

## **IL RESISTIBILE FASCINO DELLA RICERCA EDUCATIVA**

*A commento di recenti ricerche, ma con considerazioni che rimandano a politiche generali dell'istruzione*

Di recente sono stati pubblicati i risultati di due ricerche condotte dalla Fondazione Giovanni Agnelli: quella, che si ripete nel tempo, denominata Eduscopio ed una ricerca condotta con metodologia shadowing da Massimo Cerulo, sulla figura e il ruolo del Dirigente scolastico, significativamente intitolata "Gli equilibristi".

Non voglio, con questo mio intervento, entrare nel merito dei contenuti e risultati di quelle ricerche, se non per qualche cenno (e dichiarando la mia "partigiana" vicinanza alle metodologie ed alla impostazione della seconda e la mia altrettanto partigiana avversione per la prima). Quanto per utilizzare la intrinseca diversità di metodologia, impostazione, forma di rendicontazione tra le due ricerche, come spunto per riproporre una questione più generale che è quella della Ricerca Educativa nel nostro Paese, il suo valore sistemico, la sua "organizzazione", il suo ruolo nel costruire, migliorare, sviluppare la "cultura sociale della scuola" e non solo alimentare il dibattito scientifico-accademico.

### **Solo accenni nel merito: la ricerca sociale e i suoi paradigmi**

Commentando (Facebook) per la verità in modo tranchant (dato il contesto comunicativo), i risultati di Eduscopio usati da qualche Dirigente Scolastico come "medaglietta" da appiccicare al bavero della "sua" scuola, cercavo di "falsificare" (in senso popperiano...) quella impostazione ricordando agli interlocutori alcuni limiti della ricerca, certo fondamentali, ma di diverso ordine.

Come è noto con Eduscopio, la Fondazione Agnelli correla i primi risultati universitari di alunni iscritti agli Atenei, con la scuola di provenienza, ed utilizza i primi come "indicatori" della qualità della seconda. (Da qui, alla comunicazione dei risultati, il fiorire di recriminazioni dei peggio classificati, e le "medagliette" dei nominati "migliori")

Nel commento mi limitavo a ricordare a tutti gli interlocutori, tre questioni fondamentali.

**La prima:** "il paradigma della variabile dipendente/indipendente" nella ricerca sociale è inappropriato o ha applicazione assai limitata. Intendevo con ciò sottolineare, sinteticamente, che la ricerca sociale ha oggetti per loro natura complessi e che sono campo di azione di fattori plurimi variamente collegati tra loro da relazioni altrettanto complesse.

Nella sperimentazione che è propria delle scienze naturali, è possibile (ma anche in tale caso a certe condizioni e in certi contesti "controllabili e controllati") isolare una variabile e verificarne i valori a seguito di variazioni di (un certo numero, ma limitato e appunto controllato) di altre.

Posso, per converso e reciprocamente, trascurare altre variabili considerate ininfluenti alla mia sperimentazione.

Per non farla lunga: Galileo, dovendo descrivere la caduta di un grave dalla torre di Pisa, era assolutamente legittimato a trascurare il colore del corpo in caduta.

Per valutare il successo universitario di un gruppo di matricole, la variabile "Liceo di provenienza" è senza dubbio interessante, ma non meno di quella "frequenza della scuola dell'infanzia" (la ricerca internazionale sembra mostrare che il percorso formativo 0-6 ha grande incidenza sul successo scolastico futuro). Ma anche la variabile "titolo di studio dei genitori" (anzi la ricerca internazionale correla il successo scolastico con il titolo di studio della madre, e sembra inoltre dimostrare che la correlazione è più forte nel caso di figli di diplomati piuttosto che di laureati...), e non voglio neppure ricordare come tutte queste variabili siano correlabili, a loro volta, tra loro. Naturalmente tutto ciò è presente agli stessi ricercatori della Fondazione, esattamente come ad essi sono noti raffinati strumenti statistici di analisi multifattoriale.

**La seconda:** la popolazione scolastica in uscita dalla superiore che viene presa in considerazione dalla Fondazione per la ricerca Eduscopio, rappresenta circa il 60% dei diplomati: circa il 90% proviene dai Licei, (dai professionali esce il 20% dei diplomati, ma se ne iscrive all'università una assoluta e trascurabile minoranza, che infatti è esclusa dalla ricerca).

Dunque la ricerca si occupa, in realtà, di una quota di popolazione scolastica che rappresenta

comunque non solo “una parte”, ma una parte già selezionata, sulla base di variabili socio-economico-culturali ad azione complessa ed a rapporti complessi tra loro, che si sommano a quelle che caratterizzano comunque la storia formativa individuale degli studenti (ho scelto la facoltà giusta per me? Al Liceo che tipo di insegnanti ho incontrato? E che rapporti con la mia classe?). Ovviamente i ricercatori della Fondazione sanno tutto ciò, e sono avvertiti dei limiti intrinseci di risultati ottenuti misurando una sola variabile... Il problema è che nella comunicazione dei risultati tale avvertenza “sparisce” o declina sotto l’orizzonte della comunicazione mediatica (si sa, i giornalisti, come i docenti o i Dirigenti scolastici ...non leggono... non leggono, come direbbe Umberto Eco).

E ne escono graduatorie tra istituti, con l’aggravante che ciò viene anche presentato come strumento di “orientamento” delle scelte delle famiglie circa le scuole superiori da far frequentare ai figli. Insomma una ricerca con grandi limiti di impostazione metodologica, diventa strumento di “orientamento sociale”.

Anche il ricercatore più “scientificamente neutrale” non può non interrogarsi sugli effetti di “*moral hazard*” che possono essere sollecitati da una comunicazione che non sottolinei, prima di ogni illustrazione di risultato, il limite intrinseco della ricerca stessa, soprattutto in una ricerca con esiti “valutativi”.

**Terza questione:** Sullo sfondo (ma la cosa non riguarda lo specifico della ricerca Eduscopio) sta il fatto riscontrato nei dati OCSE, che l’Italia è all’ultimo posto per percentuale di laureati rispetto alla fascia di età 25/35.

Quindi la ricerca in questione non solo investe una “parte privilegiata” dell’utenza scolastica, ma rispetto alla problematica degli studi universitari nel nostro Paese, si confronta con un problema assolutamente secondario. A meno che, alla domanda drammatica del decadere degli studi universitari non si voglia rispondere con una “graduatoria di qualità” tra i licei.

In altre parole: si tratta di una ricerca condotta (e risorse scientifiche ed economiche dedicate) su una problematica certamente non di primo piano rispetto al (preoccupante) dato sistemico degli studi universitari della nuove generazioni.

Certo le risorse sono della Fondazione che ne ha piena e riconosciuta padronanza.

Ma rimangono sottese alcune questioni di interesse generale che attengono in particolare alla ricerca valutativa, ma anche al ruolo che potrebbero/dovrebbero avere Enti e Fondazioni che con essa si misurano, in particolare nella responsabilità (che è di tutti gli intellettuali), nel fornire strumenti di comprensione e di senso all’opinione pubblica.

La valutazione e la ricerca valutativa hanno una intrinseca difficoltà di “accettabilità sociale”, innescando spesso o il conflitto aperto o l’adattamento opportunistico. La assennata costruzione di un Sistema Nazionale di Valutazione del sistema di istruzione deve prioritariamente guadagnarsi il rispetto e la fiducia della “popolazione” del sistema per mandare fuori bersaglio entrambe le reazioni.

E’ solo per tale motivo che mi permetto di insistere nella critica ad impostazioni come quella descritta. Ogni “riduzionismo” o semplificazione meccanicista che investa la ricerca valutativa non rappresentano solamente un limite o un errore “scientifico” ma vanno inevitabilmente a rinforzare sia l’opposizione pregiudiziale sia la cosmesi adattativa.

### **Dall’approccio quantitativo e funzionalistico a quello psicosociale**

La seconda ricerca citata (sulla figura, ruolo e lavoro della dirigenza scolastica, focalizzata su Dirigente Scolastico ma anche su DSGA) utilizza la metodologia dello *shadowing*.

Dunque si tratta di una ricerca non solo qualitativa (niente tabelle, report e analisi statistica) ma che utilizza una metodologia fondata sulla interazione tra osservato e osservatore, che diviene, da elemento di “incertezza” della scientificità della ricerca stessa (per alcuni..) a elemento fondante delle ragioni e delle inferenze che sono desumibili dall’osservazione stessa. Ovviamente attraverso il rigoroso “posizionamento” reciproco tra osservato e osservatore.

La metodologia consiste nel “seguire come un’ombra”, da parte del ricercatore, la persona che è

oggetto di osservazione, in ogni istante della sua vita quotidiana, nel suo lavoro, nei suoi rapporti con il contesto e con i collaboratori, con l'organizzazione nella quale opera.

L'ombra non "indaga, analizza, interpreta, interroga" da "fuori e lontano"; ma nel corso dell'osservazione silenziosa rielabora il proprio modo di guardare il mondo e le cose, con il modo che l'altro ha di guardare e vedere a sua volta. Il "potere di conoscenza" di tale metodologia si alimenta proprio dall'incontro-scontro tra universi culturali (quello dell'osservato e dell'osservatore) a partire proprio da analogie e differenze che fanno capo a una situazione definita (lavoro, organizzazione, ruoli professionali ...). "L'ombra" annota, istante per istante, limitando al minimo la sua interazione.

Lo shadowing implica e genera un atteggiamento "umoristico" che si costruisce a partire dal processo di "bisociazione" che consiste nel riunire e interpolare due schemi di riferimento, (associazioni, strutture di ragionamento, emozioni) che sarebbero normalmente incompatibili o comunque estranei e distanti. (Non mando un Preside a fare l'ombra di un altro Preside ...)

L'esercizio di bisociazione consiste cioè nell'operare contemporaneamente su piani cognitivi diversi e mettere in contatto tra loro tali piani: è la fonte della creatività e dell'umorismo.

In Italia la metodologia dello shadowing fu introdotta da Mariannella Sclavi e di lei ricordo un libro sulla scuola ("A una spanna da terra", 1994) che metteva a confronto la vita a la giornata scolastiche di due studentesse (una italiana ed una americana). Mi fece capire più cose che non un trattato di comparata tra sistemi di istruzione.

La ricerca qui commentata è pubblicata con un titolo più che adeguato ("Gli equilibristi") e ha seguito "come un'ombra" le giornate di lavoro, le interazioni e i rapporti, i problemi e le soluzioni trovate, di quattro dirigenti Scolastici (e relativi DSGSA) di quattro Istituzioni scolastiche (secondaria superiore..); due al Nord e due nel Meridione.

Le annotazioni "dell'ombra" restituiscono la realtà del lavoro, dei ruoli, delle interpretazioni, degli immaginari professionali, delle interazioni con i collaboratori, dei dirigenti seguiti, e, nelle differenze e specificità locali e personali, colgono in modo efficace le contraddizioni sia delle definizioni istituzionali di ruolo, sia degli assetti istituzionali e operativi dell'autonomia scolastica. In particolare il suo essere "anfibia" o meglio una transizione irrisolta, che "produce" una figura professionale di direzione che, appunto, si cimenta in un difficile equilibrismo.

Non voglio né posso in questo contesto entrare nel merito delle conclusioni della ricerca stessa che hanno, se le mie spiegazioni precedenti son ben comprese, sempre valore ipotetico-sintomatico e si prestano a itinerari inferenziali successivi.

Mi limito a due osservazioni generali

**La prima:** pur nella sua parzialità (per esempio le quattro scuole oggetto della ricerca sono tutte del secondo ciclo. Al confronto Nord-Sud sarebbe interessante affiancare quello tra primo e secondo ciclo: le differenze probabilmente sono più che rilevanti) l'osservazione diretta e clinica che sostanzia la ricerca ha un effetto di "disvelamento e falsificazione" fondamentale rispetto ad una serie di costrutti e modelli con i quali si guarda e si classifica il lavoro del Dirigente Scolastico. Sia che si tratti di modellizzazioni ideali e di ampio respiro, sia che si tratti di rappresentazioni strumentali alla polemica politica e ideologica.

La ricerca falsifica ampiamente le metafore del preside sceriffo, del boss; ma anche (e non nascondo che ciò mi interessa assai di più) sia il modello Preside-manager amministrativo, sia quello del Preside leader didattico-pedagogico, sia i volenterosi ma astratti tentativi di declinare entrambi i costrutti.

L'osservazione diretta e clinica del lavoro del Dirigente dimostra la sostanziale inadeguatezza delle definizioni del suo "profilo di ruolo": sia quelle consolidate nella normativa (e per esempio tradotte nei bandi di concorso, o nei futuri protocolli valutativi) sia quelle ispirate a un "dover essere" che tenta di "modellizzare" la realtà "a prescindere"...

Inutile ricordare che la definizione del "profilo di ruolo" è il passo fondamentale per dare corpo sia ad un reale repertorio di attribuzioni professionali, responsabilità e autonomie; sia a modalità pertinenti di selezione in ingresso e di valutazione in itinere. Forse, ripartire da tale falsificazione

può essere utile, non per lamentarsi che la realtà non coincide con le nostre attese, ma per capire come trasformare tale realtà.

**La seconda:** la metodologia dello shadowing è un esempio (ma non l'unico ...) di una ricerca che si rapporti con la complessità della osservazione (e della "raccolta dati") quando l'oggetto dell'osservazione sia una "formazione sociale" e cioè un complesso di fattori e variabili tra loro collegate in modo plurimo e interdipendente.

Per tornare al paragone usato precedentemente: se Galileo era assolutamente legittimato a trascurare il colore dell'oggetto in caduta del quale voleva descrivere il moto, nel nostro caso è invece clinicamente assolutamente rilevante registrare il modo di vestire della dirigente scolastica osservata o il rito del caffè con i collaboratori, per ricostruire una ipotesi diagnostica sulle dinamiche e interpretazioni del ruolo o sui caratteri della "cultura organizzativa" agita in quel contesto.

La "scientificità" del procedere della ricerca non risiede nella semplice raccolta dei dati e nelle misurazioni, ma nell'itinerario inferenziale che va dall'osservazione, alla misurazione (quando e come possibile), alla trasformazione dei dati in "informazioni", alla trasformazione delle informazioni in "sintomi" ed alla rielaborazione dei sintomi in ipotesi diagnostiche.

Questo itinerario inferenziale (l'inferenza alla miglior spiegazione) accomuna le diverse metodologie e procedimenti scientifici: dalle scienze naturali che possono utilizzare sistemi di misura e raccolta dati rigorosi, "oggettivi" e sempre ripetibili (ma che non per questo sono legittimate ad automatizzare l'inferenza) alla medicina, alla critica d'arte, alla etnologia, alla linguistica, alla filologia, per le quali non sono sempre possibili misurazioni oggettive e ripetibili. In particolare, dunque nella ricerca sociale.

Aggiungo solamente che nel passaggio tra scienze naturali e scienze sociali, specie applicate alla scuola, si assiste anche ad un "equivoco inverso", nello slittamento semantico del concetto di "modello". Nelle scienze naturali un "modello" è una descrizione approssimata della realtà, ottenuto selezionando le variabili che vi operano e trascurando quelle giudicate ininfluenti. Il valore "euristico" del modellizzare sta proprio nel poter analizzare tale versione "semplificata" e contemporaneamente tenere ben presente tale livello di semplificazione come fonte essenziale del processo di falsificazione.

Spesso nella ricerca sulla scuola il concetto di "modello" viene interpretato non come una semplificazione necessaria per la ricerca stessa, ma come "idealtipo" al quale la realtà andrebbe conformata.

In tal modo invece di assolvere alla funzione euristica e promuovere il necessario processo di falsificazione il costrutto di "modello" assume il significato di "come vorremmo che fosse la realtà". (Forse ciò è dovuto alla prevalenza di una "formazione non scientifica" ...ma non vorrei esprimermi su ciò che possa essere una formazione "non" scientifica ...)

Nella scuola abbondano gli esempi di tale slittamento semantico: si pensi appunto ai "modelli" di "buona scuola" o ai "modelli" di Dirigenti scolastici o di docenti, ma anche di alunni (i "profili in uscita") che vengono "santificati" nei dispositivi normativi o nelle tante "indicazioni".

Come deve essere un buon docente te lo metto in una scheda.

Segnalo che quando ciò si applichi in particolare alla ricerca valutativa (un segmento di ricerca sociale) il rischio di *moral hazard* si densifica, esattamente come avviene reciprocamente quando si utilizzino modelli da "variabile indipendente" o di contro fattualità.

### **La ricerca educativa i suoi oggetti e soggetti.**

La discussione potrebbe essere chiusa qui se la questione della appropriatezza metodologica della ricerca che vien fatta sul sistema di istruzione, non si rivelasse cruciale in moltissimi casi che alimentano variamente, con il loro *fall out* mediatico, la costruzione e lo scambio di opinioni, consensi e dissensi, attorno alla scuola e ai suoi valori.

Insomma, se la ricerca educativa stessa e i suoi esiti non assumessero un ruolo sempre più importante nella costruzione della "cultura sociale" della scuola, delle sue funzioni, del suo ruolo cruciale di sottosistema sociale essenziale.

Chiarisco qui che uso il termine di “ricerca educativa” per indicare un campo che, sia pure confinante, è distinto da quello della “ricerca pedagogica”. Per semplificare le definizioni, quest’ultima ha come oggetto elettivo la “relazione educativa”. La prima si occupa invece del “sistema educativo”.

Come ovvio il reciproco rapporto, la sovrapposizione anche di metodologie e di strumenti, di “culture”, l’apporto che l’esplorazione di ciascun campo fornisce alla conoscenza dell’altro, sono innegabili.

Ma i campi son diversi: la ricerca educativa non è la ricerca pedagogica.

In particolare la Ricerca Educativa (la ricerca che ha come oggetto il “sistema di istruzione”) appartiene, per costrutti, paradigmi, strumenti, alla ricerca sociale.

Ha per oggetto un sistema complesso, multi variabile, che opera nel tempo, nella storia e le loro stratificazioni; e con rapporti altrettanto complessi con la società, le istituzioni, ma anche con le dinamiche di emancipazione, di conflitto, di costruzione di egemonia.

Proprio la complessità multi variabile del sistema reclama il massimo rigore nelle scelte di impianto metodologico della ricerca che ne fa suo oggetto.

Facciamo un esempio che investe la attuale politica pubblica dell’istruzione e le scelte indicate come prioritarie: quello della digitalizzazione delle classi.

Io non ho alcuna obiezione (anzi) nell’esplorare tale strada e nel considerarla essenziale per innovare la nostra scuola; ma per motivi che non sono quelli apparentemente dichiarati come “fondanti”, e che affermano che la digitalizzazione è correlata positivamente con migliori risultati di apprendimento. Dunque ciò darebbe fondamento politico alle scelte di investimento che vi sono connesse...

Che l’aula digitale migliori i risultati di apprendimento è tutto da dimostrare: migliora gli ambienti, le relazioni, la dimensione operativa dell’apprendere, la sua multidisciplinarietà... Ma ciascuno di questi elementi (l’ambiente di apprendimento e cioè tempi, spazi e relazioni); la dimensione operativa del processo (l’attivismo del discente, singolo e in gruppo); la trans-disciplinarietà, ecc. costituisce una variabile correlata con i risultati di apprendimento e a sua volta correlabile con la dotazione di *devices* digitali.

Per dare fondamento alla correlazione diretta tra digitalizzazione e livelli di apprendimento manca una vera e propria ricerca sul campo, diffusa e ripetuta.

Benedetto Vertecchi, che ha svolto su ciò ricerca appropriata ci dice per esempio “fate scrivere a mano e in corsivo se volete sviluppare e aumentare la padronanza linguistica”.

In realtà rideclinando per tale via, in modo specifico, una questione fondamentale della struttura psico-bio-antropologica dell’uomo: la connessione mano-sensi-cervello

Proprio per le ragioni più volte ripetute non si tratta di “dimostrare” una ipotesi o l’altra, ma di giungere ad una assennata rappresentazione della complessità dei fattori in gioco.

La scuola, proprio per le caratteristiche di densità sociale che la contraddistingue, impegnando l’universo delle generazioni interessate, potrebbe essere un vero e proprio “laboratorio di massa” per una ricerca educativa che scegliesse metodologie appropriate, si muovesse nella autonomia che è propria della ricerca e, contemporaneamente, producesse risultati capaci di elevare sia la razionalità decisoria della politica scolastica, quanto le scelte di allocazione delle risorse..

Qui si pone la questione fondamentale, ma della quale poco si discute e scarsa è la sensibilità diffusa sulla sua importanza, della configurazione del sistema della Ricerca Educativa.

Ovviamente l’Università è parte fondamentale di tale sistema, anche se privilegia la ricerca pedagogica o comunque raramente si misura (vincoli, ma forse anche avarizia) con i grandi numeri della ricerca di sistema (insisto tale è la Ricerca Educativa). Allo stesso modo altri soggetti (abbiamo commentato finora esiti del lavoro della Fondazione Agnelli).

Ma il sistema della Ricerca Educativa ha due soggetti istituzionali (e come tali assimilati proprio al più generale “sistema ricerca”) e sono come noto l’INVALSI e l’INDIRE.

Il mondo della scuola ed il dibattito politico culturale che lo sommuove guardano all’INVALSI con il fastidio e la prevenzione di chi “fa la valutazione” a all’INDIRE con un grande punto

interrogativo. (I colleghi che vi operano con impegno mi perdoneranno la semplificazione: è fatta a fin di bene)

Vi sarebbero invece almeno tre questioni di cui discutere davvero e farne elementi di confronto politico-culturale serio.

**La prima:** nel loro assetto istituzionale dovrebbe essere garantita l'autonomia che è propria di ogni Istituto di ricerca, a partire dai contenuti e caratteri del loro Statuto per arrivare alle regole gestionali, organizzative e contabili. Tale autonomia è stata interpretata in modo corretto, e alimenta davvero il lavoro degli Istituti? (Si veda il percorso statutario dei due Istituti ed il rapporto con il MIUR)

**La seconda:** proprio perché statutariamente riconosciuti come Istituti di ricerca, entrambi devono (e lo fanno) formulare un programma decennale (lo prevede la Legge: la ricerca ha sempre un passo che va oltre la contingenza politico-amministrativa). Non mi pare di avere visto tale programma come oggetto di confronto politico culturale nella scuola, coinvolgente tutte le forme di aggregazione e di organizzazione della cultura scolastica.

**La terza:** il "laboratorio" della Ricerca Educativa è, come si è detto, la scuola stessa e dunque un "laboratorio di massa". Esplorare tale dimensione è condizione di effettivo esercizio delle proprie funzioni per gli Istituti stessi, ma anche condizione per l'affermazione di sensate metodologie di ricerca e dunque di alimento di una cultura scolastica che sappia superare semplicismi, riduzionismi, continue riproposizioni del "nuovo" senza validazioni condivise. Quali strumenti per questo laboratorio di massa?