

Aldo Visalberghi
e la scuola di Dottorato
consortile in Pedagogia
sperimentale

a cura di
Guido Benvenuto



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2022

Copyright © 2022

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Registry of Communication Workers registration n. 11420

ISBN 978-88-9377-236-5

DOI 10.13133/9788893772365

Publicato nel mese di settembre 2022 | *Published in September 2022*



Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione –
Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia e diffusa in modalità
open access (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

*Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial –
NoDerivatives 3.0 Italy (CC BY-NC-ND 3.0 IT)*

Impaginazione a cura di | *Layout by:* Guido Benvenuto

In copertina | *Cover image:* Guido Benvenuto.

Indice

Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale <i>Guido Benvenuto</i>	11
SEZIONE I – RELAZIONI DI COLLEGI ACCADEMICI	
Visalberghi e il confronto sulla metodologia della ricerca nel dottorato consortile di “Pedagogia sperimentale” <i>Maria Lucia Giovannini</i>	25
Il contributo della psicologia alla ricerca educativa <i>Clotilde Pontecorvo</i>	49
Visalberghi Comparativista <i>Donatella Palomba</i>	53
Le attenzioni di Visalberghi ai contributi per la politica e le prassi educative dei docenti di area scientifica <i>Giunio Luzzatto</i>	63
Alla ricerca di un traguardo sfuggente <i>Benedetto Vertecchi</i>	73
SEZIONE II – PANEL E TAVOLA ROTONDA (DOTTORI DI RICERCA E ESPERTI)	
Panel I: Sperimentazione didattica e ricerca educativa	81
Introduzione al Panel I: <i>Bruno Losito, Università degli Studi Roma Tre e Anna Salerni, Sapienza, Università di Roma</i>	81
Pedagogia sperimentale e sviluppo della professionalità, <i>Antonio Gariboldi, Unimore, Università di Modena e Reggio Emilia</i>	83

Ricerca com-partecipata e sperimentazione didattica in campo educativo, <i>Elena Mignosi, Università di Palermo</i>	86
La scuola, oggi. Un valore essenziale da recuperare <i>Perla Ronchi, Insegnante</i>	91
Rigore, qualità e responsabilità della ricerca in educazione <i>Antonella Nuzzaci, Università degli Studi dell'Aquila</i>	99
Una ricerca "contrastata" <i>Costanza Bettoni, Dirigente presso Tecnostruttura delle Regioni</i>	111
Aldo Visalberghi e gli studi storico-educativi <i>Furio Pesci, Sapienza, Università di Roma</i>	115
Fare ricerca empirica sulle qualità della relazione educativa: note da un itinerario ricerca sulla promozione dall'interno <i>Donatella Savio, Università di Pavia</i>	120
Dispositivi paidetici e processi di soggettivazione. Una rilettura critica di alcuni elementi del pensiero visalberghiano <i>Andrea Giacomantonio, Università Telematica Pegaso</i>	125
Panel II: Metodologia della ricerca: oltre la contrapposizione tra qualità e quantità	131
Introduzione al Panel II <i>Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila</i>	131
Per una riconciliazione dei paradigmi di ricerca <i>Ira Vannini, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna</i>	132
Un possibile percorso per ricomporre la relazione tra qualità e quantità <i>Massimo Marcuccio, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna</i>	139
Metodologia della ricerca: oltre la contrapposizione tra qualità e quantità <i>Maria Paola Gusmini, Supervisione Pedagogica</i>	148
Oltre la contrapposizione tra qualità e quantità: la valutazione educativa come problema epistemologico <i>Monica Ferrari, Università di Pavia</i>	153
La ricerca sperimentale, dove qualitativo e quantitativo si incontrano <i>Francesca Gattullo, Insegnante</i>	162
Panel III: La ricerca educativa su grandi campioni/Tecnologie e ricerca educativa	167

Introduzione al Panel III: La ricerca scientifica sui processi educativi fra metodo sperimentale e approccio clinico <i>Emilio Lastrucci, UniBas, Università della Basilicata</i>	167
La ricerca educativa sull'uso delle tecnologie nella scuola. Il mio percorso dagli anni del dottorato ad oggi <i>Donatella Cesareni, Sapienza, Università di Roma</i>	173
Visalberghi e le ricadute politiche e didattiche delle indagini internazionali <i>Giorgio Asquini, Sapienza, Università di Roma</i>	177
Le indagini su grandi numeri e lo smarrito senso della misura <i>Cristiano Corsini, Università di Roma Tre</i>	182
In ricordo di Aldo Visalberghi <i>Andrea Spila, Formatore e Traduttore, Alfabeta</i>	186
A chiusura della tavola rotonda su grandi campioni e tecnologie <i>Raimondo Bolletta, Ricercatore CEDE, Dirigente scolastico</i>	188
Tavola Rotonda: Le società scientifiche di pedagogia e le prospettive per la ricerca e i dottorati	193
Apertura <i>Guido Benvenuto</i>	193
Introduzione <i>Gaetano Domenici</i>	194
<i>Luigi D'Alonzo</i> – Presidente della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)	196
<i>Massimiliano Fiorucci</i> – Presidente della SIPED (Società Italiana di Pedagogia)	199
<i>Piero Lucisano</i> – Presidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)	204
<i>Chiara Pancioli</i> – Vicepresidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale)	208
SEZIONE III – UNA RACCOLTA DI TESTIMONIANZE DI DOTTORI DI RICERCA DEI DIVERSI CICLI DI DOTTORATO DI PEDAGOGIA SPERIMENTALE (SAPIENZA, UNIVERSITÀ DI ROMA), COORDINATI DAL PROF. ALDO VISALBERGHI (1984-2004)	
Premessa	213
Testimonianze <i>Egle Becchi</i>	217

<i>Raimondo Bolletta</i> , (I ciclo, 1983/84), Ricercatore Cede (Centro Europeo Dell'Educazione) e Dirigente Scolastico	221
<i>Margherita Orsolini</i> , (I ciclo, 1983/84), Professore ordinario di Psicologia (M-Psi/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	222
<i>Guido Benvenuto</i> , (II Ciclo, 1986/87), Professore ordinario (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	228
<i>Monica Ferrari</i> , (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/01), Università di Pavia	233
<i>Anna Salerni</i> , (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/03), Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza, Università di Roma	237
<i>Emilio Lastrucci</i> , (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/04), Università della Basilicata (UniBas, Università della Basilicata)	241
<i>Donatella Savio</i> , (III ciclo, 1987/88), Ricercatore (M-Ped/04), Dipartimento di Studi Umanistici, Università Di Pavia	245
<i>Donatella Cesareni</i> , (IV ciclo, 1988/89), Professore associato (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	249
<i>Gisella Paoletti</i> , (IV Ciclo, 1988/89), Professore associato di Pedagogia Sperimentale (M-Ped/04), Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste	253
<i>Furio Pesci</i> , (V Ciclo, 1989/90), Professore ordinario (M-Ped/02), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo esocializzazione, Sapienza, Università di Roma	257
<i>Andrea Spila</i> , (VI Ciclo, 1990/91), Formatore e Traduttore, Alfabetà	262
<i>Paola Berbeglia</i> , (VII ciclo, 1991/92), Presidente Concord Italia, International And National Educational Expert C20, Membro Supplente Direttivo Comitato Unesco Italia	266
<i>Francesca Gattullo</i> , (VIII ciclo, 1992/93), Istituto Comprensivo 20, Bologna e Università degli Studi Alma Mater di Bologna	269
<i>Elena Mignosi</i> , (VIII ciclo, 1992/93), Professore associato (M-Ped/01), Università di Palermo, Dipartimento di Scienze	

Psicologiche, Pedagogiche, dell'esercizio Fisico e della Formazione (Speff)	272
<i>Antonella Nuzzaci</i> , (IX ciclo, 1993/94), Professore associato di Pedagogia Sperimentale (M-Ped/04), Università degli Studi dell'Aquila, Dipartimento di Scienze Umane	276
<i>Alessandro Vaccarelli</i> , (IX ciclo, 1993/94), Professore associato di Pedagogia Generale (M-Ped/01), Università degli Studi dell'Aquila	279
<i>Sergio Crasnich</i> , (XI ciclo, 1995/96), Istituto dell'educazione della Repubblica di Slovenia	284
<i>Maria Paola Gusmini</i> , (XI Ciclo, 1995/96), Supervisione Pedagogica Istituto Facchetti-Treviglio e Pfs Collegio Degli Angeli, Università di Pavia	288
<i>Ira Vannini</i> , (XI Ciclo, 1995/96), Professore ordinario (M-Ped/04), Alma Mater Studiorum, Università di Bologna	293
<i>Massimo Marcuccio</i> , (XVII Ciclo, 2001/02), Professore associato (M-Ped/04), Mater Studiorum – Università di Bologna	297
<i>Andrea Giacomantonio</i> , (XVII Ciclo, 1995/96), Professore associato (M-Ped/04), Università Telematica Pegaso	302
<i>Giorgio Asquini</i> , (XVIII Ciclo, 2002/03), Professore associato (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	307
<i>Luciano Di Mele</i> , (XVIII Ciclo, 2002/03), Ricercatore (M-Ped/03), Università telematica internazionale Uninettuno	311
<i>Perla Ronchi</i> , (XVIII Ciclo, 2002/03), Insegnante di Lingue Straniere nella Scuola di II Grado e Consulente al Benessere (https://Aletheiasophia20.Altervista.Org)	313
<i>Cristiano Corsini</i> , (XX Ciclo, 2004/05), Professore associato (M-Ped/04), Università di Roma Tre	318
Postfazione	321
Il collegio dottorale coordinato da Visalberghi	321
Istituzione e sviluppo del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale	322
Il collegio dei Docenti	324
Un itinerario filosofico e pedagogico <i>Aldo Visalberghi</i>	327

- Murphy, J.P. (1990). *Pragmatism: from Peirce to Davidson*, Westview, Boulder, CO.
- Pontecorvo, C. (1998). *Qualitativo/quantitativo oppure descrittivo/sperimentale?* Presentazione al Dottorato di Pedagogia sperimentale - Università di Roma La Sapienza (materiale grigio).
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications,
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (a cura di) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. London, New Dehli, Thousands Oaks: Sage Publications.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica, 2ª ed.* Torino: SEI 1994.
- Vannini, I. (2019). L'approccio quantitativo-sperimentale. In L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp. 187-244.

Un possibile percorso per ricomporre la relazione tra qualità e quantità, Massimo Marcuccio, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Come per tutti i fenomeni umani, imputare al Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale una qualche forma di “causalità” – *ricaduta* – in relazione al proprio sviluppo professionale risulta piuttosto complesso. Penso che sia possibile solo elaborare un’*ipotesi* di “connessione causale” *a posteriori* il cui valore ha tutti i limiti epistemologici della ricostruzione “storica” personale. Inoltre, provenendo da una sede consortile – Bologna – questo tipo di lavoro ricostruttivo diventa ancor più arduo poiché discernere i fattori connessi al Dottorato *in sé* e quelli legati all’attività con il proprio tutor di sede non è alquanto facile. Tuttavia, alcune “tracce” intersoggettivamente riconoscibili possono aiutare a elevare il potere esplicativo dell’ipotesi che intendo sostenere ossia che una tale *ricaduta* ci sia stata e in modo rilevante.

Tre sono gli elementi, tra i molti altri, che ritengo abbiano lasciato su di me e sul mio lavoro di ricerca una traccia importante. Guardando retrospettivamente, riesco a rintracciarli nei miei scritti come un filo conduttore; con uno sguardo all’oggi, essi fungono tuttora da principi generativi nel mio lavoro di ricerca.

Il primo elemento riguarda un *principio pedagogico* che ha fatto da direttrice a tutto il mio lavoro di dottorato e che continua a essere

per me criterio di analisi e valutazione dei *fenomeni educativi* in riferimento a diversi contesti e fasce di età. Lo esprimo con le parole di Aldo Visalberghi che per me, neo dottorando, sono state un' *illuminazione* perché hanno dato forma linguistica e dignità pedagogica a un "sentire" che da anni mi accompagnava: «L'imperativo pedagogico è di far sì che ogni essere in formazione sia posto, nel complesso delle sue esperienze, in situazioni tali che possa verificarsi per lui l'ideale priorità dell'apprendimento spontaneo rispetto all'insegnamento sistematico: questa a noi sembra la chiave di volta cui dovrebbe ispirarsi in concreto l'azione educativa» (Visalberghi, 1988, p.9). In questa prospettiva, l'«insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una sia pur provvisoria conclusione» (ivi. p. 13). In questo Visalberghi ha abbracciato e sviluppato uno dei principi che secondo Dewey rendono autenticamente educativa un'esperienza ossia il «principio della continuità dell'esperienza» che implica che «ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno» (Dewey, 1949/1938, p. 19): un'emblematica traduzione pedagogica della concezione bergsoniana del tempo. È sulla scia di questo principio che si è sviluppata, in primo luogo, l'attenzione al tema dell'imparare a imparare che – dopo la tesi di dottorato – si è particolarmente indirizzata sulle forme che tale competenza chiave può assumere nei contesti scolastici (Marcuccio, 2016a), sulla possibilità di sviluppare approcci progettuali funzionali alla sua promozione (Marcuccio & Silva, 2017) e sulla fattibilità delle storie di apprendimento nei contesti della prima infanzia (Marcuccio, 2016b) quale strategia di valutazione dell'imparare a imparare in linea con la "svolta sociocostruttivista" nella valutazione degli apprendimenti che Lucia Giovannini (1995) – mia tutor di dottorato – ha operato a Bologna come continuità evolutiva di «ispirazione neopositivista» (Romano, 2009, p. 91) del suo maestro Mario Gattullo.

Nel contempo, il principio della continuità ha contribuito a radicare in me ulteriormente la convinzione di guardare sempre *anche* alla *permanenza della dimensione storica* nel fenomeno da indagare

prevenendo così possibili visioni distorte dovute alla prospettiva temporale troppo prossima al momento della ricerca.

Tale principio, tuttavia, ha informato non solo il mio modo di vedere e indagare il fenomeno educativo ma anche il mio approccio alla ricerca. Questo è avvenuto soprattutto mediante quell'attenzione a promuovere diverse forme di partecipazione democratico-collaborativa alle indagini che, visto applicare come *modus operandi* a Bologna, ho cercato di declinare nelle ricerche realizzate cercando di salvaguardare sempre una valenza formativa, relativa non solo agli oggetti di indagine ma anche agli aspetti metodologici, per tutti coloro che erano coinvolti (ad es., Marcuccio, 2014).

Altri due elementi "respirati" durante il periodo di dottorato sono legati in modo più diretto alle scelte inerenti la *metodologia della ricerca empirica*. Il primo riguarda l'approccio, di stampo deweyano, con cui "delimitare" la *situazione problematica* che si è sempre respirato all'interno del Dottorato già a partire dalla natura composita dei componenti del collegio: pedagogisti sperimentali, pedagogisti generali e sociali, storici della pedagogia, psicologi, statistici. Richiamo ancora le parole di Aldo Visalberghi per esprimere tale aspetto: «Assumere il punto di vista deweyano [...] significa [...] aprire la discussione sui problemi pedagogici con uno spirito nuovo, con una mentalità aperta e vigile, altrettanto aliena dallo scambiare i mezzi con i fini, quanto dal separarli sterilmente [...]. (In Dewey) i problemi pedagogici non ci appaiono [...] astrattamente semplificati, ma al contrario più complessi e impegnativi che mai, strettamente connessi con ogni aspetto della cultura e della vita democratica della società in tutte le sue espressioni» (Visalberghi, 1976, p. 40). Questo implica anche un legame con l'*interdisciplinarietà*. E qui il riferimento va anche a Lucio Pagnoncelli – mio co-tutor di dottorato – e alla prospettiva di analisi politica e sindacale del complesso rapporto tra fenomeno formativo e lavoro a cui mi ha introdotto affascinandomi con i racconti delle sue "lotte" per la formazione degli adulti e con le parole contenute nelle sue opere dove veniva evidenziato, in molteplici forme, il problema del «controllo sociale sui processi formativi e del lavoro» ossia la «possibilità di guida sociale, collettiva e ravvicinata, dei reali processi di riforma del

sistema educativo, da un lato, e del governo, del mercato del lavoro dall'altro» (Pagnoncelli, 1979, p. 52).

Una tale apertura alla realtà da indagare si è sempre respirata in concomitanza anche a Bologna a fianco di Lucia Giovannini, che, in questo, si è fatta continuatrice della «visione d'insieme sistematica» (Giovannini, 1992, p. 118) propria dell'approccio alla ricerca di Mario Gattullo. Ciò mi ha portato a guardare sempre alle interconnessioni tra i diversi livelli della realtà in cui si inserisce l'oggetto di indagine di volta in volta preso in esame. Ed è proprio questo modo di porsi nei confronti della realtà da indagare che ha fatto maturare in me la scelta di rendere oggetto di ricerca i processi valutativi relativi a fenomeni complessi come i progetti/programmi formativi (Marcuccio, 2021) e i contesti educativi (Marcuccio, 2017) e che mi sta portando a sviluppare una particolare riflessione metodologica sulle potenzialità di alcune forme particolari di studio di caso applicate alla valutazione.

Il secondo aspetto metodologico riguarda l'approccio alla raccolta e analisi dei dati che cerca di andare oltre alla distinzione e/o contrapposizione tra "qualità" e "quantità". Durante le discussioni avvenute nei vari momenti di monitoraggio dello stato di avanzamento delle varie ricerche, è sempre stata presente un pieno riconoscimento – pur nella specificità di ciascun componente del Collegio – di approcci diversi, sia qualitativi sia quantitativi sia "misti" che – già dalla distinzione interna ai possibili percorsi del Dottorato tra ricerca su grandi campioni e ricerca didattica – ne caratterizzavano l'impostazione. L'accettazione del mio disegno di ricerca che prevedeva uno studio esplorativo con interviste semi-strutturate somministrate secondo la tecnica del rispecchiamento a un piccolo campione di insegnanti per la messa a punto dei costrutti della ricerca – secondo l'approccio di matrice rogersiana proposto da Lucia Lumbelli (1984) – e la conseguente indagine con questionario strutturato somministrato su un ampio campione di docenti – seguendo in questo l'approccio sviluppato a Bologna da Mario Gattullo (Gattullo *et al.*, 1981) e portata avanti da Lucia Giovannini – è di fatto la testimonianza di questa apertura del Dottorato a strumenti e procedure di raccolta e analisi dei dati diversi anche all'interno della medesima ricerca sebbene, in questo caso, all'interno di un disegno di tipo consequenziale. Questo si poneva

in sintonia – pur con talune differenze – con quanto già nel 1988 aveva affermato, con un implicito richiamo a una posizione di stampo deweyano, la mia tutor di dottorato a proposito della valutazione dei progetti innovativi: «Data per scontata la necessità di un processo valutativo dell'innovazione che fornisca dati utili e attendibili, non si tratta tanto di farsi sostenitori di questo o quel modello e di contrapporli fra loro. Si tratta piuttosto di definire bene quanto ci si propone di modificare, di esplicitare gli scopi del processo valutativo, di utilizzare in modo appropriato le procedure e gli strumenti di volta in volta più adeguati; è importante inoltre descrivere le modalità con cui si sono ricavate le informazioni» (Giovannini, 1988, p. 24). È questo approccio che ci ha portato a presentare nel dicembre del 2008 al VI Congresso scientifico della SIRD a Roma un contributo che aveva come tema l'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale (Giovannini, Marcuccio & Truffelli, 2009) e nel 2012 un saggio sui criteri di qualità delle ricerche pedagogiche con "metodi misti" (Giovannini & Marcuccio, 2012).

Attualmente la riflessione su questi temi mi sta portando a sondare la possibilità di individuare un fondamento dell'opzione degli approcci multipli in un presupposto che assuma anche come riferimento l'*oggetto* della ricerca educativa – il fenomeno dell'*interazione educativa* nella sua rete sistemica – e non solo il suo scopo.

Da questo punto di vista, possono assumere un nuovo significato le parole di due *auctoritas* dell'approccio di ricerca di tipo qualitativo: «La ricerca qualitativa è multimetodo (*multimethod*) per quanto riguarda il focus e implica un approccio interpretativo e naturalistico al suo oggetto di interesse. Ciò significa che i ricercatori qualitativi studiano le cose nel loro ambiente naturale, cercando di dare un senso o interpretare i fenomeni nei termini dei significati che le persone attribuiscono loro [...] i ricercatori qualitativi utilizzano un'ampia gamma di metodi interconnessi, sperando sempre di ottenere una soluzione migliore sull'argomento in questione» (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2). Gli autori statunitensi, quindi, riconoscono l'uso di molteplici "metodi" di raccolta e analisi di dati pur mantenendo come oggetto della ricerca specifico il «senso» e/o i «significati» dei fenomeni attribuiti dalle persone. Il che significa

che nell'ambito stesso della ricerca qualitativa – o perlomeno in quel filone di studi qualitativi rappresentato dagli autori qui presi in esame – non viene precluso l'uso integrato di approcci di tipo “quantitativo” e “qualitativo”. Quindi dove risiede il problema? Alla luce delle parole di Denzin e Lincoln, la cosiddetta «guerra dei paradigmi» può essere ri-letta non come una contrapposizione circa le modalità di raccolta e di analisi dei dati ma come conflitto tra *scopi* diversi della ricerca. Ma anche in questo caso, così come a proposito dei ricercatori che adottano un approccio pragmatista per giustificare l'uso di “metodi misti”, l'argomentazione adottata resta entro una logica di “funzionalità” rispetto allo scopo. Quello che potrebbe essere interessante indagare, invece, è se esiste anche un fondamento antropologico alla scelta di optare per l'integrazione di strumenti e procedure di raccolta e analisi dei dati. Per fare questo ritengo che possa essere utile dapprima operare in una duplice direzione per liberare la riflessione da alcuni vincoli contestuali: 1) individuare e ridimensionare i processi di “costruzione dell'immagine del nemico” – sia dal lato dei qualitativisti che dei quantitativisti – secondo caratteristiche appositamente scelte per esasperare le contrapposizioni al fine di affermare la propria identità; 2) approfondire le implicazioni della distinzione tra il processo di «misurazione» e di «conteggio» nella fase di raccolta e analisi dei dati.

In relazione al primo aspetto emblematiche sono le parole di Umberto Eco che ci ricorda come «avere un nemico è importante non solo per definire la nostra identità ma anche per procurarci un ostacolo rispetto al quale misurare il nostro sistema di valori e mostrare, nell'affrontarlo, il valore nostro. Pertanto, quando il nemico non ci sia, occorre costruirlo (...). Sin dall'inizio vengono costruiti come nemici non tanto i diversi che ci minacciano direttamente (come sarebbe il caso dei barbari), bensì coloro che qualcuno ha interesse a rappresentare come minacciosi anche se non ci minacciano direttamente, così che non tanto la loro minacciosità ne faccia risaltare la diversità, ma la loro diversità diventi segno di minacciosità» (Eco, 2011, p. 10 e p. 12).

Circa il secondo aspetto, invece, è fondamentale la riflessione effettuata emblematicamente da Alberto Marradi (1980) che ci ricorda che «se la sfera di pertinenza del conteggio sono le pro-

prietà discrete, la sfera della misurazione sono le proprietà continue, cioè quelle che variano non per 'quantità' (un figlio, due figli..., un voto, due voti...), ma per incrementi infinitesimali. In tal caso, l'unità di misura non esiste in natura, ma dev'essere definita convenzionalmente [...] questa operazione di associare un'unità di misura a una proprietà continua è il necessario preliminare di ogni misurazione» (Marradi, 1980, p. 49). In questo senso, quindi, non tutti i processi di "quantificazione" di un fenomeno educativo possono essere considerati processi di "riduzione" del fenomeno al quantitativo.

Oltre a questi momenti di disvelamento delle dinamiche sociologiche della ricerca e di chiarificazione concettuale di alcune procedure euristiche, sembra opportuno rileggere le caratteristiche dei *soggetti* coinvolti nell'interazione educativa cercando di ridimensionare, da un lato, l'assolutizzazione del «senso» e/o «significato» dei fenomeni educativi come unico oggetto della ricerca educativa; dall'altro, il ritenere che il «senso» o il «significato» dei fenomeni sia un qualcosa di sempre esistente e accessibile nei fenomeni umani.

Per quanto riguarda questi due aspetti, ritengo che possano aiutarci, in prima istanza, le parole di Edith Stein (1999/1922, pp. 246-247) che, lette anche in ottica laica, sono a mio avviso rivelative di una dinamica interna al soggetto individuale che i risultati di molteplici studi in altri ambiti di ricerca, tra cui le neuroscienze, ci stanno rivelando: «L'uomo vive a partire dalla sua anima, che è il centro del suo essere. Tuttavia, questa posizione centrale non significa che la totalità dell'io, che si dispiega nell'anima, nel corpo vivente e nello spirito, sia formata e codeterminata dall'anima. L'anima, invece, cresce a partire da una radice, che determina l'intero essere delle creature animate individuali in ogni loro dimensione. Se consideriamo questa radice o questo nucleo come l'elemento che modella e forma l'essere dell'individuo, è evidente che non tutti gli esseri e gli accadimenti corporei e psichici sono formati originariamente dal nucleo. Esistono processi sia psichici che fisici del tutto indifferenti alla forma unitaria, alla «personalità», e non ne portano il sigillo. Questo non vale però per l'anima. Tutto ciò che è anima si radica nel nucleo. Ma tutto ciò che è corpo, nella misura in cui non è «specchio», cioè espres-

sione dell'anima e dello psichico, laddove l'anima non si esprime – che sia essere perdurante oppure anche attualità vitale –, non è radicato in un nucleo e cade al di fuori dell'unità della personalità individuale». Sono queste parole, quindi, che potrebbero – ribadiamo infatti, che si tratta solo di suggestioni iniziali – giustificare la focalizzazione della ricerca su dimensioni e fenomeni che possono essere «quantificati».

Al termine di questa breve ricostruzione, attraverso la quale ha preso con ancor più vividezza in me la consapevolezza di un'esperienza a cui è connesso anche un senso di piacevolezza, sembra emergere in modo evidente come l'esperienza di dottorato costituisca un momento altamente generativo nella formazione di un futuro ricercatore le cui *tracce* restano individuabili anche a distanza di molto tempo. Per questo, chi ha a cuore le sorti della ricerca nel nostro paese, non può che prestare una particolare cura alla progettazione, gestione e valutazione delle esperienze di dottorato. E il Dottorato consortile di Pedagogia sperimentale della Sapienza ne può essere un esempio ispiratore.

Bibliografia di riferimento

- Denzin, N.K., Lincoln Y.S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1949/1938). *Esperienza e educazione* (trad. it. di E. Codignola). Firenze: La Nuova Italia.
- Eco U. (2011). *Costruire il nemico*. Milano: Bompiani.
- Gattullo, M., Genovese, A., Giovannini, M.L., Grandi, G., Lodini, E. (1981). *Dal sessantotto alla scuola*. Bologna: il Mulino.
- Giovannini, M.L. (a cura di) (1988). *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Bologna: Cappelli.
- Giovannini, M.L. (1992). Mario Gattullo e la "valutazione scolastica": usi rigorosi e coordinati per un sistema scolastico più equo. *Scuola e città*, 3, 117-122.
- Giovannini, M.L. (1995). *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Giovannini, M.L., Marcuccio, M., Truffelli, E. (2009). L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale. In G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove*

- sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 21-34). Roma: Monolite.
- Giovannini, M. L., Marcuccio, M. (2012). La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 272 - 287). Roma: Armando.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Franco Angeli.
- Marcuccio, M. (2014). Navigare tra una costellazione di metafore. Per una lettura dell'approccio a mosaico in chiave metodologica. In A. Clark, P. Moss, *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico* (pp. 27-44). Parma: edizioni junior-Spaggiari Edizioni.
- Marcuccio, M. (2016a). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.
- Marcuccio, M. (2016b). Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi. In S. Ulivieri, & L. Dozza, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 331 - 339). Milano: FrancoAngeli.
- Marcuccio, M. (2017). Valutare per supportare il miglioramento e lo sviluppo di contesti e pratiche educative. Un'introduzione per comprendere le scelte dello SPRING. In T. Campidelli, S.H. Silvani, P. Zanelli, *SPRING. Il gruppo che riflette* (pp. 9 - 23). Bergamo: Zeroseiup.
- Marcuccio, M. (2021). Il percorso di co-costruzione dell'impianto di valutazione di impatto delle attività di formazione. In M. Marcuccio & D. Antonioli. *Il monitoraggio e la valutazione d'impatto delle attività formative. Il modello di Fondartigianato in Emilia-Romagna* (pp. 105-162). Milano: FrancoAngeli.
- Marcuccio, M., Silva, L. (2017). Sfondo educativo e processi di apprendimento. Progettare "sfondi" per favorire lo sviluppo della "disposizione ad apprendere". In P. Zanelli, *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti* (149-192). Bergamo: Zeroseiup.
- Marradi, A. (1980). *Concetti e metodi per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Pagnoncelli L. (1979). *Sistema formativo e educazione degli adulti*. Torino: Loescher.
- Romano, E. (2009). La ragione critica tra filosofia e ricerca pedagogica in Banfi e Bertin. In M. Muzi (a cura di). *Pedagogia critica in Italia* (pp. 80-101). Roma: Carocci.
- Stein, E. (1999/1922). *Psicologia e scienze dello spirito*. Roma: Città Nuova.
- Visalberghi, A. (1976). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.