stema organizzativo e al contesto; riflessiva perché si alimenta dei saperi taciti ed espliciti prodotti dai diversi soggetti che implementano questa pratica (Melacarne, 2012). Una simile lettura del significato della ricerca partecipata conduce al riconoscimento della realtà multidimensionale che le è propria, quella di un agire educativo interrelato con le necessità espresse dalla situazione culturale e operativa.

2. Approcci alla ricerca partecipata

Passando in rassegna alcune delle metodologie di ricerca partecipata, e concentrandoci sulla questione del controllo del processo di ricerca, emerge come tale prospettiva di intervento definisca attese personali, professionali e politiche che varcano i confini della produzione di informazioni; problematizzando la partecipazione, emergono, difatti, sfide e dilemmi della pratica partecipativa (Corey, 2014). Si tratta, a ben vedere, di approcci e pratiche che è possibile distinguere principalmente in riferimento alle premesse teorico-epistemologiche, agli aspetti problematici posti dalla ricerca, nonché alle diverse modalità operative che vi seguono. Conseguenzialmente a una simile codifica, è possibile distinguere le seguenti metodologie (Bartoletto, 2006, p. 54): la ricerca-azione (*action research*); la ricerca partecipatoria (*participatory research*); la ricerca-azione partecipativa (*participatory action research*); la ricerca-azione partecipata (*participatory action research*); la scienza-azione (*action science*); l'inchiesta-azione (*action inquiry*); la sociologia dell'azione (*sociologie de l'action*).

L'utilizzo di tali approcci alla ricerca andrà valutato a seconda del contesto di studio, delle convinzioni/strategie che si intende indagare/adoperare, secondo un paradigma in grado di selezionare un metodo specifico per condurre ricerche finalizzate a migliorare le pratiche di intervento. Con riferimento ai contesti scolastici, particolare interesse riveste la ricerca-azione, metodo utilizzato per migliorare la pratica educativa poiché caratterizzata da un forte gradiente innovativo (Nigris, 2000, pp. 163-201). Negli ultimi anni tale metodologia ha riscosso, infatti, un crescente interesse; gli educatori, nei diversi ruoli di insegnanti, decisori politici e amministratori, hanno intravisto, difatti, nella produzione di conoscenza applicata, prodotta dalla ricerca-azione, una serie di contesti di intervento di utilità pratica.

2.1 La ricerca-azione

Più che come una teoria o una metodica, la ricerca-azione può essere definita come una famiglia di approcci (Reason, 1994; Reason & Bradbury, 2006), che presenta come scopo principale la ricerca al servizio della comunità, attraverso l'attivazione di pratiche partecipative ai fini del mutamento sociale. Ciò implica differenze fondamentali rispetto ad altre forme di ricerca, in merito agli obiettivi prefissati dal ricercatore (Orefice, 2006). La sua specificità la rinveniamo non tanto con riferimento alla procedura di intervento, bensì nel progetto: la finalità della ricerca clas-

sica risulta essere quello di descrivere e di spiegare; quella della ricerca-azione implica una volontà di rompere: a partire da un'analisi essa vuole riattivare la realtà con una finalità di cambiamento (Delruelle e Vosswinkel, 2006).

Il lavoro condotto da Kurt Lewin (1946) rappresenta un punto di riferimento assoluto nello sviluppo della ricerca-azione come metodologia (Adelman, 1993). Hopkins (Hopkins, 2002) ne attribuisce le origini al *Humanities Curriculum Project* (1967-72), incentrato sulla ri-concettualizzazione dello sviluppo del curriculum, adottato nello Schools Council, una sperimentazione dove l'utilizzato della ricerca-azione è stata adoperata per esaminare le pratiche didattiche nelle scuole². La struttura della ricerca-azione prevede una azione, una valutazione e una riflessione e, sulla base delle prove raccolte, la effettuazione di cambiamenti nella pratica condotta; basata sulla situazione, sviluppa la riflessione sulla base delle interpretazioni fatte dai partecipanti, producendo una conoscenza che si fa attraverso l'azione e l'applicazione. Nella ricerca-azione i risultati emergono con lo sviluppo dell'azione si sviluppa, e non si presentano come conclusivi o assoluti (Reason & Bradbury, 2006).

Lo scopo della ricerca-azione è quello di produrre conoscenze pratiche che siano utili alle persone nella conduzione quotidiana della loro vita, andando quindi a interessare attività finalizzate al conseguimento di risultati pratici, oltre che nuove forme di comprensione. La natura partecipativa della ricerca-azione (Kemmis & McTaggart, 2000) rende possibile il suo funzionamento come strumento funzionale al coinvolgimento di persone e comunità, sino a tutti gli stakeholder³, sia nella effettuazione delle domande, che nella creazione di senso, alla base dell'azione di ricerca. Con riferimento ai contesti scolastici, possiamo quindi affermare che la qualità delle esperienze educative fornite ai discenti dipenderà dalla capacità di un insegnante di fare un passo indietro, mettersi in discussione e riflettere sulla sua pratica, sforzarsi continuamente di apportare i cambiamenti necessari. Si tratta di processi di riflessione e autovalutazione innescati da una simile metodologia, che così si dimostra in grado di fornire l'opportunità di essere coinvolti nella co-

- 2 Fu dai tentativi di ristrutturare e riconcettualizzare il curriculum umanistico nelle innovative scuole secondarie moderne degli anni '60 nel Regno Unito, che emerse la ricerca sull'azione. Queste scuole hanno tentato di modificare il curriculum per renderlo più pertinente all'esperienza della vita quotidiana nella società contemporanea. Tali tentativi hanno comportato: ristrutturare il contenuto del curricolo intorno ai temi della vita piuttosto che alle discipline; rappresentare i contenuti come risorse per pensare ai problemi e alle questioni della vita quotidiana piuttosto che semplici informazioni da apprendere; trasformare il processo di insegnamento-apprendimento dalla trasmissione sistematica di informazioni a un'indagine basata sulla discussione; gli insegnanti monitorano il modo in cui selezionano e rappresentano i contenuti nelle classi sollecitando il feedback degli studenti; collaborazione tra docenti di tutte le specializzazioni disciplinari (Elliot, 1991).
- 3 Alcuni soggetti che stanno al di fuori di tale campo sono, ad esempio, in grado di esercitare una «forza esterna» (Burawoy 2003; p. 652) sulla situazione osservata.

struzione stessa del significato dell'agire educativo. Kemmis e McTaggart ne hanno fornito una rappresentazione con una struttura a spirale, con cicli autonomi; tuttavia, dobbiamo notare come, pur potendo prevedere una simile modellizzazione, la ricerca-azione non presenta una struttura rigida. Le sue fasi operative, difatti, si sovrappongono, e i piani iniziali, alla luce dell'apprendimento dall'esperienza, diventano rapidamente obsoleti; l'indagine intrapresa conduce, come detto, alla definizione di risultati basati sull'evidenza, così da consentire di prendere decisioni informate attraverso una migliore comprensione. Nel modello suggerito da Elliot si prevede la ricerca dei fatti e l'analisi all'interno di ogni fase della ricerca-azione (Figura 2).

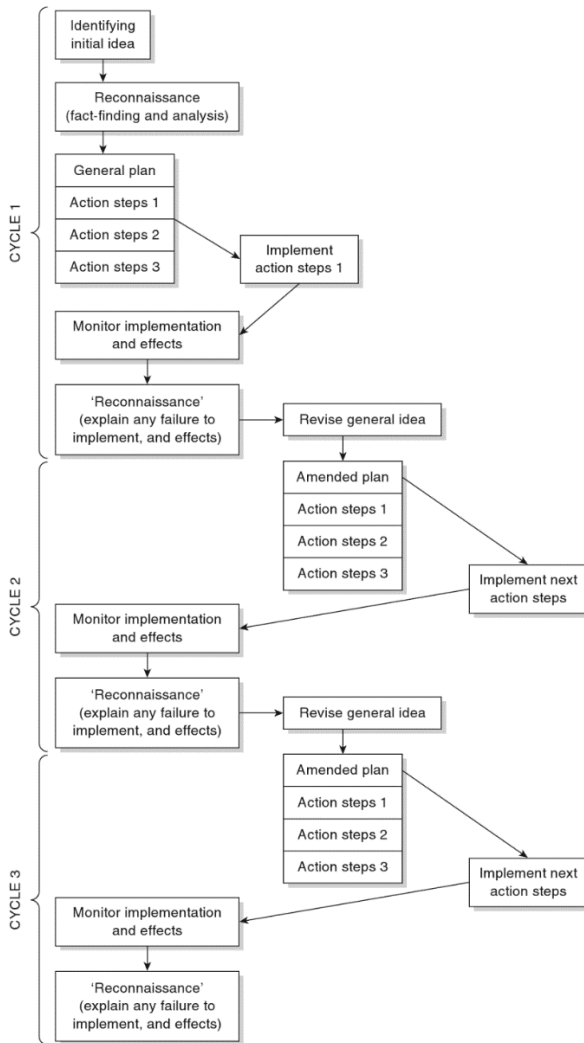


Figura 2 - Modello di ricerca-azione di J. Elliot (1991, p. 71)

In altri modelli la ricerca-azione viene presentata come un processo ciclico che prende forma con l'emergere della conoscenza, a sottolineare come «i cicli convergono verso una migliore comprensione della situazione e una migliore attuazione dell'azione; e si basano su una pratica valutativa che alterna azione e riflessione critica» (O'Leary, 2004, p. 140). Il modello della ricerca-azione riconosce come punto di partenza e come snodo centrale e inalienabile la riflessione, attività che necessita di osservazione, analisi, interpretazione dell'agire dell'insegnante. Gli *step* da effettuare diventano, quindi: individuazione di una situazione-problema; comprensione profonda attraverso un'indagine esplorativa; raccolta di dati; riflessione e interpretazione. La sua efficacia dipende dalla corretta esecuzione delle fasi precedenti. La ricerca-azione può essere affrontata da due ottiche diverse. La prima, più tradizionale, mentre la seconda potremmo definirla più radicale. Per la visione tradizionale la ricerca-azione nella scuola rappresenta uno strumento atto alla riqualificazione dell'insegnante.

Dal punto di vista radicale, invece, tale metodologia si presenta come uno strumento per avviare cambiamenti educativi fondamentali di tipo *bottom-up*. La scuola viene riconfigurata come comunità di ricercatori che, operando attraverso la ricerca-azione, si interrogano mettendo in discussione valori e comportamenti, informando la propria azione secondo i seguenti paradigmi: riflessione sulle azioni da mettere in atto; non generalizzabilità; concretezza; la dimensione pubblica come conseguenza della condivisione e della riflessione comune. Le forme di accertamento previste in questo modello riguardano le prestazioni o progetti, nei quali gli studenti devono essere coinvolti attivamente. Inoltre, bisogna valutare anche, per mezzo di questionari, test/quesiti, proposti lungo il percorso, se sia stata promossa l'acquisizione di abilità e conoscenze essenziali per lo svolgimento delle prestazioni richieste. La modalità di valutazione risulta, come logico, influenzata dalle tecniche di accertamento: da forme qualitative o quantitative, con finalità diagnostiche, formative o sommative. È, comunque, da prediligere una forma di valutazione autentica, attuata adoperando rubriche valutative, poiché in grado di esplicitare con chiarezza i criteri e, nel contempo, stimolare l'autovalutazione. La ricerca-azione risulta maggiormente efficace nel caso in cui gli obiettivi di apprendimento risultino essere molto chiari, sia per i docenti che per gli studenti, cosa che consente di conferire a prestazioni ed esperienze di insegnamento una maggiore coerenza (Baungard & Rasmussen, 2006, p. 97).

Conclusione

«La scienza educativa non può essere costruita semplicemente prendendo in prestito la tecnica dell'esperimento e della misurazione che si trova nella scienza fisica» (Dewey, 1984, p. 13). Così il filosofo e pedagogista statunitense rimarca come le pratiche educative forniscano unicamente i dati, che formano i problemi di indagine; si tratta delle stesse pratiche educative che risulteranno essere la prova finale del valore delle conclusioni di tutte le ricerche. Emerge una proposta di indagine

che sembra contrastare con il modello di Lewin, che focalizza maggiormente l'attenzione sulla fase dell'azione. Più correttamente possiamo, invece, intendere la versione del processo di ricerca in Dewey se combinata con la comprensione delle dinamiche di gruppo in una democrazia, e adeguatamente sostenuta da una partecipazione attiva da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento. La presenza di un esplicito progetto di emancipazione mostra poi in maniera evidente l'impulso democratico attribuito alla ricerca-azione.

Agli insegnanti, in particolar modo, si conferisce uno speciale ruolo di ricercatori, modo plausibile di interpretare la ricerca-azione e quella educativa *tout court* come una forma di scienza sociale critica. Esponendo e valutando criticamente alcune delle posizioni espresse è possibile, del resto, evidenziare la necessità di sviluppare una ricerca educativa compatibile con le aspirazioni delle scienze sociali, assumendo, al contempo, le preoccupazioni e gli impegni dei professionisti e che operano nello sviluppo critico dell'istruzione. Così facendo la ricerca educativa diviene non ricerca sull'educazione, ma ricerca per l'educazione di una comunità composta da insegnanti, studenti, genitori, stakeholder, impegnati nella promozione di un apprendimento scolastico che si generi in maniera intenzionale.

Riferimenti bibliografici

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research, *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca-azione, motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Bartoletto, N. (2006). La ricerca-azione: un excursus storico-bibliografico. In Minardi E., & Cifiello S. (Eds.), *Ricerca-azione. Teoria e metodo del lavoro sociologico* (pp. 54-67).
- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*. Bari-Roma: Laterza.
- Baungard Rasmussen, L. (2006). *Le metodologie dello scenario partecipato, Inchiesta*, 36(151), 96-112.
- Bezzi, C. (2003). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Burawoy, M. (2003). Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography. *American Sociological Review*, 68, 645-679.
- Ceri, P. (1998). Partecipazione sociale. In *Enciclopedia delle scienze sociali*, (vol. VI, pp. 508-516). Roma: Treccani.
- Corey, S. M. (2014). Action Research in Education. *The Journal of Educational Research*, 47(5), 375-380.
- Cotta, M. (1979). Il concetto di partecipazione politica: linee di un inquadramento teorico, *Rivista italiana di scienza politica*, 9(2), 193-227.
- De Cataldo, A., & Russo C. (2022). *Metodologia e tecniche partecipative. La ricerca sociologica nel tempo della complessità*. Torino: Pearson.
- Delruelle-Vosswinkel, N. (2006). La ricerca-azione: nuovo paradigma della sociologia. In Minardi A. & Cifiello S. (Eds.) (2006), pp. 78-90.

- Dewey, J. (1981). *Teoria della valutazione*. Firenze: Italia.
- Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Bologna: Minerva.
- Dewey, J., (2004). *Democrazia e innovazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (2007). *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza del pensiero*. Roma: Quodlibet.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Philadelphia: Milton Keynes University.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carrocci.
- Fabbri, L., M. Striano, & C. Malacarne (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazioni delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Freschi, A. (2002). *La società dei saperi. Reti virtuali e partecipazione sociale*. Roma: Carrocci.
- Heller, A. (1989). From Hermeneutics, *Social Science Toward a Hermeneutics of Social Science, in Theory and Society*, 17(3), 291-322.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. New York: Open University.
- Kemmis, S., McTaggart R. (2000). Participatory action research. In Denzin N., & Lincoln Y., *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia, *Ricerche pedagogiche*, 56-61.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Melacarne, C. (2012). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*, Napoli: Liguori.
- Nigris, E. (2000). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 163-201). Milano: Bruno Mondadori.
- O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. London: Garry Henderson.
- Orefice, P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*. Napoli: Liguori.
- Pagliarani, L. (1985). *Il coraggio di Venere*, Milano: Raffaello Cortina.
- Raniolo, F. (2002). *La partecipazione politica*. Bologna: Il Mulino.
- Reason, P. (1996). Review: Comparative Inquiry, *Curriculum Inquiry*, 6(1), 81-87.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Rossi, B. (2005). *Intelligenze per educare, sull'identità professionale dell'insegnante*. Milano: Guerini e associati.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Stringer, E. T. (1966). *Action Research. A handbook for practitioners*. London: Sage.
- Vargiu, A. (2008). Le diversità nella ricerca-azione partecipata: alcune implicazioni metodologiche e procedurali, *Vita e Pensiero*, 46(2), 205-232.
- Waters, S., & Nias J. A. (2003). Using action research as a methodological tool: understanding teachers' understanding of science, *Educational Action Research*, 11(2), 283-300.