

Sul ruolo culturale della ricerca educativa: nuovi contesti e alleanze in prospettiva pedagogica

Teresa Grange

Professoressa Ordinaria – Università della Valle d’Aosta

t.grange@univda.it

L’esigenza di ridefinire, rilanciare, innovare precipue alleanze tra sistemi educativi, orientamento e prospettive professionali si iscrive nella consapevolezza delle trasformazioni che connotano le dimensioni individuale, interazionale e sociale della contemporaneità. Tali dinamici cambiamenti integrano in modo strutturale la complessità, la fluidità, l’incertezza, il rischio: un approccio pedagogico, la cui logica ermeneutica è orientata al possibile, offre una chiave critico-interpretativa pertinente e creativa in termini di coevoluzione di individui, contesto e società. Questa simultaneità interdipendente di movimento impone sguardi multiprospettici, flessibilità, adattabilità, riflessività nel trattare – insieme – questioni di senso e questioni di metodo rispetto al ruolo della ricerca educativa in generale, e di quella pedagogica in particolare, nella promozione di uno sviluppo umano emancipante, congruo e sostenibile in tutte le fasi dell’esistenza, in ogni aspetto e in ogni ambito della vita.

1. Paradigmi, metodi, significati

Se la ricerca pedagogica e didattica offre un supporto alla decisione e alla scelta (Paparella, 2012) fondato su modelli di intelligibilità del fatto educativo (Crahay, 2002) inteso nella sua unicità, nella sua contestualità come pure nelle possibili e non prefigurate declinazioni della sua trasferibilità, la valorizzazione del ruolo della ricerca nella sua interazione con le politiche e le pratiche educative in relazione con le istanze mutevoli della realtà sociale ed economica passa attraverso un chiaro posizionamento di carattere culturale, alla De Vries (1990), pienamente partecipe del dibattito democratico intorno all’idea di società che ispira la progettualità educativa, formativa e professionale. Si tratta di contribuire all’impostazione dei problemi, prima che alla loro soluzione tecnica; di (ri)formulare domande, prima di dare risposte; di proporre l’elaborazione plurale di significati, anziché fornire piste definite di azione. In accordo con l’epistemologia pedagogica, teoria e prassi, mezzi e fini conservano e nutrono

ricorsivamente la loro inestricabile connessione, e anche la metodologia rimanda, coerentemente, a un insieme di pratiche che si riflette nel modo di porre il problema, nelle strategie di raccolta e di analisi dei dati, nelle dinamiche interpretative e nella scelta dei criteri di rigore (Karsenti, 2020).

In questo quadro, il “come” e il “perché” appartengono allo stesso arco ermeneutico e il sapere pedagogico dispiega apertamente la sua natura di “sapere implicato” (Viganò, 2019, p. 349) che, nel richiamare intenzionalità e valori, definisce l’efficacia in modo relativo, con riferimento a fini che sono frutto di scelte e, conseguentemente, implicano responsabilità. Come osservano Pivarova, Powers e Fischman (2020) gli approcci emergenti nella ricerca educativa travalicano la “guerra dei paradigmi”: non ci sono metodi adatti ad affrontare qualsiasi problema né questioni districabili con qualsiasi metodo quindi le gerarchie e le contrapposizioni (per esempio tra ricerca quantitativa e qualitativa) risultano fatue e inconsistenti; domande inedite richiedono nuovi metodi che, a loro volta, conducono a rivisitare concetti e teorie, e sollecitano un’apertura inter e transdisciplinare sia per l’individuazione di ulteriori oggetti di ricerca sia per lo sviluppo, l’adattamento e l’integrazione di procedure rigorose innovative. Inoltre, le angolazioni da cui mettere a fuoco le sfide attuali sono molteplici: orientamento, formazione e lavoro non possono prescindere dalle prospettive di senso riguardanti, per esempio, l’inclusione, il contrasto alle disuguaglianze, l’interculturalità, la parità di genere, la sostenibilità (Colás-Bravo, 2021); al variare dei quadri interpretativi e degli specifici significati condivisi cambieranno le finalità, le priorità, le entrate concettuali, i metodi e le strategie investigative.

2. Ricerca educativa e bene comune

Nello scenario complesso e mutevole del nostro tempo, la ricerca pedagogica svolge il suo ruolo culturale promuovendo nuove alleanze, costruite secondo criteri coerenti con la natura e la vocazione umanizzante ed emancipante dell’educazione. L’alleanza, infatti, presuppone una responsabilità comune rispetto a un progetto condiviso che, nell’esprimere - e al tempo stesso, interpretare - una particolare visione della realtà, necessita di essere collocato in un orizzonte di senso concettualmente fondato ed eticamente orientato. Così, nella prospettiva pedagogica, un’alleanza meramente strumentale tra percorso formativo e sviluppo professionale non è praticabile, in quanto, nella sua riduttiva, contingente, funzionalità potrebbe risultare alienante;

un'alleanza incentrata su logiche di mercato legate alla domanda e all'offerta, volta a indirizzare prioritariamente le scelte formative e professionali in relazione all'occupabilità presunta o auspicata, non è proponibile perché, oltre a trascurare il principio di integralità che impone di considerare la persona nelle sue innumerevoli sfaccettature, porrebbe limiti arbitrari alle potenzialità di sviluppo futuro. Le alleanze generative implicano l'attivazione di processi che consentano di pensare il cambiamento mentre prende forma in situazione attraverso la partecipazione e la negoziazione; la ricerca pedagogica interagisce in questi processi evidenziando la saldatura tra gli aspetti strumentali e le opzioni etiche e concettuali. Peraltro, la consapevolezza e la traduzione operativa del legame tra ricerca e bene comune, nella percezione dei ricercatori come dei decisori politici e di coloro che operano sul campo, costituisce una delle sfide della definizione di qualità della ricerca educativa contemporanea (Welsh, 2021, p.187).

Per quanto concerne l'orientamento, il discorso sulle tecniche si inserisce dunque nel più ampio confronto sui paradigmi e sugli approcci: il dibattito si sposta dalle pratiche (la loro efficacia, accessibilità, funzionalità,) alla rilevanza, alla pertinenza, alla congruenza delle scelte rispetto a principi e criteri opportunamente esplicitati e condivisi. Se l'orientamento è, come spiega Paparella, orientamento al mondo, cioè «fare esperienza della libertà (...) sentirsi autentici e perciò non soltanto distinti dagli altri, ma anche titolari, insieme agli altri, della capacità di scegliere e di padroneggiare la realtà» (2023, p. 163), ciò che diventa fondamentale per orientarsi e per sostenere la propria crescita personale e professionale è la capacità di costruire una progettualità consapevole, di leggere il contesto per coglierne le opportunità, di sviluppare risorse per far fronte agli imprevisti e alle crisi, di coltivare valori e ideali, di esplorare scientemente nuove traiettorie di vita (Grange, Annovazzi, 2022). Un paradigma olistico, basato sul costruzionismo sociale, come il *Life Design* (Savickas, 2012) pare allora più appropriato per elaborare significati atti a imbastire itinerari formativi che offrano feconde opportunità di orientarsi nel contesto odierno, rispetto a modelli di *matching*, fondati sul presupposto di una relativa stabilità delle caratteristiche delle persone e dei contesti, assunto che non trova riscontro nella società attuale. L'esame dei paradigmi è un punto di partenza, ma l'alleanza si alimenta nella costruzione di un agire orientativo che disvela via via particolari temi e problemi (benessere organizzativo, personale e sociale; competenza professionale specifica o trasversale; tempo di vita e tempo di lavoro ecc.), di cui si valuta il rilievo, l'interesse, l'urgenza,

riconfigurando il contesto, e, contemporaneamente, stimolando la ricerca pedagogica nella pienezza del suo ruolo culturale di promozione di cambiamento positivo.

Bibliografia

Colás-Bravo P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 319-333.

Crahay M. (2002) La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger, M.Saada Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation* (pp 253-273), Bruxelles: De Boeck Supérieur.

De Vries G.H. (1990). *De Ontwikkeling van Wetenschap* [The Development of Science]. Groningen: Wolters Noordhoff.

Grange T., Annovazzi C. (2022). Convegno di Calais e Life Design: come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura. In Lucisano P., Marzano A. (Eds), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (pp. 296-306). Lecce: Pensa Multimedia.

Karsenti T., Savoie-Zajc, L. (Eds.) (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Paparella N. (2012). L'agire didattico. Napoli: Guida.

Paparella N. (2023). Apprendere, produrre, creare nella infosfera. In N. Paparella, A. Tarantino (Eds), *Per una pedagogia di frontiera. Apprendere, vivere, creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente* (pp. 156-172). Milano: FrancoAngeli

Pivovarova M., Powers J. M., Fischman G. E. (2020). Moving beyond the paradigm wars: emergent approaches for education research. *Review of research in education*, 44(1), VII-XVI.

Savickas M. L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.

Viganò R. (2020). La validità della ricerca educativa, tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 1, 323-334.

Welsh R. O. (2021). Assessing the Quality of Education Research Through Its Relevance to Practice: An Integrative Review of Research-Practice Partnerships. *Review of Research in Education*, 45,170-194.

