

# I concetti sensibilizzanti come punti di equilibrio nella ricerca qualitativa. Riflessioni metodologiche da una ricerca multi-sito

---

**Paolo Sorzio**

Università degli Studi di Trieste, Dipartimento di Studi Umanistici

## ABSTRACT

*Obiettivo del presente contributo è una riflessione sull'uso dei concetti sensibilizzanti per mettere in luce la complessità delle dimensioni implicate in un processo educativo. Si farà riferimento a una ricerca multi-sito, condotta dal 2008 al 2012, che ha indagato l'impatto della riforma dei curricoli in alcuni Istituti Comprensivi. L'analisi di una base empirica, articolata e diversificata, ha condotto alla costruzione del concetto sensibilizzante di "contestualizzazione", come prospettiva per integrare i molteplici piani di spiegazione causale di un fenomeno complesso. In particolare, si analizzeranno le relazioni tra i concetti sensibilizzanti e le dinamiche del lavoro sul campo, la costruzione di una robusta base empirica e infine il problema dell'interpretazione e della scrittura.*

**Parole chiave:** *Concetti sensibilizzanti – Contestualizzazione – Riforma - Professionalità docente*

**Sensitizing concepts as balance points in qualitative inquiry. Methodological reflections upon a multi-site research**

*In this contribution, some relevant issues in conducting a qualitative inquiry are analyzed on the basis of a multi-site research. Therefore, the paper intertwines two strands: the first one presents the main findings of the research, aimed at reconstructing the impact of curricular reform on three Comprehensive Schools. The second one is a reflection on the design of the presented inquiry. Specifically, the role of the empirical data in the development of sensitizing concepts and the relationships between the fieldwork and the process of writing are highlighted. As the result, the sensitizing concept of "contextualization" can organize the complex interplay between reform concepts and the cultural practices in local ecologies.*

**Keywords:** *Sensitizing Concepts – Contextualization – Reform - Teacher professionalism*

In questo contributo, le problematiche legate alla logica dell'indagine qualitativa saranno considerate alla luce di un programma di ricerca multi-sito, condotto dal 2008 al 2012, che ha indagato l'impatto della riforma dei curricula in alcuni Istituti Comprensivi (Sorzio, 2014). In particolare si analizzeranno: le relazioni tra i concetti sensibilizzanti e le dinamiche del lavoro sul campo, la costruzione di una robusta base empirica e infine il problema dell'interpretazione e della scrittura.

Per quanto riguarda il programma di ricerca condotto, l'obiettivo è stato indagare come la riforma dei curricula (European Union, 2000; D.M. 3 Agosto 2007, n. 68; D.M. 27 Gennaio 2010, n. 9) impatta sulle attività quotidiane delle e degli insegnanti; la ricerca è durata quattro anni e ha progressivamente modificato il suo focus di analisi. Infatti, l'indagine ha richiesto di riflettere esplicitamente sulle condizioni che configurano l'elaborazione dei nuovi curricula nei contesti locali.

Parallelamente alla focalizzazione progressiva del problema da indagare, alcuni costrutti teorici sono stati criticamente analizzati: l'applicazione di una riforma dell'istruzione è un processo complesso, che coinvolge macrosistemi politici ed ecologie locali, differenti professionalità e differenti occasioni di valorizzazione dell'esperienza. Pertanto, l'analisi a un solo livello di spiegazione causale, ovvero di semplice applicazione o implementazione, è limitata. L'obiettivo del presente contributo è una riflessione riguardante la costruzione di un concetto sensibilizzante, in grado di mettere in luce la complessità delle relazioni tra dimensioni di una riforma.

### La natura dei "concetti sensibilizzanti"

L'attribuzione della rilevanza dei "concetti sensibilizzanti" nella ricerca qualitativa si deve a Herbert Blumer (1969), che ha riconosciuto la multidimensionalità dei processi sociali di costruzione del sapere (per ulteriori approfondimenti: Hammersley, 2006; van den Hoonaard, 1997). I concetti sensibilizzanti sono costrutti elaborati a partire dalla ricerca sul campo, che si situano in una posizione intermedia tra le semplici descrizioni dell'esperienza e le teorie astratte e sistematizzate.

Nel campo dell'educazione, l'uso di concetti sensibilizzanti è pertinente allo studio della professionalità docente, perché si costituisce nell'intreccio di diversi piani, quello istituzionale incorporato nei documenti ufficiali, quello soggettivo e quello costruito nell'interazione tra colleghi all'interno delle pratiche professionali.

L'uso dei concetti sensibilizzanti permette di mantenere un equilibrio tra due tendenze presenti nella ricerca qualitativa in educazione: da un lato il positivismo (Shavelson & Towne, 2002), caratterizzato dalla convinzione che i significati elaborati dai partecipanti si inseriscano senza controversie nei presupposti concettuali del ricercatore;

dall'altro lato, la tendenza postmoderna (Denzin, Lincoln & Giardina, 2006), che considera le pratiche sociali ed educative come costituite all'interno di comunità locali e sostanzialmente irrelate. Ciascuna di queste prospettive privilegia un solo piano di spiegazione causale: nel positivismo i significati si impongono univocamente ai partecipanti di diverse pratiche sociali; nel caso del postmodernismo, i significati sono appropriati soggettivamente e non sembra possano darsi controversie all'interno della comunità in cui i soggetti sono inseriti (Hammersley, 2008).

L'uso dei concetti sensibilizzanti può costituire il punto di equilibrio in una ricerca, perché essi sono costrutti analitici che si situano nella zona intermedia tra la descrizione delle prospettive soggettive e la concettualizzazione più astratta, offrendo una relazione tra i diversi piani della spiegazione. Pertanto, il ricercatore orientato qualitativamente mantiene la sensibilità per le differenti prospettive dei partecipanti, ma costruisce un quadro di riferimento generale, per spiegare in modo unitario un insieme di fenomeni. Inoltre, i concetti sensibilizzanti evolvono nel corso della ricerca e acquistano la loro rilevanza in relazione alle situazioni analizzate.

Nel caso presentato, lo studio della professionalità docente richiede un'analisi delle conseguenze pratiche della riforma curricolare sulla quotidianità degli insegnanti: quali significati attribuire ai termini utilizzati, quali implicazioni sono introdotte rispetto alla loro esperienza precedente, come vanno modificate le attività didattiche.

### **La costruzione di una base dati empirica**

La ricerca qualitativa multi-sito (Adair, 2011) mi ha consentito di produrre una ricca base empirica, per ricostruire sia la complessità delle pratiche educative locali, sia la capacità di azione delle insegnanti e degli insegnanti. Vi sono due aspetti importanti che giustificano la metodologia qualitativa nella costruzione di una base empirica e nella formulazione dei concetti sensibilizzanti. Il primo riguarda l'uso di strumenti di raccolta dati: la ricerca qualitativa identifica l'uso preponderante di strumenti standardizzati, quali il questionario o le schede di osservazione, come situazioni tendenzialmente chiuse di interazione, perché essi presuppongono la condivisione dei temi e dei significati, così come sono formulati dal ricercatore. Strumenti aperti e poco strutturati, quali l'analisi del discorso in interazione o le note etnografiche, offrono l'opportunità di riconoscere le culture locali e valorizzare le singole voci nel processo di attribuzione di significato; inoltre, permettono di cogliere in una prospettiva più complessa le risposte a un eventuale questionario utilizzato. In questo

modo, il modello concettuale del ricercatore<sup>1</sup> non si impone aprioristicamente sulla varietà dei dati.

Il secondo aspetto riguarda la robustezza della base empirica: la ricchezza di note etnografiche e di materiale documentale è utile per contrastare il rischio di favorire una linea interpretativa fallace; ad esempio, in una condizione di limitato lavoro sul campo, si potrebbe arrivare alla conclusione che la comunità analizzata condivide gli stessi significati della riforma; conclusione che non sarebbe giustificata se il ricercatore avesse registrato situazioni di divergenza tra le prospettive dei partecipanti. Una base empirica limitata può condurre a sintesi descrittive parziali e a interpretazioni precoci; per contrastare la minaccia alla validità interna della ricerca, che consiste nella selezione di evidenze che favoriscono una sola interpretazione (Eisenhardt & Howe, 1992; Freeman et al., 2007; Maxwell, 1992), il ricercatore deve rivedere costantemente i dati raccolti dalle note etnografiche, da audio e videoregistrazioni, interviste, focus-groups e documenti, e valutare la correttezza di interpretazioni alternative dello stesso materiale. Per evitare il rischio di risultati non validi, è necessario sottoporre a vaglio critico anche l'interpretazione stessa che si sta costruendo, valutandola alla luce dei dati che sono progressivamente elaborati e rendendola più ricca e articolata.

Nella mia ricerca, ho utilizzato l'analisi del discorso per registrare sia i contenuti, sia i modi in cui le prospettive dei soggetti si presentano, si integrano o confliggono, nell'interpretazione dei processi di riforma del curriculum negli istituti comprensivi.

Audio e video-registrazioni sono materiali grezzi che richiedono un attento esame nella ricostruzione della struttura del discorso (Ochs, 1979). L'ascolto della registrazione non è sufficiente per un'analisi sistematica della complessità dell'interazione. La trascrizione permette la lettura ripetuta e la scansione visuale del testo, in modo da cogliere eventuali connessioni a distanza, che nell'ascolto sequenziale potrebbero andare perdute. La produzione di un testo scritto, a partire da un discorso in interazione, inoltre, richiede l'inserimento di segni diacritici non grammaticali, per codificare l'andamento sequenziale del parlato. L'uso della punteggiatura convenzionale trasformerebbe il parlato in un testo omogeneo, mentre l'uso di segni conversazionali mantiene il focus su aspetti rilevanti della co-costruzione delle interpretazioni, in particolare la sovrapposizione di voci, le pause, la continuità tra un intervento e quello del parlante successivo<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Per quanto riguarda il riferimento al "ricercatore", ho utilizzato il genere maschile in riferimento a me stesso, ma nessun gender bias può essere inferito dall'uso.

<sup>2</sup> Nell'analisi del discorso, il parlato non è presentato con i segni di punteggiatura tipici della convenzione di scrittura. Nel contributo si sono mantenuti i segni diacritici tipici dell'etnometodologia, che evidenziano l'andamento del ritmo e della partecipazione, quali i segni: "[", che indica la sovrapposizione delle voci; il segno "=" che indica un immediato aggancio di un parlante successivo all'enunciato del precedente; "(0.0)" indica una pausa nel flusso del parlato espressa in decimi di secondo. "↑" e "↓" indicano rispettivamente un'intonazione ascendente e una discendente; "-" indica un'interruzione del suono e ":" un prolungamento del fonema.

### **La ricerca: la funzione dei concetti sensibilizzanti nell'interpretazione della base empirica**

Per far emergere un concetto sensibilizzante, che dia una prospettiva unitaria ai diversi piani di significato della riforma del curriculum per competenze, occorre il confronto sistematico tra diversi sistemi discorsivi, sia a un livello macro-sociale, che a quello dei diversi sistemi locali di pratica. Pertanto, ho analizzato sia la retorica della riforma, presente nei testi ufficiali, sia l'uso dei documenti all'interno delle culture situate degli insegnanti impegnati nella costruzione del curriculum di istituto.

### **La critica alla retorica della riforma**

Un primo ambito di ricerca è fornito dai documenti ufficiali della riforma e dalla loro contestualizzazione rispetto alle politiche internazionali. In particolare, il rapporto OCSE del 1995 (OECD, 1995) sostiene che le riforme della scuola debbano essere orientate verso politiche di *governance*. Si tratta di un processo di trasformazione di un ente centralizzato, che controlla e fornisce informazioni a tutti gli elementi del sistema, verso un meccanismo di responsabilità delle singole unità, sulla base di un processo di rendicontazione. Un elemento fondamentale di cambiamento è costituito dalla sostituzione del programma nazionale di istruzione (che specifica in dettaglio i saperi che gli allievi sono tenuti ad acquisire) con il curriculum delle competenze, che consiste nel fornire ai singoli istituti scolastici solo linee generali e traguardi di apprendimento, che possono essere raggiunti secondo percorsi differenti. Di conseguenza, l'unitarietà del sistema è ricostruita a posteriori, tramite la produzione di database riguardanti sia le prestazioni su prove standardizzate che le caratteristiche socio-economiche di un territorio, per avere una rappresentazione unitaria delle prestazioni di sistema; di conseguenza, è possibile confrontare l'offerta didattica dei diversi istituti e quindi distribuire le risorse in maniera differenziale.

I termini rilevanti di "competenza", "capitale umano", "curriculum" sono derivati dal modello della cosiddetta "economia della conoscenza", anziché dalle scienze dell'educazione (Busher, 2006; Cipollone & Sestito, 2010; Gleeson & Husbands, 2001, Leadbeater, 2000; per una valutazione critica, si veda Clarke, Gewirtz & McLaughlin, 2000).

Tuttavia, il modello di razionalità implicato nelle politiche di *governance* non considera la complessità e la variabilità dei singoli contesti, la natura discorsiva del cambiamento, i saperi professionali sviluppati nella pratica e, in particolare, non dà ai termini utilizzati significati articolati e pertinenti, rispetto al lavoro degli insegnanti e ai processi di apprendimento degli allievi. Occorre invece analizzare i processi di riforma identificando le diverse soggettività in gioco, i punti di vista controversi, la natura costantemente negoziale della vita quotidiana. Le innovazioni non scivolano nei contesti scolastici per riconfigurare le situazioni educative; d'altro lato, la pratica quotidiana non

emerge soltanto come realizzazione delle intenzionalità delle persone che vi partecipano. Si tratta pertanto di analizzare le interazioni tra queste dimensioni come un insieme intrecciato di "condizioni di possibilità" per la pratica quotidiana; l'agire razionale delle persone è in relazione ai vincoli e alle opportunità offerte dalle istituzioni, dagli strumenti a disposizione, dalla storia personale e dalla condivisione di alternative (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002; Koyama & Varenne, 2012; Levinson, Sutton & Winstead, 2009).

### L'indagine multi-sito

Per analizzare l'impatto della riforma dei curricoli (Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia, primaria e delle secondarie di primo grado, 2007) sulle pratiche professionali degli insegnanti, ho condotto uno studio multi-sito in tre istituti comprensivi in due Regioni diverse, durante l'elaborazione del curricolo di istituto orientato alle competenze. Un elemento della mia ricerca è stato un patto tra i diversi Collegi Docenti, che stabiliva una relazione di reciprocità tra la consulenza scientifica nell'elaborazione dei curricoli e la disponibilità che mi è stata concessa di raccogliere dati, tramite audio-registrazioni e la lettura dei documenti elaborati all'interno di ciascuna commissione. La presenza in due istituti è stata di circa un anno scolastico, mentre in uno ho partecipato alle attività delle insegnanti per due anni; la frequenza è stata di circa un incontro ogni tre settimane. Il tema di ciascun incontro variava in relazione alle esigenze dei docenti.

L'indagine multi-sito si poneva due obiettivi:

- l'analisi dei processi di interpretazione, da parte degli insegnanti, del mandato della riforma dei curricoli;
- il riconoscimento delle strategie utilizzate per ricontestualizzare la loro esperienza in una nuova prospettiva.

Lo studio dei tre casi mi ha permesso di mantenere costante l'attenzione critica rispetto ai concetti che progressivamente venivano costruiti perché, tramite il confronto tra situazioni, ho potuto riconoscere la diversità delle interpretazioni della riforma dei curricoli. Ciascun gruppo di insegnanti rifletteva sull'impatto della riforma in modo diverso, in relazione alla propria esperienza, alla storia dell'istituto, alle dinamiche dei gruppi di lavoro.

Dal punto di vista analitico, l'uso del concetto sensibilizzante di "contestualizzazione" ha orientato la prospettiva interpretativa delle controversie che sono emerse tra diverse componenti del sistema scolastico. Da un lato vi sono i saperi istituzionali, costituiti dai documenti che accompagnano i provvedimenti legislativi (decreti attuativi e conferenze di servizio), che definiscono gli scopi, i mandati, i ruoli e le procedure di una innovazione. Dall'altro lato esistono le diverse culture situate e le professionalità dei docenti, che

interpretano i documenti ufficiali e li integrano nelle loro attività professionali, sulla base della loro percezione delle condizioni locali e della loro esperienza<sup>3</sup>.

### La polisemia del concetto di “competenza”

Conosco un collega precario che segue un curriculum per competenze in una scuola per una parte del suo monte-ore settimanale e••(0.2) un diverso curriculum nelle restanti ore in un'altra scuola [.....].

[Giuseppe, insegnante Scuole secondarie di primo grado]

Il mio dirigente ci rassicura che la certificazione delle competenze alla fine della terza media non ha nulla a che fare della valutazione dell'apprendimento (0.2) perché le competenze non sono gli apprendimenti (0.3) ma se il prossimo anno viene un altro dirigente? (15-11-2011, plenaria IC3).

[Mauro (insegnante Scuole secondarie di primo grado)]

In questo scambio, gli insegnanti sottolineano come la mancanza di un significato univoco del concetto di "competenza" crei smarrimento e potenziali conflitti all'interno delle pratiche quotidiane.

Alice, un'insegnante della Secondaria che ha contribuito all'elaborazione di problemi autentici di area scientifica, chiede nell'ultimo incontro:

Le prove INVALSI di terza sono parte della votazione finale (0.2) fanno media (0.2) come posso lavorare per competenze se poi vengono fuori delle prove che richiedono che io faccia tutto il programma••se i genitori sanno che non ho svolto parte del programma perché ho fatto prove autentiche (0.3) possono fare ricorso (0.3) perché il voto è minore (0.2) dove trovo il tempo• (02-04-2012 valutazione conclusiva dell'attività di formazione, IC2)

---

<sup>3</sup> I nomi delle insegnanti e degli insegnanti sono stati sostituiti da pseudonimi, per garantire il rispetto al loro diritto della privacy.

In questo estratto emerge il problema della pertinenza del curricolo innovativo in relazione alle prove standardizzate. Per questa ragione, l'insegnante ha ritenuto di proporre metodologie didattiche innovative solo per brevi periodi di tempo.

### Le culture situate

Un ulteriore aspetto costitutivo della contestualizzazione della riforma riguardo ai curricoli si riferisce ai processi di continua negoziazione dei significati tra i componenti di un istituto scolastico. Ciò implica l'esplicitazione di un insieme di presupposizioni che guidano l'interpretazione reciproca degli atti discorsivi e la possibilità di costruzione di un terreno comune. Pertanto, il discorso in interazione promuove lo sviluppo di una cultura condivisa da parte degli insegnanti, supporta la loro elaborazione del significato, integra le intenzioni e le conseguenze delle azioni a livello collettivo.

In particolare, nella ricerca cui si fa riferimento, le presupposizioni riguardano le dimensioni principali della professionalità docente, ovvero: la natura della cognizione degli allievi, le modalità di interazione in classe, l'elaborazione di prove che mettano realmente alla prova le competenze degli allievi.

Nelle situazioni più dinamiche, le insegnanti sono in grado di riflettere sulle loro esperienze precedenti e di integrarle nella formulazione di un'attività didattica orientata allo sviluppo delle competenze degli allievi:

IC1: Partecipanti: Gabriella (docente, Primaria); Maria (docente, Infanzia);Vanessa (docente, Primaria).

12/04/2010, min. 02:36

06 Gabriella: Comunque anche il (3.0) lavoro con l'istogramma che abbiamo fatto. secondo me

è anche una attività che puoi proporre[con i bambini, 07 Maria: [lo so

8 Gabriella: visualizzano tanti bambini con tanti bambini

9 Maria: vorrei provarci infatti ma proprio con quello che dicevate. dov'è che l'ho visto (0.2) ah no↑ l'ho visto sul libro di mio figlio (0.2) i diagrammi gli istogrammi[



10 Gabriella: [ok

11 Maria: quelli costruiti proprio con gli ometti con le barch—= 12 Gabriella: =infatti

13 Maria: è quello da cui siete partiti per farlo [quello più sin:tetico quelle forme= 14 Gabriella:  
[uhuhm =si chiama ideogram- ma quello dove ci sono

15 Maria: brava, ideogramma bel nome (0.4) mi è venuto in mente mi sono ricordata il disegno di partenza che aveva la Pina e:: con i bambini potresti fare potremmo fare **questa** cosa e poi trascriverlo in forma [più simbolica poi

16 Gabriella: [sì poi ma poi ogni simbolo può diventare un mattoncino per fare la colonna dell'istogramma=

17 Maria: =esatto trasportare poi il lavoro l'altro lavoro che bisogna fare è cominciare a prepararli alla parola scritta (0.3) e quindi alla scrittura quindi all'introduzione del simbolo allora quello che noi facciamo è eh non so dal gesto al suono, dal suono al segno grafico, [cioè

18 Gabriella: [uhuhm

19 Maria: c'è questa cosa è per abituarli all'idea non solo della rappresentazione mentale ma di

quella cosa che **sintetizza** quella roba lì con un segno= 20 Vanessa: =sì la frazione=

21 Maria: =convenzionale

22 Gabriella: puoi già sostituire il linguaggio, quindi 8 bambini

23

24 Maria: L'istogramma quindi sostituisce l'ideogramma[ 24 Gabriella: [ho capito

25 Maria: quelle forme sempre più sintetiche no? simboliche che ti allontanano dall'oggetto e,

però (0.2) rimandano all'oggetto hai capito come? Questo è il processo secondo me, che è interessante[

26 Vanessa: [uhm

27 Maria: che è interessante

Questa breve discussione mostra come le insegnanti rendano rilevante un sapere condiviso per integrare alcuni elementi didattici ben noti in attività curricolari innovative. In particolare, da 06 a 15 le insegnanti recuperano esperienze precedenti per ricontestualizzarle in situazioni curricolari nuove; in 17-19 e in 25 esplicitano le ragioni della rilevanza didattica dell'attività.

Nell'estratto che segue, le insegnanti stabilizzano un'interpretazione condivisa che si focalizza sulle disposizioni individuali dei bambini, ma non allargano il focus della discussione alle condizioni educative che potrebbero promuovere le competenze di letto-scrittura:

IC 1: (Partecipanti: Claudia, insegnante scuola primaria; Rita, insegnante scuola primaria; Daniela, insegnante scuola primaria; Maria, insegnante scuola dell'infanzia; Paolo, ricercatore).

8 aprile 2010: min. 12:15:

64 Daniela: [quindi diciamo questo è un aspetto (0.4) poi ci sono altri bambini sempre nella stessa classe (0.3) non perché sono in difficoltà di apprendimento ma perché non comunicano (0.3) forse perché c'è un'insicurezza oppure c'è una difficoltà a capire effettivamente quello che si sente riguardo a questa cosa e quindi si va a rimorchio di altri (0.3) si sceglie una frase senza neanche capire perché si fa questo tipo di scelta (0.2) oppure si fa una scelta per una questione di immaturità (0.2) piuttosto che per difficoltà di apprendimento••Cioè c'è questa difficoltà nella comunicazione io so che questa è una difficoltà•

65 Maria: Posso dire a cosa••mi vien da dire una cosa (0.2) io scuola materna eh (0.2) non sono sicura che voi pensate al livello più complesso che è la scrittura, quindi scrivere delle cose di cui davvero sento (0.2) dove sono coinvolto (0.2) dove sono motivato eccetera[

66 Claudia: [scusa se ti interrompo ((*rivolta a Daniela*)) poi i bambini sono (0.3) così tu hai la seconda (0.3) i bambini di prima (0.3) quelli che sono così••sono quelli che poi quando disegnano non fanno i piedi non fanno le mani disegnano una figura incompleta (0.4) io vedo anche un parallelismo in questo•

In questo estratto sembrerebbe che le insegnanti della Primaria convergano verso un modello di apprendimento che pone molti vincoli allo sviluppo di competenze nei bambini, in particolare. In 66, Claudia non raccoglie la proposta di Maria che propone di pensare alla scrittura come parte del processo di comunicazione e si aggancia invece a Daniela (64) aggiungendo al modello di sviluppo cognitivo proposto anche l'idea di una difficoltà

stadiale generalizzata per alcuni bambini che non riescono a comunicare, per immaturità o per mancata capacità di comprensione delle frasi introdotte in classe in un tipico compito scolastico. Pertanto, si può ipotizzare analiticamente che la natura del compito scolastico non venga tematizzata e non diventi oggetto di cambiamento contestuale, per favorire lo sviluppo delle competenze.

In realtà, il processo di contestualizzazione è mediato dai saperi e dalle esperienze che gli insegnanti considerano pertinenti rispetto ai cambiamenti introdotti nella pratica quotidiana dalla riforma. Nel caso seguente, gli insegnanti dei due cicli provano a parlarsi e trovano dei punti di contatto nella loro pratica, ma questi non sono sufficienti per costruire una cultura condivisa.

IC3 plenaria

Partecipanti: Mario (docente di Disegno, Secondaria); Carla (docente di Inglese, Primaria); Giovanna (docente, Primaria); Dario (docente di Tecnologie, Secondaria); Marta (docente di Lettere, Secondaria); Paolo (ricercatore).

09 gennaio 2012, min. 53:05

105 Mario: =valutare per competenze vuol dire che dovresti avere una lista lunga un chilometro di competenze [nella scuola media

106 Carla: [lo stabiliamo noi ((rumori di voci in sottofondo))=

107 Mario: =quando esci dalla scuola media, almeno (0.2) come diceva lui prima è più (0.2) significativo in una scuola media superiore professionale dove hai delle com[petenze

108 Carla: [è vero su sta roba è vero

109 Mario: la competenza è relativa valutare la competenza è relativo (0.2) siamo più sulle[abilità

110 Carla: [esatto

111 Giovanna: [sì Mario: sulla conoscenza

112 Paolo: però possiamo arrivare come dire a delle abilità complesse no? chiamiamole abilità per::=

113 Mario: =sì però come diceva lui prima ci mette un po' in difficoltà ((voci in sottofondo)) è difficile

Dario: perché gli insegnanti hanno un sacco di bussole io ho la mia bussola lui ha la sua

bussola ((*inudibile; voci in sottofondo*)) tutti han--. ma noi abbiamo bisogno di una bussola cognitiva che ci guidi in una direzione precisa perché altrimenti ((*voci in sottofondo*))

### La scrittura

La fase di scrittura in un'indagine multi-sito si confronta con la ricchezza e la varietà dei materiali empirici (documentali, discorsivi, osservativi) e la pluralità di prospettive espresse dai partecipanti. L'uso di concetti sensibilizzanti offre un punto di equilibrio al ricercatore, perché permette la connessione tra voci spesso discordanti e la necessità di proporre un'interpretazione sufficientemente astratta da render conto delle diverse prospettive. Nella scrittura, il ricercatore non pone una sua interpretazione autoriale (come nel caso della ricerca positivista), ma riconosce la voce dei partecipanti e anzi dà a essa un ampio spazio rappresentativo nell'esposizione dei dati: i riferimenti a ciò che i soggetti esprimono individualmente o nel discorso in interazione sono ampi, attentamente trascritti, evidenziando le controversie e i processi situati di costruzione di un significato condiviso. Tuttavia, deve anche mantenere una costante consapevolezza dei propri processi di pensiero, per garantire un bilanciamento tra sviluppo dei concetti sensibilizzanti e base empirica. Pertanto la scrittura deve presentare in maniera esplicita la logica dell'indagine e i nessi che hanno costituito il processo inferenziale, compresi i limiti di ciò che è possibile asserire.

Ciò che è stato elaborato attraverso la ricerca non è un insieme di convinzioni personali, ma un costrutto che è formulato in un linguaggio pubblico e che deve essere sottoposto alla valutazione da parte dei partecipanti, che discutono le possibili ricadute per il miglioramento pratico e da parte della comunità di ricerca, che si focalizza sulla struttura logica dell'indagine. In particolare, occorre distinguere tra gli obiettivi pedagogici che costituiscono l'intenzionalità dei partecipanti alla ricerca e gli obiettivi analitici, ovvero le domande cui i risultati della ricerca forniscono una base per elaborare una risposta. Nei casi cui faccio riferimento, esiste una differenza tra gli obiettivi delle insegnanti (l'elaborazione di alcune attività curricolari che promuovono le competenze degli allievi) e le domande di ricerca, che riguardano i processi di interpretazione del mandato della riforma curricolare, le strategie utilizzate dalle insegnanti per ricontestualizzare la loro esperienza e le condizioni istituzionali che favoriscono o ostacolano lo sviluppo dei saperi situati dei docenti.

## Conclusioni

Questa ricerca a mio parere sottolinea come l'uso dei concetti sensibilizzanti sia una via metodologicamente percorribile per evitare alcune secche determinate dall'eccessiva enfasi postmoderna rispetto alla natura puramente discorsiva dei significati. Nel caso specifico, l'idea di "contestualizzazione" permette al ricercatore di cogliere le relazioni tra processi istituzionali di riforma e i saperi situati degli insegnanti, nell'elaborazione di attività curriculari in grado di promuovere le competenze degli allievi.

Inoltre, viene superata la concezione positivista degli effetti generalizzati e uniformi che un quadro di riferimento di riforma possa avere sulle pratiche locali. L'uso del concetto sensibilizzante di "contestualizzazione" articola le diverse prospettive di interpretazione di una riforma in diverse culture situate e per diversi insegnanti, sulla base della loro esperienza e professionalità. Infatti, è possibile mettere a fuoco i processi tramite i quali i soggetti interpretano i documenti ufficiali, riconoscono le condizioni rilevanti della loro pratica, identificano risorse e vincoli, coordinano la loro attività nel processo congiunto di costruzione del curriculum.

## Riferimenti normativi

D.M. 3 Agosto 2007, n. 68. *Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Retrieved August 25, 2015, from [http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni\\_nazionali.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_nazionali.shtml)

D.M. 27 Gennaio 2010, n. 9. *Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*. Retrieved August 25, 2015, from [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)

European Union (2000). *Lisbon European Council, Presidency Conclusion*. Bruxelles: European Parliament, 23-24 March 2000.

OECD (1995). *Governance in transition: Public management reforms in OECD Countries*. Retrieved August 27, 2015, from <http://www.oecd.org/gov/budgeting/43515306.pdf>

OECD (2006/962/EC). *On Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal L. 394.

### Riferimenti bibliografici

- Adair, J. K. (2011). Advocating for ethnographic work in Early Childhood Federal Policy. Problems and possibilities. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(4), 422–433.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspectives and Methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Busher, H. (2006). *Understanding Educational Leadership*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Cipollone, P., & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Clarke, J., Gewirtz, S., & McLaughlin, E. (2000). *New Managerialism, New Welfare?* London: Sage.
- Datnow A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform. From One School to Many*. London: RoulledgeFalmer.
- Denzin, N. Y., Lincoln, Y. S, & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769-782.
- Eisenhart, M. & Howe, K. (1992). Validity in educational research. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.
- Freeman, M., deMarras, K., Preissle, J., Roulston, K., & StPierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research. An incitement to discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25-32.
- Gleeson, D., & Husbands, C. (2001). *The Performing School. Managing, Teaching and Learning in a Performance Culture*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography. Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1) 3–14.
- Hammersley, M. (2008). *Questioning Qualitative Inquiry. Critical Essays*. London: Sage.

- Koyama, J. P., & Varenne, H. (2012). Assembling and disassembling. Policy as productive play. *Educational Researcher*, 41(5), 157-162.
- Leadbeater, C. (2000). *Living on Thin Air. The New Economy*. London: Penguin.
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power. Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23 (6), 767-795.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. B. Schiefflen (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Shavelson, R., & Towne, L. (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academic Press.
- Sorzio, P. (2014). Experience as a contextual basis to connect professional concerns and conditions of practice. A case study of teachers implementing a curricular reform in Italy. In V. Ellis & J. Orchard (Eds.), *Learning Teaching from Experience. Multiple Perspectives, International Contexts*. London: Bloomsbury.
- van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with Sensitizing Concepts. Analytical Field Research*. London: Sage.

**Paolo Sorzio**, ricercatore presso l'Università degli Studi di Trieste si interessa di ricerca partecipata nel settore educativo, di analisi del discorso in interazione e di logica dell'indagine qualitativa. Tra le sue pubblicazioni, ha curato "Apprendimento e istituzioni educative" Carocci, e con Elena Bortolotti "Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi, Carocci.

Contatti: [psorzio@units.it](mailto:psorzio@units.it)