

1. IL CONTRIBUTO DEGLI ESPERTI

Le parole della qualità pedagogica... Ricerca-azione

Vittorio Fabricatore

Il progetto “Le parole della qualità pedagogica” ha efficacemente esplorato le potenzialità dell’Autonomia scolastica in merito a strategie, progettazione e innovazione per l’integrazione.

L’autonomia scolastica ha ormai superato i 10 anni di vita e sempre di più è necessario definire strategie per far fronte a problemi la cui soluzione non è rinvenibile né in circolari o direttive ministeriali né in manuali di pedagogia e didattica.

Ogni contesto, ma anche ogni ambito di intervento richiedono strategie diverse. Si aggiunga a ciò che qualsiasi strategia messa a punto in un contesto ha bisogno di essere modificata con flessibilità per essere adattata ad altri contesti.

E’ in fondo questo il senso della sussidiarietà fortemente indotta dall’autonomia scolastica: offrire percorsi formativi sempre più vicini ai contesti ed ai bisogni dei soggetti.

Il progetto “Le parole della qualità pedagogica” è decisamente ascrivibile alla metodologia della ricerca-azione, in considerazione di almeno tre fattori salienti che lo hanno caratterizzato.

1. l’uso di strumenti e metodologie varie, che spaziano dall’intervista, ai focus group, alle narrazioni, al diario di bordo ed all’analisi quantitativa dei dati;
2. la scoperta di essere pervenuti ad esiti inattesi e di aver individuato, proprio grazie alla ricerca, problemi mai emersi precedentemente;
3. aver coltivato, in un ambito unitario, percorsi che partivano da autentiche domande-chiave quali, ad esempio, “Come trasporre un risultato di ricerca in altre situazioni”? “Come coinvolgere tutti i docenti di una scuola?” “Un processo messo a punto per una situazione è modellizzabile e dunque ripetibile?”.

D’altra parte, una ricerca è tale solo se è in grado di generare conoscenze non possedute prevalentemente su problemi noti, vale a dire che deve farci conoscere qualcosa di nuovo e non semplicemente verificare l’efficacia di quanto già sappiamo. Sarebbe una pseudo ricerca.

A queste ed altre domande-chiave, dalle quali ha preso avvio il progetto, nessun provvedimento dell’Amministrazione può né deve dare risposta.

Si tratta di domande strategiche ai fini del funzionamento del sistema, cui solo la ricerca-azione è in grado di fornire risposte.

“Le parole della qualità pedagogica” pone esplicitamente l’accento sullo scopo principale di un percorso di ricerca, che deve essere quello del miglioramento dell’efficacia degli interventi formativi. In merito, poco efficaci sembrano essere pratiche diffuse quali la diffusione delle migliori pratiche o la ricerca operativa.

In relazione alle *pratiche migliori*, è il caso di chiarire che, per quanto sia molto utile ed encomiabile isolare, analizzare e diffondere pratiche pedagogiche e didattiche efficaci, non bisogna confondere la diffusione con l’applicabilità. Quando si parla di pratiche formative è molto raro che un percorso efficace possa diventare procedura applicabile in qualsiasi situazione, in quanto l’apprendimento costituisce sempre un evento unico e raramente ripetibile nelle forme e nei modi in cui è stato osservato. Pertanto, le cosiddette pratiche migliori, ancorché particolarmente significative, possono ragionevolmente avere valore di *exemplum* e non di procedura.

Così la *ricerca operativa*, che molto successo continua ad avere in ambito ministeriale, non è in grado di rispondere alla vera esigenza dell’autonomia, che è quella di adattare il più possibile i percorsi formativi ai contesti cui sono proposti agendo nella logica della sussidiarietà pedagogica che garantisca l’efficacia degli interventi.

La ricerca operativa¹, i cui protocolli furono messi a punto prevalentemente negli anni cinquanta e sessanta, è metodologia tipica delle Amministrazioni centrali. Animate da sani intenti di verifica dei possibili esiti di innovazioni o riforme da introdurre in un sistema, le Amministrazioni su uno specifico “oggetto” (ad esempio, una modifica del programma di storia) mettono in atto indagini con una sequenza così schematizzabile: si ipotizza una modalità di applicazione nel contesto che interessa; poi si mettono in atto alcune misure atte ad introdurre l’innovazione; in seguito si constatano gli effetti delle misure introdotte per poi valutare i risultati alla fine del percorso, a volte non solo in forma quantitativa, ma anche qualitativa.

La ricerca-azione non è assimilabile a queste pratiche né ad un qualsiasi generico percorso di indagine. Del termine spesso si abusa indicando con esso in modo improprio strategie e metodi che poco hanno a che fare con la ricerca-azione.

Che cos’è la “Ricerca-azione”

¹ Qui di seguito una definizione di ricerca operativa. “Fornire un’illustrazione di elementi essenziali che costituiscono una data operazione e dei fattori che influiscono sui risultati per dare una base a decisioni da prendere. (G. De Landsheere, 1982)”.

È allora forse opportuno chiarire che cos'è la ricerca-azione.

Intenzionalmente si cercherà di non addentrarsi in dettagli che potrebbero apparire troppo accademici quali la distinzione tra ricerca-azione diagnostica, partecipante, empirica, sperimentale, basati sulla diversa polarizzazione della ricerca sul processo stesso di ricerca o sui soggetti.

La ricerca-azione è una metodologia che si basa sulla coesistenza in un processo di azione e riflessione per risolvere un problema. Cesare Scurati definisce la ricerca-azione come *“un modo di procedere che include l'attore in un progetto e in un processo di riflessione e di analisi”*.

In realtà, più che una metodologia, è un insieme di metodi ecletticamente mutuati dalla ricerca quantitativa (indagini quantitative, campionamenti, analisi di dati ecc) e da quella qualitativa (interviste, diari di bordo, focus group ecc.).

La ricerca-azione costituisce, fin dagli anni quaranta del secolo scorso una delle più importanti novità in campo formativo, in quanto riesce a rispondere a due principali scopi:

- ipotizza la messa in pratica progressiva dei risultati della ricerca, prefiggendosi di ridurre i tempi sempre esageratamente lunghi che intercorrono tra l'acquisizione dei dati, la loro elaborazione e la ricerca di soluzioni possibili;
- considera gli attori del processo analizzato in funzione di ricercatori, superando così il meccanismo della distanza tra ricercatore e realtà indagata per creare un effetto di condivisione e partecipazione che costituisce il presupposto dell'efficace messa in pratica delle soluzioni.

In effetti, la principale scoperta della ricerca-azione è rappresentata dal fatto che un processo conoscitivo diviene di per sé azione per il solo fatto di coinvolgere gli attori e ancor più se agli attori vengono attribuiti ruoli e funzioni assimilabili a quelli dei ricercatori.

E tale approccio potrebbe costituire uno dei più importanti fattori di sviluppo dell'Autonomia scolastica, proprio perché riesce a garantire insieme miglioramento della qualità e crescita delle competenze professionali degli operatori.

Nella ricerca-azione gli “oggetti” sono rigorosamente individuati da coloro i quali partecipano alla ricerca, anche se essi possono corrispondere a vere e proprie esigenze strategiche di sistema, che vanno oltre lo specifico contesto. Perciò la ricerca-azione ha spesso effetti positivi sull'intero sistema nella misura in cui è in grado di produrre analisi dei problemi e modelli flessibili per la loro risoluzione. In altri termini, più che produrre modelli o soluzioni in forma di ricetta, la ricerca-azione produce esempi e spunti di soluzione dei problemi ed elementi di analisi che mettono in grado di progettare strategie in modo flessibile ed efficace in vari contesti.

Sette caratteristiche della Ricerca-azione

Restano oggi ancora in uso nella comunità scientifica i principi enunciati nel 1977 (Toronto) dall'ICAE (International Council for Adult Education).

1. **Il problema di cui si occupa la ricerca-azione nasce dalla comunità**, che lo definisce e lo analizza. La ricerca-azione si occupa di problemi che nascono da una comunità più o meno ristretta, nel caso della scuola da coloro i quali operano in un determinato ambito (ad esempio l'integrazione degli alunni con disabilità) e punta a trovare soluzioni per quell'ambito.
2. **La ricerca-azione trasforma la realtà per migliorarla**. Lo scopo ultimo della ricerca è la trasformazione della realtà sociale ed il suo miglioramento. Pertanto, chi usufruirà dei cambiamenti introdotti sia nel corso della ricerca che alla fine saranno gli stessi membri di quella comunità che hanno sviluppato il percorso di ricerca.
3. **La comunità partecipa al processo di ricerca**. Questa è una condizione essenziale per la buona riuscita del processo, in quanto la presenza partecipata dei membri di quella comunità garantisce non solo la reale contestualizzazione dei contenuti del lavoro, ma anche l'efficacia della ricaduta degli esiti che di volta in volta vengono prodotti.
4. **Riguarda un gruppo specifico o una categoria**. La ricerca-azione nasce storicamente dall'esigenza di affrontare i problemi di gruppi socialmente svantaggiati e poi si è progressivamente estesa a tutti gli ambiti sociali.
5. **Suscita presa di coscienza tra i partecipanti**. I partecipanti alla ricerca-azione non solo acquisiscono nuove conoscenze sul tema che si è deciso di analizzare, ma hanno anche il vantaggio di prendere coscienza delle proprie potenzialità, che poi potranno essere riutilizzate nelle varie situazioni.
6. **Usa i metodi e gli strumenti della ricerca sociale**. Vengono usati metodi e strumenti propri della ricerca sociale, sia quantitativi che qualitativi. Imparano ad usare questi strumenti anche i soggetti partecipanti.
7. **Le persone ricercano e apprendono allo stesso tempo**. Questo aspetto segna il superamento del problema cronico di tutta la ricerca sperimentale sui contesti sociali, che è costituito dalla distanza a volte incolmabile tra i soggetti per i quali si attiva una ricerca e i ricercatori stessi. Nella ricerca-azione, anche i soggetti appartenenti a quella determinata comunità sono ricercatori di se stessi.

Il ricercatore come consulente in un sistema

Dunque la ricerca-azione non ha solo finalità conoscitive, ma soprattutto intenti di trasformazione della realtà. Conseguentemente, la metodologia della ricerca-azione getta una nuova luce sull'identità del ricercatore, perché cerca di annullare la distanza dai soggetti della ricerca. Viene messo in discussione il significato stesso di obiettività, che generalmente trova il suo presupposto nella distanza dalla realtà osservata, per affermare invece che la vera obiettività è il risultato di un rapporto di vicinanza e partecipazione.

Al ricercatore viene anche attribuito un ruolo non solo strettamente professionale, ma anche etico, di impegno sociale.

Il paradigma dei compiti di un ricercatore appare pertanto alquanto complesso, visto che si trova immerso nella cultura e nel contesto con compiti che qui di seguito si elencano sinteticamente.

- Il ricercatore sa identificare e attivare le diverse risorse;
- non impone obiettivi e procedure pre-definite;
- impara dai soggetti;
- diventa promotore di trasformazione;
- è garante, anche nei confronti del committente, della buona riuscita del lavoro;
- rielabora i risultati e ne restituisce letture sintetiche e significative;
- si rapporta sempre con le soggettività e ne rispetta i ruoli e le opinioni;
- garantisce la documentazione e la diffusione degli esiti della ricerca.

Il ricercatore non è il solo soggetto ad utilizzare i metodi e le tecniche della ricerca-azione, ma in questo compito è affiancato validamente dai soggetti della comunità partecipante, ai quali cercherà di far acquisire pertanto nuove competenze favorendone un reale processo di apprendimento.

Dunque il ricercatore deve non solo saper analizzare usando gli strumenti della ricerca quantitativa e qualitativa, ma deve anche saper collaborare alla pari con i soggetti della ricerca, valutando insieme con loro gli esiti raggiunti di volta in volta. Deve saper ascoltare chi conosce la realtà da indagare meglio di lui e condividere con i soggetti il percorso di ricerca. Perciò egli si trova al centro di una vera e propria negoziazione della conoscenza. In sintesi, il ricercatore è un consulente di processo² con il compito di affiancare fornendo competenze sicure.

² Per la definizione di consulenza di processo si veda E.H. Schein, *La consulenza di processo*, Raffaello Cortina, Mi, 2001. Vengono fornite tre accezioni principali di consulenza: consulenza come expertise, consulenza secondo il modello medico-paziente e consulenza di processo. Nella ricerca-azione il ricercatore è un consulente di processo, definibile come garante, specchio e aiuto all'esplorazione. Dunque una figura esperta che abbia la funzione di affiancare i soggetti della ricerca e non fornire loro ricette o terapie per presunte patologie.

La distinzione, apparentemente astratta, tra ricercatore e soggetti della ricerca acquista tutta la sua forza di realtà quando ci si confronta con contesti specifici. Nella scuola, ad esempio, è pensabile che le *équipes* di lavoro costituite dai soggetti della ricerca abbiano una composizione mista, fatta cioè sia di operatori interni con vari ruoli (ad esempio Dirigente, docenti ed eventualmente ATA) che da operatori esterni (ad esempio genitori e associazioni di genitori, decisori locali, rappresentanti di interessi esterni, ecc.). Inoltre, non è da trascurare il ruolo da attribuire al Dirigente Scolastico quale figura che dovrà conoscere l'intero progetto di ricerca, per condividerne e co-progettarne le condizioni organizzative, le risorse umane e finanziarie, le relazioni istituzionali, la ricaduta istituzionale degli esiti e la loro divulgazione.

Il complesso sistema di relazioni che si instaura tra soggetti della ricerca, comunità cui essi appartengono, altri soggetti coinvolti, ricercatori con ruolo di consulenti, fanno sì che una ricerca-azione non possa avere breve durata. I tempi per analizzare un problema, le indagini, l'uso di varie strumentazioni, le progressive applicazioni, le valutazioni intermedie e finali e la documentazione dei risultati esigono che una ricerca-azione abbia durata sicuramente superiore ad un anno scolastico.

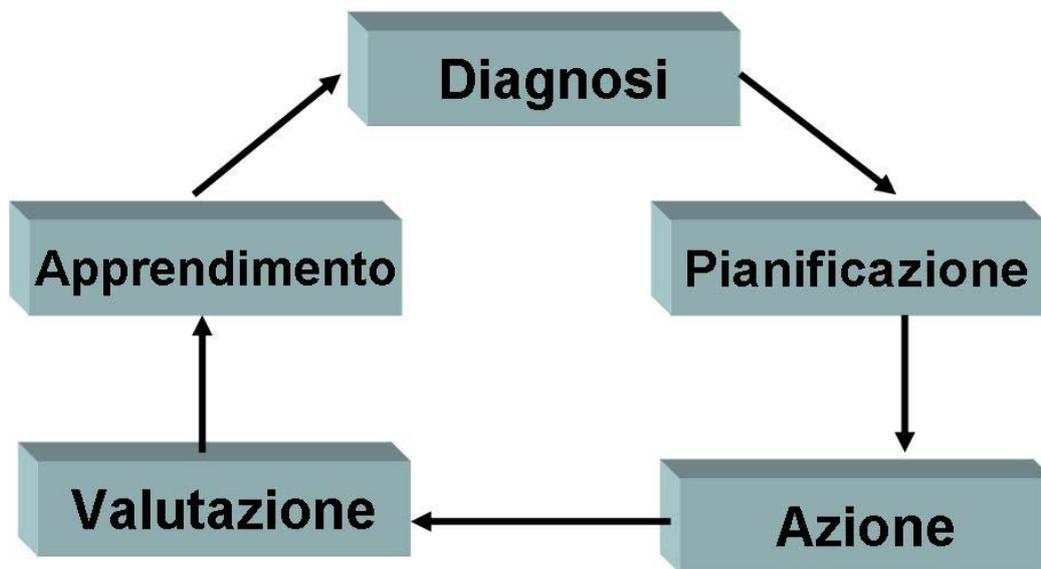
Pertanto la ricerca-azione:

- non è riflessione episodica, in quanto prevede un processo di analisi dei dati, di riflessione e di valutazione a vari livelli
- non è semplice soluzione di un problema, in quanto ogni problema è visto in funzione di atteggiamenti in relazione ai contesti;
- non è ricerca operativa, in quanto prevede una definizione condivisa dei contenuti della ricerca tra i soggetti stessi;
- non è un semplice progetto in cui vengono fissati gli obiettivi i tempi e le procedure, perché se si conoscessero prima obiettivi e tempi non avrebbe senso attivare un percorso di ricerca.

Lo schema della Ricerca-azione

In forma schematica e sintetica si riportano qui di seguito le principali fasi di lavoro della ricerca-azione mutuata dalle formalizzazioni di B. Cunningham nel 1976.

Le fasi sotto riportate sono da considerare secondo un criterio di ciclicità.



FASI	ATTIVITA'
Diagnosi	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare gli elementi del campo d'azione (gruppi, sottogruppi, soggetti istituzionali e non istituzionali) • Verificare bisogni e attese • Definire il problema in modo condiviso • Contestualizzare il problema descrivendolo attraverso elementi del contesto per il quale si produrrà la ricerca. • Scegliere gli strumenti adatti per analizzare e valutare. • Chiarire gli obiettivi dell'intervento con il committente
Pianificazione	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare i dati raccolti e valutare i punti strategici su cui intervenire • Individuare i soggetti da coinvolgere nella ricerca. • Fare l'inventario delle risorse, umane e professionali, ma soprattutto di tempo, di cui si potrà disporre. • Formulare un piano di azione di massima.
Azione	<ul style="list-style-type: none"> • Scegliere le strategie • Definire gli obiettivi a medio e lungo termine del lavoro • Dichiarare i criteri per osservare il processo e gli strumenti per

	<p>misurare gli esiti.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuare i criteri di fattibilità • Formulare un dettaglio delle azioni da svolgere comprensivo di interlocutori, tempi, strumenti e risultati attesi per ciascuna fase di lavoro.
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontare gli esiti anche parziali o intermedi con il quadro diagnostico iniziale, per verificare quali cambiamenti sono stati introdotti e in che misura si sono verificati dei miglioramenti. • Rivedere eventualmente il progetto iniziale alla luce degli esiti delle valutazioni intermedie. • Rinegoziare il progetto con il committente e con i soggetti della ricerca allo scopo di accrescere il livello di consapevolezza. • Alla fine di più valutazioni intermedie corrispondenti alla conclusione delle varie fasi, valutare globalmente la ricerca in apposite sessioni comuni. • Presentare al committente gli esiti del progetto e la valutazione.
Apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • La valutazione deve essere oggetto di uno specifico lavoro delle <i>équipes</i> coinvolte e costituire un momento di apprendimento specifico. • Gli apprendimenti indotti dalla ricerca-azione devono essere oggetto di uno specifico monitoraggio <i>in itinere</i>, allo scopo di riesaminare tutto il lavoro nella fase conclusiva. • L'osservazione e la misura degli apprendimenti indotti dovrebbero essere oggetto di una specifica programmazione. Pertanto dovrebbero essere previsti specifici tempi dedicati a questo aspetto.

La ricerca-azione è metodologia che parte sempre dall'esigenza di affrontare problemi complessi che non è possibile analizzare nell'ambito di un sistema improntato al "comando dall'alto". Nella tradizione della nostra Amministrazione scolastica, un'innovazione viene introdotta a seguito di un documento ufficiale (ordinanza o direttiva) in cui vengono fornite indicazioni generali. Successivamente vengono fornite indicazioni applicative, nell'ipotesi che tutti debbano uniformarsi ad uno stesso stile di realizzazione. Solo a questo punto le scuole possono agire, a condizione che

rispettino le indicazioni anche di dettaglio rispetto alle quali l'Amministrazione centrale si riserva di effettuare gli opportuni controlli.

L'autonomia scolastica apre invece grandi finestre sull'iniziativa delle scuole sia in termini progettuali che gestionali, fermi restando gli obiettivi nazionali o gli standard dati dall'Amministrazione centrale.

Questo il campo della ricerca-azione, che permette alle scuole di dare risposte dal basso, attraverso indagini e partecipazione sul campo, mobilitando intelligenze e finalizzando le risorse al miglioramento.

Gli stessi esiti della ricerca sono poi in grado di proporre altri problemi, utili a ridefinire elementi del sistema e riprogettare ulteriori fasi di miglioramento.

Riferimenti bibliografici essenziali,

R. Barbier, *La ricerca-azione*, Roma, Armando, 2007.

E. Becchi, B. Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione educativa*, Angeli, Milano, 1984

E. Besozzi, M. Colombo, *Metodologia della ricerca sociale*, Guerini Studio, Milano, 1998

Bovina, *I focus group, storia, applicabilità, tecnica*, da Rassegna Italiana di valutazione, n°1, gennaio- marzo 1996

A. Calvani, *Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi* in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, 2, 1998

W. Carr e S. Kemmis, *Action-Research in The International Encyclopedia of Education*, T. Husén e N. D. E. Postlewaite, Pergamon Press, Oxford-New York 1985

E. Cicognani, *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci Editore, Roma, 2002

P. Corbetta, *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Mi, 1999

B. Cunningham, *Action Research: Towards a Procedural Model*, in *Human Relations* n.3, 1976

G. De Landsheere, *La recherche expérimentale en éducation*, Lausanne : UNESCO- Delachaux et Niestlé, 1982

D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

J. Elliott, A. Giordan, C. Scurati, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993

S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in: S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1988

.Kenneth D. Bailey, *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, 1991

Mantovani, (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B.Mondadori, Milano, 1995

J. Pourtois, *La “ricerca-azione” in pedagogia*, in Egle Becchi e Benedetto Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1984;

1995

G. Pozzo & L Zappi, *La ricerca-azione*, Torino, Bollati Beringhieri, 1993

R.Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1995