

Osservare etnograficamente i processi formativi

Observing ethnographically educational processes

Zoran Lapov*

Riassunto

Condurre un percorso esplorativo in ambito educativo richiede una strumentazione metodologico-operativa che consenta di osservare da vicino e con continuità i fatti socio-pedagogici: sotto questo profilo, il metodo dell'*osservazione etnografica* si rivela uno strumento di rilevazione capace di contribuire efficacemente alla realizzazione di siffatto proposito di ricerca. Considerando che l'*osservazione etnografica in educazione* non sempre emerge nettamente come metodologia autonoma, essendo al contempo interconnessa con altri filoni metodologici, la presente riflessione si propone di approfondire e rilanciare l'impiego del metodo osservativo, quale dispositivo metodologico che si snoda tra la *ricerca empirica (partecipata, sul campo)* e la *ricerca qualitativa* in prospettiva interculturale e interdisciplinare.

Parole chiave: ricerca pedagogica; osservazione etnografica; metodo empirico-etnografico; processi formativi; fatti socio-pedagogici; prospettiva interculturale.

Abstract

Conducting research in education requires methodological-operational instrumentation that allows close and continuous observation of socio-pedagogical facts: in this respect, the method of *ethnographic observation* proves to be a survey tool capable of effectively contributing to the realisation of such a research purpose. Considering that *ethnographic observation in education* not always clearly emerges as an autonomous methodology, while being interconnected with other methodological lines, the present reflection proposes to delve into and relaunch the use of *observation method*, as a

* Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze. E-mail: zoran.lapov@unifi.it.

methodological device running between *empirical (participatory, fieldwork)* and *qualitative research* in an intercultural and interdisciplinary perspective.

Key words: pedagogical research; ethnographic observation; empirical-ethnographic method; educational processes; socio-pedagogical facts; intercultural perspective.

Articolo sottomesso: 15/03/2025, accettato: 04/06/2025

1. Introduzione: la necessità di interdisciplinarietà e interculturalità

La prassi di osservare i processi formativi, i contesti educativi, i soggetti in formazione è un esercizio socio-pedagogico che vanta millenni di storia: questi lunghi periodi di tempo testimoniano altresì come tale attività sia stata quasi esclusivamente destinata al soggetto *minore* (sic!) sottoposto all'osservazione in vista della sua ventura adultità e non cioè nella dimensione delle esperienze che gradualmente sviluppa ora come bambino, ora come adolescente, ora come giovane... essendo queste delle etichette orientative che vengono impiegate per riassumere processi dinamici, variegati, complessi, poiché in continua evoluzione. Si è dovuto attendere secoli affinché questa consapevolezza metodologica maturasse a tal punto da meritarsi, quantomeno teoricamente, l'ingresso nei domini della ricerca pedagogica e di una sistemica azione pedagogico-educativa.

Difficilmente definibile come “nuova”, “giovane” e neanche “recente”, l'*osservazione in educazione* come atto di partecipazione empirica e sperimentale ai processi formativi continua però a essere percepita alla stregua di un metodo di ricerca settoriale, di nicchia: in sostanza, tali percezioni danno ragione a rivendicazioni di una sua maggiore valorizzazione e consolidamento.

Qualche sguardo retrospettivo ci aiuta a capire come si era mossa la ricerca in merito al metodo osservativo. Tra i precedenti rammentiamo il rapporto che John Dewey marcava tra l'*esperienza*, fonte di formazione (2014 [1938]), e l'*osservazione*, strumento di formazione: su questa scia, il pedagogista metteva in guardia dall'errore di pensare l'osservazione fine a sé stessa; al contrario, per renderla scientificamente fruibile, l'osservazione in educazione va riconosciuta come un percorso formativo (Dewey, 1910, p. 189) fondato su un'attiva esplorazione capace di concludersi con una scoperta (*ivi*, p. 193) e da lì con una riflessione disponibile come risorsa intellettuale (*ivi*, p. 192).

La coeva Maria Montessori parlava di *Antropologia pedagogica* (1910; cfr. anche Nanni, 2002), abbinamento interdisciplinare che nei decenni successivi aveva assunto diverse sfumature (antropologia dell'educazione, etnografia della scuola, ecc.). A cavallo tra Otto e Novecento, l'antropologia, percepita come una scienza dell'*ánthrōpos*, "dell'uomo", ossia "dell'umano", era una disciplina emergente. Ma lo era anche la pedagogia dei tempi montessoriani e deweyiani: di qualche secolo "più vecchia", donde alquanto più definita, si trovava anch'essa in un certo divenire dal momento che in quegli anni attraversava importanti riforme e trasformazioni sul piano epistemologico, teorico e metodologico. Quello di M. Montessori era un campo di studi che, provocando una svolta nel paradigma epistemologico dominante, si proponeva di dimostrare come un utilizzo appropriato delle conoscenze antropologiche e dei rispettivi strumenti metodologici potessero aiutare la pedagogia a emanciparsi dalla visione del bambino come astrazione filosofica al fine di percepirlo come soggetto antropologico, socialmente attivo e partecipativo, e di accogliere così cambiamenti nell'intendere e promuovere il suo sviluppo bio-psichico e bio-culturale. In questi termini, l'*osservazione montessoriana*, modalità esplorativa che si colloca alla base e al centro dell'omonimo metodo, ci porta ancor più vicino agli interessi della presente trattazione.

Queste rievocazioni, per quanto brevi, confermano l'importanza che una perpetua e attenta *osservazione*, diretta, partecipante e quindi *etnografica*, riveste nella ricerca pedagogica al fine di esplicitare, sperimentare ed espletare più compiutamente i propri obiettivi: un procedimento empirico ubicato all'incrocio tra i saperi pedagogici, etnografico-antropologici, sociologici e linguistici, senza eludere apporti concepiti in altri campi disciplinari. Siffatta intersezione di propositi e traguardi conferisce all'intero quadro metodologico-operativo una caratterizzazione *interdisciplinare*, aspetto che non può che procurare benefici all'agire, sentire e pensare pedagogico.

La capacità di coniugare segmenti di diverse culture scientifico-disciplinari e di diversi paradigmi metodologico-operativi ammette l'*osservazione etnografica* al novero delle metodologie interculturali. In estrema sintesi, l'antropologia sociale e culturale è la disciplina cui si devono la "scoperta" e la modellizzazione del *metodo empirico-etnografico* (F. Boas, B. Malinowski, M. Mead, C. Lévi-Strauss), alla sociologia dobbiamo il *fatto sociale* come categoria analitica (É. Durkheim, M. Mauss) e alla linguistica la concezione del pensiero *strutturalista* (F. de Saussure) che ci ricollega alla sfera antropologica (C. Lévi-Strauss). Sempre sulla scorta delle conquiste, è doveroso riconoscere nella *prospettiva interculturale* quella pluralità di approcci, visioni e metodi che, affidandone la dimensione critico-riflessiva, rendono la pedagogia maggiormente pronta ad aprirsi all'innovazione e ad accogliere trasformazioni (Banks, 1981,

1994; Gay, 2000; Gundara, 2000; Pinto Minerva, 2002; Panikkar, 2009; Fiorucci, 2008, 2020; Catarci, 2004, 2016; Burgio, 2007; Macinai, 2020; Lapov, 2019, 2024). Non è pertanto casuale che quella pedagogica, in quanto interculturale, si ritrova con le suddette discipline in un ampio corredo di principi e valori di peso tanto etico, quanto epistemologico e metodologico, tra cui: incontro, esperienza, ascolto, dialogo, relazione, riconoscimento, interazione, reciprocità, partecipazione, condivisione, scambio, decentramento, relativismo, e altri ancora.

Il repertorio metodologico interculturale si rivela, inoltre, particolarmente rispondente ai traguardi operativi dell'osservazione etnografica: i tragitti di un'indagine empirica e le narrazioni che ne emergono sono inevitabilmente interculturali per la stessa natura sociale, ossia poliedrica, dinamica e mutevole, delle vicende di vita che assorbono i soggetti, i contesti e i processi osservati. Significa che la connotazione interculturale e insieme interdisciplinare accompagnerà tutte le fasi del percorso esplorativo: dalla definizione degli obiettivi alla loro applicazione empirica, dalla raccolta dei dati sul campo fino alla loro lettura, propedeutica all'analisi e all'elaborazione finale.

Considerate tutte le dimensioni, si delinea una conformazione al plurale, rispecchiata in apporti e prospettive provenienti da diverse fonti che consentono all'*osservazione etnografica* di definirsi a pieno titolo una *metodologia interdisciplinare e interculturale*.

2. Perché osservare etnograficamente?

Ebbene, non si tratta di una metodologia nuova: e perché, allora, volerla rievocare? Quali pregi e quali vantaggi può portare alla ricerca pedagogica? Qual è la sua utilità metodologica? A cosa serve cioè *osservare in modalità etnografica* un gruppo classe, un percorso di inserimento scolastico, oppure una relazione scuola-famiglia?

Mentre costituiscono i punti di partenza, le risposte che emergono da queste domande evidenziano alcuni aspetti centrali per la presente riflessione:

- in primo luogo, si delineano *le potenzialità che l'approccio etnografico* può offrire a un percorso di ricerca interessato ai processi formativi a cominciare dalle prospettive di prossemica e immediatezza relazionale maggiormente marcate nelle interazioni che vengono a delinearsi con gli attori sociali e con i contesti educativi oggetto di studio e che, come tali, concorrono alla raccolta di originali dati e informazioni;
- nel caso di fenomeni eccezionali, inattesi, talora repentini nel verificarsi – come ad es. determinate emergenze climatiche, oppure conflitti armati, la disponibilità di specifiche informazioni e conoscenze appare, in un primo

momento, limitata, scarsa, persino nulla: in attesa che la nascente letteratura scientifica (e non) sul tema si affermi, la ricerca etnografica, con riferimento alle sue proprietà empiriche che le consentono di fornire il *corpus* di dati primari raccolti sul campo, risulta indispensabile per preservare le esperienze che meritano di essere narrate poiché capaci di sostenere un *emergente sapere pedagogico*.

Si evidenzia, in parallelo,

- un *insufficiente impiego* di osservazione etnografica e un basso grado di *consapevolezza metodologica* che si registra qualora venga adottata come strumento di rilevazione: ambo i fatti rischiano di tradursi in una *precaria intenzionalità* metodologico-operativa e socio-pedagogica che non di rado descrive la sua messa in pratica.

In sintesi, questo dispositivo esplorativo necessita di ulteriore consolidamento nel quadro metodologico della ricerca pedagogica:

- in termini di *innovazione ed espansione*, si rileva la capacità dell'osservazione etnografica di fornire elementi funzionali ad un *maggior attrezzamento e potenziamento* dell'apparato metodologico della ricerca pedagogico-educativa, i cui frutti saranno poi destinati a vari settori del sapere e dell'agire pedagogico: dalla conoscenza teorica alla formazione docenti, dalla programmazione curricolare alla prassi educativa quotidiana.

Muovendo da queste premesse, s'impone una primissima constatazione: gli aspetti succitati, che determinano l'osservazione etnografica come metodo e come strumento esplorativo, aggiungono importanti parametri e indicazioni per una sua più proficua *modellizzazione* nella ricerca pedagogica.

3. La ricerca pedagogica tra qualitativo, empirico, etnografico

Applicata primariamente alle discipline che si interessano all'umano nella sua morfologia sociale e quindi alle varie dimensioni ed espressioni delle società umane, la *ricerca qualitativa* si rivela tipica delle scienze sociali e/o umane, tra cui: l'antropologia culturale e/o sociale (comprese l'etnologia e l'etnografia), il diritto, l'economia, la geopolitica, la linguistica, la pedagogia (comprese le scienze dell'educazione e della formazione), la psicologia, le scienze politiche, la sociolinguistica, la sociologia, la storia, gli studi sulle migrazioni, ecc. Contemplate le implicazioni che definiscono i due campi metodologici, la *ricerca qualitativa* (Bickman, Rog, 2009; Maxwell, 2009; Cardano, 2011; Khan, 2014) si sovrappone in molti aspetti con la *ricerca empirica*, segnatamente quella *etnografica* (Gobo, 2001). Accogliendo nel suo vasto repertorio tematico i contesti educativi, le pratiche pedagogico-educative, i processi formativi, gli attori sociali che vi prendono parte, le relazioni sociali, educative,

interculturali che vi si instaurano..., la ricerca qualitativa (Demetrio, 1992; Le-Compte *et al.*, 1992), nonché empirica (Mantovani, 1998; Sorzio, 2006) ed etnografica (Spindler, 1955; Spindler, Spindler, 1987; Watson-Gegeo, 1997; Gobbo, 1996; Gobbo, Gomes, 2003; Hodges, 2011; Mills, Morton, 2013; Bove, 2019), si afferma altresì come un valido strumento metodologico in ambito pedagogico-educativo.

E con quale strumentazione, con quali modalità, strategie e tecniche si muove questo apparato metodologico?

Prima di trasferire l'indagine sul campo, il processo esplorativo viene preceduto dalla *ricerca bibliografica* che consiste nella disamina della letteratura, scientifica e non, disponibile sull'oggetto di studio. Una volta sul terreno, la ricerca empirica, sorretta dalla possibilità di interagire con le fonti primarie, concorre a produrre nuovi dati e informazioni sul tema. Si ritorna a consultare la letteratura sia ciclicamente durante la ricerca, sia in seguito, al termine del lavoro sul campo, con lo scopo di far incrociare i risultati emersi da varie fonti per poi consegnarli all'analisi e all'elaborazione teorica. Significa che in un percorso di ricerca qualitativa di natura empirico-etnografica si accorpano e confrontano i dati rilevati nella rispettiva letteratura con quelli raccolti sul campo.

Nel ventaglio metodologico della *ricerca empirico-qualitativa*, il *metodo osservativo*, con particolar riferimento all'*osservazione partecipante* (Postic, De Ketele, 1993; Braga, Tosi, 1998), rappresenta il principale strumento di rilevazione. Di norma combinata con *conversazioni spontanee* (Feldman, 1999; Swain, Spire, 2020), l'osservazione può essere integrata da altri metodi qualitativi, quali: l'*intervista* (Robles, 2011); il *questionario*; il *focus group* (gruppi di discussione; Krueger, Casey, 2000); lo *studio di caso* (Yin, 1984; Stake, 1995); e la *documentazione* (letteratura, documenti, archivi, registri, diari, stampa, ecc.). Questi metodi si configurano oramai come strumenti di lavoro standardizzati e diffusi tra le varie discipline umanistiche e sociali (Sartori, 2011; Bickman, Rog, 2009; Maxwell, 2009).

La varietà di strumenti di rilevazione e di strategie esplorative di cui si avvale la ricerca qualitativa (Sorzio, 2006) permette al ricercatore/trice di interagire con rilevanti attori sociali in prima persona e di acquisire in tal modo dati e informazioni utili allo studio. Quali che siano i presupposti e gli obiettivi del singolo percorso esplorativo, la *ricerca sul campo* in educazione (Mantovani, 1998) si rivela spesso una scelta metodologica obbligata dal momento che traccia pressoché l'unica via praticabile che permette di reperire dati inediti e produrre contenuti originali sull'oggetto di studio: questa sua caratterizzazione è per buona parte dovuta al fatto che un percorso di ricerca empirico attinge alle *fonti primarie*, incarnate dagli attori sociali che si trovano ad agire a vario titolo nei vari contesti educativi – in altri termini: praticare l'osservazione consente

di entrare in *contatto diretto* con gli abitanti di una certa realtà educativa e di partecipare alle loro esperienze di vita. La natura stessa dei fatti socio-pedagogici, plasmata da congiunture sociali, culturali, linguistiche o di altra matrice, delega la loro condizione a continuo mutamento, donde un monitoraggio praticamente quotidiano, vale a dire una prospettiva etnografica di ricerca, si rende indispensabile.

Conformemente alle specificità dei singoli ambiti disciplinari e alle finalità prefissate da ciascun percorso esplorativo, la selezione e l'utilizzo dei singoli procedimenti metodologici possono variare generando intersezioni tra strumenti, strategie e tecniche operative: è possibile basare un percorso di ricerca su colloqui individuali (*interviste*) e di gruppo (*focus group*), laddove in altri casi si prediligono conversazioni spontanee, oppure tutte queste metodologie insieme; inoltre, sempre in rapporto alle esigenze delle singole discipline, dei percorsi di ricerca e degli obiettivi da raggiungere, i metodi qualitativi possono combinarsi con quelli del repertorio della ricerca quantitativa, essenzialmente tecniche e strumenti di natura statistica, imperniati sull'analisi di dati numerici, misurabili in termini – appunto – quantitativi.

Questa cornice richiama una serie di settori metodologico-disciplinari che, nell'esplorare vari contesti educativi e processi socio-pedagogici, fanno ampio ricorso all'apparato metodologico empirico-etnografico, quali: l'*antropologia dell'educazione* (Spindler, 1955; Gobbo, 1996; Gobbo, Gomes, 2003; Hodges, 2011; Leoncini, 2011); l'*etnografia dell'educazione* (Spindler, Spindler, 1987; Mills, Morton, 2013); più specificatamente: l'*etnografia della scuola* o l'*etnografia in classe* (Watson-Gegeo, 1997) (*osservazione etnografica a scuola/in classe*); lo studio dei legami tra *educazione e cultura in prospettiva antropologica* (Spindler, 1963); la *relazionalità sociale a scuola* (Hargreaves, 1967; Postic, 1999); nonché l'*antropologia pedagogica* (Montessori, 1910; Nanni, 2002).

L'*osservazione etnografica* come metodo e prassi costituisce un segmento imprescindibile di tutti questi filoni metodologici e può combinarsi con metodi qualitativi riconducibili ad altri ambiti di ricerca. Si riafferma quindi la natura *interculturale* e *interdisciplinare* di cui si nutre l'osservazione sul campo, posizionandosi in tal modo tra diverse branche del sapere, *in primis* tra pedagogia ed etnografia.

4. L'osservazione etnografica: come, cosa, dove...?

In cosa consiste l'osservazione etnografica e quali articolazioni assume nella ricerca pedagogica? Tenendo presente la connotazione interdisciplinare e interculturale di questo metodo, la seguente illustrazione, per quanto sintetica, ne richiama gli aspetti e le caratteristiche più rappresentative.

L'attuazione di un percorso di *osservazione etnografica* si concretizza nel congiungersi del metodo osservativo con quello etnografico, senza sottrarsi ad apporti di altre tradizioni metodologiche e disciplinari. In virtù di siffatta conformazione interdisciplinare, questo schema operativo trova una perfetta collocazione nel quadro metodologico di *ricerca qualitativa (osservazione qualitativa)* (Braga, Tosi, 1998) a carattere *empirico-etnografico e narrativo-descrittivo* (Riessman, 2008; Kim, 2016; Khan, 2014; Striano, 2019). La commistione metodologica tra ricerca *qualitativa*, *empirica* ed *etnografica* si esplicita attraverso la rispettiva varietà di metodi che si diramano tra strumenti di rilevazione, strategie esplorative e tecniche di applicazione pratica. Il fondamento empirico è costituito dall'immersione nel contesto preso in esame e dalla partecipazione diretta: sotto questo profilo, il metodo dell'*osservazione partecipante* (Postic, De Ketele, 1993), semi-strutturata di tipo etnografico (Spindler, Spindler, 1987; Watson-Gegeo, 1997; Gobbo, Gomes, 2003; Mills, Morton, 2013; Bove, 2019), diventa il principale dispositivo funzionale alla selezione dei fatti da osservare e alla rilevazione dei dati da analizzare.

Sostanziate nell'osservazione etnografica, le suddette proprietà operative concorrono a riconoscere in tale metodo l'elemento portante dell'intero apparato metodologico.

La necessità di integrare il materiale informativo raccolto fa coniugare l'atto osservativo con altri metodi etnografici, con particolar riferimento alle *conversazioni spontanee* (Feldman, 1999; Swain, Spire, 2020) cui prendono parte i soggetti di interesse per l'indagine. Le attività di osservazione e conversazione aprono la strada ai metodi dell'*autonarrazione* (del *narrarsi* o *raccontarsi*) (Demetrio, 1996; Colombo, 2015) e delle *storie di vita* (Kim, 2016). E per favorire una più proficua *documentazione* dei dati rilevati, il ricercatore/trice si avvale di *diari di campo* (appunti, annotazioni, commenti ecc.) e *registrazioni* (audio, foto, video).

Adottare il metodo dell'osservazione etnografica nella ricerca pedagogica significa orientare l'attenzione metodologica verso i contesti educativi e verso gli attori sociali investiti dai processi formativi. Il tocco etnografico alla ricerca empirico-qualitativa permette al ricercatore/trice di sperimentare l'oggetto di studio di persona, ossia: di interpellare i diretti interessati nel loro ambiente "naturale", conoscerli da vicino nei luoghi e nei tempi cui appartengono, interagire con loro, partecipare a segmenti della loro quotidianità sociale, culturale, scolastica, professionale, spirituale, individuale, comunitaria, o altra, di osservarli cioè etnograficamente in relazione a un particolare fenomeno che incide sul loro vissuto.

La maggior parte dell'esperienza esplorativa si snoda lungo i sentieri del lavoro sul campo, realizzato sul terreno, "dal vivo": modalità metodologica che mira a seguire processi e sondare fatti sociali (Durkheim, 2008 [1895]; Mauss,

1923-24), ovvero socio-pedagogici, nella loro complessità e mutevolezza fenomenologica; in altre parole, mette al centro il *processo*, empirico ed etnografico, intanto che contempla i contorni più estesi del fenomeno in esame e del contesto in cui si verifica.

Il concetto di processo chiama in causa il fattore *tempo*, dal momento che il periodo in cui si inserisce una ricerca sul campo postula parametri temporali sufficientemente ampi da permettere un'osservazione alquanto più continuativa e completa: in termini etnografici classici, un anno, quale un ciclo temporale compiuto, traccia un lasso di tempo "perfetto"; tuttavia, il tempo di permanenza sul campo può variare, quindi aumentare o diminuire, corrispondentemente ai bisogni e alle condizioni operative del singolo percorso (Mills, Morton, 2013, pp. 133-134).

Nell'intento di cogliere tasselli atti a rievocare episodi funzionali alla ricostruzione di storie di vita (*micro-biografie*) e di dipingere un quadro quanto più complessivo e completo della situazione, si cerca di individuare testimoni capaci di rispondere a tale esigenza da varie angolature, fornendo cioè la visione dei vari attori sociali coinvolti. A tal riguardo, l'osservazione sul campo costituisce fonte di preziose sollecitazioni sul piano delle percezioni, reazioni, atteggiamenti e comportamenti, positivi o negativi che siano, ma che i soggetti e/o i collettivi interessati sviluppano e manifestano in relazione alla realtà osservata. Le testimonianze raccolte sul campo consentono altresì di identificare ricorrenze (*leitmotiv*) che, nel riflettere gli elementi ricorrenti e significativi poiché accomunanti le esperienze studiate, riemergono nella quasi totalità delle narrazioni, offrendosi in questo modo come punti di riferimento e di raccordo, quali ad esempio – in un contesto educativo – l'inclusione, l'accoglienza, l'inserimento...

Sono molteplici le tipologie di *soggetti*, individui e collettivi, che si prestano all'osservazione etnografica in educazione: alunne e alunni, corpo docente, referenti intercultura, educatori/trici, mediatori/trici linguistico-culturali, comunità, famiglie, genitori, attivisti/e, tessuto sociale, territori/o, istituzioni, ecc. Conformemente, i *contesti* socio-pedagogici che una ricerca etnografica potrebbe voler osservare si ritrovano in una serie di realtà: quella scolastica, di classe, curricolare/extracurricolare, familiare, dei pari, amicale, comunitaria, sociale, socioculturale, linguistica, spiritual-religiosa, territoriale, istituzionale, associativa, professionale, ecc. Di conseguenza, gli interlocutori-testimoni saranno incontrati in luoghi e momenti sia formali che informali, quali le scuole, i luoghi di lavoro, le istituzioni, le associazioni, le festività, e altri.

Una tale varietà non può che riflettersi nei fatti e nei processi socio-pedagogici che coinvolgono i diretti interessati nei loro ambienti "naturali". In questi termini, il mondo della scuola, quale una delle realtà socio-pedagogiche più emblematiche, offre molteplici *fatti e processi da osservare*, tra cui: vissuti e

percorsi formativi; aspettative formative; bisogni educativi (degli alunni, dei/le docenti, delle famiglie); l'inclusività dei servizi; la diversità nella scuola e nella società; la componente minorile di una data collettività; inserimento sociale e scolastico; l'accoglienza sociale e scolastica rivolta ai minori immigrati di recente arrivo; pratiche di accoglienza, mediazione, inclusione; il vissuto transnazionale delle famiglie migranti, e molti altri.

5. Per una lettura etnografico-narrativa

La necessità di rendere il percorso più mirato determina l'opportunità di far precedere l'osservazione sul campo dalla costruzione di un quadro di linee guida che sarà alla base del processo di ricerca prima e di quello dell'analisi poi: suscettibile di aggiustamenti e modifiche *in itinere*, questa pianta operativa si apre con la definizione degli obiettivi di ricerca che, coniugati con l'apposito apparato metodologico, si addentrano nel contesto, al cui interno si prevede di svolgere l'osservazione etnografica.

Nell'osservare etnograficamente una realtà socio-pedagogica (processi, contesti, soggetti, ecc.), il ricercatore/trice si avvale del "metodo fotografico". Si tratta di un lavoro di ricerca continuo, minuzioso, nonché mutevole, che si compone di tanti singoli "scatti", ognuno dei quali, nel cogliere un frammento dell'osservato, si inserisce in una sequenza di analoghe fotografie. Come "traccia mnemonica", ne restano le narrazioni condivise dagli attori sociali coinvolti: lo scopo è quello di restituire *testimonianze etnografiche*, nel senso metodologico-documentale, sull'esperienza di chi vive determinati fatti socio-pedagogici in prima persona.

Prima di passare alla loro elaborazione e analisi qualitativa, i dati raccolti vanno organizzati. Gli interventi di riordino, classificazione e sistematizzazione di informazioni, narrazioni, testimonianze e altre tipologie di dati possono aver luogo sia durante, sia al termine del percorso esplorativo: la finalità di questa fase è quella di tracciare una visione d'insieme dell'osservato per poi tradurre gli esiti più rilevanti dell'osservazione in riflessioni da restituire a diversi piani d'analisi. Determinati dai contenuti (*oggetto di studio*) e dagli obiettivi della ricerca (*finalità*), i filtri analitico-interpretativi che si attivano fanno confluire i risultati del procedimento empirico-etnografico in una serie di narrazioni descrittive: è l'*approccio narrativo* (Riessman, 2008; Kim, 2016; Khan, 2014; Striano, 2019) il metodo qualitativo utilizzato per la lettura dei dati raggruppati in riflessioni in chiave *etnografico-narrativa* e basato sull'analisi del narrato.

A questo punto, l'osservazione si integra con il metodo dell'*autonarrazione* (*narrarsi o raccontarsi*) (Demetrio, 1996; Colombo, 2015), quale un ulteriore tassello metodologico che permette di concepire l'elemento analitico di base,

ovvero le *storie di vita* (Kim, 2016) sotto forma di *micro-biografie*: mediati dall'intervento ricostruttivo del pedagogista etnografo/a, i segmenti *autobiografici* selezionati divengono *parabiografici* e quindi riproposti, sempre a segmenti, come narrazioni ora personali/individuali, ora interpersonali/collettive. Contemplate, da un lato, le esperienze e le conoscenze pregresse e, dall'altro, gli obiettivi prefissati dal piano della ricerca, si co-costruiscono – seguendo questo procedimento – nuovi schemi relazionali, nuovi riferimenti, linguaggi, atteggiamenti, riconoscimenti, sino a toccare la sfera delle percezioni, visioni e convinzioni che ruotano intorno al fenomeno e al contesto studiato.

Così configurato, il metodo etnografico (Gobo, 2001; Bove, 2019), operato attraverso l'osservazione partecipante, implica un'*analisi etnopedagogica* (Burgio, 2007) della realtà socio-pedagogica in esame. Per dare un senso analitico e un denominatore metodologico alle narrazioni fotografate sul campo, i dati raccolti nel corso della ricerca e incrociati con le informazioni rilevate nella letteratura si combinano in *microetnografie* (Leoncini, 2011), *micropedagogie* (Demetrio, 1992), ossia *micronarrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007). Offerte da studiosi/e per inquadrare il procedimento, queste definizioni traducono i segmenti narrativi a carattere socio-pedagogico, la cui fisionomia si fonde con i connotati dei contesti educativi osservati e dei soggetti che li abitano:

Per «micro-etnografia» s'intende la concentrazione su un'analisi degli eventi che si verificano in classe, a scuola o nella famiglia ma che probabilmente non è sufficiente a chiarire molti dei fattori che influenzano l'esperienza scolastica di appartenenti a diversi gruppi sociali anche se spiega la variabilità del rendimento scolastico dei gruppi sociali stessi. (Leoncini, 2011, p. 233)

In risposta agli obiettivi della ricerca e sulla base del materiale raccolto sul campo, gli elementi narrativo-descrittivi emersi dall'analisi consentono infine di formulare un *corpus* di indicazioni funzionali alla pianificazione delle azioni da intraprendere nelle fasi successive alla ricerca: si tratta di valutare, operare confronti, allargare la visuale, scomporre e ricomporre, ovvero regolare e integrare le sequenze narrative risultanti dai fatti socio-pedagogici osservati (contesti educativi, processi formativi, pratiche di inclusione, ecc.). Alla luce delle loro capacità trasformative, l'obiettivo è quello di contribuire alla *modellizzazione pedagogica* delle esperienze osservate, studiate e analizzate (Lapov, 2019). In questo senso, l'analisi, disposta su diversi piani, è volta a sviluppare una serie di prodotti in uscita – rapporti di ricerca, riflessioni, raccomandazioni, pubblicazioni, linee guida, ecc. – aventi un triplice scopo: 1) contribuire alla *conoscenza* e alla *comprensione* del fenomeno osservato; 2) elaborare elementi funzionali alla *modellizzazione dei fatti socio-pedagogici* presi in esame; 3) e generare – quale fine ultimo – *trasformazioni* di varia natura (sociale, culturale,

metodologica, teorica, politica, o altra), capaci di favorire una più proficua costruzione, gestione e realizzazione dei processi formativi incidendo quindi sulla loro inclusività, efficacia e quindi qualità.

Conclusioni

Prospettandosi come un'azione in-formativa che insieme forma e informa su determinati fatti, situazioni e/o fenomeni, la ricerca, come processo, detiene una forte carica sperimentale e trasformativa: così configurato, un percorso di ricerca ha la capacità di incidere positivamente sulle società umane e sui segmenti che le compongono, tra cui – sul versante pedagogico – troviamo una varietà di contesti educativi, processi formativi, esperienze socio-relazionali, pratiche di inclusione, e via discorrendo. Nel ricco assortimento metodologico-operativo della ricerca pedagogica, l'osservazione etnografica rappresenta uno strumento vitale di rilevazione diretta e di studio partecipato dei fatti socio-pedagogici: come constatato nella presente riflessione, la limitata applicazione pratica e il rischio di scarsa consapevolezza circa il suo utilizzo incidono – non positivamente – sulla modellizzazione del metodo osservativo in chiave etnografica e di conseguenza anche sull'innovazione e sull'aggiornamento della ricerca pedagogica.

Con queste premesse, si è cercato, in questa sede, di gettare luce sulla valenza pedagogica dell'osservazione etnografica con particolare riferimento agli aspetti metodologici che la qualificano come un valido e prezioso strumento a sostegno di un qualsiasi percorso di ricerca pedagogica. La prossimità e l'immediatezza relazionale con i soggetti e i contesti coinvolti e la condivisione di frammenti dei fatti socio-pedagogici (e non solo) da loro sperimentati, concorrono a mettere a fuoco gli interessi e le attenzioni pedagogiche indirizzate ai fenomeni osservati al fine di raccogliere inedito materiale informativo, funzionale agli obiettivi del singolo percorso di ricerca, nonché alla formulazione di prodotti pedagogici in uscita destinati a generare trasformazioni a partire dai processi formativi e a contribuire, in tal modo, alla rigenerazione della società.

Riferimenti bibliografici

- Banks J.A., editor (1981). *Education in the 80's: Multiethnic Education*. Washington: National Education Association of the United States.
- Banks J.A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bickman L. and Rog D.J., editors (2009). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Bove C. (2019). Il metodo etnografico. In: Mortari L. e Ghirotto L., a cura di, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 101-142). Roma: Carocci.
- Braga P. e Tosi P. (1998). L'osservazione. In: Mantovani S., *op. cit.* (pp. 83-162).
- Burgio G. (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Catarci M. (2004). *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*. Roma: Anicia.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo G., a cura di (2015). *Raccontarsi è conoscersi. Storie, emozioni e didattica per una società multiculturale*. Regione Toscana, Progetto Di.M.Mi – Diari Multimediali Migranti.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci, FI: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1938).
- Durkheim É. (2008). *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*. Torino: Einaudi (ed. or. 1895).
- Feldman A. (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7(1): 125-147. Doi: 10.1080/09650799900200076.
- Fiorucci M., a cura di (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gay G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Gobbo F., a cura di (1996). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.
- Gobbo F. e Gomes A.M., a cura di (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Gobo G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*. Roma: Carocci.
- Gundara J.S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Hargreaves D.H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hodges D.J., editor (2011). *The Anthropology of Education. Classic Readings* (Revised Edition). San Diego, CA: Cognella.
- Khan S.N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11): 224-233. Doi: 10.5539/ijbm.v9n11p224.

- Kim J.-H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry. The Crafting and Analysis of Stories as Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Krueger R.A. and Casey M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII(211): 75-94.
- Lapov Z. (2024). Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(1): 197-214. Doi: 10.7413/2281-9568099.
- LeCompte M.D., Millroy W.L. and Preissle J., editors (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Leoncini S. (2011). Etnografia in contesti scolastici. Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento*, IX(3): 231-237. Doi: 10.7346/-fei-IX-04-11_22.
- Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Mantovani S., a cura di (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mauss M. (1923-24). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*, II(1): 30-186.
- Maxwell J.A. (2009). Chapter 7: Designing a Qualitative Study. In: Bickman L. and Rog D.J., *op. cit.* (pp. 214-253).
- Mills D. and Morton M. (2013). *Ethnography in Education*. London: Sage.
- Montessori M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: LAS.
- Panikkar R. (2009). *Pluralismo e interculturalità – Culture e religioni in dialogo (Tomo I)*. Milano: Jaca Book.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Postic M. (1999). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Postic M. e De Ketele J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Riessman C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Robles B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52): 39-49.
- Sartori G. (2011). *Logica, metodo e linguaggio nelle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Sorzio P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Spindler G.D., editor (1955). *Education and Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Spindler G.D. (1963). *Education and Culture: Anthropological Approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Spindler G. and Spindler L., editors (1987). *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler G. and Spindler L. (1992). Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. In: LeCompte M.D., Millroy W.L. and Preissle J., *op. cit.* (pp. 53-91).
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Striano M. (2019). La ricerca narrativa. In: Mortari L. e Ghirotto L., a cura di, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 161-185). Roma: Carocci.
- Swain J. and Spire Z. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 10. Doi: 10.17169/fqs-21.1.3344.
- Watson-Gegeo K.A. (1997). Classroom Ethnography. In: Hornberger N. H. and Corson D., editors, *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8* (pp. 135-144). Dordrecht: Springer.
- Yin R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: Sage.