

Università degli Studi di Torino Newsletter di Sociologia

Bimestrale dei corsi di studi in Sociologia e Ricerca Sociale (triennale) e in Sociologia (specialistica interfacoltà)
Direzione: Arnaldo Bagnasco, Mario Cardano, Manuela Olagnero, Rocco Sciarrone. Redazione Michele Manocchi

- .: Scrivi alla Redazione: sociologia.newsletter@unito.it.
- .: Mandaci i tuoi suggerimenti e segnalaci iniziative interessanti: ne faremo buon uso.
- .: E se vuoi darci una mano, contattaci: la redazione è sempre aperta!

.: Sommario

Editoriale | *Il giorno della memoria* | La Redazione | **2**

Ricerca Sociale | *Intervista a Maria Cristina Migliore, sociologa IRES*
di Cinzia Paradiso e Michele Manocchi | **3**

Professione Studente | *Interviste lampo: come si sceglie il relatore di tesi*
La Redazione | **8**

Professione Studente | *Cosa vuol dire partecipare a un convegno*
di Patrizia Finocchio | **10**

Professione Sociologo | *Perché la scuola non educa alla cittadinanza?*
di Marco Pozzan | **12**

Professione Sociologo | *Tre articoli sull'etnografia*, a partire dall'incontro di dicembre
con Marco Marzano sul suo libro *Etnografia e ricerca sociale*
Sara Enrici Vaion, Michele Manocchi e Giuseppe Tiplado | **17**



:: Editoriale

Il 27 gennaio si è celebrato il Giorno della Memoria. Ecco il nostro contributo.

La Redazione

Prefazione scritta da Primo Levi, al suo *Se questo è un uomo*, nel 1972, per l'edizione Einaudi dedicata alla scuola.

Ai giovani.

Quando questo libro è stato scritto, nel 1946, molte cose sui Lager non si sapevano ancora. Non si sapeva che solo ad Auschwitz erano stati sterminati con meticolosità scientifica milioni di uomini, donne e bambini, e che erano stati «utilizzati» non solo i loro averi e i loro abiti, ma le loro ossa, i loro denti, perfino i loro capelli (se ne trovarono sette tonnellate alla liberazione del campo); né si sapeva che le vittime dell'intero sistema concentratorio ammontavano a nove o dieci milioni; soprattutto, si ignorava che la Germania nazista, e accanto ad essa tutti i paesi occupati (Italia compresa), erano un unico mostruoso tessuto di campi di schiavi. Una carta geografica dell'Europa di allora dà le vertigini: solo in Germania, i Lager propriamente detti (e cioè le anticamere della morte, quali sono descritte in questo libro) erano centinaia, e a questi vanno aggiunti migliaia di campi appartenenti ad altre categorie: si pensi che i soli internati militari italiani erano circa seicentomila. Secondo una valutazione di Shirer (nella *Storia del Terzo Reich*), i lavoratori coatti in Germania nel 1944 erano almeno nove milioni.

Risulta dalle stesse pagine di questo libro quale intimo rapporto legasse l'industria pesante tedesca con l'amministrazione dei Lager: non era certo un caso che per gli enormi stabilimenti della Buna fosse stata scelta come sede proprio la zona di Auschwitz. Si trattava di un ritorno all'economia faraonica e ad un tempo di una saggia decisione pianificatrice: era palesemente opportuno che le grandi opere ed i campi di schiavi si trovassero fianco a fianco.

I campi non erano dunque un fenomeno marginale e accessorio: l'industria bellica tedesca si fondava su di essi; erano una istituzione fondamentale dell'Europa fascistizzata, e da parte delle autorità naziste non si faceva mistero che il sistema sarebbe stato conservato, e anzi esteso e perfezionato, nel caso di una vittoria dell'Asse. Si prospettava apertamente un Ordine Nuovo su basi «aristocratiche»: da una parte una classe dominante costituita dal Popolo dei Signori (e cioè dai tedeschi stessi), e dall'altra uno sterminato

gregge di schiavi, dall'Atlantico agli Urali, a lavorare e obbedire. Sarebbe stata la realizzazione piena del fascismo: la consacrazione del privilegio, l'instaurazione definitiva della non-uguaglianza e della non-libertà.

Ora, il fascismo non vinse: fu spazzato, in Italia e in Germania, dalla guerra che esso stesso aveva voluta. I due paesi risorsero rinnovati dalle rovine, e iniziarono una faticosa ricostruzione: il mondo apprese con orrore incredulo l'esistenza delle «fabbriche di cadaveri» di Auschwitz, Dachau, Mauthausen, Buchenwald, e insieme provò sollievo al pensiero che il Lager era morto, che si trattava di un mostro appartenente al passato, di una convulsione tragica ma unica, colpa di un solo uomo, di Hitler, e Hitler era morto, e il suo sanguinoso impero era crollato con lui.

È passato un quarto di secolo, e oggi ci guardiamo intorno, e vediamo con inquietudine che forse quel sollievo era stato prematuro. No, non esistono oggi in nessun luogo camere a gas né forni crematori, ma ci sono campi di concentramento in Grecia, in Unione Sovietica, in Vietnam, in Brasile. Esistono, quasi in ogni paese, carceri, istituti minorili, ospedali psichiatrici, in cui, come ad Auschwitz, l'uomo perde il suo nome e il suo volto, la dignità e la speranza. Soprattutto, non è morto il fascismo: consolidato in alcuni paesi, in cauta attesa di rivincita in altri, non ha cessato di promettere al mondo un Ordine Nuovo. Non ha mai rinnegato i Lager nazisti, anche se spesso osa metterne in subbuglio la realtà. Libri come questo, oggi, non possono più essere letti con la serenità con cui si studiano le testimonianze sulla storia passata: come Brecht ha scritto, «la matrice che ha partorito questo mostro è ancora feconda».

Proprio per questo, e perché non credo che la reverenza che si deve ai giovani comporti il silenzio sugli orrori della nostra generazione, ho accettato volentieri di curare un'edizione scolastica di *Se questo è un uomo*. Sarò felice se saprò che anche uno solo dei nuovi lettori avrà compreso quanto è rischiosa la strada che parte dal fanatismo nazionalistico e dalla rinuncia alla ragione.

Primo Levi

.. Ricerca Sociale

Maria Cristina Migliore è una sociologa che lavora presso l'IRES Piemonte (Istituto di Ricerche Economiche e Sociali), ed è docente a contratto di Statistica Sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione. Inoltre è impegnata nell'associazionismo delle donne. L'abbiamo intervistata, chiedendole di illustrarci il suo percorso di studi e la sua carriera di sociologa. Ne è emerso un confronto su molti temi, che tentiamo di riportare in questo testo.

Intervista a Maria Cristina Migliore.

Di Cinzia Paradiso e Michele Manocchi

Dottoressa Migliore, ci racconti del suo percorso di studi: quale strada ha intrapreso per diventare sociologa?

Sin dall'adolescenza avevo un sogno: fare ricerca! È una passione che mi accompagna sin da allora. Io provengo da una famiglia con radici sociali che affondano in parte nella piccola borghesia, in parte nell'ambiente operaio, ma anche nel mondo contadino. Dunque, nessuno che fosse vicino o in contatto con l'ambiente universitario e accademico. Inoltre, la mia "identità sociologica" non ha potuto contare, per la sua costituzione e crescita, su reti sociali significative, fornite dalla mia famiglia, che mi indirizzassero e supportassero durante il percorso di crescita professionale. Le reti sociali ricoprono certamente un'importanza strategica in ogni storia personale e professionale, e poter disporre di quelle di origine familiare è certamente un vantaggio. Nel mio caso hanno contato i rapporti che mi sono costruita nel tempo a partire dal mio impegno nell'associazionismo, inizialmente cattolico. Io ero un'animatrice parrocchiale, facevo parte della GIOC (un'associazione di giovani lavoratori e delle realtà popolari), ed ero impegnata in una cooperativa per il reinserimento dei tossicodipendenti. Inoltre frequentavo alcune comunità di base. In questi ambienti ho potuto conoscere molte persone e questo mi ha permesso di farmi conoscere anche da alcune persone che poi si sono rivelate importanti per il mio percorso.

Ma andiamo con ordine.

Sono di Cuneo e, come scuola superiore, ho frequentato l'Istituto Magisterale, oggi ribattezzato liceo psico-pedagogico. Per accedere alla Facoltà di Scienze Politiche, indirizzo sociologico, dell'Università di Torino, avrei dovuto frequentare un anno integrativo, e proprio non me la sentivo di stare ancora un altro anno nella scuola secondaria. Quindi, ho scelto Urbino come sede universitaria, perché lì mi sono potuta iscrivere, senza

integrazioni, al corso di laurea in Sociologia presso la Facoltà di Magistero. Mi sono laureata nel 1985, con una tesi in sociologia del lavoro sul lavoro femminile. Lo studio era centrato sulla realtà di Settimo Torinese. Ho avuto accesso ai dati censuari del 1981, al tempo del mio lavoro di ricerca appena elaborati, e quindi ho potuto svolgere una massiccia analisi secondaria su questi dati. Inoltre, ho potuto somministrare alcune interviste a testimoni privilegiati. Insomma, è stato un periodo estremamente formativo, durante il quale ho imparato davvero molte cose. Per me, ad esempio, è stato utilissimo imparare, allora, come consultare la letteratura scientifica su un certo tema, come muovermi tra le numerose pubblicazioni, come valutare un testo e come usare tutto questo materiale. Ricordo con grande piacere il periodo della tesi, era molto motivante costruire qualcosa pienamente in autonomia, leggere i libri non per un esame, ma per il mio "libro". Credo che il lavoro di ricerca per la tesi costituisca uno dei momenti più gratificanti della carriera universitaria. Io ho investito molte energie in quel lavoro, con entusiasmo e desiderio di imparare. E poi ho potuto conoscere e lavorare con persone come Fanny Cappello, ora docente a Bologna.

Nel frattempo mi sono sposata e mi sono definitivamente trasferita a Torino.

Cosa è accaduto dopo la laurea?

Sicuramente la fortuna ha avuto la sua parte. Come ho detto prima, non provengo da una famiglia che abbia potuto fornirmi una rete sociale di riferimento nel mio percorso verso la professione di sociologa. Inoltre provenivo da un'altra università, quella di Urbino. Così qui a Torino non avevo neppure contatti accademici e possibilità di continuare ad avere confronti con i docenti. Ho letto, prima del nostro incontro, alcune delle *Storie intellettuali* pubblicate sul sito della vostra *Newsletter*, e mi pare che al confronto con alcune di esse io non ho avuto una continuità di relazioni con i miei professori. Nel mio caso hanno contato gli interessi che ho coltivato sin dall'adolescenza, attraverso i quali ho avuto modo di costruirmi una certa rete di contatti anche a Torino. Per esempio, attraverso le attività in ambito cattolico alle quali ho accennato prima, conobbi Guido Lazzarini, sociologo torinese che oggi insegna alla facoltà di Economia e che mi chiese un aiuto per la conduzione di una ricerca sulle famiglie a Torino. Grazie alla collaborazione con Lazzarini potei incominciare a mettere qualcosa nel mio curriculum. E ad un

anno circa dalla laurea, ottenni un contratto per insegnare sociologia nelle scuole professionali per infermieri, seppure fuori Torino: è così che iniziai. Nel contempo cominciai a collaborare con il centro studi della CISL, per seguire un'indagine sulle famiglie. Anche in questo caso le referenze arrivarono dall'ambiente che frequentavo allora.

Dopo quest'esperienza di insegnamento, come è arrivata all'IRES?

Un po' per caso!

In che senso?

Sì, per caso. Lo ricordo benissimo, mi è stata segnalata da amici un'inserzione su un quotidiano: cercavano un ricercatore per l'area demografica e ho deciso di iscrivermi al concorso. Non avevo particolari conoscenze all'interno, e arrivai seconda. Sottolineo questo aspetto perché in Italia spesso si pensa che per entrare in un certo ufficio o vincere un certo concorso occorra conoscere qualcuno, ed essere raccomandati; e invece la mia storia, come quella di altre persone che conosco, segue binari diversi, incentrati un po' sul caso un po' sul farsi trovare pronti e preparati nel momento giusto. Questo lo dico anche per incoraggiare gli studenti e le studentesse che leggeranno l'intervista. Dicevo che sono arrivata seconda, ma sono riuscita ad entrare lo stesso perché la prima classificata ha rinunciato al posto. Per prepararmi al concorso ho studiato demografia, ma si è rivelata fondamentale la preparazione che avevo acquisito durante il lavoro di tesi e la letteratura alla quale avevo attinto. Insomma, penso di essere stata brava, ma anche fortunata. Una delle prove scritte era sul lavoro femminile, un argomento che conoscevo bene, e poi la prima classificata si ritirò.

Quali progetti sta seguendo ora?

L'IRES-Piemonte (Istituto di Ricerche Economiche e Sociali), come sapete, è il centro studi della Regione Piemonte e svolge ricerche a supporto della programmazione regionale. Ovviamente le nostre ricerche sono centrate sul territorio piemontese, ma ciò non toglie che gran parte dei nostri lavori si basi sulla comparazione con le altre regioni italiane ed europee. Ora sto lavorando a due progetti: il primo riguarda un sistema di indicatori sociali regionali. Nasce dall'incontro del sistema di indicatori SISREG-Sistema degli Indicatori Sociali Regionali, costruito a partire dalla metodologia OCSE, con il modello di indicatori elaborato dalla *European Foundation on Social Quality*. Inizialmente abbiamo avviato questo progetto collaborando con la professoressa Chiara Saraceno. Il focus è rivolto alla qualità dello sviluppo sociale del Piemonte con l'obiettivo di colmare una lacuna

e allargare l'analisi dallo sviluppo strettamente economico a quello sociale. Il punto di partenza di questo tipo di lavoro è far riflettere che a parità di ricchezza economica (ovvero di PIL) i territori possono essere caratterizzati da qualità di vita diverse. A dire il vero non sono mai stata troppo convinta dell'uso esclusivo di indicatori statistici per questo tipo di analisi, però non solo all'IRES le analisi delle dinamiche economiche usano indicatori, e quindi per analogia abbiamo fatto lo stesso anche noi per analizzare lo sviluppo sociale e poter "dialogare" e compenetrare le nostre analisi con quelle di chi si occupa di sviluppo economico. Ad ogni modo esiste una lunga tradizione di studi basati sugli indicatori sociali. Mi riferisco al cosiddetto "movimento degli indicatori sociali" nato negli Stati Uniti negli anni '60. Oggi gli indicatori sociali sembrano tornare di moda, forse anche perché l'Unione Europea li sta adottando per misurare il progresso di diverse strategie (occupazione, *lifelong learning*, servizi per la cura dell'infanzia, etc.) avviatesi con il Consiglio di Lisbona del 2000.

Il secondo progetto ha come oggetto di studio la questione della formazione professionale dei lavoratori e delle lavoratrici più anziane. Il Piemonte rappresenta un esempio emblematico di trasformazione dell'economia e nel contempo di invecchiamento della forza lavoro: molte regioni europee vivono questa sfida. In fondo il tema riguarda come poter coniugare due fenomeni che paiono in antitesi: innovazione ed invecchiamento. La ricerca tenta di rispondere ad interrogativi quali: la formazione professionale può essere di supporto ai lavoratori e alle lavoratrici più anziane? Di che tipo di formazione hanno bisogno questi lavoratori? Occorrono modi, metodi, principi pedagogici specifici per questo tipo di popolazione? Su questi temi, l'Unione Europea tende a responsabilizzare i singoli, demandando ad essi l'onere di attivarsi per l'aggiornamento, per una riqualificazione. Io invece ritengo che sia una responsabilità collettiva, della società tutta. Spesso viene lamentato che questa fascia di lavoratori non è disponibile a fare formazione. Su di essa comunque le imprese investono poco, mentre i sindacati sono impegnati in altre battaglie volte spesso a contrastare l'allungamento della vita lavorativa. Come vedete la situazione appare complessa: il desiderio di fare formazione dipende da molti fattori, non solo individuali ma di contesto. Una delle ipotesi è che i lavoratori e le lavoratrici abbiano bisogno di sentirsi coinvolti nei processi di innovazione per poter sviluppare la motivazione a fare formazione. Inoltre questo tipo di lavoratori è pragmatico ed esigente rispetto alla formazione, per la grande esperienza di

lavoro e conoscenza dei problemi pratici che ha alle spalle.

Per questa ricerca mi sto orientando alle tecniche etnografiche, ossia all'osservazione di alcuni ambienti lavorativi per esaminare quali meccanismi sono attivi tra gli stili manageriali e il livello di interesse dei lavoratori, le esperienze di formazione, l'apprendimento nelle pratiche lavorative quotidiane.

Vorrei anche fare un breve accenno al paradigma che sto usando per sviluppare l'impianto concettuale e teorico della ricerca. È un paradigma ancora poco utilizzato in Italia. Si rifà a quella che in inglese si chiama *Cultural and Historical Activity Theory* (CHAT). Questo approccio discende dai lavori di Vygotsky, Leontyev, Luria. Tra i contemporanei posso citare Engestrom, Cole, Lave, Wenger, etc. Mi sono affidata a questa filone di pensiero perché mi attrae l'idea di cercare di tenere strettamente connessi individuo e contesto guardando alla relazione tra soggetto e oggetto di un'attività, relazione mediata da artefatti simbolici e materiali, che nell'insieme rappresentano la cultura, così come si è sviluppata nella storia della specie umana e tramandata tra le generazioni. In questa concezione la mente e il contesto sono parte di un singolo integrato processo di sviluppo. Mi rendo conto che quanto sto dicendo possa apparire un po' astruso. Cerco di chiarire dicendo che la mia unità di analisi cercherà di essere l'attività svolta dalle persone – siano esse lavoratori, lavoratrici, *manager*, sindacalisti e sindacaliste, formatori e formatrici, o altre – e non le persone come entità a sé. E nelle attività cercherò di porre particolare attenzione agli artefatti utilizzati, nella convinzione che questi ultimi possano dire molto circa le culture di cui ogni attore è portatore e trasformatore nella sua interazione con gli altri e il contesto. In questa prospettiva teorica non ha senso parlare di caratteristiche individuali. Queste ultime sono strettamente connesse alla relazione reciproca contesto-attore. Sono venuta a contatto con questo paradigma nella mia frequentazione dell'*Institute of Education* della *London University*, a Londra, con cui sto collaborando per lo svolgimento della ricerca sulla formazione professionale dei lavoratori e delle lavoratrici più anziane.

Per rispondere alla vostra domanda mi rimane da dire che alle attività in IRES ho affiancato anche alcune esperienze di docenza. Tra queste le più importanti è quella di Statistica Sociale, presso la Facoltà di Scienze della Formazione. Dal 1997 sono docente a contratto di questo corso. Anche in questo caso gli eventi mi hanno portato a questa situazione, più che una mia precisa volontà. Il lavoro, i contatti con l'università nell'ambito

della mia attività di ricerca presso l'IRES, le mie competenze professionali hanno fatto sì che i responsabili del corso di laurea pensassero a me nel momento in cui venne meno un docente per quel corso. Io ho colto l'occasione della segnalazione di quel bando, pur non avendola cercata.

Credo che il suo ambiente di lavoro, come molti, veda una predominanza del genere maschile: che cosa significa essere donna e fare ricerca per lei in un contesto maschile?

Non è facile rispondere. Forse perché non è possibile identificare con chiarezza quanto nelle difficoltà che ho incontrato dipenda dal mio essere donna, quanto dalla mia preparazione sociologica, quanto dalla mia evoluzione professionale. Dovete considerare che su un organico di circa venti ricercatrici e ricercatori, qui all'IRES solo sei sono i sociologi/he, mentre gli altri provengono da studi economici. Inoltre, le donne sono solo quattro, di cui due sociologhe: io ed un'altra collega. Questo, in effetti, mi ha portato, a volte, a confrontarmi con i miei colleghi e con i miei superiori, soprattutto sui temi, sui metodi e sulla stessa organizzazione dell'attività di ricerca. Sono entrata all'IRES giovane, 20 anni fa e in 20 anni ho sviluppato una mia visione di come fare ricerca in un istituto di ricerca orientata allo sviluppo di politiche. Io credo che sia necessaria una grande trasversalità tra ricerche diverse ma accomunate dal riferimento a fenomeni che sono trasversali. Sto pensando al grande rilievo che hanno assunto la conoscenza e l'informazione nelle nostre società e nelle nostre economie. Così come nelle imprese c'è bisogno di essere innovativi, così pure è necessario nel fare ricerca. Bisogna superare la delimitazione degli spazi, bisogna saper vedere le connessioni, e troppa struttura, formalismi e burocrazia rischiano di irrigidire, di separare, di incasellare. Così come sono negativi la troppa fretta, il lavorare con tempi stretti, non aver tempo per leggere, pensare, studiare, discutere, meditare, partecipare attivamente a conferenze e convegni anche di livello internazionale, in una parola essere creativi e lasciare che il percorso di ricerca porti a risultati anche inaspettati. Mi riconosco donna nella mia passione per il lavoro fatto bene, con cura, e in relazione con i colleghi e le colleghe, non importa di quale grado e di quale istituzione. Per me l'importante è discutere liberamente e poi cercare di comunicare quanto emerge dalla ricerca in modo comprensibile e utile per le politiche. Io sono del tutto d'accordo sul fatto che la ricerca scientifica applicata, come è la nostra, debba avere una spendibilità rapida per le politiche; ma ritengo sbagliato pensare che questo sia incompatibile con una ricerca di natura

più teorica o speculativa...

...l'anno scorso, presso il Dipartimento di Studi Politici, si è tenuto un ciclo di incontri che puntava proprio su questi temi, dal titolo "Il vero e l'utile della sociologia"... (Newsletter, Maggio 2006, Anno 3, Numero 3)

...e secondo me la ricerca sociologica deve infatti essere sia vera che utile. Io ritengo che la ricerca teorica sia fondamentale per aiutare la ricerca applicata a dare contributi sempre pertinenti e adeguati a rispondere alle richieste della committenza. Ad esempio, la metodologia è molto importante, perché ci offre gli strumenti per riflettere in modo critico su ciò che si sta facendo, sulle tecniche di ricerca utilizzate, sulla coerenza dell'impianto della ricerca, sui suoi punti di forza e di debolezza. Inoltre penso che la sociologia non abbia a disposizione modelli teorici ben confezionati come l'economia, in crisi comunque pure quelli. Quindi anche nella ricerca applicata ci si trova a fare riferimento alla letteratura disponibile, ma dovendo compiere un significativo sforzo di rielaborazione. Per cui alla fine diventa difficile separare la ricerca teorica da quella applicata.

Non sempre mi trovo d'accordo con i miei colleghi su questi punti. E una delle conseguenze di ciò riguarda anche la scelta dei temi su cui promuovere progetti di ricerca. In un'ottica simile, ritengo che alcune ricerche vadano fatte, al di là delle richieste della committenza esterna, perché aiuterebbero a conoscere meglio i fenomeni mutevoli e complessi di cui ci occupiamo.

Credo che non si debba mai rinunciare a rimpinguare e tenere efficiente la propria "cassetta degli attrezzi".

Per quanto riguarda l'aspetto del genere, beh, certo essere donna e trovarsi in minoranza non mi ha aiutato ad emergere e a far sentire con forza le mie opinioni, questo anche per una mia mancanza di consapevolezza. Nei primi tempi, me ne rendo conto ora, pensavo addirittura che ciò fosse normale, e non avevo immediatamente colto questa dimensione del rapporto tra i generi che, in qualche modo, permea ogni altro tipo di relazione. Poi, studiando e riflettendo, ho invece compreso l'importanza di questo aspetto, e ormai da diverso tempo la dimensione di genere è uno degli aspetti sui quali spesso concentro la mia attenzione. Ciò mi ha portata anche a spendermi in associazioni al femminile, come Emily, un'associazione nata in Italia nel 1998, dall'esperienza americana e inglese della Emily's List. L'azione e la presenza delle donne nella vita pubblica è un valore da sostenere e promuovere. Emily si occupa di trasformare il sapere accumulato da donne che hanno responsabilità pubbliche in patrimonio a disposizione di altre, ma anche l'inverso. Le donne che non fanno

politica istituzionale (chiamiamo così quella che si fa attraverso i partiti politici) ma fanno la politica nelle relazioni quotidiane e nelle associazioni hanno molto da dire a quelle che fanno politica nei partiti, per sostenerle ma anche per dar loro forza e aiutarle a non omologarsi a pratiche e atteggiamenti maschili. Per questo al centro della sua attività c'è la formazione e varie altre attività, ossia la costruzione di un circuito nel quale scambiare esperienze e saperi.

Nell'ambito di Emily ho condotto con alcune amiche una ricerca sulle pratiche nel lavoro delle donne in posizioni apicali. Abbiamo presentato i risultati di questa ricerca a metà dello scorso gennaio ad un seminario del CIRSDe (sul CIRSDe vedi intervista a Chiara Saraceno, Aprile 2004, Anno 1, Numero 4). In quel lavoro ci siamo interrogate sull'uso di un concetto come quello del "tetto di cristallo", pensando ad esso in modo critico, e argomentando che esso può essere inteso come un concetto maschile. In quest'ambito, sempre per rimandare agli aspetti metodologici, il lavoro di ricerca ha previsto l'utilizzo di alcuni *focus group*, somministrati a donne dirigenti e libere professioniste. Nei *focus group* si è discusso se e quanto sia maschile il modello organizzativo del lavoro, i rischi di omologazione, le caratteristiche del loro modo di lavorare. I risultati sono stati raccolti e discussi in un rapporto finale di ricerca.

A suo giudizio, è possibile, o utile, valutare la qualità del lavoro scientifico nelle scienze sociali? E in che modo?

È doveroso farlo. Nel mondo della ricerca sociale è molto difficile far comprendere ai committenti e ai non addetti ai lavori quali caratteristiche di un lavoro di ricerca possono definirlo qualitativamente adeguato. Spesso, infatti, non è semplice distinguere un buon lavoro da un lavoro mal eseguito, soprattutto dal punto di vista metodologico. Ciò a cui si guarda sono i risultati di una ricerca, i suoi prodotti, e difficilmente ci si interroga sui processi, sul come quella ricerca è stata disegnata, eseguita e su come i dati sono stati raccolti e analizzati. Poco tempo fa, mi sono confrontata con delle ricercatrici in un campo molto distante dal mio, quello farmaceutico, e abbiamo discusso proprio della riconoscibilità di prodotti di qualità nella ricerca scientifica. I loro parametri sono molto ferrei e un lavoro viene giudicato scientificamente valido secondo alcuni presupposti chiari e trasparenti. E ricevono i finanziamenti in base alla qualità della loro ricerca. Certo, scienze cosiddette dure e scienze morbide, come quelle sociali, hanno delle differenze importanti, ma questo non significa che occorra rinunciare in queste ultime alla ricerca di criteri per un sereno

giudizio di adeguatezza del lavoro svolto. Io penso al bollino della qualità, ad una sorta di certificato che indichi l'accuratezza di un centro di ricerca, o di un singolo lavoro, non in un'ottica biocamente burocratica, ma per valorizzare i contributi rilevanti e incentivare le persone a lavorare secondo alti standard qualitativi. Questo aiuterebbe sia la comunità scientifica sia la committenza. Penso che questa valutazione potrebbe essere affidata a *peer reviews* come si fa per gli articoli sulle riviste scientifiche, sensibili alle questioni metodologiche ma anche al rapporto tra ricerca e politiche.

Grazie, dottoressa, siamo giunti alla fine dell'intervista. Di solito chiudiamo le interviste a ricercatori e ricercatrici chiedendo loro se vogliono dare alcuni suggerimenti a studentesse e studenti che si stanno avvicinando alla professione di sociologo: lei vuole dire qualcosa?

Riprendo un discorso di poco fa. Credo che oggi la ricerca debba essere *utile e vera*, e penso che per raggiungere questo obiettivo, occorra mantenere l'attenzione sia sugli aspetti disciplinari, teorici, speculativi, sia sulla realtà che quotidianamente viviamo. Questo, a mio giudizio, può essere fatto solo mantenendo un ruolo attivo nella società. Non credo che basti tenersi informati, leggere libri, navigare su Internet. Tutto questo è indispensabile, ma occorre soprattutto *partecipare*. E più che di partecipazione politica, intendo proprio una partecipazione sociale, civica, alla vita della comunità, ad esempio attraverso l'associazionismo. Entrare a far parte di un'associazione, di un gruppo, consente non solo di vedere le cose dal di dentro, ma anche di vivere sulla propria

pelle certe esperienze, partecipare a certi dibattiti, confrontarsi, crescere coltivando un certo senso di responsabilità e una capacità di dialogo e di *on-fronto*. È necessario seguire i dibattiti, capire quali sono i problemi emergenti nella società d'oggi, sapere individuare gli attori protagonisti, i ruoli di questi e i diversi discorsi di cui si fanno portatori. Intrattenere relazioni, per me è un imperativo. Anche collaborare con la vostra *Newsletter* rientra in ciò che intendo per partecipazione attiva, perché è un luogo pubblico, di incontro e discussione, dove ci si confronta su temi interessanti e appassionanti. Un altro ingrediente vincente è la passione. È importante dare un apporto originale, perché la ricerca è innanzitutto un processo creativo e i risultati migliori nella vita, come nella ricerca, si ottengono se c'è passione, coinvolgimento, entusiasmo. Quindi suggerisco di tendere ad occuparsi di temi per cui si sente passione, vivo interesse. Infine, è importante essere buoni imprenditori e buone imprenditrici di se stessi, riuscire a fiutare le possibilità e saper cogliere le opportunità che ci vengono date.



.: Professione Studente

Interviste lampo

Continuano le interviste-lampo agli studenti e alle studentesse dei corsi di laurea ai quali ci rivolgiamo. Come sapete, l'intento è quello di promuovere un confronto tra studenti e tra questi e i docenti su temi che riguardano la vita quotidiana in università.

In questo numero analizziamo alcune interviste che hanno avuto come tema la scelta del relatore o relatrice per la dissertazione finale e la tesi specialistica. Scriveteci, e raccontateci la vostra esperienza in merito.

I nomi riportati nel testo sono alcuni reali e altri di fantasia, per rispettare le volontà dei nostri intervistati. Approfittiamo anche per ringraziare tutte e tutti coloro che si sono resi disponibili per queste interviste-lampo.

A cura della Redazione

Dalle interviste svolte, che ricordiamo sono raccolte dalle redattrici e dai redattori della *Newsletter* tra i loro colleghi di studio, quindi seguono un campionamento non probabilistico e di tipo *opportunistico*, possono essere riassunte alcune linee di comportamento degli studenti e delle studentesse che devono scegliere con chi svolgere il lavoro di tesi.

Alcuni degli iscritti alla laurea triennale in Sociologia e Ricerca Sociale raccontano di come la loro scelta sia avvenuta nell'ambito dei corsi tenuti dai vari docenti. Spesso, infatti, la scelta cade sui titolari di quei corsi che, più di altri, hanno stimolato l'interesse e la curiosità degli studenti.

In questi casi, non è detto che lo studente abbia già le idee chiare, e spesso l'argomento del lavoro di tesi emerge proprio nel corso dei primi incontri col docente. A questo proposito, alcuni degli intervistati raccontano di come sono stati instradati verso una ricerca bibliografica e di come, a quasi tutti loro, sia stata richiesta una scaletta del lavoro che avrebbero voluto svolgere, o un indice ragionato degli argomenti principali.

Fragola, una studentessa laureanda, al terzo anno di Sociologia e Ricerca Sociale, a proposito del primo incontro col docente, dice: «Mi ha consigliato fin da subito di documentarmi e di tornare successivamente con una scaletta e con del materiale bibliografico su cui ragionare, per poter definire bene il percorso. Quindi, se posso dare un consiglio, è quello di non andare dal prof totalmente spiazzati, senza niente in mente. Meglio guardare un po' di bibliografia e mostrare che già qualche passo lo abbiamo fatto».

In questi casi, per alcuni conta anche l'età del docente. Riassumendo quanto emerge da alcune interviste, sembra che per alcuni sia importante scegliere relatori giovani: per un verso, ci si aspetta che siano meno "gettonati" e quindi che abbiano più posti per tesisti; d'altra parte, si crede che, essendo giovani, siano particolarmente impegnati in attività di ricerca e quindi abbiano più interesse e più stimoli a seguire una tesi.

Altri, invece, ci raccontano che il tema della tesi è nato da un loro particolare interesse, coltivato nel tempo, dovuto magari a esperienze personali extrauniversitarie e in parte alimentato da alcuni dei corsi seguiti. In questo caso, alcuni studenti trovano in uno specifico corso l'ambiente adatto per definire una tesi di laurea; altri, si confrontano con più docenti, mettono insieme le informazioni acquisite e poi si rivolgono al docente che più si ritiene interessato ai propri temi.

Un esempio della prima via è dato da Anna Chiara (SRS): «Prima ho scelto l'argomento e in un secondo momento il relatore che mi è sembrato più adatto ad affrontarlo. Da un po' di tempo mi occupo del doposcuola in una scuola elementare e in questo modo sono entrata in contatto con una realtà multietnica in cui si incontrano sempre più culture diverse; è per questo che mi sono interessata al tema dell'integrazione degli stranieri nella scuola, argomento il cui sviluppo ha sicuramente una notevole utilità nella società eterogenea in cui viviamo.

Questo tema è stato trattato in modo approfondito nel corso di sociologia dell'educazione che ho frequentato questo semestre, gli insegnamenti del professore mi hanno subito appassionato e così ho deciso di chiedergli aiuto per sviluppare il mio progetto.

Il professore si è mostrato subito molto interessato e, spinto dal suo coinvolgimento, gli ho raccontato parte della mia esperienza nel doposcuola; è così cominciata la prima parte del mio lavoro.

Ho scritto una relazione su ciò che ho vissuto fino ad ora, che mi servirà come base per proseguire l'analisi. Per me è stato l'ideale poter integrare l'esperienza di vita con lo studio e la ricerca».

Un esempio della seconda via, quella che vede il confronto con più docenti prima della decisione finale, è dato ancora da Fragola (SRS): «In realtà prima di scegliere il relatore, io avevo pensato ad un argomento che mi piaceva affrontare e che mi interessava particolarmente. Quindi solo successivamente ho guardato a quale professore avrei potuto chiedere di seguirmi. Ero un po' in difficoltà e quindi ho dapprima chiesto al referente del

mio percorso (Cultura e Socializzazione) se mi poteva indicare qualche prof. interessato a seguire i miei temi e, su sua indicazione, sono andata da quello che poi è diventato il mio relatore».

Altro punto sollevato dai nostri intervistati, riguarda la decisione di procedere verso una tesi cosiddetta *teorica*, ovvero basata su letture e riflessioni a tavolino, oppure una tesi *empirica*, dove la componente di ricerca sul campo diventa predominante.

Tra chi ha scelto la tesi *teorica*, pur nella soddisfazione del lavoro svolto, nasce qualche piccolo rammarico, dato dal fatto che non si ha avuto la possibilità di “sporcarsi le mani”. Sara (SRS) dice: «sicuramente una tesi di ricerca sarebbe stata più coinvolgente, ma ho dovuto fare tutto di corsa e comunque credo di aver affrontato un tema che non avrei avuto modo di approfondire diversamente e che non ritengo inutile o puramente retorico».

E Cristina (SRS) aggiunge: «non ho ancora terminato la tesina, ma non sono troppo soddisfatta. Avrei preferito forse fare una tesi empirica, forse più semplice da redigere, anche se più faticosa da preparare. Questa tesi teorica la trovo difficile perché tutto ciò che scrivo mi sembra “scopiizzato”, e mi pare di non riuscire a metterci neanche un po’ di farina del mio sacco...».

Tra chi, invece, ha svolto una tesi *empirica*, sorgono piccoli ripensamenti, dovuti soprattutto al molto tempo impiegato per il lavoro sul campo, in rapporto ai crediti formativi riconosciuti, e alla consapevolezza che il testo finale poteva essere molto migliorato, così come tutta l’attività di ricerca.

Per quanto riguarda studenti della specialistica in Sociologia, riportiamo due casi che, a modo loro, illustrano molte delle cose che abbiamo potuto riscontrare. Si tratta di due studentesse coetanee, ventiquattrenni, attualmente impegnate nella stesura del loro elaborato conclusivo.

La prima, mossa inizialmente dal desiderio di affrontare un argomento di suo interesse (emerso durante il corso triennale), ha scelto il relatore avendone consultato il curriculum di ricerca e riconoscendone l’affinità con il suo intento. Ha quindi deciso, accordandosi con il docente, di iterare l’esame con l’obiettivo di approfondire aspetti inerenti il tema previsto per la tesi.

Successivamente, a seguito di ulteriori confronti con il docente, ha modificato l’argomento specifico da studiare, seppure nel medesimo contesto generale di ricerca.

La seconda, accanto a quelle didattiche, ha fornito motivazioni anche di carattere personale. Afferma che è avvenuto un incontro fortunato tra il suo personale percorso di ricerca sul campo conseguente alla tesina triennale (compiuto anche svolgendo attività di volontariato), le esigenze teoriche soddisfatte dalla docente ed il “modello umano” anch’esso offertole da quest’ultima.

Sostiene di aver sentito «la necessità di avere un maestro nel [suo] percorso di studi». Ha così scelto la sua relatrice dopo averne seguito il corso e avendone apprezzato l’impostazione teorica e metodologica: «Non vende la sua prospettiva di ricerca, è onesta. Dichiara il suo punto di vista ma è pronta a riconoscere i fatti che lo contraddicono. Forse l’ho idealizzata...». Ne stima dunque sia il rigore morale che metodologico.

Entrambe si sono dichiarate tuttora soddisfatte della scelta compiuta, la prima nonostante le difficoltà di relazione talvolta incontrate.

La redazione attende le vostre opinioni in merito. Visitate il sito Internet e scriveteci.



:: Professione Studente

Il 14 e il 15 dicembre 2006, si è tenuto, presso l'Università di Perugia, il Convegno Nazionale "Senso comune e costruzione della realtà", organizzato dall'Associazione Italiana di Sociologia – sezioni Processi e Istituzioni Culturali e Vita Quotidiana – con il Dipartimento Istituzioni e Società della Facoltà di Scienze Politiche.

Patrizia Finocchio ha partecipato al convegno, insieme ai dottorandi Giuseppe Tipaldo e Michele Manocchi. Le abbiamo chiesto di raccontarci la sua esperienza, soffermandosi su cosa può voler dire un'esperienza del genere per una studentessa. Ecco il suo racconto.

Cosa vuol dire partecipare a un convegno.

di Patrizia Finocchio

È stata una decisione dell'ultimo minuto: ho prenotato l'albergo, ho buttato qualcosa in valigia e, senza dimenticare un quaderno per gli appunti, sono partita! Benché io sia ancora una studentessa – in Storia, vecchio ordinamento – peraltro prossima alla laurea, è da tempo che non frequento più l'ambiente universitario e speravo che questo convegno mi desse la possibilità di riassaporarne un po' il clima, magari di carpire qualche "segreto" dell'ambito accademico. Difficilmente potrei dare un giudizio "tecnico", ma senz'altro posso raccontarvi due giornate diverse dalla mia solita *routine*. Con un entusiasmo forse ingenuo, potrei dire che mi sentivo come in partenza per una gita scolastica, con la differenza che allo spirito goliardico e frizzantino univo un obiettivo importante: la scoperta di cosa significa esattamente vivere la ricerca scientifica e alcune delle modalità in cui si svolge il confronto tra studiosi, professori, dottorandi. Potrebbe sembrare un aspetto trascurabile proprio il "viaggio", eppure è quello che amo di più, perché fa da cornice ad un'esperienza originale. Un paio di ore in treno bastano a stabilire un dialogo con i propri compagni di ventura per scambiarsi impressioni, riflessioni. Anche banali chiacchiere possono essere momenti di crescita personale e intellettuale. Detto questo lascerò scorrere le parole un po' più liberamente per raccontarvi il mio primo convegno.

Non sono quel che si può definire una persona puntuale e anche la mattina della partenza non mi sono smentita. Sono arrivata in stazione di corsa e trafelata, e non sono mancate scene rocambolesche per raggiungere i miei compagni di ventura. Il treno, fortunatamente per me, era in ritardo già

alla partenza, un ritardo destinato ad aumentare. Il viaggio è stato piuttosto lungo, ma allietato da letture, conversazioni e persino da piacevoli incontri. Abbiamo, infatti, conosciuto una ragazza di origine colombiana in viaggio in Europa. Quel giorno stava andando a Roma, dove l'attendeva il suo ragazzo, croato. Insomma, una parte di mondo ha viaggiato con noi e noi con lei.

Stremati, siamo arrivati al convegno con più di un'ora di ritardo, per intrufolarci durante una pausa, insieme ai nostri bagagli. La prima giornata era dedicata alla discussione in sessione plenaria dei temi che poi sarebbero stati oggetto di osservazione più accurata nel corso della seconda giornata, dedicata ai *workshop* tematici. Era molto che non assistevo ad un convegno in qualità di ascoltatrice; negli ultimi tempi ho lavorato come *hostess* e subito lo spirito pratico che si apprende nel mondo lavorativo ha preso il sopravvento. Ho controllato che tutto fosse a posto, che ci fossero sedie sufficienti, e, persino, che le vie di fuga fossero ben segnalate e libere: eccesso di zelo o forse la stanchezza del viaggio! Comunque, non appena sono riuscita a concentrarmi sui relatori, ho fatto mente locale circa le ragioni che mi avevano spinto a partecipare. Avrei voluto carpire ogni singolo concetto e arricchire un poco la mia cassetta degli attrezzi. In fondo il mio scopo era proprio quello di sfruttare al massimo la possibilità di rispolverare i miei studi e trarne nuovi suggerimenti. Ma, ad un certo punto, la parola "*workshop*" che compare sul *depliant* del convegno scatena in me un dubbio: cosa si fa esattamente in un *workshop*? Può parteciparvi un semplice studente? Durante un *workshop* si parla, si scrive, si ascolta? E se la mia presenza fosse inutile o di troppo dal momento che non sono un'esperta di sociologia? Beh, ormai ero in gioco e valeva la pena scoprirlo.

Per fortuna, una trasferta di questo tipo non è fatta solo di riunioni e discussioni, ma anche di relax in albergo e di un giro turistico per le vie della città, in cerca di monumenti, ma anche di gustosi piatti tipici. Davanti a un buon bicchiere di vino e leccornie varie, il clima del convegno resta sempre sullo sfondo, pronto a spuntare fuori durante la cena attraverso qualche battuta sui visi osservati e gli interventi ascoltati. Mi sono ritrovata in mezzo a giovani dottorandi e ai loro discorsi semiprofessionali. È divertente e interessante ascoltare i racconti di giovani aspiranti docenti universitari, alle prese con compiti da correggere e umori di dipartimento.

Il mattino dopo, però, tutti pronti per le sessioni di lavoro! I miei dubbi e i timori tipici dell'intrusa riprendono corpo. Non ero né dottoranda né

studentessa di sociologia, ma solo una tesista appassionata della materia; l'imbarazzo, però, è presto scemato. Scelto il tema che mi attirava di più, mi sono ritrovata in una piccola aula universitaria a prendere piacevolmente appunti, mentre ascoltavo i relatori presentare a turno i risultati delle loro ricerche. Essi avevano a disposizione circa 10-15 minuti per offrirne una sintesi capace di alimentare il dibattito e il confronto con i presenti: il momento senza dubbio più appassionante.

Ho così potuto verificare cosa succede durante un *workshop*: si ascolta, si scrive e, se si è in grado, si interviene per dare il proprio contributo alla riflessione in corso. È un'esperienza stimolante che, in quel momento, dà la sensazione di sentirsi "parte" di un lavoro comune e, in seguito, può indurre ad approfondire certi temi o aspetti. Al termine avrei voluto cominciare a leggere libri di ogni sorta con l'entusiasmo di chi scopre qualcosa di nuovo, di chi sente una pulce nella testa che ravviva il piacere intellettuale di iniziare una nuova lettura, una nuova ricerca, o un nuovo percorso.

Insomma, perché partecipare ad un convegno? Perché significa addentrarsi nel clima di una comunità scientifica "al lavoro". Lì si comunica scienza e "si fa" scienza. Per gli esperti rappresenta un luogo in cui confrontarsi e non dimenticare che il lavoro scientifico è anche un lavoro *d'équipe*; per lo studente, invece, è un modo per acquistare confidenza con l'ambiente accademico e i suoi linguaggi verbali e non-verbali, per valutare i propri interessi e condividerli con i propri colleghi, compagni di viaggio anche quando si è seduti alla scrivania di dipartimento: un viaggio di conoscenza umana e intellettuale allo stesso tempo.



.: Professione Sociologo

Perché la scuola non educa alla cittadinanza?

Convegno per la presentazione del libro di
Loredana Sciolla e Marina D'Agati
di Marco Pozzan

Come riportato nella sezione *news* del nostro sito, martedì 16 gennaio si è svolto il convegno "*Perché la scuola non educa alla cittadinanza?*", organizzato dalla Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci – Onlus, di Torino. L'Istituto, nelle parole del suo Direttore Sergio Scamuzzi, «da lungo tempo si impegna a produrre e favorire riflessioni, studi e ricerche sul tema della cittadinanza. In questa occasione è stato posto l'accento sul modo in cui, nel mondo della scuola, viene insegnato e vissuto il rapporto tra cittadini e istituzioni». Punto di partenza sono stati i risultati della ricerca "*Diventare cittadini. La scuola educa ai valori della cittadinanza?*" (realizzata con il contributo della Compagnia di San Paolo), pubblicati nel testo di Loredana Sciolla e Marina D'Agati, *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno pubblico e valori civili* (Rosenberg & Sellier, 2006).

Sono intervenuti: Loredana Sciolla (Università di Torino), Alessandro Cavalli (Università di Pavia), Franco Rositi (Università di Pavia), Luciano Benadusi (Università di Roma), Fabio Fiore (insegnante, Liceo Gioberti), Francesco Scalambri (insegnante, Liceo Galileo Ferraris) e Francesca Rispoli (coordinatrice del settore *formazione* dell'Associazione Libera).

Con una breve introduzione, il Direttore dell'Istituto Gramsci ha sottolineato l'importanza del tema della cittadinanza «sia in quanto oggetto di mobilitazioni periodiche (ad esempio, quelle per *mani pulite*, contro la mafia o per le riforme costituzionali), sia soprattutto come problema di *routine* quotidiana» (della quale, appunto, prima l'indagine poi il convegno si sono occupati); ha quindi esposto alcuni aspetti metodologici della ricerca (è da sottolineare, a suo dire, la volontà – non consueta – «di ascoltare insieme sia gli studenti, sia gli insegnanti così da ricostruire un'immagine a tutto tondo della scuola») ed ha infine comunicato che, dall'analisi svolta, risulta la compresenza di dati che possono indurre al pessimismo ed indicazioni di risorse che possono attivare circoli virtuosi.

«La scuola educa ancora alla cittadinanza? È in grado di rispondere alle sfide che le trasformazioni sociali e culturali hanno introdotto anche in

quest'ambito?». Questi sono gli interrogativi, riassunti da Loredana Sciolla nel suo intervento, ricorrenti nel dibattito internazionale e rivolti alla scuola, in particolare, dai Paesi già impegnati e che vogliono rivitalizzare il loro impegno (ovvero, dalle democrazie che tradizionalmente hanno attribuito all'istituzione scolastica «il ruolo pilota nell'educazione alla cittadinanza dei giovani», poiché essendo la prima istituzione pubblica con la quale gli individui hanno a che fare, grazie al «clima di classe, ai rapporti che si instaurano con compagni e insegnanti [essa] è in grado di plasmare anche per gli anni a venire alcuni aspetti, quali il senso di giustizia o il grado di interesse per la cosa pubblica»). A seguito dei risultati emersi negli anni dalle ricerche in questo ambito (crisi della coesione sociale, diffusa e crescente separazione fra istituzioni politiche e cittadini), è maturata nel tempo l'idea che i principi di cittadinanza si fossero indeboliti. In tutta Europa, soprattutto nei Paesi nordici e in Francia, si è dunque sentita la necessità di avviare «una discussione urgente, dovuta sia all'indebolimento della comunità politica per eccellenza, lo stato nazionale, sia dai problemi attuali posti in essere dalla differenziazione culturale, etnica e religiosa». In Italia si rileva invece un dibattito pubblico carente, nonostante vi siano costanti denunce, da parte dei *media* e degli osservatori, di scarso senso civico nella popolazione. La ricerca, senza intento pedagogico, è «un invito e un contributo a questo dibattito; mette in luce percezioni e comportamenti degli studenti delle scuole superiori torinesi, confrontandoli con dati comparabili con altri giovani torinesi e italiani». Essa è stata condotta somministrando un questionario strutturato a 1300 studenti e conducendo interviste in profondità ai loro insegnanti.

Due sono gli obiettivi che si sono poste le autrici. Innanzitutto, descrivere le relazioni interne alla scuola e alle classi; misurare la consapevolezza dei diritti e dei doveri da parte degli studenti (non soltanto all'interno della scuola) e la diffusione di elementi caratterizzanti la cittadinanza, quali, appunto, l'impegno pubblico, il senso di appartenenza (dimensione identitaria) e l'aspetto dei valori (dimensione etica). Quindi si è tentato di comprendere quali sono le condizioni scolastiche che più favoriscono la trasmissione dei valori da una generazione all'altra, effettuando qualche limitato confronto con genitori e amici.

Loredana Sciolla ha evidenziato tre risultati della ricerca, concernenti l'autorevolezza, la fiducia ed i valori. Rispetto al primo punto, gli studenti

valutano nel complesso positivamente la scuola, anche sugli obbiettivi formativi e sulle attività extra-disciplinari; sono più critici sull'educazione civica e la trasmissione del sapere e delle conoscenze. Esprimono invece giudizi negativi sugli insegnanti, articolando la loro risposta secondo gli stili di gestione dell'autorità (concepita come mantenimento della disciplina e capacità relazionali). Incrociando questi due criteri di classificazione, sono stati costruiti quattro tipi ideali: secondo gli studenti il 10% degli insegnanti è *autorevole* (quindi sia in grado di mantenere la disciplina sia di relazionarsi correttamente con gli studenti), il 9% *autoritario* (dunque, in grado di mantenere la disciplina ma incapace di una buona relazione), il 27% *paritario* (incapace di mantenere disciplina ma in grado di relazionarsi) ed il restante 54% *lassista o permissivo* (ovvero, incapace di mantenere la disciplina e di instaurare una relazione positiva). D'altra parte, tra gli insegnanti è avvertito uno scarto tra il loro ruolo (in particolare si percepiscono come educatori) e la realtà della vita scolastica. Sono cioè diffusi sentimenti di impotenza e frustrazione, legati alla perdita di prestigio sociale della loro figura professionale. Si sentono disprezzati dagli studenti, poiché non ne condividono i valori. Gli uni ricercano docenti autorevoli, gli altri vorrebbero essere tali, ma non vi è un punto d'incontro. Gli studenti rilevano motivi di disaccordo quotidiano, a fronte della pacificazione (restituita dalle ricerche) vissuta in famiglia. La scuola è caratterizzata da micro-conflittualità, non da grandi proteste manifeste. In questo contesto «si instaurano forme di aggiramento delle regole scolastiche da parte di entrambi o quella che è stata chiamata *negoziiazione* da parte degli studenti (forse anche per l'acquisito potere contrattuale, sconosciuto in passato), che non risultano né intimoriti né deferenti rispetto ad un'autorità in gran parte erosa». L'autrice ha citato ad esempio l'atto del copiare durante i compiti in classe, rispetto al quale la maggioranza degli insegnanti applica sanzioni informali (non si arriva cioè all'annullamento della prova). Ormai una prassi nelle nostre scuole; una trasgressione meno diffusa in altri Paesi europei. Questo perché molti insegnanti scambiano tale infrazione con solidarietà tra compagni, ben diversa dall'aiutare nello studio chi è in difficoltà.

Gli studenti torinesi mostrano, poi, livelli di fiducia interpersonale e nelle istituzioni molto bassi, inferiori ai dati italiani (a loro volta al di sotto di quelli europei). Le istituzioni politiche sono quelle verso le quali la fiducia è minore. Secondo Loredana Sciolla la sfiducia non è nel caso torinese da ritenersi indice di marginalità sociale o

apatia; è piuttosto conseguente alla delusione che deriva dalle elevate aspettative sociali di una certa parte degli studenti. La ricerca mostra che i più sfiduciati si trovano tra coloro che dispongono di alto capitale culturale e sociale, quindi all'interno dei licei (perché in Italia questa relazione tra scuola frequentata e capitale culturale e sociale è ancora forte, portando ad una tripartizione nei tipi di scuole che si compone di istituti professionali, istituti tecnici e licei). Si è infine riscontrata una correlazione positiva tra la presenza di relazioni autorevoli nella scuola e l'insorgere della fiducia nelle istituzioni. Il ruolo dei docenti, dunque, può essere decisivo, nei termini degli insegnamenti trasmessi, dell'instaurazione di un clima di classe favorevole e dello stile educativo adottato, per l'insorgere di fiducia negli studenti.

Da ultimo vi è l'aspetto dei valori. È stata registrata una «sfasatura tra i valori trasmessi dagli insegnanti e i valori ritenuti importanti dagli studenti (dai primi sono valorizzati la collaborazione e l'obbedienza all'autorità; dai secondi la libertà, l'autonomia individuale e l'autorealizzazione)». Rispetto alla fiducia negli altri, tutti concordano invece nella svalutazione del merito (poco diffuso nella scuola, e più in generale nella cultura italiana). Nelle loro interviste gli insegnanti talvolta contrappongono il merito alla solidarietà, concependo l'uno come una negazione dell'altra. Essi affermano che la scuola dovrebbe promuovere la solidarietà, mentre quella del merito sarebbe controproducente per la diffusione del sentimento della fiducia. Rispetto ai valori civili, gli studenti torinesi dimostrano di avere una cultura dei diritti più forte dei giovani italiani (ad esempio su temi quali l'osservanza del pagamento delle tasse o la giustificazione dell'eutanasia). «Sono più libertari», i liceali in particolare. E a favorire il civismo sono i modelli di socializzazione interni ed esterni alla scuola.

Si sono quindi succeduti due gruppi di interventi, i primi da parte di studiosi, i secondi da parte di soggetti operanti nel e con il mondo della scuola. Alessandro Cavalli, sociologo e Presidente del comitato scientifico dello IARD (istituto di ricerca che ha come principale oggetto di studio la condizione giovanile), ha espresso il suo accordo complessivo con il lavoro svolto. Ha inteso solo suggerire alcuni punti da approfondire in futuro. Innanzitutto, anche a Torino si è rilevata una differenza tra gli studenti e altri giovani. Essa è coerente con risultati recenti riguardanti soprattutto i comportamenti politici, i quali «ci impongono oggi di parlare di almeno due generazioni di giovani, che denotano caratteristiche sensibilmente dissimili: la popolazione di coloro che proseguono negli studi e si schierano a sinistra e quella

di coloro che li interrompono e si schierano a destra». Il secondo punto da lui affrontato riguarda la fiducia: «paradossalmente i livelli più alti di sfiducia negli insegnanti e nella scuola si registrano tra quei giovani che frequentano le scuole migliori (i licei sono mediamente i più performanti) e provengono da situazioni di relativo privilegio familiare. Come giustificare tali dati?». Condivide la spiegazione di Loredana Sciolla: si tratta cioè della delusione di più alte aspettative. Ha aggiunto che probabilmente è un fenomeno che appartiene a dinamiche di fiducia e sfiducia più ampie innescate nel nostro Paese in questa fase storica. Altro aspetto toccato da Cavalli e su cui ha concordato con i risultati della ricerca è la percezione di antagonismo tra solidarietà e merito da una parte consistente degli insegnanti. «Premiare l'uno significa sacrificare l'altra. [Crede] si tratti di un tratto della nostra cultura civile e politica, secondo cui non si confida nella possibilità di una competizione corretta. Manca cioè la *fairness*». Non credendo che vinca il migliore, ci adeguiamo. Infine ha invitato a riflettere sul momento della valutazione. A scuola, per la prima volta i giovani si imbattono in un problema di giustizia distributiva. «Cruciale nella formazione dei valori civili è il modo in cui viene esercitato il potere di valutare da parte degli insegnanti. Su questo sarebbe necessario insistere nelle scuole di specializzazione per l'insegnamento».

Ha quindi preso la parola Franco Rositi, sociologo e autore di un libro recente sulle "virtù pubbliche", esprimendo due considerazioni. La prima, mossa dai sentimenti e dalle idee suscitate dalla lettura del testo e legati ad una domanda che la precedeva, oggetto da tempo della sua riflessione: «come si può insegnare la democrazia nelle scuole?». Ha proseguito ponendo l'accento sul termine politica e non su quello di cittadinanza, poiché quest'ultimo è un termine ambiguo. «L'ingenuità presente in questo tipo di letteratura, evitato nel testo curato da Sciolla e D'Agati, è di concepire come prodromo della democrazia la semplice discussione. Un forte lascito di questo libro è far vedere che i comportamenti scolastici da parte degli insegnanti, come il modo di gestire la classe [ovvero, il potere e la disuguaglianza], sono ancora più importanti di quanto non sia ad esempio il buon insegnamento dell'educazione civica, nel senso di far vedere com'è bella la Costituzione». Il secondo tema da lui affrontato è stato quello della fiducia istituzionale. Anch'egli vi ha rilevato un aspetto dialettico. Ha avanzato la distinzione tra due accezioni di sfiducia, l'una come sentimento passivo, che ci allontana dall'oggetto verso cui la rivolgiamo; la seconda attiva, propria della partecipazione politica, che spinge a modificare ciò che non ci

va. Ha così rilevato che i dati raccolti nella ricerca non consentono di discriminare tra le differenti disposizioni degli studenti. A proposito di quelli definiti da Sciolla delusi, ritiene invece che si possa parlare di ottimisti, ovvero studenti che manifestano una sfiducia costruttiva e che pensano di poter cambiare qualcosa. In conclusione ha domandato in che misura la sfiducia istituzionale possa dunque essere considerata negativamente per la partecipazione politica, sostenendo che non ritiene la prima un buon indicatore per quest'ultima.

Ha chiuso questo primo gruppo di interventi Luciano Benadusi, sociologo, autore di testi sull'autonomia scolastica e l'organizzazione della scuola. Egli ha confermato che la ricerca si presta ad una lettura sia pessimistica che ottimistica, poiché sono presenti indicazioni ambigue, che sollecitano ulteriori indagini. La prima fonte di ambivalenza è data dall'immagine degli insegnanti che dalla ricerca emerge. Ad essi si guarda soprattutto attraverso la lente degli studenti, più di quanto non avvenga al contrario. Sono prospettive che possono divergere molto: in particolare, nulla garantisce che la lettura che gli studenti danno degli insegnanti sia quella reale o quella percepita dagli insegnanti di se stessi. Benadusi si chiede quale delle due versioni sia più realistica. La categoria dei lassisti potrebbe essere ridimensionata (e con essa il quadro preoccupante che ne risulta), ad esempio impiegando metodologie combinate, qualitative e quantitative, sia per gli studenti che per gli insegnanti. Altro aspetto posto in evidenza da Benadusi è stato la comune sottovalutazione del merito. Ricerche sulla giustizia a scuola condotte a livello europeo su studenti di quattordici e quindici anni confermano tale dato, specifico del caso italiano. Il nostro Paese appare sempre il più ostile ad accettare l'importanza del merito. Benadusi ha avanzato l'ipotesi dell'esistenza di un *circuito adattivo*, per il quale «vi è interazione tra dimensione normativa e descrittiva della realtà. Siamo di fronte ad un certo grado di realismo etico». I giudizi si adattano alla realtà: poiché l'ambiente italiano è ritenuto poco favorevole alla meritocrazia, anche per questo il principio del merito viene considerato secondario dal punto di vista della giustizia. Infine rispetto alla relazione tra uguaglianza e merito, l'Italia è un Paese in cui «gli insegnanti si impegnano molto più sul versante della solidarietà che non nella promozione delle eccellenze. Un risultato positivo, se questo livello d'uguaglianza si attestasse a livelli qualitativi più elevati». L'ultimo punto trattato da Benadusi ha riguardato la sfiducia. Il dato rilevato a proposito degli studenti, non solo verso le istituzioni ma anche verso gli altri,

trova un suo complemento nella dichiarazione della maggior parte di loro che l'aver fiducia non è stato loro insegnato. Dalla ricerca viene anche confermata la correlazione negativa tra titolo di studio e fiducia. «Un dato che può essere letto altrimenti, come prima ha mostrato Franco Rositi: ad una maggiore scolarizzazione corrisponde una accentuazione dell'approccio critico alla società». Benadusi si è dimostrato tuttavia colpito e preoccupato dall'alta sfiducia nei rapporti interpersonali. A tal proposito, riferendosi agli insegnanti italiani si può parlare di «pessimismo etico». Essi si sentono accerchiati, marginalizzati, costretti su un'isola a coltivare ideali non più riconosciuti dalla società in genere. Un fattore che può spiegare in parte i bassi tassi di fiducia misurati.

Primo relatore del successivo gruppo di interventi è stato Fabio Fiore, insegnante in un liceo classico. Egli ha messo a confronto i risultati della ricerca con la sua esperienza personale rilevando numerose affinità, tra le quali l'effettiva crisi in cui versa l'istituzione scolastica (sia come tramonto di una vecchia idea di scuola che come apertura verso nuove possibilità); l'esistenza di «nuove forme di validazione dei rapporti tra insegnanti e studenti, in cui prevalgono aspetti di negoziazione» e in merito alle quali si domanda quali possano essere le conseguenze; e la necessità, da lui auspicata, di introdurre una maggiore responsabilizzazione dei soggetti che agiscono nella scuola, in particolare favorendo la diffusione tra gli insegnanti di nuove forme di *leadership*.

Anche Francesco Scalabrino, insegnante in un liceo scientifico, ha raccontato la sua esperienza contribuendo, insieme al collega che l'ha preceduto, a porre in evidenza i problemi di ordine istituzionale e culturale che l'educazione alla cittadinanza solleva. Egli ha raggiunto la consapevolezza che l'insegnamento della Costituzione non avviene con la trasmissione diretta di nozioni riportate su un manuale, ma piuttosto in modo indiretto, veicolato dallo stile di vita dell'insegnante o dalla scuola in generale. Non pensa dunque che educare alla cittadinanza significhi trasmettere la fiducia nelle istituzioni in modo acritico. «Siamo sicuri che l'educazione debba essere sempre concordante, da generazione a generazione? La fiducia può avere in sé esclusivamente la quiescenza». Ha sottolineato inoltre la centralità del momento della valutazione, riconoscendo positivamente la possibilità del coinvolgimento degli studenti, e l'estrema difficoltà nel trovare un «equilibrio tra il favorire l'eccellenza e l'attendere chi arranca». Quest'ultimo è un problema centrale in ogni classe e dibattuto diffusamente nelle scuole.

Francesca Rispoli, rappresentante di Libera, ha brevemente presentato l'Associazione ricordando

che essa è nata nel 1995 con lo scopo di far sinergie tra associazioni e movimenti sorti in seguito agli attentati di mafia degli anni precedenti. Al suo interno è presente il settore *formazione* che si occupa dell'educazione alla legalità democratica, collaborando con la scuola e l'università. Tale attività è fiorita negli ultimi anni, su invito sia degli insegnanti sia degli studenti che delle istituzioni. A differenza di quanto affermato in precedenza, in particolare dagli insegnanti, ha rilevato una maggiore partecipazione degli studenti, forse dovuta all'assenza della componente valutativa ed all'essere percepiti, i membri dell'Associazione, come figure più «leggere» rispetto a quella del docente. Ritiene che «i giovani partecipino quando hanno la sensazione di poter cambiare qualcosa. Noi, sforzandoci di farlo in modo autorevole, proponiamo attività concrete che prevedono corresponsabilità nelle azioni quotidiane». Ha concluso lamentando ancora l'esistenza di vincoli da parte delle scuole nel favorire le iniziative degli studenti, ad esempio a proposito della fruizione di spazi e orari per lo svolgimento di attività extra-curricolari.

Loredana Sciolla, riprendendo infine la parola, ha riportato l'attenzione su alcuni punti precedentemente sollevati dagli altri relatori. Ha concordato con Cavalli nell'attribuire ad un carattere proprio della cultura politica italiana (come rilevato anche da altre ricerche) la difficoltà di conciliare solidarietà e merito e ha condiviso anche l'ipotesi di Benadusi a proposito dell'instaurarsi di un "circuito adattivo" inerente all'aspetto del merito. «I giudizi espressi in Italia, a differenza degli altri Paesi, si plasmano anche in relazione alla realtà, dove ad esempio nella ricerca di un lavoro contano più i canali amicali, le appartenenze di vario genere e la componente del merito influisce meno». Rispondendo a Rositi ha ricordato che buona parte della sfiducia rilevata risulta ben fondata, ovvero conseguente a valutazione critica (dunque riflessiva) della bassa *performance* delle istituzioni e che inoltre tra gli elementi che favoriscono la partecipazione politica è presente proprio un tasso significativo di sfiducia. Non si tratta dunque di sola passività. Contrasta quindi l'opinione di chi attribuisce interamente la sfiducia all'alienazione politica o alla marginalità sociale, posizione contraddetta non solo da questa ma anche da altre ricerche sulla popolazione italiana nel suo complesso. Da ultimo, la responsabilità, tema posto in evidenza da Fiore nel suo intervento. Sciolla, condividendo l'opinione dell'insegnante e riconoscendo che attualmente sia la scuola che l'università non sviluppano al loro interno questo aspetto, ha affermato la necessità di un suo positivo accrescimento a livello individuale, non tanto

accentuando i controlli ma sollecitando i singoli ad essere maggiormente consapevoli delle proprie azioni e delle loro conseguenze.

Chi scrive ritiene che non solo quest'ultima questione ma anche altre qui affrontate, quali la ricerca opportuna di un nuovo equilibrio tra l'innalzamento del livello formativo medio e la promozione delle eccellenze, e la definizione di criteri di valutazione equi e condivisi siano rilevanti anche in ambito universitario. A proposito del primo punto, i tentativi di riforma che si sono succeduti in anni recenti sono stati in più occasioni motivati dall'intento dichiarato di intervenire in tale direzione. In numeri precedenti della Newsletter, ai quali si rimanda, sono stati pubblicati interventi volti ad illustrare e commentare le disposizioni adottate ed i risultati conseguiti.

Quanto al momento della prova d'esame, credo che le molteplici opinioni circolanti tra noi studenti sul comportamento dei docenti in merito siano una manifestazione di legittima e diffusa attenzione sull'argomento, in particolare riguardo le verifiche orali. Giudicherei positivamente un aumento del numero dei docenti interessati a confrontarsi con gli studenti e disposti ad offrire comunicazioni puntuali sui propri criteri di valutazione, informazioni generalmente date per scontate e che potrebbero da una parte evitare la formazione di aspettative non ragionevoli negli studenti stessi, dall'altra fornire loro indicazioni di riflessione significative innanzitutto ma non esclusivamente per la propria carriera universitaria.



:: Professione Sociologo

A dicembre si è tenuto un incontro presso il Dipartimento di Scienze Sociali, nel quale Marco Marzano (Università di Bergamo) ha discusso con Roberto Albano, Mario Cardano e gli intervenuti alcuni dei temi presenti nel suo volume *Etnografia e Ricerca Sociale*, edito da Laterza (Roma-Bari, 2006).

All'incontro hanno assistito, tra gli altri, tre redattori della Newsletter: Sara Enrici Vaion, Giuseppe Tipaldo e Michele Manocchi. I tre redattori si sono incontrati per confrontarsi e dividere il lavoro in vista di un articolo a sei mani. Il risultato, però, ci ha portati a pubblicare i tre contributi tenendoli separati, in quanto, pur nella reciproca complementarità, crediamo possano esprimere tre modi di vedere e riportare le cose.

La struttura del testo

di Sara Enrici Vaion

Il primo capitolo di questo libro svolge il compito di introdurre il lettore all'etnografia. Ciò avviene ripercorrendo brevemente gli sviluppi di tale tecnica di ricerca: dagli esordi durante la prima metà del 1900, sia in antropologia che sociologia, fino ai giorni nostri.

Successivamente, l'autore sottolinea le particolarità del metodo etnografico, tra cui assumono particolare rilevanza *l'imprevedibilità* e *l'irripetibilità* del lavoro sul campo, e questo comporta che si tratti sempre, e fortemente, di un'esperienza *soggettiva*. Marzano sottolinea, a questo proposito, l'importanza delle capacità e delle caratteristiche personali del ricercatore, dalle quali dipende l'accesso al campo e la negoziazione della ricerca.

Il terzo capitolo espone, attraverso diverse esemplificazioni, le numerose questioni etiche che ruotano intorno al metodo dell'osservazione partecipante: la responsabilità verso i soggetti ospiti (dalla *privacy* alla tematizzazione dell'impossibilità di presentare descrizione "oggettive"), ma anche i rischi morali della ricerca coperta.

Il quarto capitolo è dedicato alla scrittura, per gli etnografi un'attività importante quanto l'osservazione. Infatti, nell'opinione dell'autore, la scrittura etnografica ha il compito di convincere il lettore che ciò che legge è frutto dell'esperienza diretta del ricercatore. Marzano espone, quindi, i diversi stili che sono stati utilizzati da ricercatori differenti nel redigere il testo finale (distinguendo principalmente le etnografie analitiche da quelle narrative).

Infine, l'ultimo capitolo è dedicato al caso di quello che viene definito dall'autore un "classico" dell'etnografia sociologica: *Street Corner Society* di William Foote Whyte. Marzano si chiede se, dopo la dettagliata critica fatta al testo da Marianne Boelen, la quale mette in luce non solo le interpretazioni sbagliate di Whyte, ma anche la possibile falsità di certi fatti, sia ancora possibile utilizzare questo testo o se sia invece "da buttare".

Scrittura e seduzione

di Michele Manocchi

Scrittura vs oralità

Partecipare ad un confronto tra autore e pubblico permette di andare al di là del testo scritto e scorgere le posizioni personali, gli stili espositivi che ciascun protagonista della discussione sceglie di utilizzare, le contrapposizioni tra essi. Questo tipo di incontri rientra appieno tra i modi attraverso i quali procede la conoscenza scientifica. Un testo, che sia un articolo o una monografia, nasce spesso da un confronto serrato tra l'autore e alcuni suoi colleghi, che nel tempo criticano, rivedono, suggeriscono, cassano parti del lavoro; gli incontri pubblici possono costituire l'occasione per riassumere, oralmente, questo lungo rapporto, riportando, ad esempio, le posizioni più radicali che via via hanno preso forma attorno all'opera scritta. L'autore può ripartire proprio dalle discussioni che si producono durante le presentazioni del testo, per sviluppare altri progetti di ricerca.

Nella scrittura scientifica, spesso lo scrittore attento è obbligato ad un'opera di epurazione, attraverso la quale mettere la sordina alle proprie posizioni, soprattutto a quelle più radicali, per ricostruire con il giusto equilibrio il dibattito attorno a un tema, seppur specifico. Intitolare un testo *Etnografia e ricerca sociale* significa avere ben presente questo punto e scrivere affinché emergano i nodi cruciali del dibattito attorno al tema scelto, prendendo di quando in quando posizione. Tuttavia, in un incontro che ha come veicolo principale la comunicazione orale, l'autore può prendere posizione più rapidamente e anche in modo più radicale, rispetto a quanto sia lecito aspettarsi in un'opera scritta. Nel confronto orale, le remore possono lasciare il posto alla presa di posizione più decisa, e gli interlocutori possono

rendere espliciti i loro punti di vista, sostenere le loro posizioni e contrattaccare quelle avverse. Questo è ciò che è avvenuto tra Marco Marzano, Mario Cardano e Roberto Albano, con grande interesse e anche divertimento da parte del pubblico, o almeno di alcune persone tra esso.

Quantità vs qualità

Tra gli intenti del volume che Marzano decide di sottolineare nella sua esposizione orale rientra il tentativo di andare oltre alcuni stereotipi che contraddistinguono, ancora, il rapporto tra tecniche quantitative e tecniche qualitative. Se alle prime corrisponde una sorta di *retorica dell'oggettività*, che, attraverso l'uso della statistica e dei numeri vuole ammantare di scientificità, oggettività e razionalità le ricerche svolte in questo ambito, alle seconde – le tecniche qualitative – corrisponde, invece, lo stigma di tecniche *naïf*, sulle quali ognuno si può cimentare, basta un po' di parlantina e di faccia tosta. Ora, il dibattito in merito è andato oltre già da tempo. Da una parte, anche le scienze più *dure* stanno riconoscendo la loro *fragilità* epistemologica, e, dall'altra, le tecniche qualitative hanno affrontato il tema, arrivando ad alcune precise proposte in merito (cfr. Cardano, 2003, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma). Tuttavia, Marzano sottolinea come occorra superare questa dicotomia così semplificata, che ancora oggi, certamente nell'opinione pubblica, ma anche in una parte della comunità scientifica, continua a persistere.

L'autore, dunque, si spende per sottolineare come sia indispensabile avere *immaginazione sociologica*, conoscere i grandi temi della sociologia, gli autori cosiddetti "classici", i problemi di cui la sociologia si è occupata nella sua storia e si occupa oggi. Ma occorre anche conoscere molto bene la teoria sociale, all'interno della quale l'etnografia ha certamente un debito nei confronti, tra gli altri, di approcci quali l'interazionismo simbolico, l'etnometodologia, il cognitivismo, il costruzionismo e, buon ultimo verso l'antropologia.

Dunque, l'etnografo non è *solo* un personaggio curioso, che con carta e matita girovaga per le strade di un quartiere; ma è anche un profondo conoscitore dei classici e un lettore assiduo delle etnografie altrui, dalle quali può ricavare utili spunti di riflessione metodologica e teorica, oltre che un confronto epistemologico utile a collocare se stesso all'interno dell'etnografia in corso.

La scrittura: analitica o narrativa?

Il dibattito con i *discussant* e parte del pubblico si è concentrato sulla scrittura, tema ampiamente sviscerato nel libro stesso. La scrittura è uno dei

momenti fondamentali di un lavoro scientifico, e senza di essa, oggi, sarebbe difficile la divulgazione dei risultati dei propri lavori e lo stesso dibattito all'interno della comunità scientifica. In una ricerca etnografica, la scrittura assume anche altri valori, e ad essa si possono imputare responsabilità etiche, prima tra tutte quella di riportare le opinioni del ricercatore sui nativi osservati, sulla loro cultura, sui loro modi di vedere il mondo. Questi giudizi, come il fatto stesso di scrivere un libro mettendo in mostra delle persone "in carne ed ossa", può suscitare sentimenti contrastanti tra i nativi.

Marzano nel suo libro propone una tipologia, nella quale contrappone due modi distinti e, a suo dire, opposti, di pensare il prodotto scritto finale di un'etnografia. Da una parte, l'autore colloca l'approccio *analitico*, e dall'altra quello *narrativo*. Il primo è caratterizzato dall'uso delle categorie analitiche proprie del ricercatore e della comunità scientifica alla quale egli si riferisce. In questa prospettiva, il linguaggio adottato deve essere coerente con quello utilizzato dagli altri ricercatori. L'approccio narrativo, al contrario, è rivolto alla produzione di uno scritto che faccia proprio un linguaggio più comune, o se si vuole vicino a quello dei romanzieri, che susciti immagini nel lettore, più che descrivere minuziosamente gli aspetti ritualistici di un evento osservato, che coinvolga nella lettura e non si ponga come obiettivo quello del rigore scientifico, ma piuttosto quello della bellezza estetica.

Marzano, prendendo posizione in merito, sostiene che la scelta tra le due prospettive è del tutto arbitraria e può avvenire a ricerca sul campo conclusa: una volta tornato a casa, l'etnografo potrà decidere quale forma utilizzare per scrivere il testo della sua esperienza.

A questa posizione possono esserne opposte almeno tre.

La prima riguarda il rapporto dialettico tra posizioni analitica e narrativa. Tale rapporto si potrebbe invece considerare come un continuum, sul quale le varie ricerche etnografiche – e non solo – possono essere collocate in base alla loro maggior inclinazione verso uno stile analitico o narrativo, secondo la logica della teoria degli insiemi sfocati, o *fuzzy set* (Cardano, 2003: 15).

In secondo luogo, una delle caratteristiche della ricerca etnografica è il rapporto di circolarità e mutua influenza tra le fasi della ricerca: disegno, costruzione della documentazione empirica, analisi del materiale raccolto, scrittura. Questo, se condiviso, significa non solo che il tipo di scrittura che si ha in mente per il prodotto finale deve entrare a far parte già delle prime fasi del lavoro, ma anche che, durante il lavoro sul campo, la

scrittura avrà già inizio e influenzerà in vario modo il corso della ricerca stessa.

La terza posizione è riferita a un suggerimento da parte di Albano, sulla possibilità di considerare, anziché l'opposizione analitica / narrativa, quella tra le categorie di *emic* ed *etic*. Questi termini sono stati proposti per la prima volta dall'antropologo linguista Kenneth Pike nel 1954, come sinonimi, in campo antropologico, dei termini *phonemic* e *phonetic* usati in linguistica per studiare il sistema dei suoni di una certa lingua. Queste categorie non sono ancora oggi del tutto accettate in modo univoco dalla comunità scientifica, ma, grazie anche al lavoro di autori come l'antropologo culturale Marvin Harris, sono entrati a vario titolo a far parte del dibattito. In estrema sintesi, si può dire che con il termine *emic* ci si riferisce alle categorie e agli schemi concettuali in uso presso una certa comunità o una certa cultura, osservata dallo scienziato sociale. Sono le categorie concettuali attraverso le quali i "nativi" danno forma e significato agli eventi che compongono la loro viva esperienza, il loro modo di pensare e di giudicare le cose. A questo livello, gli unici che possono decretare il corretto utilizzo di un concetto per riferirsi a un fenomeno sociale sono i nativi, e non gli scienziati sociali che osservano la comunità.

Con *etic* ci si riferisce al versante opposto, ovvero ai concetti e alle categorie analitiche in uso presso la comunità scientifica alla quale appartiene il ricercatore. Sono i concetti che danno forma, all'interno di un linguaggio scientifico specifico, alle osservazioni condotte sul campo, agli eventi osservati e ai significati che essi ricoprono, per gli osservatori così come per i nativi stessi. Su questo piano, gli unici che possono decretare la bontà dell'utilizzo di una certa categoria analitica sono gli scienziati stessi e non i nativi, ai quali non è dato accesso a tale livello.

Visto in questo modo, il rapporto tra *emic* ed *etic* diventa relativo, e si comprende come può darsi anche nelle concrete situazioni di ricerca, nelle quali l'etnografo entra nel campo di osservazione con le categorie concettuali con le quali è cresciuto (*emic*), alle quali è stato socializzato e che ha fatto proprie, interiorizzandole. Ma ad esse affianca le categorie che apprende sul campo, proprie della popolazione in osservazione (ancora *emic*), e che risulteranno necessarie per comprendere i significati di ciò che osserverà e per instaurare con i nativi un rapporto di reciproca conoscenza, apertura, fiducia. Nella fase di osservazione e di scrittura, tuttavia, il ricercatore potrà ricorrere alle categorie analitiche e concettuali proprie della comunità scientifica di riferimento (*etic*), adottando linguaggi specialistici, magari del

tutto incomprensibili per la comunità osservata.

Si tratta di due livelli, entrambi presenti durante tutte le fasi di una ricerca etnografica, non contrapposti ma certo dicotomici. Albano suggerisce come questa distinzione potrebbe essere vista come più appropriata per l'utilizzo dei materiali raccolti durante una ricerca etnografica, rispetto alla distinzione analitica / narrativa.

Certo, il tema della scrittura in etnografia, così come in sociologia, è rilevante, anche se ancora poco dibattuto. Ad esso dedicheremo parte del numero monografico sull'etnografia.

Liceità della seduzione

Un punto sul quale, a dibattito concluso, mi sono confrontato con alcuni dottorandi e giovani ricercatori e ricercatrici, riguarda la liceità dello scopo di Marzano nel rivolgere questo testo agli studenti e alle studentesse: sedurli all'utilizzo dell'etnografia.

Il titolo del volume, *Etnografia e ricerca sociale*, e la collana di pubblicazione, i Manuali di Laterza, portano a pensare a questo testo come a un manuale vero e proprio, destinato all'illustrazione delle tecniche etnografiche *tout court*, e magari ad alcune specificazioni per il loro impiego in sociologia. In realtà, suggerirei di mettere tra virgolette il termine "manuale" per definire questo testo, in quanto, come sottolinea lo stesso Marzano, lo scopo principale del libro è quello di avvicinare quanto più possibile gli studenti all'etnografia, una tecnica di ricerca ancora ancillare nel panorama internazionale ma certamente in crescita, non solo per numero di ricerche che la adottano ma soprattutto per campi di applicazione.

Dunque, non si tratta del "solito" manuale da quattrocento pagine, utile ma pesante, lasciato spesso sullo scaffale e consultato ogni tanto. *Etnografia e ricerca sociale* è un'agile volume, ricco di racconti di ricerche, che mostra l'etnografia, più che dimostrarne la bontà e l'applicabilità. È un testo che evoca immagini accattivanti, illustrando i punti nodali delle più famose e lette etnografie americane ed europee. Una delle domande emerse durante il dibattito, e nei giorni a seguire tra i corridoi del dipartimento, è stata: ma è lecito sedurre gli studenti e le studentesse? Per Marzano questo è quasi fondamentale. Lui dice: «L'importante è, oggi, che si avvicini all'etnografia un gran numero di studiosi. Poi potremo interrogarci sugli aspetti metodologici, epistemologici e teorici; ma prima occorre che l'etnografia si diffonda e venga utilizzata sempre di più». Si tratta di una posizione forte, perché sottende l'idea che "bene o male, l'importante è che si faccia dell'etnogra-

fia". Ciò potrebbe, però, nascondere non pochi problemi, primo tra tutti la formazione di una "comunità etnografica" assai eterogenea e forse difficile da condurre poi a integrazione. Inoltre, rivolgere a degli studenti un appello così accorato, potrebbe scontrarsi con l'assenza negli studenti stessi di strumenti di critica adeguati a interpretare e valutare attentamente le proposte etnografiche, le tecniche, le "regole" che, in qualche modo, la contraddistinguono.

Etnografia, metodologia, epistemologia di Giuseppe Tipaldo

La tesi principale che percorre il testo di Marco Marzano *Etnografia e Ricerca Sociale*, uscito con Laterza nel 2006, potrebbe, per bocca dello stesso autore, essere pressappoco riassunta così:

le griglie metodologiche [che una parte consistente della comunità scientifica dei ricercatori sociali impone a garanzia della plausibilità dei risultati cui pervengono gli studi in questo campo] possono rappresentare un ostacolo perché impediscono al ricercatore di fare piena esperienza della sua attività di ricerca sul campo.

Ben attento a non sfociare in un relativismo spinto, anzi, consapevole della centralità di una chiara definizione della domanda cognitiva e di una propedeutica conoscenza della teoria sociale (problemi, ambiti, prospettive analitiche e di ricerca empirica), Marzano, durante l'intervento per la presentazione del suo testo presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Torino, sembra tuttavia attestarsi su posizioni decisamente in contrasto con la lezione di molti metodologi nostrani, sia quantitativi (ad esempio Corbetta), sia qualitativi (ad esempio Cardano), oltre che di molti "padri" della metodologia della ricerca sociale (Lazarsfeld, Campbell, Fiske, Carmines e Zeller). La tesi di Marzano, come ha fatto notare in modo convincente Cardano durante la discussione con l'autore, è sostenuta da due assunzioni distinte ma complementari, su cui occorre soffermarsi brevemente, per poter comprendere meglio la sua portata e coglierne gli aspetti più problematici. La prima potrebbe essere riassunta dalla coppia *verità vs verosimiglianza*. Poiché appare oggi decisamente ingenuo sostenere impostazioni epistemologiche ascrivibili alla concezione tarskiana di verità come corrispondenza, la via da percorrere resta quella della verosi-

miglianza, lascia intuire Marzano. Fin qui nulla di particolarmente problematico o estraneo alla riflessione sociologica degli ultimi decenni. Fa, invece, problema l'accezione con la quale l'autore di *Etnografia e Ricerca Sociale* intende e impiega il termine verosimiglianza, fondandola sul discutibile metro dell'efficacia retorica. Sarebbe, così, che qualunque interpretazione capace di convincere il proprio Lettore Modello della verità (rigorosamente con la v minuscola) che professa possa legittimamente essere ritenuta scientifica, senza esporre alcun altro certificato di garanzia. Riconoscere che il mondo in cui viviamo sia centrato sul principio della verosimiglianza non conduce necessariamente ad affermare l'impossibilità di operare importanti distinzioni in termini di qualità, al fine di discernere ciò che è esperienza del mondo e riflessione critica di tale esperienza da ciò che è finzione. Di separare, cioè, la scienza dalla *fiction*. Sebbene interrogarsi in merito all'argomento (o *topic*) di un testo corrisponda sempre a una sorta di «scommessa interpretativa» (Eco, 1992, *Interpretation and overinterpretation*, Cambridge, Cambridge University Press; tr. it. *Interpretazione e sovrainterpretazione*, Milano, Bompiani, 1995), risulta difficile negare il fatto che la conoscenza proceda da un processo di ricezione e interpretazione a forte base cooperativa, secondo un andamento tipicamente abducente. Ogni testo, infatti, ancorché aperto, complesso e ricco di diversi livelli di senso, non concede ad alcun lettore il privilegio di «sentirsi autorizzato a sostenere che quel messaggio può significare *qualunque cosa*» (*ivi*, p. 55). L'ipotesi nata in ambito decostruzionista, in particolare con il cosiddetto approccio *reader-oriented* (cui, detto per inciso, sembra strettamente imparentata l'impostazione di Marzano), secondo la quale dalla nozione periciana di semiosi illimitata deriverebbe come necessaria conseguenza una totale vacanza di criteri metodologici a guida dell'interpretazione dei testi, è fortemente avversata da un'interpretativista come Eco, che termina una delle sue *Tanner Lectures* a Cambridge sentenziando: «un testo rimane il parametro con cui misurare l'accettabilità delle sue interpretazioni» (*ivi*, p. 170). E se è innegabile che non è possibile definire criteri-guida forti, in grado di dirci in positivo cos'è una buona interpretazione, resta comunque praticabile la facoltà di riconoscere ciò che va scartato con certezza, in forza a una sorta di principio popperiano di falsificazione (*ivi*, p. 65). Nella tesi esposta da Marzano, e vengo così al secondo dei due assunti anticipati sopra, un'accezione discutibile di verosimiglianza sembra saldarsi con un altrettanto discutibile assunto: la

centralità dell'*efficacia retorica* quale supremo giudice delle oggettivazioni linguistiche dell'attività scientifica. Pur con qualche semplificazione, mi sembra che la criticità maggiore, in questo caso, risieda in un'inversione tra mezzo e fine. Una cosa, in sostanza, è dire che una scrittura ricca, fluente e piacevole possa contribuire a esaltare le qualità di un prodotto scientifico. Ben altra è sostenere che la scrittura *per sé* sia condizione necessaria e sufficiente per fare di un testo *scienza*. Che proprio questa sia la prospettiva entro cui si colloca Marzano, d'altronde, è confermato da un passaggio del suo intervento, nel corso del quale, a chi gli domandava se e quale fosse, a suo modo di vedere, un valido criterio per valutare la qualità di un prodotto scientifico, rispondeva la preferenza accordata dai lettori. Mi sembrano due le maggiori criticità cui questa impostazione, ascrivibile all'estetica della ricezione di Iser, va incontro: da un lato, con l'affermazione della potenziale scientificità di qualsiasi testo "ben costruito", il sacrificio dell'epistemologia sull'altare della retorica: «la ricerca di criteri che consentono di separare la scienza dalle altre attività linguistiche» (Cardano, *Ricerca sociale. Glossario minimo*, Torino, Stampatori, 2004) avrebbe, infatti, finalmente raggiunto il capolinea. Dall'altro una semplicistica riduzione dei tratti salienti di una ricerca etnografica al solo piano della scrittura che, pur essendo una componente significativa di questa tecnica di ricerca, non la esaurisce (Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003).

Numero monografico

Questi articoli, dedicati alla presentazione del libro di Marco Marzano, nascono anche con l'intento di alimentare un confronto su quanto scritto, e sull'etnografia più in generale.

Lanciamo quindi un futuro numero monografico sull'etnografia, che riprenderà in parte il dibattito qui presentato, allargandolo, per scrutare l'orizzonte di questa tecnica di ricerca, valutarne lo stato di salute, scorgerne le applicazioni, criticarne o appoggiarne i presupposti, le implicazioni, i risultati.

Ci auguriamo che docenti, ricercatori e ricercatrici, dottorandi e dottorande, studenti e studentesse partecipino alla composizione del numero monografico.

Ci proponiamo anche di raccogliere candidature da parte degli studenti e delle studentesse che volessero cimentarsi in una tesi che ricorra all'etnografia come sua tecnica principale: sarà nostra cura mettere in comunicazione i candidati e le candidate con docenti interessati a seguire tesi di questo tipo.

