

## **La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia\***

### **La metodologia della ricerca**

**Milena Manini**

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

milena.manini@unibo.it

### **Abstract**

The present publication report the findings of a research carried out on issues of early childhood professionalism in some Italian province. The study, that is predominantly qualitative, aims to investigate the relation between care practices and professional development within institutions. The research methodology used by all three contributions is all of a qualitative nature and is inspired by a problematist/phenomenological approach. The following procedures were used to gather data: focus groups, questionnaires with open-ended questions and observations of conversational contexts. The first and second strategy, one immediately following on from the other, represented two phases of the research. This was followed by a third stage involving the socialisation of the collected data.

**Parole chiave:** professionalità insegnante; scuola dell'infanzia; cura

---

---

\* Il presente settore comprende quattro contributi collegati tra loro dalla condivisione di un progetto di ricerca sul tema della professionalità insegnante. Le ricercatrici Lucia Balduzzi, Chiara Panciroli, Michela Schenetti hanno elaborato i report identificando alcune tematiche cruciali emerse dai risultati della ricerca stessa: l'accoglienza delle insegnanti, i profili di professionalità, le diverse direzioni e le componenti della formazione. Precede tutti i contributi, di cui rappresenta un indispensabile elemento propedeutico ed interpretativo, un intervento di Milena Manini sulla metodologia della ricerca. Ciascun report non va dunque considerato autonomamente ma, anche per i rimandi logici ed euristici, letto alla luce degli altri.

## 1. Premessa

La ricerca intitolata *La cura della professionalità insegnante nella scuola dell'infanzia* è stata ideata e realizzata quale naturale prosecuzione di una precedente indagine empirica sul tema del rapporto tra *educazione e cura*, ricerca che aveva assunto quali soggetti di studio le educatrici di nido e le insegnanti di scuola dell'infanzia<sup>1</sup>. Tale ricerca, nel suo complesso, mise in rilievo un dato fondamentale: *l'identificazione pressoché totale tra cura ed educazione*.

Innumerevoli studi sul tema sono giunti a conclusioni analoghe, tuttavia, se ci addentriamo nelle maglie della suddetta ricerca e consideriamo dettagliatamente gli approfondimenti relativi ai diversi ambiti indagati, possiamo cogliere nuclei problematici e inflessioni specifiche, esplicative dell'assunto principale.

Quattro, in particolare, sono gli elementi degni di attenzione emersi dall'analisi delle parole delle educatrici/insegnanti:

a. *La cura si costruisce nella reciprocità*, vale a dire: cura ed educazione si costruiscono nelle relazioni plurime di cui sono protagonisti i soggetti/individui, gli altri, il mondo della vita.

b. *La cura è un'attenzione specifica* che può essere rivolta al *singolo bambino e/o al gruppo*; le differenti modalità corrispondono a modelli educativi diversi, pertanto diviene interessante comprendere le implicazioni educative che ne conseguono per i piccoli, anche in relazione all'organizzazione del lavoro delle adulte.

c. *La cura si manifesta come complesso di segni di attenzione* nei confronti dei diversi interlocutori delle relazioni educative: le colleghe di lavoro, i bambini, i genitori, i coordinatori, i dirigenti scolastici.

d. *La cura è da intendere soprattutto come metodo*, vale a dire: non sono specialmente importanti le cose che si fanno, ma *il modo* con cui si fanno.

Le diverse modalità di concepire e di realizzare la cura educativa da parte delle insegnanti all'interno dei servizi e le differenze legate ai contesti istituzionali ed alle loro storie (le esperienze delle scuole dell'infanzia della città di Ravenna e della

---

<sup>1</sup> Si tratta di una ricerca promossa e finanziata dal Dip.to di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, iniziata nell'anno 2005 e terminata nel 2007. Le numerose articolazioni interne alla ricerca stessa, le metodologie utilizzate dai diversi gruppi di ricercatori e i risultati sono stati pubblicati nel volume *La cura in Educazione. Tra famiglie e servizi*, M. Contini, M. Manini (a cura di), Carocci editore, Roma 2007. L'ambito specifico relativo al personale docente ed alle loro convinzioni relative all'idea di cura ed alle procedure concrete della sua realizzazione è stato investigato dalle ricercatrici L. Balduzzi, V. Gherardi, M. Manini, le quali hanno documentato i risultati e le riflessioni nei saggi seguenti: L. Balduzzi, *Pensieri e azioni di cura*, pp. 86-97; V. Gherardi, *La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia*, pp. 73-86; M. Manini, *Relazioni di cura, tempi, contesti*, pp. 16-25.

Si vedano inoltre, delle medesime ricercatrici, i report di ricerca presentati su *RPD, Ricerche di Pedagogia e Didattica*, rivista del Dip.to di Scienze dell'educazione, anno 2007, vol. 2 (<http://rpd.cib.unibo.it/issue/view/174>).

provincia di Bolzano) ci hanno sollecitate ad affrontare i rapporti *tra cura ed educazione* aprendoli ad una prospettiva ulteriore e in parte nuova: il punto di vista delle insegnanti non più relativo al significato generale del rapporto suddetto, ma riferito alla professionalità delle insegnanti stesse, vale a dire alla cura che ciascuna vi ha dedicato intenzionalmente, con specifiche richieste e scelte, oppure ha ricevuto (e riceve) dai diversi interlocutori incontrati nel corso della propria esperienza di lavoro.

L'attenzione si è pertanto orientata nei confronti della storia professionale di ciascuna insegnante, correlata a quella delle diverse istituzioni in cui esse avevano svolto il loro lavoro, dunque verso le modalità di costruzione/formazione della professionalità stessa così come le insegnanti fossero state in grado di ricordarla e di narrarla, ripercorrendo le tappe della loro formazione nei servizi e nella costruzione quotidiana di percorsi, processi, interazioni didattiche.

Il concetto di cura educativa, in tal modo, è stato assunto dal gruppo di ricerca con una connotazione soprattutto formativa/cognitiva, sebbene le componenti emotivo affettive della stessa hanno potuto/dovuto conservare la loro potenzialità.

A questa prima istanza, di carattere per così dire interno e collegato ad esigenze di approfondimento, se ne è aggiunta una ulteriore, legata alla *rilevanza sociale delle tematiche stesse ed alle politiche culturali* sviluppate intorno alla scuola dell'infanzia in un periodo caratterizzato da forti trasformazioni della struttura gestionale e del corpo insegnante.

Il significato sociale dell'educazione, segnatamente le ricerche ad essa relative, è a tal punto importante che molti studiosi sono dell'avviso - il nostro gruppo tra questi - che la *pedagogia* sia per definizione una *scienza sociale*, pertanto che le sue connotazioni epistemologiche ed etiche si caratterizzino inevitabilmente in tale direzione. Questi elementi di partenza mostrano come, pur nelle differenze individuali e nelle caratteristiche specifiche legate alle storie personali di formazione, il nostro gruppo di ricerca si riconosca in un duplice approccio: problematicista e fenomenologico e in special modo nei loro paradigmi consonanti e nelle linee prospettive a cui alludono<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Questo è reso possibile, anche se richiede un notevole impegno teoretico e metodologico, dal fatto che esistono innumerevoli elementi di contatto e di convergenza tra i due approcci, specialmente nei modi con cui essi si sono configurati negli studi e nelle ricerche dei due maestri. G.M. Bertin e P. Bertolini sono riferimenti culturali e pedagogici di primaria rilevanza per le docenti a cui si deve la presente ricerca.

In tal senso, un saggio che permette di comprendere le varie componenti della nostra impostazione è quello di P. Bertolini, *Filosofia dell'educazione o fondazione (teoretica) di una pedagogia come scienza?*, in *Educazione e ragione. Scritti in onore di G.M. Bertin*, La Nuova Italia, Firenze 1985, Vol.1. P. Bertolini, rileggendo in chiave fenomenologica il pensiero bertiniano relativo al rapporto tra filosofia dell'educazione e pedagogia, mette in luce alcuni concetti chiave condivisi (e l'assonanza dei termini usati) che in seguito egli avrebbe pienamente sviluppato nel testo *L'esistere pedagogico*. Sono le categorie della *comunicazione interpersonale, della irreversibilità, della possi-*

Il tema della valenza sociale delle ricerche educative è condiviso da altri studiosi e può essere espresso anche come necessità di affrontare problemi reali<sup>3</sup>, di trovare risposte e individuare soluzioni che permettano di migliorare la qualità dell'azione educativa e di tutti i contesti in cui essa si svolge.

Per quanto ci riguarda, la prospettiva epistemologica e quella sociale si incontrano nel momento e nei contesti in cui urge l'esigenza di comprendere secondo quali modalità le teorie e le utopie educative si traducono in pratiche quotidiane di breve, medio e lungo termine.

A quanto ci consta, esigenze analoghe, sebbene differenziate nel modo di impostare i problemi e nelle metodologie, accomunano molte ricerche recenti relative alle funzioni dell'insegnamento e degli insegnanti. Sembra così consolidata, quantunque in equilibrio precario, la consapevolezza dell'importanza del loro ruolo nel cambiamento sociale e nel miglioramento della qualità dell'educazione.

Nell'ultimo decennio, infatti, le ricerche internazionali hanno mostrato una crescente attenzione nei confronti del tema della professionalità delle insegnanti<sup>4</sup>, specie di coloro che operano nella scuola dell'infanzia. L'Unione europea, in special modo, proseguendo nell'opera di miglioramento qualitativo e quantitativo

---

*bilità, dell'educazione intesa come formazione globale e integrale della personalità, della responsabilità esistenziale. Concetti chiave che si collocano nel quadro di una concezione degli eventi educativi di tipo problematicista vale a dire come risultanze "di un continuo rapporto tra due fattori o un insieme di fattori che tra loro non si escludono ma tendono ad integrarsi nella razionalità, pur in presenza di una situazione mai conclusa di problematicità; e come il frutto di una realizzazione pratica e storicizzata di quel rapporto, che tuttavia non è mai sotto il segno della necessità ma sotto quella della possibilità e dunque di un orizzonte costruttivo che si può definire permanente", p. 18.*

Un articolo che fornisce altri elementi di comprensione delle assonanze tra l'approccio fenomenologico e la prospettiva problematicista è quello di M. Contini, *Soggettività e mondo della vita: ipotesi di un modello di formazione*, Il Segnalibro, "Encyclopaideia", anno I, n. 1, gennaio-giugno 1997. Nello scritto si evidenzia, come punto centrale di convergenza, quello che nasce dall'intersezione dei concetti di tempo, spazio e causalità per quanto riguarda il modo di interpretare la soggettività e l'intersoggettività. Nella prospettiva fenomenologica, come in quella problematicista, la scelta fra un modello di adesione passiva alla ristrettezza spaziale, alla temporalità del meramente presente ed alla limitatezza dei rapporti che ne conseguono, da un lato, e un modello dell'andare oltre tali limitatezze, dall'altro, si orienta in direzione della trascendenza della seconda, assumendosene la responsabilità in nome, secondo Bertin, di una ragione utopica, "creativa, demonica e proteiforme" (p. 85).

<sup>3</sup> L. Mortari, citando Rorty, sostiene che il ricercatore ha il compito di essere utile alla comunità e ciò avviene quando egli è in grado di contribuire, con i suoi studi, al miglioramento della qualità della vita. Cfr. L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, B. Mondadori, Milano 2010, pp. 2-3.

<sup>4</sup> Cfr. R. Cardarelli, *La ricerca didattica e la promozione del sapere scientifico*, in L. Menabue, G. Santoro, *New Trends in Science and Technology Education: selected papers*, CLUEB, Bologna 2010, pp. 30-48; inoltre, della medesima autrice, *Tendenze della ricerca educativa internazionale: metodi e temi*, III Seminario della Società italiana di ricerca didattica, 24,25,26 giugno 2009, [www.sird.it](http://www.sird.it).

dei servizi zeroesi, già oggetto di forte interesse nell'ambito dei *quaranta obiettivi* indicati dalla *Rete Europea dell'infanzia*, si occupa della professionalità delle insegnanti al fine di individuare strategie e progettualità per migliorare la loro formazione in servizio<sup>5</sup>. Anche ricercatori di nazioni e continenti extraeuropei, l'Australia ad esempio, si stanno impegnando in ricerche di tal sorta, ma con approcci diversi; C. Dalli e altri, nel 2003, estesero il campo di una precedente e analoga ricerca, ponendo alle insegnanti intervistate tre domande in merito alle caratteristiche, ritenute prevalenti, della professionalità di coloro che operavano nelle scuole dell'infanzia. In primo luogo si chiedeva loro di costruire una lista delle caratteristiche che si aspettavano di trovare in insegnanti "professioniste"; in secondo luogo di descrivere quali comportamenti, tra quelli che si costruiscono nelle relazioni di lavoro, avrebbero definito professionali; in terzo luogo di aggiungere eventuali commenti in merito ai problemi legati alla pratica professionale rivolta alla prima infanzia<sup>6</sup>.

Dalle risposte emersero tre macrotipologie di caratteristiche professionali: *le strategie pedagogiche, la conoscenza professionale e la pratica, le relazioni collaborative*, categorie a loro volta scandite in ulteriori suddivisioni interne.

Il tema della professionalità, nella suddetta ricerca, viene affrontato con un orientamento per così dire *oggettivo* (la richiesta alle insegnanti di esprimersi sulle caratteristiche auspicabili della professionalità stessa); diversamente, nel progetto di cui presentiamo i report si è partiti dall'esperienza personale, *soggettiva*, coniugata con la propria storia istituzionale.

In particolare, la nostra domanda di ricerca si è articolata su due livelli, uno generale ed uno specifico.

Il primo livello di accostamento al tema ha preso forma in relazione ad una congiuntura verificatisi in concomitanza con l'inizio della ricerca: l'anno di prova delle insegnanti comunali bolognesi, periodo caratterizzato da due condizioni particolari, vale a dire la presenza di insegnanti tutor/senior accanto alle nuove assunte e la necessità di allestire particolari strategie di programmazione e verifica delle attività legate all'anno stesso di prova. Si trattava in sostanza di comprendere quale percezione avessero le nuove insegnanti rispetto alla propria formazione professionale in condizioni particolari e più strutturate del consueto e inoltre se esistesse e come

---

<sup>5</sup> Commissione europea - Rete per l'infanzia e interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne, *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. Proposte per un programma d'azione decennale*, "Bambini in Europa", anno IV, n. 3, novembre 2004, pp. 14-17.

<sup>6</sup> Per una conoscenza estesa della metodologia di ricerca e dei risultati, si veda: C. Dalli, *Redefining professionalism in early childhood practice: a ground-up approach. View from teachers in care and education setting*, Early Childhood Folio, 10: 2006, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, pp. 6-10.

si configurasse sia il rapporto generazionale sia quello tra ruoli differenti nella trasmissione, comunicazione, costruzione del sapere pratico educativo.

Questo elemento ci è parso rilevante in quanto il nostro gruppo di ricerca<sup>7</sup>, come si è detto, condivide la convinzione dell'importanza non solo *euristica* ma anche *sociale* e *formativa* di qualsivoglia esperienza di ricerca. Riteniamo questa impostazione significativa specialmente in un periodo storico caratterizzato da un ricambio generazionale consistente, in cui giovani leve di insegnanti sostituiscono abbastanza rapidamente quelle con lunga esperienza, molte delle quali, in alcune regioni italiane, in primo luogo nell'Emilia Romagna, avevano posto le fondamenta del sistema dei servizi zerosei.

In verità ci siamo rese immediatamente conto che, nel nostro campione di riferimento, lo scarto generazionale era scarsamente o affatto rilevante, in quanto erano state collocate in ruolo insegnanti precarie da anni, molte delle quali continuavano il lavoro nella medesima scuola con le insegnanti tutor coetanee e talvolta più giovani; inoltre, per diverse ragioni istituzionali e storiche, i loro curricula lavorativi erano molto ricchi e variegati<sup>8</sup>, spesso alla pari delle colleghe cosiddette *senior*. Questa condizione delle insegnanti comunali bolognesi neoassunte negli ultimi anni è, peraltro, assai diffusa e comune a livello nazionale, secondo quanto emerge da alcune ricerche nel merito<sup>9</sup>. Non essendo presente, pertanto, la variabile genera-

---

<sup>7</sup> Le componenti del gruppo di ricerca sono le seguenti: Lucia Balduzzi, Ricercatrice, Arianna Lazzari, Dottoranda di ricerca, Milena Manini, Professore Ordinario, Chiara Panciroli, Ricercatrice, Michela Schenetti, Ricercatrice. Tutte le ricercatrici afferiscono al gruppo scientifico disciplinare M-Ped/03 (Didattica e Pedagogia speciale).

<sup>8</sup> Un numero elevato di insegnanti bolognesi era stata assunta con un ruolo di sostegno a bambini portatori di deficit, in un periodo storico in cui i servizi comunali avevano investito in maniera rilevante in quel settore, sia come risorse dirette destinate alle scuole, sia nella formazione specifica dei docenti.

<sup>9</sup> Sebbene la ricerca non sia recentissima (anteriore agli anni 2000), i dati rilevati riguardano tutto il territorio nazionale e possono rappresentare ancor oggi il riferimento per un confronto. Si veda: A. Cavalli, *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 301-333. Una pubblicazione ancor più pertinente al tema e utile per comprendere le caratteristiche del campione della nostra ricerca e inquadrarle storicamente è quella intitolata *Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti*, di G. Cerini, L. Gianferrari, G. Grossi. Dai risultati di una ricerca recente citata nelle sue pagine si possono ricavare alcuni elementi di analogia con quelli da noi raccolti relativamente alle insegnanti di scuola comunale, ad esempio per quanto riguarda l'età anagrafica e gli anni di servizio preruolo. Innanzi tutto le insegnanti di scuola dell'infanzia di tre regioni italiane, utilizzate come campione, sono investite da un *turn over* elevato al pari di quello degli insegnanti degli altri livelli scolastici; per quanto riguarda i due indicatori precedentemente segnalati, l'età media dei nuovi assunti sfiora i quarant'anni e gli anni di lavoro precario sono pari o appena superiori a dieci. Ciò corrisponde ai dati del nostro sottocampione. Per ulteriori informazioni si veda, nella parte III del suddetto volume: L. Gianferrari, *Competenze e profilo professionale dei docenti neoassunti*, p. 83 e segg.

zionale e/o anagrafica, in termini di rapporto tra esperte e novizie, la questione da indagare poteva essere solamente, per quanto ci riguardava, relativa al cambiamento di status professionale ed economico.

Restava, ad ogni modo, valida la domanda di ricerca relativa alla formazione/costruzione della professionalità di ciascuna, in cui avrebbe potuto assumere rilevanza, appunto, il passaggio in ruolo.

In secondo luogo ci siamo poste il problema se e in qual modo la formazione della professionalità delle insegnanti di scuola dell'infanzia sia condizionata non tanto dalle vicende strettamente personali (che pure, come abbiamo potuto rilevare nella ricerca del 2007, sono sempre presenti e si intrecciano sistemicamente con le esperienze professionali), ma soprattutto dalla struttura gestionale e organizzativa e dalla storia delle istituzioni di appartenenza.

Per affrontare e comprendere questa direzione di ricerca sono state interpellate, oltre a quelle del Comune di Bologna, insegnanti delle scuole statali della provincia bolognese e di Reggio Emilia e altre ancora appartenenti alle scuole federate FISM sempre di Bologna, Imola e Reggio Emilia. E' stato coinvolto nella ricerca anche un gruppo di insegnanti delle scuole dell'infanzia della provincia di Bolzano, caratterizzate da una struttura dirigenziale ancora diversa da quella delle precedenti tipologie<sup>10</sup>.

## 2. La scelta del campione

Affrontare il tema della scelta del campione non è solo disquisire su questioni legate alla rappresentatività, alla numerosità, alla presenza di alcune condizioni ma, per quanto riguarda il nostro approccio euristico e per avvalorare la ricerca, significa anche considerarlo in modo più complesso.

Questa riflessione è per spiegare che la scelta del campione si collega a condizioni non solo iniziali e intenzionali del gruppo di lavoro ma anche ad altre esterne e oggettive che possono intervenire durante tutte le fasi della ricerca e talvolta richiedono una ristrutturazione di campo perfino nei modi di articolare e sfumare la domanda stessa di ricerca.

Per quanto riguarda la presente, il campione di cento insegnanti comunali, tutte quelle dell'anno di prova, secondo quanto avevamo concordato con il coordinamento pedagogico, ci era parso subito rilevante secondo il duplice significato di cui parlavamo poco fa: per la *valenza epistemologica*, in quanto una delle risposte ricorrenti nella precedente ricerca su *cura ed educazione* era stata la significatività attribuita all'entrata in ruolo, nella costruzione della propria professione, e per la *valenza socia-*

---

<sup>10</sup> Tali scuole, per riferire solamente l'elemento di differenziazione più rilevante, sono coordinate da Dirigenti scolastici specifici e da un Ispettore pertinente esclusivamente a questo livello scolastico.

le rappresentata dalla fase di transizione generazionale delle insegnanti della scuola dell'infanzia di cui si è detto.

Alla prova dei fatti, esso si è numericamente ridimensionato, fin dai primi approcci con i diversi gruppi territoriali, fino a ridursi ad un numero di *venticinque* in ragione di molteplici variabili.

In primo luogo, questo esito si deve attribuire alla decisione che il gruppo di ricerca aveva assunto in merito alla volontarietà della partecipazione alla ricerca stessa e quindi ad un interesse specifico delle insegnanti a partecipare alle tre fasi previste, così come erano state pubblicizzate in contesti preliminari.

L'adesione motivata ad una ricerca, specie con metodologia qualitativa, è di particolare rilevanza se, come riteniamo, essa facilita la stipulazione, fra ricercatrici e soggetti di ricerca, di un patto solidale secondo il quale coloro che avviano e guidano il processo conoscitivo e coloro che forniscono le informazioni e parlano delle proprie esperienze costruiscono un contesto comune in cui acquistano rilevanza il rispetto del lavoro reciproco, il desiderio di partecipare alle conoscenze che il gruppo complessivo costruisce e di fruirne dei risultati.

Tuttavia, se si pone come condizione la componente motivazionale, occorre considerare che essa non esiste quasi mai *allo stato puro*, ma intrecciata con altri elementi che talvolta la sostengono, talvolta la indeboliscono. Nel nostro caso si sono verificati, in concomitanza tra loro, alcuni eventi che hanno attenuato, verosimilmente, il desiderio di partecipazione delle insegnanti: la realizzazione di attività di formazione in servizio precedentemente programmate, la partecipazione a progetti già presenti e duraturi nel tempo; ad questi si è accompagnata una contingente conflittualità fra alcuni attori del sistema scolastico comunale.

A ciò si aggiunga la difficoltà di coordinare le diverse fasi della ricerca in relazione ai tempi di lavoro delle insegnanti appartenenti a scuole diverse e tra queste e lo staff universitario, tempi e modi inevitabilmente differenti.

Tutto questo ha indotto le ricercatrici a modificare in parte la linea interpretativa ed il significato complessivo da attribuire ai dati raccolti.

Le nostre esperienze di ricerca in campo educativo ci insegnano che queste condizioni di contesto non sono accidentali e caratterizzanti solo la presente, ma si manifestano costantemente, sebbene in forme differenti; esse devono pertanto, nelle modalità con cui si verificano, essere considerate quali componenti della ricerca *in progress*, in cui variabili non di disegno, lungi dall'essere considerate di disturbo, vanno al contrario recuperate in fase interpretativa, in quanto elementi cruciali di un laboratorio complesso quale quello rappresentato dalle istituzioni educative e dai suoi attori.

Le precedenti riflessioni relative alla definizione e alla scelta del campione sono avvalorate anche dal fatto che, dopo avere tentato ripetutamente di coinvolgere nella presente ricerca altre scuole comunali dell'Emilia Romagna, per disporre di un universo il più significativo possibile, a livello regionale, abbiamo dovuto gioco-

forza rinunciare all'intento, per molteplici motivi correlati all'organizzazione istituzionale delle attività didattiche e di formazione già da tempo programmate e saturanti l'impegno lavorativo delle insegnanti stesse.

Oltre alle insegnanti comunali di Bologna il gruppo di ricerca ha deliberato, come si è detto, di coinvolgere nell'indagine anche insegnanti statali e insegnanti appartenenti alla FISM (Federazione italiana scuole materne). La scelta è avvenuta in seguito alla lettura delle analisi statistiche più recenti, le quali mostrano che, non solo a livello locale, ma anche nazionale, le scuole gestite secondo le tre differenti tipologie raggiungono percentuali quasi equivalenti e che ad una tendenza recessiva delle comunali corrisponde un graduale incremento delle altre<sup>11</sup>. La pluralità gestionale è risultata, pertanto, una condizione intenzionale, per cercare di comprendere se e in qual modo, come si è detto, la costruzione della professionalità e la sua percezione da parte delle insegnanti vi fosse correlata.

Anche per quanto riguarda le insegnanti delle scuole statali e di quelle FISM la scelta del campione, concordata con dirigenti e coordinatrici, è stata fatta all'insegna dell'adesione spontanea dopo una fase informativa generale. Al termine delle tre fasi della ricerca, il bilancio numerico delle presenze è stato di *novantadue*, così articolato:

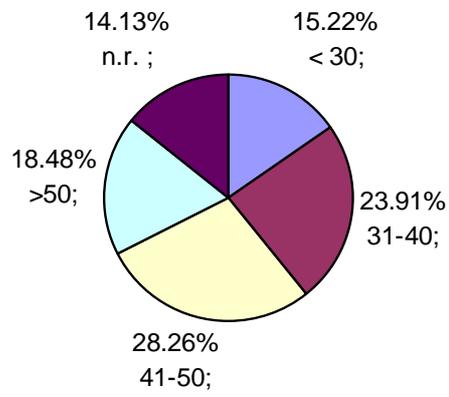
Insegnanti delle scuole comunali:	n. 25
Insegnanti delle scuole statali:	n. 28
Insegnanti delle scuole federate FISM:	n. 29
Insegnanti delle scuole provinciali:	n. 10

Elementi quantitativi che abbiamo raccolto, relativi al campione, riguardano le seguenti variabili: età anagrafica, status professionale, anni di lavoro e titolo di studio.

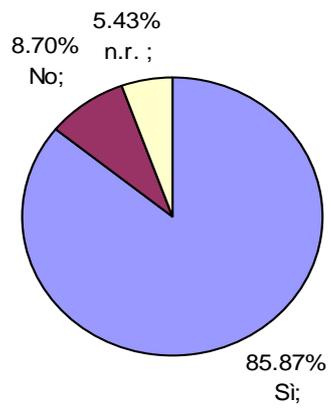
---

<sup>11</sup> Occorre tuttavia rilevare, da una analisi dettagliata relativa al numero delle sezioni e dei bambini frequentanti, che la gestione comunale dei servizi tre-sei mantiene ancora, in alcune regioni dell'Italia settentrionale, una certa superiorità numerica, mentre in Italia centrale e meridionale prevalgono le scuole e le sezioni statali.

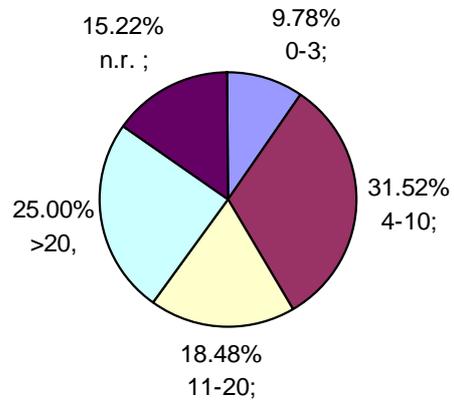
### Età anagrafica



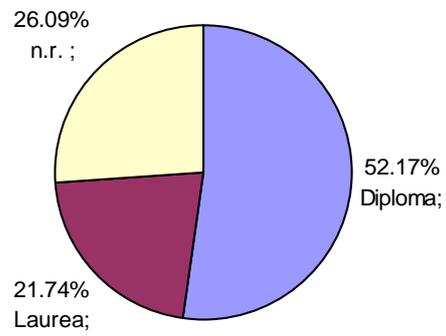
### Di ruolo - non di ruolo



### Anni di lavoro



### Titolo di studio



Dai precedenti grafici si desumono alcune caratteristiche tipiche. Prescindendo dalla tipologia di gestione, possiamo osservare che il profilo dell'insegnante del nostro campione si caratterizza come segue: ha un'età anagrafica media di quarantadue anni; è di ruolo o assunta a tempo indeterminato e solo una percentuale molto bassa ha un contratto di lavoro a tempo determinato; la media dei suoi anni lavorativi è dodici<sup>12</sup>.

Per quanto riguarda il titolo di studio, tutte hanno quello di Scuola Media Superiore (Diploma di Scuola triennale o di Istituto Magistrale); la percentuale del 52,1, risultante dalle risposte, dipende dal fatto che almeno il 21,7 per cento non lo dichiara considerandolo scontato e indica solo la laurea, come ulteriore titolo. Non trascurabile e solo in parte comprensibile, per i motivi di cui si dirà nel prossimo paragrafo, la percentuale del 27,08 di non risposte.

Le insegnanti con un titolo universitario rappresentano, pertanto, quasi un quarto del nostro campione, con una laurea per la maggior parte congruente alle discipline dell'educazione (Pedagogia, Scienze dell'educazione, Psicologia), ma anche di altro genere (Biologia, Scienze politiche, Scienze motorie, Accademia delle Belle arti)<sup>13</sup>. In merito a questa parte, relativa alle caratteristiche numeriche del campione, occorre una ulteriore precisazione. Dopo il primo focus group e la lettura dei dati emersi, oltre ad una modifica delle domande dei protocolli scritti, di cui si dirà in seguito, è stata aggiunta la richiesta relativa al titolo di studio, che non era previsto nella prima stesura, in quanto il gruppo di ricerca non aveva valutato sufficientemente l'importanza che avrebbe potuto rivestire tale caratteristica correlata alla domanda sulla formazione. Questo è il motivo di una percentuale di non risposte più elevata rispetto a tutte le altre voci.

---

<sup>12</sup> Confrontando i dati quantitativi disaggregati del nostro campione, per tipologia di scuole, è possibile notare come l'età anagrafica più elevata e un corrispondente numero di anni di servizio riguardi le insegnanti di scuola dell'infanzia statale, mentre le insegnanti FISM sono quelle con il numero più basso di anni di servizio e le più giovani anagraficamente. Considerando, invece, l'universo del campione da noi preso in esame, i dati nazionali vengono confermati, così come il fatto che, a ben vedere, il lungo precariato ha una caratteristica di "stabilità" che si realizza attraverso varie forme istituzionali (assunzione a tempo determinato continuativa oppure a tempo indeterminato). Sul "precariato stabile" si veda L. Gianferrari, *Competenze e profilo professionale dei docenti neoassunti*, cit. pp. 92-93.

<sup>13</sup> In alcuni casi, poco rilevanti statisticamente, le lauree diverse da quelle relative alle scienze dell'educazione sono seconde ad un'altra congruente; in pochi altri sono invece l'unico titolo universitario e tendenzialmente esprimono un percorso di formazione complesso e tortuoso ma interessante anche rispetto alle sue eventuali influenze nella didattica scolastica. Questo elemento non è stato, tuttavia, da noi considerato, per ora, come oggetto specifico di studio.

### 3. La metodologia di lavoro

#### 3.1 I Focus group

Come è avvenuto per lo studio sul rapporto tra cura ed educazione, il gruppo di lavoro, al fine di raccogliere i dati per rispondere alla domanda di ricerca, ha utilizzato due strategie metodologiche: *i focus group*<sup>14</sup> e *un questionario a domande aperte*.

I primi hanno avuto, nell'economia della ricerca, due obiettivi: in primo luogo raccogliere il maggior numero possibile di informazioni sulla storia professionale di ciascuna insegnante, e creare, sul tema oggetto di investigazione, un contesto intellettuale ed emozionale favorevole alla discussione, un ambiente in cui le insegnanti fossero in grado di pensare, in maniera distesa e collegialmente, al divenire della propria professionalità. In secondo luogo e come ulteriore obiettivo, esse avrebbero potuto, a parere delle ricercatrici, costruire un percorso mentale e un discorso reale per accedere in modo meditato e approfondito alla fase successiva, quella del questionario a domande aperte.

La contestualità dei focus, infatti, deve essere tale per cui la movimentazione del ricordo, scatenata dalla domanda stimolo delle ricercatrici, crea un clima sociale di condivisione non solo emotiva ma anche cognitiva, nel momento in cui la ricostruzione della propria storia professionale richiede inferenze, argomentazioni, interpretazioni degli eventi più significativi nel loro divenire: riflessioni e ricordi che possono essere suscitati anche dalle parole, dai linguaggi non verbali, e/o dalle domande delle altre partecipanti al gruppo.

Il contesto del focus, inteso come un tempo-spazio che si struttura durante il processo conversazionale, assume analogia, ma non identità, valenza per le ricercatrici, permettendo loro di aderire gradualmente al clima ed ai significati che le partecipanti al gruppo stesso costruiscono in seguito alle stimolazioni iniziali.

Creare un *tacito patto comunicativo* tra ricercatrici e attori sociali dell'educazione favorisce (dovrebbe favorire) un'attenuazione delle separazioni rigide, dei sentimenti di difesa, o di rifiuto della socializzazione e della narrazione delle esperienze professionali.

In tal senso è possibile interpretare in chiave formativa, sebbene in senso debole, gli scambi di racconti e di interpretazioni, in quanto essi possono costituire il punto di partenza per modalità continue e più strutturate di formazione. Le funzioni metacognitiva e metariflessiva, attivate dalle interazioni emergenti da questa metodologia di ricerca, possono rappresentare elementi fondamentali per la formazione di una *professionalità riflessiva*, assai spesso richiamata da coloro che attualmente si

---

<sup>14</sup> I gruppi coinvolti nei focus group sono stati nove, così distribuiti: a Bologna, comune e provincia, tre con le scuole comunali, due con le scuole statali, due con le scuole FISM, rispettivamente di Bologna e di Imola. Nel comune di Reggio Emilia uno con le scuole FISM e uno con le scuole statali. Il tempo complessivo del loro svolgimento è stato di nove ore e cinquantquattro minuti.

occupano degli insegnanti, seguendo il percorso tracciato da D. Schon<sup>15</sup>. La ricerca può configurarsi, infatti, anche come gruppo di studio o di lavoro, o addirittura far nascere ulteriori esigenze di formazione e proseguire nel tempo in modo autonomo o eteroguidato; su questa valenza è necessario, tuttavia, riflettere ulteriormente. I focus group offrono alla ricerca, per il tipo particolare di strategia metodologica, una ricchezza straordinaria di elementi, di sfumature di significati, di convergenze e divergenze emotive e cognitive: permettono di rilevare sia stereotipi linguistici e mode didattiche, sia modelli educativi più duraturi espliciti e/o sotterranei, sia pure conflitti di personalità o relativi a diverse visioni della vita nel gruppo delle insegnanti che già lavorano insieme o tra quelle che si incontrano per la prima volta.

In riferimento alle caratteristiche metodologiche dei focus, la tipologia da noi realizzata si può assimilare a quella di tipo *autocentrato*, secondo la definizione di Corrao, vale a dire che ha per oggetto temi attinenti il gruppo stesso, sebbene l'argomento sia stato proposto dalle ricercatrici; questa modalità si differenzia, secondo la medesima interpretazione, dai focus veri e propri che hanno per oggetto argomenti esterni al gruppo (Corrao, S., 2000). Altri studiosi e ricercatori (Munday, J. 2006, Melucci, A., 1998) sostengono "la pertinenza di un uso flessibile dei focus group all'interno dello studio dei movimenti sociali, in modo particolare per comprendere come un gruppo diventi un 'noi' e sviluppi un'identità collettiva" (Frisina, A., 2010).

Organizzativamente, in ognuno dei focus group attivati erano presenti due ricercatrici, una con funzione di stimolo e di conduzione della conversazione ed una che svolgeva il ruolo di osservatrice e documentatrice delle condizioni e del clima del setting.

La formula concordata è stata quella semistrutturata: l'incipit del focus era costituito da due momenti, in primo luogo da una domanda/stimolo relativa alla propria storia professionale (anni di insegnamento, numero di scuole in cui si era lavorato, status attuale, luogo e numero di anni dell'attuale condizione professionale, titolo o titoli di studio), in secondo luogo da una "domanda rilancio" che consisteva nella richiesta di raccontare i momenti cruciali della propria storia professionale, se possibile anche attraverso un episodio significativo che permettesse di comprendere meglio alcune affermazioni generiche o astratte.

I focus, sia per la metodologia utilizzata, sia per l'oggetto proposto, hanno destato interesse nelle insegnanti coinvolte, pertanto si sono spesso protratti oltre i tempi previsti di due ore ciascuno. Nel merito è importante sottolineare che essi sono stati completamente e letteralmente deregistrati e letti nel loro complesso, per comprendere l'evoluzione del discorso, il suo rapporto con le condizioni contestuali, i contenuti prevalentemente affrontati; questo al fine di descrivere il più fe-

---

<sup>15</sup> D. Schon, *Il professionista riflessivo*, trad. it. Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

delmente possibile le parole delle insegnanti e inoltre per interpretare in maniera circostanziata i questionari a domande aperte.

Alla lettura è seguita la ricerca e la definizione di categorie le più fedelmente esplicative e rappresentative, per quanto possibile, della discorsività delle singole insegnanti e del gruppo.

Per ora è stata categorizzata sistematicamente solo la trascrittura dei focus relativi alle scuole della provincia di Bologna (comunali, statali, federate FISM); essa è divenuta oggetto di studio e di riflessione di una ricercatrice in particolare, ma i testi completi sono stati letti e discussi da tutto il gruppo e ciascuna ricercatrice se ne è avvalsa per redigere i report relativi alle domande aperte del questionario di cui si dirà tra poco.<sup>16</sup>

### *3.2 Il questionario a domande aperte*

Abbiamo denominato questionario a domande aperte la modalità secondo cui le insegnanti partecipanti ai focus, all'interno dei medesimi gruppi e nello stesso ambiente, a distanza di breve tempo (generalmente non prima di quindici giorni e non dopo un mese) venivano invitate a rispondere per iscritto a poche domande preparate dalle ricercatrici in riferimento al tema affrontato nei focus stessi ma su temi più specifici: l'accoglienza, la percezione delle caratteristiche cruciali della propria professionalità e della storia personale di formazione.

E' importante sottolineare come sia il tema dei focus, sia la struttura e il contenuto delle domande, analogo per tutti i gruppi, fossero stati sincronicamente ideati dalle ricercatrici al fine di permettere alle insegnanti, come si è detto, di costruire un percorso di autoriflessione relativamente al tema della propria professionalità: disponessero di tempo per ripensarla e, nelle conversazioni di gruppo, la traducesse in parole attraverso la ricostruzioni di eventi particolari o speciali. Inoltre potessero disporre di uno spazio/tempo personale, privato e anonimo per tradurre, in brevi scritti, considerazioni su momenti o caratteristiche specifiche della propria vita professionale.

E' bene ricordare che, nella pubblicistica relativa ai diversi tipi di questionario, quello a domande aperte viene considerato suscettibile di due diversi ordini di critiche: uno relativo ai rischi di incomprensione delle domande da parte dell'intervistato e l'altro che riguarda le possibili difficoltà di interpretazione e di catalogazione delle risposte che, alla medesima domanda, possono risultare le più disparate ed anche molto diverse dalle previsioni e dagli obiettivi dell'intervistatore (Gattico, E., in Mantovani, S. 1998, 121-122).

---

<sup>16</sup> A. Lazzari, Dottoranda in Pedagogia/Scienze Pedagogiche, che ha lavorato nell'ambito della ricerca, sta svolgendo la sua tesi di Dottorato in Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, utilizzando in tal modo i risultati dei focus.

Viene riconosciuta, tuttavia, l'utilità di questa formula per raccogliere opinioni e punti di vista che riguardano la dimensione privata dei soggetti intervistati; i dati raccolti possono poi, eventualmente, essere utilizzati come elementi di riferimento per procedere alla costruzione ed alla somministrazione di questionari a domande chiuse e con tematiche più specifiche.

Il nostro approccio si può ricondurre alla suddetta tipologia di questionario, sebbene, per il numero esiguo di domande, ma soprattutto per gli obiettivi di ricerca di cui si è detto, per il collegamento in sequenza con i focus group e con la socializzazione dei risultati, si può assimilare ad una sorta di "intervista scritta", sebbene la definizione possa essere interpretata come un ossimoro.

Il questionario a domande aperte, in cui le protagoniste dei focus svolti in precedenza potevano esprimere ricordi e riflessioni in forma anonima, rinforzando o modificando quanto affermato precedentemente nella situazione conversazionale, ci è apparsa la modalità più coerente con l'approccio teorico problematicista e fenomenologico, che ha ispirato, come si è detto, la presente ricerca così come la precedente sulla cura in educazione.

I dati raccolti sono stati analizzati e interpretati dalle ricercatrici, pur con sfumature diverse, secondo una metodologia che si ispira alla scuola fenomenologica così come essa si è configurata prevalentemente, ma non solo, nell'interpretazione di P. Bertolini, in quanto, per le sue caratteristiche, essa ci permette di interpretare tutto il processo di ricerca, dalla fase della progettazione fino a quella della restituzione dei dati, in chiave pedagogico-educativa.

Questa scelta è stata dettata dalla convinzione che tale metodologia sia una condizione adeguata ed efficace per conferire spessore scientifico alla ricerca stessa, in particolare alla nostra che, collocandosi in un flusso di eventi quantitativi e qualitativi in evoluzione, deve tuttavia assumere valenza scientifica, ancorché temporanea. Questo si può realizzare solamente se si opera con rigore, seguendo tappe e norme procedurali chiare e si dichiarano anche le zone d'ombra e gli elementi di incerta comprensione. Inoltre se si prospetta non una sola interpretazione, ma una fenomenologia, la più ricca possibile, delle medesime.

Lo svolgimento della ricerca, sia per quanto concerne i focus, sia i questionari a risposta aperta, si è realizzato, in tal modo, secondo una triplice direzione:

- raccogliendo il maggior numero possibile di informazioni relative ai contesti
- trascrivendo in modo assolutamente fedele e completo le affermazioni sia verbali sia scritte delle insegnanti<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ciò si è realizzato lasciando la parola alle insegnanti anche ripetutamente, con attenzione, tuttavia, che ciascuna parlasse almeno una volta e che gli scambi conversazionali avvenissero in modo ordinato e comprensibile.

- individuando elementi costanti, ma anche altri sporadici e “parziali” che permettessero “di identificare la qualità dei fenomeni oggetto d’indagine empirica”<sup>18</sup>

I questionari a domande aperte presentano i vantaggi e gli svantaggi di cui si è detto, tuttavia poter disporre di testi elaborati dopo le discussioni nei focus, in cui ricercatrici e gruppo avevano potuto costruire un’intesa, ancorché di primo livello, sui temi da approfondire e sul linguaggio utilizzato, ha reso possibile curare in modo particolare la formulazione delle domande stesse, per ricevere le risposte congruenti e approfondite sui temi individuati come rilevanti.

Il tempo a disposizione per le risposte (circa due ore) ha lasciato uno spazio di libertà particolarmente gradito e spesso ha suscitato nelle insegnanti, dopo aver compilato il questionario, il desiderio di scambiare impressioni sulle domande stesse e di ascoltare le storie delle altre; questa richiesta di ulteriori occasioni di incontro e confronto ha rappresentato, di fatto, l’adesione attiva dei gruppi alla terza fase della ricerca, quella della socializzazione dei risultati. Non è, dunque, azzardato attribuire l’appellativo di co-risercatrici al gruppo delle insegnanti, sebbene la cautela sia d’obbligo se vogliamo attribuire a tale appellativo un significato non aleatorio e non solo transitorio.

Il questionario a domande aperte ha rappresentato, pertanto, la seconda fase della ricerca ed ha avuto lo scopo di conferire una dimensione individuale, uno spessore analitico e più esplicitamente regolamentato rispetto ai focus, dei quali, peraltro, rappresentavano, nelle aspettative delle ricercatrici, un loro naturale proseguimento.

Analogamente alla ricerca sul rapporto tra cura ed educazione, a cui spesso ci riferiamo, il questionario a domande aperte utilizzato nella presente prevedeva di rispondere ad alcune questioni specifiche, tre per la precisione, di cui l’ultima richiedeva una risposta duplice.

Ecco i testi.

*Prima domanda: “All’inizio del mio lavoro mi sono sentita accolta quando... (sei pregata di rispondere attraverso un episodio/ esempio)”.*

*Seconda domanda: “Considero la mia professionalità connotata prevalentemente dalle seguenti due caratteristiche/competenze, perchè... (sei pregata di rispondere attraverso un episodio/ esempio)”.*

---

<sup>18</sup> “Mentre è evidente il criterio in base al quale una qualità è definita comune o puntuale, invece il criterio per definire una qualità estesa o parziale non è definibile a priori ma viene stabilito da ogni specifica ricerca, la quale deve esplicitare i criteri in base ai quali considera, attraverso una valutazione numerica, una qualità come estesa o parziale”. L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, op.cit., p.14.

*Terza domanda: "Nell'esercizio della mia professionalità si occupano di me... con le seguenti azioni/iniziative"(sei pregata di rispondere attraverso un episodio/esempio)".*

Questa versione letterale, definitiva, è stata la risultante di alcune correzioni avvenute dopo la prima stesura, specie per quanto concerne la seconda e la terza domanda che sono state riformulate sulla falsariga della prima dopo che una versione leggermente diversa era stata utilizzata per il focus group iniziale.

Precisamente: a tutte e tre le domande si è aggiunta la richiesta di suffragare con esempi, o con episodi, le informazioni fornite e le riflessioni, inoltre la terza domanda è stata omologata alle prime due trasformando la terza nella prima persona<sup>19</sup>.

I motivi di tali cambiamenti sono stati sostanzialmente due.

In primo luogo, aggiungere la richiesta/suggerimento di riportare eventi o esempi avrebbe dovuto ovviare al fatto che, nel primo gruppo di insegnanti che aveva ricevuto il protocollo scritto, le domande formalmente molto scarse erano state, con molta probabilità, il motivo per cui le risposte erano state altrettanto brevi e talvolta generiche. Questa è stata la valutazione del gruppo di ricerca.

In secondo luogo si è ritenuta necessaria l'omologia formale delle domande stesse, per ridurre eventuali elementi di distrazione o di spiazzamento collegati ad un input letterale in cui, nel medesimo protocollo di domande, avveniva uno spostamento dalla prima alla terza persona singolare.

Il gruppo di ricerca, tuttavia, ha deciso di prendere in considerazione ugualmente le risposte del questionario a domande aperte compilato dal primo gruppo di insegnanti, in quanto ha ritenuto che le caratteristiche sostanziali dei testi fossero mutate in modo irrilevante e che la nuova formulazione potesse favorire la ricchezza dei ricordi e delle narrazioni ma non incidesse sul loro contenuto.

La richiesta di supportare con episodi o esempi le risposte a ciascuna domanda, strategia già utilizzata e che aveva dato buoni risultati nella ricerca relativa al rapporto fra cura ed educazione, questa volta non è stata soddisfatta altrettanto diffusamente, infatti molte insegnanti hanno affermato l'impossibilità di decidere, tra molteplici ricordi esemplari, quello più rilevante da riferire.

### *3.3 La socializzazione dei risultati*

La restituzione dei dati raccolti e sottoposti ad una prima rielaborazione ha rappresentato, per il nostro gruppo di ricerca, la terza fase del lavoro. Si è trattato di un ulteriore incontro in cui le ricercatrici hanno presentato al singolo gruppo (le insegnanti statali e le insegnanti Fism di Reggio Emilia) che ha svolto il focus ed ha

---

<sup>19</sup> Il testo originario delle tre domande era il seguente.

*Prima domanda: "All'inizio del mio lavoro, mi sono sentita accolta quando..."*

*Seconda domanda: "La mia professionalità si arricchisce se ...."*

*Terza domanda: "Chi si occupa di te nell'esercizio della tua professionalità e in che modo?"*

risposto alle interviste scritte, oppure a più gruppi insieme (ciò è avvenuto sia per le insegnanti comunali, sia per quelle Fism, sia per le statali di Bologna), un primo livello di elaborazione dei dati raccolti in modo da condividerne l'interpretazione con le insegnanti stesse e le coordinatrici/dirigenti.

Gli obiettivi specifici del terzo incontro sono stati i seguenti: in primo luogo considerare le interlocutrici coinvolte come partner attive della ricerca e non come bacino di raccolta di informazioni, al fine di evitare, per quanto possibile, forme di "cannibalismo" culturale; è questo un obiettivo che riguarda sia la dimensione etica, dunque la responsabilità e la correttezza di tutti i ricercatori, sia quella pedagogica-educativa.

Il secondo obiettivo è stato quello di sostenere forme nascenti di riflessioni eventualmente emerse durante le due fasi precedenti e mettere in movimento modalità di metacomunicazione e metariflessione che avessero il potere di trasformarsi in formazione individuale e di gruppo, di socializzazione e scambio di informazioni fra scuole differenti.

Come terzo obiettivo abbiamo auspicato che questi incontri di intergruppo con tutte le insegnanti coinvolte nella ricerca rappresentasse un'ulteriore occasione di riflessione per le ricercatrici al fine di comprendere meglio i dati raccolti e costruire una storia di ricerca e di formazione continua sui temi emersi.

Questi obiettivi, tuttavia, hanno incontrato difficoltà, come avvenuto in altre occasioni e spesso sono stati raggiunti non completamente, per cui si rendono necessarie alcune riflessioni critiche di tipo metodologico sul significato da attribuire alla terza fase, ad esempio ridimensionando e/o mutando il numero e la qualità degli obiettivi, oppure individuando una nuova forma organizzativa e/o una differente struttura temporale delle tre fasi.

Occorre, per completare la descrizione del processo di ricerca, ricordare altri momenti rilevanti; si tratta dell'attività riflessiva delle ricercatrici che si è dispiegata in relazione alle tre fasi di cui si è detto. E precisamente: all'inizio di ogni fase il lavoro è stato progettato in comune, sono stati distribuiti i diversi compiti nei differenti gruppi, si sono studiate le caratteristiche istituzionali e gestionali dei tre tipi di scuole, è stata analizzata una bibliografia di base.

Al termine di ogni fase, il gruppo si è riunito in una sorta di *briefing* per confrontarsi sulle esperienze personali, di coppia e di gruppo relativamente ai focus e ai questionari e per redigere un primo bilancio dei problemi incontrati e da discutere collegialmente.

La parte riflessiva è apparsa di estrema rilevanza per costruire le relazioni di socializzazione dei risultati e per la scrittura dei report.

#### **4. L'interpretazione dei dati**

Come si è detto inizialmente, i dati e le informazioni raccolte con i focus sono state tutte trascritte, ma sono state sottoposte ad analisi e categorizzate, fino ad ora,

solo quelle relative alle scuole dell'infanzia bolognesi (statali, comunali, Fism) secondo criteri interpretativi specifici; le risposte alle domande aperte dei questionari sono state tutte esaminate dettagliatamente e, partendo dalle informazioni raccolte, raggruppate secondo ulteriori criteri.

Gli elementi ottenuti dalle seconde sono stati confrontati con quelli dei primi per costruire ipotesi più ampie e più circostanziate rispetto ai dati raccolti separatamente.

L'approccio utilizzato per l'interpretazione di tutte le interviste scritte è quello *fenomenologico/esistenziale*, di cui le fonti più rilevanti sono stati gli scritti di A. Giorgi, in particolare uno, riletto anche alla luce dell'interpretazione di A. De Castro e dalle suggestioni critiche di L. Mortari.

La metodologia proposta dal Giorgi si caratterizza come modalità d'uso del metodo husserliano in campo psicologico, ma l'autore sostiene la possibilità di una sua applicazione in altri settori delle scienze umane (in sociologia, antropologia e, considerando la sua specifica identità, anche in pedagogia).

Essa si fonda su una concezione della ricerca in cui è cruciale partire dal contesto esperienziale in cui si verificano gli eventi da osservare e dai significati attribuiti a tale esperienza dalle persone che la vivono; è pertanto negativo partire dalle singole parti o elementi considerati separatamente, come avviene nelle scienze naturali, poiché tale approccio si rivelerebbe astratto e non comprensivo dell'esperienza umana.

*“Una volta stabilito l’atteggiamento analitico” dice Giorgi “i passaggi successivi del metodo sono tre. 1) Il ricercatore prima di tutto legge interamente il protocollo descrittivo del fenomeno per cogliere il senso generale dei dati raccolti. 2) Torna all’inizio della descrizione e la rilegge ancora. Questa volta l’analisi è finalizzata a catturare nella descrizione dei cambiamenti di significato, per marcare i passaggi significativi della descrizione che segnalano questi cambiamenti. Questo processo porta alla costruzione di parti [.....] Queste porzioni di testo sono chiamate ‘unità di significato’ del significato psicologico di ciò che il soggetto ha detto, del quale (meaning units) e sono ovviamente arbitrarie, non hanno portato teorico [.....]*

*3) Il terzo passaggio, il più delicato, è il passaggio centrale del metodo. Il ricercatore trasforma i dati, ancora radicati nelle parole del soggetto, in espressioni che sono rivelatrici del significato psicologico di ciò che il soggetto ha detto [...] 4) Le espressioni dirette e psicologicamente più sensibili sono quindi riviste, infine con l’aiuto di libere variazioni viene scritta una struttura essenziale dell’esperienza. 5) La struttura essenziale è poi utilizzata per interpretare i dati grezzi della ricerca ( “Encyclopaideia”, XXIV , 27, 32-33).*

A. De Castro in *Introduction to Giorgi’s Existential Phenomenological Research Method*, presenta il metodo di Giorgi sottolineandone quattro caratteristiche. La prima consiste nel convincimento che l’analisi e l’interpretazione devono essere successive alle concrete e spontanee descrizioni delle esperienze oggetto di ricerca, così come

vengono presentate dai co-ricercatori e non partire da costrutti esplicativi; la seconda caratteristica, definita *riduzione*, consiste nell'assumere il significato di ogni esperienza "così come si presenta alla coscienza"; la terza è costituita dalla *ricerca delle essenze*, vale a dire delle *invarianti* di un particolare fenomeno; la quarta è il concetto di intenzionalità. Quando il ricercatore ha compreso bene, nel suo complesso, il testo scritto, lo divide in *unità di significato*, individuando le parole chiave e tutto quanto ha espresso il co-ricercatore. Tali unità, le più dettagliate possibili, non sono scelte né arbitrariamente né a priori e non sono, per così dire, nemmeno comprese nel testo ma nascono dal rapporto fra ricercatore e testo; questo è il primo *step*, il secondo è quello in cui si definiscono categorie generali, usando espressioni concrete e non astrazioni: ciò avviene anche attraverso una trasformazione linguistica dalla prima alla terza persona singolare. Il terzo e ultimo *step* è quello delle "variazioni immaginative" (p. 53), le quali permettono di riflettere sui diversi significati possibili dell'esperienza del co-ricercatore, partendo dall'esperienza stessa.

Per tale motivo, nella ricerca di campo, così come si realizza nelle scienze umanistiche, i soggetti che vi partecipano sono chiamati con i nomi di *ricercatore* (lo scienziato sociale) e *co-ricercatore* (l'attore sociale).

Più precisamente la metodologia di analisi consiste nel suddividere il testo nelle più semplici e significative unità, successivamente nel raggrupparle secondo affinità/somiglianza di significati costruendo, solo successivamente, categorie interpretative in relazione all'ipotesi di ricerca ma soprattutto ad eventuali altri elementi emersi nel corso della raccolta dei dati e dall'osservazione del contesto (De Castro, A. *Psicologia desde el caribe*, Revista del programa de psicología de la Universidad del Norte, 2003, 11, 45-46).

In merito alla metodologia prospettata e utilizzata da A. Giorgi è utile anche ricordare alcuni appunti critici a lui rivolti da L. Mortari la quale sostiene che egli (così come altri interpreti dell'approccio fenomenologico) avrebbe con troppa leggerezza trasposto il metodo dall'ambito filosofico a quello delle scienze empiriche mentre invece sarebbe necessario individuare "tipi diversi di essenze a seconda della regione di fenomeni a cui ci si riferisce" (Mortari, L., 2003, 8-9). L'autrice giunge così ad individuare sia la specificità di categorie relative alle scienze empiriche, sia il legame tra queste e quelle relative alle "scienze di idealità" che ne rappresentano il presupposto e lo sfondo da cui partire per individuare la tipologia e la qualità dei processi da indagare.

La ricerca empirica ha, pertanto, lo scopo di individuare non le essenze eidetiche, costanti, delle cose in generale, ma la fenomenologia concreta di ciò che si presenta come realtà e le essenze che la caratterizzano pur temporaneamente e contingentemente nella loro continua mutazione (Mortari, L., 2003, 10).

In modo affine a tale impostazione si è sviluppata la nostra ricerca.

Per quanto riguarda i risultati, come si è detto, è stato completato il lavoro di analisi di tutti i focus a cui hanno partecipato le insegnanti comunali, statali e FISM di Bologna. Tali risultati sono oggetto di una tesi del Dottorato di ricerca in Pedagogia (Dottoranda A. Lazzari) dell'Università di Bologna, tesi in corso di elaborazione<sup>20</sup>.

In merito ai risultati e alle riflessioni sui questionari a domanda aperta, essi sono stati espressi nei *report* che seguono la presente parte metodologica e che sono stati redatti dalle ricercatrici coinvolte nelle tre fasi di cui si è detto.

In particolare:

L. Balduzzi ha analizzato i risultati relativi alla domanda n. 1 ed ha elaborato una relazione intitolata *Accoglienza come sviluppo della professionalità*.

M. Schenetti ha studiato i risultati relativi alla domanda n. 2 ed ha elaborato una relazione intitolata *Profili di professionalità*.

C. Pancioli si è occupata dei risultati relativi alla domanda n. 3 ed ha elaborato una relazione intitolata *Professionalità insegnante e cura nelle scuole dell'infanzia*.

Il confronto fra le caratteristiche della professionalità delle insegnanti che lavorano in scuole a differente tipologia gestionale e organizzativa verrà sviluppata in una prossima pubblicazione

## 5. Problemi emersi nel corso della ricerca

Tre gli ordini di problemi emersi nel corso di tutta la ricerca: uno relativo all'originaria ipotesi di lavoro, un secondo di tipo organizzativo e strategico relativo ai tempi di svolgimento delle tre fasi, un terzo di tipo qualitativo che ha riguardato la difficoltà ad individuare uno o più profili di professionalità unitari rispetto alle tre domande del questionario.

In merito al primo punto, la problematica emersa quale elemento di disturbo più rilevante rispetto alle ipotesi iniziali è stata quella che riguardava un presunto sottocampione, quello delle insegnanti comunali di Bologna neoassunte in ruolo e l'assetto organizzativo, connesso all'anno di prova, in cui esse erano collocate. Originariamente ci interessava comprendere il rapporto tra le junior/novizie e le senior/esperte, situazione che, come si è detto all'inizio, doveva essere indagata per comprendere, in un contesto particolare e strutturato, come si configurava la formazione quale passaggio e transizione culturale generazionale, ma non solo.

Nella realtà il *setting* si è presentato diverso dalle aspettative, in quanto le nuove assunte non erano giovani inesperte e novizie, bensì insegnanti con un servizio oscillante tra i quattro e i dieci anni e che, per diversi motivi, non erano ancora state assunte in ruolo. Nel rapporto tra senior e junior è emerso, pertanto, un rapporto se non di pariteticità, di ampia condivisione e di comune consapevolezza dei pro-

---

<sup>20</sup> I dati quantitativi e i risultati interpretativi saranno a disposizione in modo esteso, ma più sintetico rispetto alla tesi stessa, in uno dei prossimi numeri di R.P.D.

blemi delle scuole, anche perchè alcune neoassunte in ruolo permanevano nella medesima scuola in cui avevano svolto lunghe supplenze.

Pertanto la supervisione dell'anno di prova si era configurata/si configurava come una occasione di riflessioni più sistematiche, rispetto a quelle usuali, sull'attività didattica e organizzativa dei processi educativi del *setting* scolastico di appartenenza, ma non creava situazioni e rapporti nuovi particolarmente evidenti.

Le condizioni diverse rispetto a quelle preventivate non hanno, dunque, permesso di indagare le variabili collegate alla domanda di ricerca, pertanto il sottocampione delle insegnanti comunali bolognesi è stato analizzato al pari di quello delle altre scuole e i contenuti dei focus e delle interviste scritte considerati come elementi di una ricca fenomenologia di situazioni e contesti.

Un secondo tipo di problema è emerso in relazione, come si è accennato, ai tempi secondo cui si sono scandite le fasi della ricerca e quelli di lavoro e di formazione delle scuole coinvolte considerate nel loro intero universo.

Il fattore temporale più problematico è stato quello intercorso tra il secondo ed il terzo incontro, periodo nel quale il gruppo di ricerca è stato impegnato nell'incontrare altri gruppi e, contemporaneamente, nella trascrittura dei focus registrati, nella loro lettura analitica complessiva e nell'interpretazione dei dati raccolti.

Il terzo incontro, come è avvenuto anche nella ricerca sulla cura in educazione, si è realizzato, per tutti i gruppi, due o tre mesi dopo il secondo (talvolta anche a maggiore distanza), si è rischiato così di perdere molta parte del suo significato.

Si è dovuto di nuovo ricreare forme di coinvolgimento emotivo, cognitivo e formativo delle insegnanti e dei dirigenti/coordinatori, in quanto altri impegni di formazione, problemi didattici e organizzativi, spesso mutamenti sopravvenuti nel gruppo di lavoro stesso rischiavano di attenuare o vanificare il significato più profondo e la permanenza di quanto ci si attende dalla "restituzione dei dati".

Un terzo tipo di problemi riguarda il rapporto tra forma e contenuto delle domande aperte del questionario. Gli svantaggi risiedono nel fatto che le risposte alle questioni non permettono, per la loro specificità, di ricostruire complessivamente e unitariamente storie di professionalità e profili olistici; la possibilità di attingere ai contenuti emersi dai focus ed ulteriori approfondimenti successivi alla consegna dei protocolli (alcuni gruppi di insegnanti lo hanno richiesto e realizzato), possono tuttavia permettere di collocare gli elementi frammentati che si ricavano dalla lettura delle risposte contenute nello stesso protocollo, collocandole in un quadro più unitario e integrato.

L'unitarietà può, molto probabilmente, essere ricostruita e approfondita rileggendo in questa prospettiva gli elementi raccolti dalle molteplici fonti, anche se, per questo, è necessario ricorrere ad una metodologia rigorosa e ancora da costruire.

## Bibliografia di riferimento

- Balduzzi, L., (2011) *Accoglienza come sviluppo della professionalità*, RPD, Rivista di pedagogia e didattica, on line e cartacea, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, in corso di stampa
- Bertolini P., (1985) *Filosofia dell'educazione o fondazione (teoretica) di una pedagogia come scienza?*, in *Educazione e ragione. Scritti in onore di G.M. Bertin*, La Nuova Italia, Firenze, Vol. n.1
- Contini M., Manini M. (a cura di), (2007), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci editore, Roma
- Contini M., (1997) *Soggettività e mondo della vita: ipotesi di un modello di formazione*, Il Segnalibro, "Enciclopedia", anno I, n. 1, gennaio-giugno
- Mortari L. (a cura di), (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, B. Mondadori, Milano
- Cardarello R., (2010) *La ricerca didattica e la promozione del sapere scientifico*, in L. Menabue L. Santoro G., *New Trends in Science and Technology Education: selected papers*, CLUEB, Bologna
- Cardarello R., (2009) *Tendenze della ricerca educativa internazionale: metodi e temi*, III Seminario della Società italiana di ricerca didattica, 24,25,26 giugno, www.sird.it.
- Cavalli A., (2000) *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna
- Cerini G., Gianferrari L., Grossi G., (2009) *Essere docenti. Manuale per insegnanti neo-assunti*, Tecnodid, Napoli
- Commissione europea (2004), Rete per l'infanzia e interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne, *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. Proposte per un programma d'azione decennale*, "Bambini in Europa", anno IV, n. 3, novembre
- Corrao S., (2000) *Il focus group*, F. Angeli, Milano
- Dalli C., (2006) *Redefining professionalism in early childhood practice: a ground-up approach. View from teachers in care and education setting*, Early Childhood Folio, 10: 2006, New Zealand Council for Educational Research, Wellington
- De Castro A., (2003) *Introduction to Giorgi's Existential Phenomenological Research Method*, "Psicologia desde el Caribe, Revista del programa de psicología de la Universidad del Norte", ISSN 0123-417X, n. 11
- Frisina A., (2010) *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna
- Gattico E., Mantovani S. (a cura di), (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, B. Mondadori, Milano
- Giorgi A., (2011) *Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico*, Bonomia University Press, "Enciclopedia", XIV, 27
- Moscato M.T., (2008) *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia

- Panciroli C., (2011) *Professionalità insegnante e cura nelle scuole dell'infanzia*, in RPD, Rivista di pedagogia e didattica, on line e cartacea, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, in corso di stampa
- Schon D., (1993) *Il professionista riflessivo*, trad. it. Edizioni Dedalo, Bari
- Schenetti, M. (2011) *Come le insegnanti declinano la loro professionalità*, in RPD, Rivista di pedagogia e didattica, on line e cartacea, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, in corso di stampa