

MENSCORPUS

PERCORSI DI PSICOPEDAGOGIA

IO

Direttore

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Comitato scientifico

Rita CASADEI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Laura CAVANA

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Frédérique DUBARD DE GAILLARBOIS

Université Paris-Sorbonne

Angela GIALONGO

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Ainhoa GÓMEZ PINTADO

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Angelo MARAVITA

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Mario RIZZARDI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Serena ROSSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Rosella PERSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

La collana intende approfondire tematiche relative all'età dell'infanzia e dell'adolescenza a partire da un'ottica psicopedagogica, incentrando i suoi lavori di studio sull'analisi delle problematiche educative inerenti alle potenzialità emancipative delle complesse e molteplici proprietà cognitive e corporee dell'individuo in fase evolutiva, e delle sue potenziali espressioni.

Molte sono le attuali discussioni scientifiche sulle possibili relazioni tra corpo e mente e molte sono quelle sui metodi educativi dell'una o dell'altra (o di entrambe insieme), intenzionate ad afferire ai modelli psicopedagogici che meglio possano impiegarsi in modo ottimale nel campo teorico-prattico dei processi formativi.

L'infanzia e l'adolescenza sono età decisive per lo sviluppo di un essere umano: fasi in cui si viene consolidando l'equilibrio tra facoltà cognitive e corporee che segna il passaggio all'età adulta. Il logo e l'immagine di copertina rappresentano questo legame tra i due aspetti fondamentali dell'uomo: la mente — intesa come creatività, logica, insieme delle proprietà cognitive — è raffigurata da una tessera di *puzzle*, che si fonde senza soluzione di continuità con la *silhouette* del corpo di un adolescente.

Il referaggio è affidato a colleghi che esaminano i contributi inviati all'editore (i revisori). I revisori sono "consulenti" scelti in ragione della loro competenza in determinati settori scientifici e campi di studio. Essi sono chiamati a fornire un giudizio di merito sullo scritto proposto, suggerendo anche eventuali modifiche da apportare al testo. Tale giudizio costituisce materia di valutazione da parte della direzione scientifica per decidere della pubblicazione del testo sottoposto. Il Direttore della collana, sentito il parere del Comitato scientifico, decide, in ultima istanza, se pubblicare un volume o se rifiutarlo.

Il referaggio avviene secondo il metodo del "doppio cieco" (*double-blind*). Ciò significa che i revisori non conoscono il nome dell'autore dell'articolo che esaminano e che neanche l'autore conosce (né conoscerà mai) il nome dei revisori che hanno valutato il suo articolo. Solo la direzione conosce i nomi di entrambi.

Il comitato di referaggio è composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri. I nomi dei revisori di ogni annata sono resi pubblici *on line* nell'annata successiva a quella del loro incarico.

Roberto Travaglini

I modelli e i contesti educativi della ricerca

Dal modello sperimentale alla ricerca-azione
tra laboratorio e apprendistato





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXIX
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3106-0

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2019

Indice

- 9 *Introduzione*
- 13 **Capitolo I**
Le plurime potenzialità della ricerca educativa
- 1.1. Tra ricerca sperimentale e ricerca-azione in educazione, 13 — 1.2. Il metodo sperimentale nel campo educativo, 18 — 1.3. La ricerca-azione nella complessità educativa, 27 — 1.4. Le potenzialità e qualità formative della r-a, 31 — 1.5. La ricerca “attiva” negli spazi educativo-laboratoriali, 42.
- 51 **Capitolo II**
Le potenzialità educativo-cognitive della ricerca attiva nel contesto laboratoriale
- 2.1. Il contesto educativo-laboratoriale, 51 — 2.2. Il complesso postmoderno della ricerca nei contesti socioeducativi, 55 — 2.3. Comprendere la complessità, 59 — 2.4. La complessificazione del sapere, 61 — 2.5. La formazione delle competenze: dalla teoria alla prassi, 63 — 2.6. I potenziali sociocognitivi della ricerca in laboratorio, 67 — 2.7. Il costituirsi dell’intelligenza collettiva, 71 — 2.8. L’intelligenza interpersonale in azione, 74 — 2.9. La verifica dello sviluppo sociocognitivo della ricerca in laboratorio: un’indagine sul campo, 77.
- 81 **Capitolo III**
Il modello dell’apprendistato
- 3.1. Il problema e i metodi del comprendere, 81 — 3.2. Il significato educativo-formativo dell’apprendistato, 92 — 3.3. Speri-

mentazioni dell'apprendistato educativo-formale, 97 — 3.4. Il laboratorio del “rinchiudersi liberatorio” del Closlieu, 101 — 3.5. L'apprendimento situato e partecipato dell'apprendistato, 105.

115 *Bibliografia*

Introduzione

È innegabile che tra i principali termini che denotano la complessità educativa vi sia quello di “ricerca”. Associata al campo educativo, è da considerarsi un ingrediente indispensabile per la costruzione attiva del sapere mediante un teorico–prassico e ricorsivo fare–agire–scoprire. Il concetto stesso di ricerca, calato nel mondo educativo–pedagogico, va immancabilmente a coniugarsi con quello di “formazione”, creando una sorta d’imprescindibile connubio terminologico ed epistemologico tra i concetti di ricerca e formazione (un connubio pressoché coincidente con quello di una certa idea, storicamente pregnante, di educazione attiva).

Dalla manualistica pedagogica (e del globale scenario delle scienze umane), sappiamo che il metodo della ricerca (educativa) può spaziare da quella propriamente sperimentale (riconducibile soprattutto agli ambiti più tradizionali e, soprattutto in tempi storici animati da un certo positivismo, alle discipline scientifiche con caratteristiche maggiormente matematico–statistiche) ad altre possibili forme metodologiche che si scostano con maggiore o minore evidenza dallo sperimentalismo classico.

Lo sguardo è stato rivolto soprattutto all’analisi delle *potenzialità plurimetodologiche della ricerca* da una parte, e di quelle, dall’altra delle *potenzialità cognitive e sociocognitive* del modello

educativo–laboratoriale (da affiancarsi a quello dell'apprendistato), due forze tra loro fortemente interconnesse. In particolare, si è osservato, soprattutto negli ultimi decenni, che queste potenzialità sono in generale implementabili coll'uso del sempre più accreditato *metodo della ricerca–azione*, le cui prerogative modellari si sposano del tutto naturalmente con quelle educativo–laboratoriali per trasformarsi in una realtà paradigmatica bipolare quanto mai attiva e propulsiva. Questo ormai si può dire assodato pedagogicamente, nonostante non poche perplessità siano state manifestate sulla stessa pensabilità di un metodo come quello della ricerca–azione, quasi pleonastico e tautologico per qualcuno che, come Francesco De Bartolomeis, ritiene la ricerca (quando è scientifica) di per sé attiva, preferendole in tutti i casi l'espressione “attività di ricerca” (De Bartolomeis, p.c.), tanto da doversi dedurre che non può esservi azione senza ricerca (e viceversa). Questo appare quanto mai vero in un contesto educativo per sua naturale definizione deputato alla ricerca come il laboratorio — per quanto forse un'espressione quale “ricerca–azione” consenta di rimarcare e corroborare il senso implicito (anche se ovvio) dell'azione e della partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti in un tipo di processo come quello previsto da questo specifico e innovativo metodo di ricerca (è anche un modo per differenziare semanticamente e operativamente questo modello di ricerca da quello più strettamente sperimentale).

Bisognerebbe recuperare il senso spesso dimenticato del “fare ricerca” nel più ampio spazio pedagogico–educativo del “fare” all'interno di una rinnovata cornice di pensiero de–platonizzato, de–intellettualizzato, e ricreare contesti comunitari e socio–lavorativi in cui la “mano” e la “testa” possano riscoprire la loro unità perduta e la loro reciproca funzionalità: la mano per agire, la testa per riflettere, l'una e l'altra agite da un dialogo di mutue e arricchenti interazioni. L'azione si

fa esperienza materiale per trasformarsi in elaborazione riflessiva all'interno di un processo di perenne trasmutazione migliorativa dell'essenza particolare dell'oggetto della ricerca (e del conoscere).

In un adeguato spazio-tempo laboratoriale in cui fare ricerca attiva, il discente-apprendista agisce con maestria facendo assurgere ad arte il suo prodotto e ad artistica la sua operatività, elevando ai sommi gradi magistrali il livello qualitativo della sua opera e della sua esperienza conoscitivo-costruttiva. Come ci insegnano la storia educativa occidentale e lontani contesti antropologici, il metodo privilegiato per arrivare a simili traguardi è l'*apprendistato*, un modello di ricerca e apprendimento che, pur con le sue criticità, pone le sue basi di questa forma di ricerca pedagogico-educativa sull'imitare e lo stare insieme al maestro, per condividerne ogni aspetto vitale, visibile e non-visibile, in un clima relazionale di autorevole e formativa esemplarità, in cui la ricerca va a braccetto con il fare rafforzandosi vicendevolmente.

Le plurime potenzialità della ricerca educativa

1.1. Tra ricerca sperimentale e ricerca-azione in educazione

Com'è stato da più parti ipotizzato (cfr., per esempio, Baldacci, 2001, pp. 138–184; Travaglini, 2002a), si può ricorrere all'immagine di un *continuum* ai cui poli opposti porre le due antitetiche metodologie: della *ricerca sperimentale*, da una parte (più deduttiva, quantitativa, nomotetica, finalizzata a delle generalizzazioni), e della *ricerca-azione* (r-a), dall'altra (più induttiva, qualitativa, idiografica e più che altro attenta alle dimensioni particolari), con tutta una gamma di possibili sfumature intermedie. Il modello sperimentale sembra quindi porsi per tanti aspetti agli antipodi rispetto ai criteri metodologici della r-a (figura 1).

Ben sapendo che si tratta non più che di teorizzate manifestazioni idealtipiche di metodi di ricerca collocati lungo un *continuum* dal carattere meramente teorico-esplicativo, di cui sono ineludibili le tante possibili e più verosimili sfumature intermedie, si possono comunque ampiamente diversificare alcune modalità teoriche e operative di fondo del modello sperimentale rispetto a quello, più flessibile e aperto alla complessità, della r-a: questo innovativo metodo di ricerca tende a privilegiare il qualitativo al quantitativo, l'idiografico al nomotetico, l'empirismo allo sperimentalismo, il plurali-



Figura 1. Continuum ai cui poli estremi troviamo il metodo della ricerca sperimentale e quello della ricerca-azione.

smo e la divergenza metodologico-strumentale all'uniformità e la convergenza, la decisionalità operativo-formativa alla conoscenza astratta e generalista, il fattuale cambiamento progettuale a consolidati progetti programmatici, i costanti processi trasformativi della realtà psicosociale in atto a pianificate programmazioni sperimentali di ampia portata predittiva e generalizzatrice.

Al sacrificio di alcune componenti scientifiche della ricerca (più attinenti alle vie sperimentaliste del pedagogico) si sostituiscono altre e nuove possibilità applicative, in grado di soddisfare più contingenti esigenze di complessità e pluralismo al contempo epistemologiche, cognitive, sociali e culturali, e di fare pendere l'ago della bilancia sul "progressismo", come lo definiva Arnauld Clause (1967, pp. 233-237), piuttosto che sull'antitetico "perennialismo", i due punti di vista filosofici che hanno fatto la storia delle teorie educative: è palese che la r-a trovi senz'altro maggiori addentellati nella linea teorica progressista¹, tanto che con essa all'"immobilismo" succede il

1. A. Clause traccia quattro punti essenziali del progressismo, che ci sembra utile riproporre, in quanto si tratta di caratteristiche che trovano una fondata le-

“cambiamento” e all’“universalità” razionale e programmatica della conoscenza l’idea (deweyana) di continua “ristrutturazione e ricostruzione dell’esperienza”, anche se — andrebbe aggiunto — si tratta di due punti di vista che non si escludono a vicenda, convivendo entrambi, come il modello sperimentale e la r-a, in un arricchente fare dialettico e problematico, la cui priorità dovrà essere regolata dalle finalità stesse della ricerca e il cui scopo euristico potrà considerarsi il principale orientatore della scelta.

Se il laboratorio venisse qui ripensato nella sua classica accezione di luogo di sperimentazione *stricto sensu* (che, in realtà, avrebbe ben poco a che vedere con i contesti propriamente scolastico-educativi, se il laboratorio fosse davvero inteso così rigidamente), sarebbero ben poche le soluzioni contrarie all’uso specifico del metodo sperimentale, quando invece si è visto che il contesto educativo-formativo, per sua stessa connotazione pedagogica (e soprattutto se è laboratorializzato), si apre a una plastica e flessibile complessità che alimenta l’utilizzo delle *tante possibili metodologie della ricerca*; e il laboratorio scolastico, in particolare, nell’accezione attivo-cognitiva che si è a più riprese analizzato, si presta quanto mai al molteplice uso delle eventuali metodologie della ricerca educativa, sia per comprendere il reale livello qualitativo dei metodi didattici (e dei risultati raggiungibili) sia per rendere davvero attivi i processi di insegnamento-apprendimento all’interno dei variegati contesti educativi (sia scolastici sia extrascolastici).

Di seguito, cercheremo di illustrare e inquadrare soprattutto i due “antitetici” modelli di ricerca applicabili in edu-

gittimità nel modello della r-a: 1) l’educazione deve essere “attiva” e legata agli interessi/bisogni degli allievi; 2) l’apprendimento deve avvenire grazie alla continua risoluzione di problemi reali; 3) la scuola è vita più che preparazione alla vita; 4) la scuola deve favorire la cooperazione piuttosto che la competizione.

cazione (nelle sue forme protocollari estremizzate), quello della *ricerca sperimentale*, con regole fisse e predeterminazioni piuttosto rigide delle fasi di ricerca; e quello della *r-a*, più duttile e meno strutturato (e per qualcuno meno scientifico), ma certamente più adatto per un'educazione formale più estesamente attiva e laboratorializzata.

Va premesso che la *sperimentazione tradizionale* in ambito educativo ha vissuto (e vive) problematiche metodologiche e operative complesse e di non tanto facile risoluzione, che in questa sede si preferisce non approfondire (ma solo accennare in modo alquanto rapido), per il proposito di disegnare un quadro sintetico e teorico per una possibile progettazione sperimentale, in vista di una contingenza problematica da risolvere nei luoghi attivi dell'educazione. I canoni metodologici della ricerca sperimentale (non solo in educazione, ma nelle diverse scienze umane) si sono resi nel tempo particolarmente complessi e al contempo sfumati, nonostante siano constatabili dei contorni meno labili e incerti sul piano meramente epistemologico. Va ricordato, comunque, che il metodo sperimentale applicato alla ricerca educativa in laboratorio, dove gli elementi umani e soggettivi sono in primo piano e determinanti, è attualmente oggetto di critiche al punto che il ricercatore è invitato a utilizzarlo "con estrema cautela" (Mantovani, 1998, p. 17).

Per quanto il dibattito, del tutto pedagogico, tra metafisici e pragmatici abbia reso ardua la nascita del concetto di scientificità, nonché di autonomia, delle scienze dell'educazione, avendo inizialmente dato origine alle due contrapposte correnti dei teorici dell'educazione, da una parte, e dei convinti sperimentalisti, dall'altra, oggi si assiste, con più o meno accentuate tendenze polarizzanti, a un dialogo confluyente nell'accettazione (e nella ricerca) di una sintesi funzionale tra i momenti teorici della sperimentazione e quelli relati-

vi sia alle verifiche concrete che alle pratiche operazionali e più strettamente operative — Renata Viganò (1995, p. 115) mette in relazione il termine “operazionale” alle “operazioni da attuare per osservare e misurare le variabili e le relazioni fra queste”. Si può, pertanto, essere convinti che la ricerca in campo educativo presenti connotati scientifici non solo quando essa è strettamente sperimentale — e comunque anche quando lo è presenta margini piuttosto flessibili in fatto di metodi applicativi —, ma anche quando non ricorra in modo così accentuato ai procedimenti quantitativi (come avviene nei casi della ricerca quasi-sperimentale, della ricerca clinica o, appunto, della r-a).

Sulla base di un tale assunto, gli studiosi dello sperimentalismo educativo si mostrano particolarmente favorevoli a un connubio, sfumato e funzionale, tra gli *aspetti qualitativi* e gli *aspetti quantitativi* della ricerca (questi ultimi rendendo più efficaci e sicuri i primi). Senza addentrarci nel merito dei significati di questi termini (qualitativo e quantitativo), per i quali si rimanda a studi specifici (cfr., per esempio, Laeng, 1992, pp. 52–55; Lumbelli, 1983; Vertecchi, 1992), possiamo condividere la pregnanza di un loro continuo interscambio in virtù delle effettive necessità sperimentali; inoltre, scongiurando il rischio di ridurre il processo della ricerca a un fare semplicistico e approssimato, possiamo ricostruire le linee di un criterio-tipo di ricerca sperimentale nel laboratorio educativo, rilevato dalla letteratura esistente, grazie al quale il ricercatore sappia di volta in volta (a seconda delle problematiche da risolvere e delle ipotesi da verificare) adattarsi, adattando di conseguenza i possibili costrutti teoretici alle oggettive esigenze concrete.

1.2. Il metodo sperimentale nel campo educativo

Può considerarsi accettabile il seguente *schema processuale* per rendere agevole lo svolgimento di un'adeguata sperimentazione educativa, nella quale sono implicite le difficoltà di una sua corretta e funzionale organizzazione: alla *fase iniziale*, detta comunemente *esplorativa*, in cui si determina il problema e si formulano delle ipotesi, ne segue una seconda relativa alla *scelta del campione e delle tecniche di misurazione*; quindi, *si raccolgono i dati*, che saranno elaborati al fine di giungere a precise conclusioni in merito alle *ipotesi iniziali*. Questo procedimento è ormai considerato "classico": inizialmente descrittivo e poi maggiormente analitico in quanto a calcoli e misurazioni, appare adatto soprattutto a contesti socialmente complessi, che sono contesti umani paragonabili a quelli della classe scolastica, dove è presente una grande moltitudine di variabili (età, sesso, condizioni socio-economiche etc.). L'intento del ricercatore è quello di generalizzare i risultati ottenuti, ritenendoli di utile applicazione a contesti educativi simili. Si tratta di un procedimento che per molti versi è riconducibile al costrutto pedagogico-sperimentale impostato dal pioniere belga R. Buyse (1935), una delle voci più autorevoli nel sostenere l'applicazione del metodo scientifico (equivalente, per lui, a sperimentale) in campo educativo. A lui si deve oggi una corrente fortemente sperimentalista, di stampo neopositivistico, cui aderiscono pedagogisti quali Gilbert De Landsheere, Robert Dottrens e Gaston Mialaret.

Quest'ultimo è dell'idea (anche se può considerarsi un'idea in qualche modo restrittiva rispetto alle potenzialità di questo modello di ricerca) che la ricerca sperimentale si prefigga, in particolare, di verificare l'uso positivo di nuovi metodi didattici, nel momento in cui sia manipolata la variabile sperimentale; bisogna anche annotare che per Mialaret (1984, p. 135)

sono possibili due tipi di ricerche sperimentali in educazione: quelle “statiche”, che “prendono il loro punto di partenza dalla realtà scolastica quale ci si presenta”, e quelle “dinamiche”, che invece creano nuove situazioni educative e perfezionano quelle già esistenti. In realtà, lo schema, in sé dinamizzabile, sembra proponibile anche per altre e diverse circostanze educative, dove le novità sperimentali non riguardino unicamente l’ambito della didattica, ma coinvolgano, per esempio, complessi elementi di tipo relazionale o creativo/ produttivo (di natura sia individuale che collettiva).

La *fase esplorativa* è descritta come una delle fasi più delicate, dalla quale dipenderanno le successive e, soprattutto, l’esito stesso della ricerca. È allora che le riflessioni teoriche proposte dalle scienze umane (soprattutto dalla psicologia e dalla sociologia) potranno essere d’aiuto al ricercatore per individuare le esatte coordinate del problema educativo, individuare e isolare le variabili (indipendenti e dipendenti) e, infine, formulare le domande su cui impostare il seguito della ricerca, che dovrà basarsi sulla scelta delle tecniche di misurazione, sulla selezione del campione e sulla costruzione di un piano di ricerca concretamente adattabile alla situazione contingente.

Queste fasi iniziali, dalla definizione delle ipotesi fino alla strutturazione del piano (dalla teoria all’inizio dell’operationalizzazione), potrebbero richiedere molto tempo, tanto che gli inglesi N.J. Nisbet e J.D. Entwistle (1970, p. 23), in modo forse fin troppo pragmatico e “anglosassone”, assegnano loro un terzo del tempo totale, sconsigliando, tra l’altro — e a ragione —, di “spendere tutto il tempo disponibile leggendo e pianificando con foga eccessiva” o, al contrario, di prendere una “decisione affrettata sul tema della ricerca, a causa di un tempo limitato”.

Non a caso sul momento esplorativo è stato speso molto inchiostro, intrecciandosi qui, e in modo piuttosto dinamico,

dilemmi epistemologici di non sempre facile soluzione, relativi soprattutto al dove inizia e finisce il qualitativo e a quali siano i criteri di liceità dei metodi qualitativi che anticipano le fasi “più scientifiche” (perché maggiormente quantitative) della sperimentazione, fasi, cioè, che saranno svolte con un maggiore controllo metodologico. Per ora ci possiamo accontentare di uno *schema semplice dell'esplorativo* in educazione, contraddistinto da alcune operazioni sequenziali (la cui disposizione temporale non è poi così rigidamente strutturata): a) raccolta delle teorie e dei dati bibliografici necessari a costruire un quadro teorico iniziale, b) formazione di un quadro problematico della ricerca, c) scelta del campione e, infine, d) strutturazione del piano di ricerca.

Il punto a) induce il ricercatore a verificare, comunque con rigore, l'esistenza di *materiale teorico preesistente*, relativo a problematiche analoghe a quella contingente: questo materiale va comparato e selezionato criticamente, in modo da consentire allo sperimentatore di costruire un impianto concettuale, da cui prendere le mosse, e di orientare la ricerca a partire da uno specifico *punto di vista* chiaro e preciso, sebbene non rigido né tanto meno pregiudizievole verso i passaggi successivi. Durante questa fase ricorrere a conoscenze interdisciplinari (e all'eventuale concorso di più esperti) può considerarsi un atteggiamento scientificamente auspicabile.

Si è quindi pronti per passare al punto b) e *analizzare il problema* concreto nel suo specifico contesto. Come anche Dewey raccomandava nel noto testo *How we think* — in cui, sviluppando lo schema di Kerschensteiner, propone un processo personalizzato di ricerca —, è fondamentale mettere a fuoco il problema nel modo più preciso possibile, individuandolo all'interno del suo “effettivo contesto”, affinché sia chiaro lo scopo verso cui far tendere la ricerca. I *metodi osservazionali* possono essere di notevole ausilio per una tale messa