

Educazione alla cittadinanza e interculturalità

Il Trentino come laboratorio di cittadinanza attiva e differenziata



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

Dipartimento di Scienze della Cognizione
e della Formazione

**Metodologia
di ricerca
partecipata**

a cura di

Francesca Rapanà





Metodologia di ricerca partecipata

a cura di
Francesca Rapanà

Deliverable n. 6

Agosto 2005

Indice

La metodologia di ricerca partecipata	3
Breve introduzione storica	4
Questioni epistemologiche	6
Elementi di progettazione di ricerca partecipata	9
La ricerca partecipata in Ecit	11
Bibliografia di riferimento	12

La metodologia di ricerca partecipata

A partire dagli anni Settanta il dibattito epistemologico nella ricerca in educazione ruota attorno alla questione fondamentale del rapporto tra teoria e prassi educativa; in particolare, chi opera in contesti educativi avverte una frattura tra il sapere prodotto dai ricercatori sulle questioni educative e la pratica quotidiana in cui si trovano ad agire. La richiesta quindi del “pratico” al pedagogo consiste nel “dimostrare tangibilmente che le proprie elaborazioni non sono astratte o artefatte, ma sono in grado di dare risposte ai suoi quesiti professionali” (L. Lumbelli, 1980).

Proprio per rispondere a quest’esigenza si sviluppa a partire dagli anni Sessanta una filosofia di ricerca caratterizzata da un forte approccio partecipativo, che non solo recupera la distanza tra il ricercatore e l’oggetto della ricerca, propria del paradigma positivista, ma coinvolge attivamente in tutto il processo di ricerca i soggetti che operano nel contesto dell’indagine. Infatti diversamente da altre metodologie di ricerca, l’obiettivo di questo tipo di indagine non è solo acquisire nuova conoscenza, bensì produrre un cambiamento nella realtà sociale in cui si compie l’indagine; in altre parole nella ricerca partecipativa la creazione dei saperi assume carattere attivo, partecipativo e trasformativo.

La ricerca partecipante si configura quindi come una modalità di ricerca particolarmente convincente in ambito educativo, in cui lo scollamento tra teoria e pratica, pensiero e azione, viene ricomposto in un rapporto dialettico, superando un dualismo che rischierebbe di vanificare l’efficacia di qualsiasi intervento. Infatti, per quanto rigoroso e ben strutturato, un intervento mirato al cambiamento che venga percepito come estraneo dagli attori sociali, perché non coinvolti nella progettazione che pure li riguarda, ha poche possibilità di incidere ad un livello che non resti superficiale e transitorio.

Breve introduzione storica

Una prima definizione di ricerca partecipante è stata formulata dall'International Council for Adult Education (International Council for Adult Education – ICAE – Status Report on The Participation Research Project, 1977), secondo cui essa è caratterizzata da sette aspetti (G. de Landsheere, 1985):

1. Il problema nasce nella comunità che lo definisce, lo analizza e lo risolve.
2. Lo scopo ultimo della ricerca è la trasformazione radicale della realtà sociale e il miglioramento della vita delle persone coinvolte. I beneficiari della ricerca sono dunque i membri stessi della comunità.
3. La ricerca partecipativa esige la partecipazione piena ed intera della comunità durante tutto il processo di ricerca.
4. La ricerca partecipativa implica tutto il ventaglio di gruppi di persone che non posseggono il potere.
5. Il processo della ricerca partecipativa può suscitare in coloro che vi prendono parte una migliore presa di coscienza delle loro risorse personali e mobilitarle in vista di uno sviluppo endogeno.
6. Si tratta di un metodo di ricerca più scientifico della ricerca tradizionale, nel senso che la partecipazione della comunità facilita un'analisi più precisa e più autentica della realtà sociale.
7. Il ricercatore è qui un partecipante impegnato: egli impara durante la ricerca. Egli coinvolge se stesso anziché cercare il distacco.

L'approccio di ricerca partecipata si articola al suo interno in una serie di orientamenti e sfumature, di cui ogni manuale di metodologia di ricerca tenta una sistematizzazione, proponendo distinzioni e definizioni che disegnano spesso una vera e propria mappa geografica della ricerca partecipata (Aluffi Pentini, 2001). Una prima specificazione riguarda i termini di ricerca-azione o ricerca-intervento per indicare forme di ricerca partecipata più strutturate, cui vengono dati significati non sempre univoci, in cui appare come centrale la dimensione dell'azione e del cambiamento, sollecitata da chi opera in un determinato contesto.

Da un punto di vista storico, il primo tentativo di teorizzazione di questo tipo di approccio fu di Kurt Lewin, che viene quindi considerato il padre fondatore della ricerca-azione: il merito di Lewin fu senz'altro quello di collegare l'attività di ricerca al cambiamento dei sistemi sociali con cui veniva in contatto, anche se il rapporto tra il ricercatore, agente di cambiamento e i soggetti della ricerca, rimaneva ancora distante (I. Bryant, 1996, Mantovani, 1998). Il duplice obiettivo della ricerca-azione viene sottolineato dalla definizione che nel 1970 ne dà Rapaport per cui la ricerca azione è "una ricerca sociale applicata, caratterizzata dal coinvolgimento immediato del ricercatore nel processo d'azione. Il suo obiettivo è di fornire un contributo, nello stesso tempo, alle preoccupazioni pratiche delle persone che si trovano in situazione problematica e allo sviluppo delle scienze sociali, per una collaborazione che le collega secondo uno schema etico reciprocamente accettabile". Altri autori (Cook, Chein, Harding) hanno ulteriormente distinto quattro tipi di ricerca-azione: diagnostica, partecipante, empirica, sperimentale, che si differenziano per il diverso grado di coinvolgimento dei partecipanti o per la priorità data all'azione nel processo di ricerca. Il metodo della ricerca-azione ha seguito sviluppi particolari nei vari paesi europei ed extraeuropei. In Germania, le teorizzazioni di Haag e Klafky si sono concentrate sulle procedure, le possibili applicazioni e i metodi di valutazione; in Francia, Barbier ha posto l'accento sulle dinamiche relazionali e sui meccanismi istituzionali all'interno dei contesti educativi, variabili importanti e spesso trascurate nei processi educativi (Mantovani, 1998). In un secondo momento le teorizzazioni di Barbier si dirigono verso una ricerca-azione che definisce esistenziale, per cui l'obiettivo non è più cambiare una realtà problematica, ma cambiare l'atteggiamento della persona (Aluffi Pentini, 2001); in Belgio Pourtois propone una formulazione che mette l'accento sulla dimensione esistenziale ed affettiva degli individui coinvolti nella ricerca-azione. In Gran Bretagna le prime sperimentazioni si devono a Stenhouse e al movimento Teachers as researchers (1967), che si proponeva di trovare nuove strategie curriculari e didattiche; in linea con il lavoro di Lewin si colloca il contributo degli studiosi del Tavistock Institute di Londra; ancora in continuità con la tradizione lewiniana, Cunningham nel 1976 formalizza il modello

procedurale della ricerca azione. In Italia la ricerca azione in ambito educativo si afferma a partire dagli anni Settanta con un lavoro del Centro didattico nazionale per la scuola elementare, nell'ambito del rinnovamento del curriculum formativo. Tra gli studiosi che si sono occupati delle questioni metodologiche relative alla ricerca azione, ricordiamo i contributi della Becchi e di Frabboni. Negli Stati Uniti, i primi lavori sulla ricerca-azione sono quelli di Corey, Schwab e Schön; in Canada una forte corrente di pensiero sulla ricerca azione è quella di tradizione fenomenologia rappresentata da Van Manen.

Questioni epistemologiche

Pur nella diversità delle definizioni (ricerca-azione, ricerca-intervento, ricerca partecipata, ecc.) e sistematizzazioni espresse nel corso del dibattito epistemologico emergono alcuni elementi che caratterizzano questo approccio sia rispetto alla ricerca sperimentale classica, sia rispetto ad altre metodologie di indagine, con cui condivide il paradigma di ricerca (Carr, Kemmis, 1990).

La peculiarità della ricerca partecipata, sia rispetto alla ricerca tradizionale, sia a quelle che ne condividono il paradigma di ricerca, riguarda l'attenzione, già sottolineata, di produrre un cambiamento, un miglioramento nella realtà sociale in cui si conduce l'indagine. Se l'obiettivo fosse solo quello di conoscere una certa realtà sociale, allora l'elemento partecipativo potrebbe venire meno: per produrre un cambiamento non è possibile prescindere dal coinvolgimento attivo dei partecipanti. Tale intento implica una serie di considerazioni sul ruolo del ricercatore e sul suo rapporto con i soggetti della ricerca. In primo luogo è chiaro che in nessun modo la neutralità del ricercatore, posta come condizione di scientificità da altre filosofie di ricerca, è un valore da perseguire, indice di rigore scientifico. In questo tipo di ricerca il coinvolgimento del ricercatore è etico e politico ed è importante che tale livello di coinvolgimento sia esplicitato. Inoltre, è necessario che ci sia un accordo sulla direzione del cambiamento auspicato, che implica un grado di condivisione e di

negoziante, lontano da qualsiasi definizione a priori di quale sia “il meglio” da perseguire. Il ricercatore non è più colui che resta estraneo al contesto da studiare per preservare una presunta obiettività, colui che analizza un contesto per fornire agli operatori un pacchetto di interventi preconfezionati, depositario di un sapere neutro e indiscusso; al contrario il ricercatore entra nel campo con la consapevolezza che il sapere di chi opera in quel contesto è strumento irrinunciabile per un’analisi autentica. Tale atteggiamento non si limita all’ascolto attento di esperienze che poi lo studioso elabora, ma implica un’attenzione costante del ricercatore nel coinvolgere gli operatori in un ruolo attivo, in cui si sentano veramente partecipi e responsabilizzati rispetto alla ricerca stessa. Nel rapporto che si instaura tra ricercatore e soggetti della ricerca, di natura dialettica, una ridefinizione del ruolo del primo comporta di conseguenza una ridefinizione di quello dei secondi: “l’operatore acquisisce dunque quelle competenze e quel potere decisionale che contribuiscono alla ridefinizione dei problemi pratici da cui è scaturita la richiesta iniziale di formazione-ricerca” (Mantovani, 1998). Il ricercatore, allo stesso tempo, viene ad assumere un ruolo educativo in quel determinato contesto che si disegna come una doppia azione formativa, nei confronti dei co-ricercatori e nei confronti dei soggetti della ricerca.

Nella ricerca partecipata si tende ad enfatizzare la riduzione della distanza tra il ricercatore e i soggetti coinvolti nella ricerca, in favore di una sorta di parità. In realtà, sembra più corretto parlare di *reciprocità* (Mantovani, 1998), in quanto la ridefinizione di questo rapporto non implica la rinuncia a ricoprire dei ruoli che restano comunque diversi; si tratta piuttosto di una trasformazione della differenza che pure rimane tra loro (Aluffi Pentini, 2001). Il ricercatore cercherà di trasferire agli *stakeholders* quelle competenze di ricerca utili ad analizzare in modo adeguato la situazione in cui operano, a leggere le dinamiche e le relazioni, a considerare da nuovi punti di vista la complessità della realtà in cui sono immersi. Allo stesso modo, il ricercatore dovrà farsi ascoltatore sensibile e attento di una realtà di cui conosce molto meno dei suoi interlocutori. La produzione di sapere avviene in un processo di negoziazione e attribuzione di senso che coinvolge allo stesso modo,

seppur con ruoli diversi, ricercatore e *stakeholders*. Questa considerazione apre alla questione del rapporto tra ricerca partecipata e approcci interpretativi: riprendendo l'analisi di Pourtois, nella ricerca-azione, vengono considerati scientifici gli enunciati che il gruppo è arrivato consensualmente a riconoscere come comprensibili, veritieri, giustificati e sinceri; la verità quindi non è prerogativa del singolo o dell'autorità, ma è costituita dal gruppo degli attori nel quadro di una discussione partecipata e democratica. Il limite di un approccio interpretativo viene evidenziato da Baldacci quando afferma che questo “sembra invece risiedere nel venire meno di criteri che consentano di scegliere tra interpretazioni alternative, dal momento che in presenza di queste si può soltanto discutere con la speranza di arrivare presto o tardi ad un accordo. [...] Il rischio è quello di una deriva anarcoide dell'interpretazione che degradi la discussione a un dialogo tra sordi e porti a una paralisi decisionale o alla soluzione di forza dei conflitti.” Per evitare tali rischi, le interpretazioni devono essere costantemente confrontate con la “base empirica” dell'interpretazione, sui fondamenti pubblicamente accessibili, per cui “la capacità di persuasione delle interpretazioni non si fonda allora solamente sull'autorità o autorevolezza dell'interprete, e neanche sul meccanico criterio di maggioranza, ma sulla loro plausibilità razionale rispetto ad una base empirica condivisa” (Baldacci, 2001). Sia chiaro che la stessa base empirica non è qualcosa di oggettivamente dato, ma terreno di negoziazione sulla base di un accordo degli strumenti adeguati, e prima ancora di una condivisione dello stesso sistema di riferimenti concettuali e metodologici. Anche Carr e Kemmis affrontano la questione dei rischi di un approccio marcatamente interpretativo, sostenendo che l'attribuzione di significati non avviene in un vacuum, ma è storicamente e socialmente situato, per cui la ricerca-azione per realizzare la sua carica trasformativa deve tenere presente anche gli aspetti “oggettivi” della situazione sociale (Carr, Kemmis, 1990). Lo stesso Lewin afferma che in questo approccio di ricerca la situazione ambientale assume un'importanza pari a quella dell'oggetto specifico da analizzare (Lewin, 1951).

Enfatizzare la dimensione del cambiamento non deve indurre ad un appiattimento della ricerca su un piano pragmatico e utilitaristico: la promozione di un

cambiamento sociale è organizzata sulla base di una complessa operazione teorica, che rende la ricerca-azione diversa ad esempio da una mera strategia di *problem solving* (Carr, Kemmis, 1990). Tali questioni aprono ad una dimensione centrale del dibattito epistemologico, quella della validità: la centralità della dimensione trasformativa implica che questa sia criterio di validità dell'andamento della ricerca stessa (Aluffi Pentini, 2001, Mantovani, 1998). Un progetto può quindi dirsi completo quando ha prodotto un incremento nella conoscenza e quando ha prodotto un cambiamento; entrambi gli obiettivi sono elementi imprescindibili per valutare la validità di un progetto di ricerca partecipata.

Una critica spesso mossa alla ricerca partecipata, come ad altre metodologie qualitative è quella della generalizzabilità dei risultati, esigenza che appartiene ad altri paradigmi di ricerca, di stampo positivista. In questo caso una conoscenza obiettiva e generalizzabile è irrilevante e rischia di portare ad una standardizzazione delle procedure di intervento, contraria a qualsiasi aspirazione di scientificità nella ricerca in educazione. In questo caso appare più corretto parlare eventualmente di trasferibilità dei risultati o come puntualizza Corey di *generalizzabilità verticale*, legata alle capacità di analisi e di intervento acquisite dai co-ricercatori che potranno utilizzarle in situazioni future.

Elementi di progettazione di ricerca partecipata

Il modello di ricerca partecipativa, come altri modelli di ricerca come ad esempio quello etnografico, presenta un procedere ciclico, schematizzato nei manuali con diverse formule, come ad esempio *plan, act, think, and re-plan, re-act, re-think*, oppure *look, think, act*, ecc. Il modello procedurale della ricerca azione è stato rappresentato da Cunningham, che ha reso graficamente la struttura ciclica del processo indicata da Lewin. Contrariamente ad un procedere lineare il ciclo della ricerca partecipata prevede una tensione tra uno sguardo retrospettivo e un'azione proiettata in avanti (Carr, Kemmis, 1990), vale a dire una continua valutazione in

itinerare sulla cui base si organizzano gli interventi successivi. Un disegno di ricerca preciso e dettagliato, stabilito a priori, lascia il posto ad un continuo processo di pianificazione, azione e verifica, per poi pianificare, agire e verificare nuovamente; non si cerca di descrivere la realtà, ma di studiarla in divenire, seguendo i cambiamenti che di volta in volta si verificano. Il momento iniziale del ciclo consiste in un problema reale avvertito dagli operatori, che chiedono l'intervento del ricercatore, che li coinvolge fin dall'inizio nella ridefinizione dei problemi da indagare, degli obiettivi e delle metodologie della ricerca allo scopo di migliorare la pratica educativa. Probabilmente non tutti gli attori sociali parteciperanno alla ricerca nel ruolo di co-ricercatore: a questo proposito alcuni autori sostengono la necessità di condurre in via preliminare uno studio di carattere sociale e storico del contesto in cui si svolgerà la ricerca, in modo far emergere tutte le componenti di quel sistema, accertandosi quindi che tutti siano adeguatamente rappresentati (Stringer, 1996). Stringer consiglia di redigere una vera e propria mappa sociale, in cui rappresentare tutti i gruppi che in qualche modo hanno a che fare con le questioni che si affronteranno: in particolare risulta fondamentale indicare le *key people*, ovvero coloro i quali ricoprono posizioni di potere e godono di un certo grado di autorità in quel contesto. Per una buona riuscita del progetto è importante avere l'appoggio di queste figure: allo stesso modo fermarsi a tale livello di ingresso nel campo, senza coinvolgere allo stesso piano chi opera e agisce "dal basso", è condizione sicura di fallimento di qualsiasi progetto di ricerca basato sulla partecipazione. Senza il contributo di chi veramente incide su quella realtà sociale, si possono realizzare altri tipi di ricerca sociale, ugualmente interessanti e rigorosi, ma non ricerca partecipata.

Dopo aver scelto i partecipanti, il ricercatore si occuperà della formazione del gruppo dei co-ricercatori, coinvolti in un vero e proprio training sugli strumenti e le metodologie di indagine. Nel caso in cui la ricerca non sia originata da un evento critico e problematico per cui il ricercatore viene contattato dagli operatori, è comunque importante stabilire l'area dell'indagine, l'idea tematica generale da tutti ritenuta importante da essere investigata; in secondo luogo è opportuno definire

l'obiettivo della ricerca, anche se in itinere potrebbe subire delle modificazioni. Il processo ciclico della ricerca implica infatti una continua ridefinizione degli obiettivi, sulla base degli esiti delle azioni intraprese: in particolare è necessario considerare gli esiti imprevisti, scaturiti in virtù della *multidirezionalità* degli effetti provocati da un'azione educativa, la quale raramente produce un singolo, ben individuato e prevedibile effetto (Baldacci, 2001). Dopo la fase di analisi dei dati raccolti insieme agli operatori, sarà possibile dettagliare maggiormente un piano d'azione, che includa soluzioni alternative, individuando azioni, strumenti e risorse per effettuarle (Mantovani 1998). La fase centrale della ricerca consiste nell'azione, sottolineando che non manca mai la componente riflessiva, senza cui in non si avrebbe ricerca. Dalla definizione dell'azione si passa allo sviluppo del piano, articolato in passaggi in modo da facilitare la verifica in itinere, e poi all'attuazione vera e propria, che si concluderà con una valutazione finale degli obiettivi raggiunti.

La ricerca partecipata in Ecit

Nell'agosto 2005, quando è stato redatto questo deliverable, non c'erano le condizioni per descrivere dettagliatamente il progetto di ricerca partecipata che si intendeva attuare. Ora, a nove mesi di distanza, è possibile fornire qualche aggiornamento. La ricerca di sfondo ci ha convinto che l'individuazione del contesto su cui innestare processi di progettazione partecipata potesse essere Pergine Valsugana, realtà in cui il panorama associativo è ricco e vivace e in cui sono presenti tutti gli ordini e gradi di istruzione; entrambe le condizioni risultano importanti, poiché il progetto è rivolto sia alla realtà scolastica che a quella extrascolastica.

La fase di esplorazione e accesso al campo è iniziata nel giugno 2005, mentre il primo tavolo di lavoro con i rappresentanti della scuola e delle associazioni si è riunito a gennaio 2006. Nella fase attuale, il tavolo è impegnato nella costruzione del

profilo della comunità di Pergine, con l'obiettivo di fornire una mappa condivisa della loro comunità, sulla base di cui costruire insieme un progetto partecipato.

Bibliografia di riferimento

- Aluffi Pentini, La ricerca – azione, motore di sinergia tra teoria e prassi, Bologna, Pitagora, 2001.
- Baldacci M., Metodologia della ricerca pedagogica, Milano, Mondadori, 2001.
- Bryant I., Action research and reflective practice, in D. Scott e R. Usher, Understanding Educational Research, London, Routledge, 1996.
- Carr W., Kemmis S., Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research, De Landsheere G., La ricerca sperimentale nell'educazione, Lisciani e Giunti, Teramo, 1985.
- Lumbelli L., La ricerca esplorativa in pedagogia, in "Ricerche pedagogiche", 56-61, luglio-dicembre 1980.
- Lewin K., Field theory and social science, Harper & Brothers, New York, 1951.
- Mantovani S. (a cura di), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Reason P., Bradbury H., Handbook of action research, Sage, London, 2006.
- Stringer E. T., Action Research. A handbook for practitioners, Sage, London, 1996.