

pedagogia vita

Rivista di problemi pedagogici educativi e didattici

***Quali competenze di ricerca
per una cultura dell'educazione?***

Anno 81

2023/2

pedagogia  vita

Anno 81 - 2023/2

ISSN 0031 - 3777

A research skill development framework for education professionals?

Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa

Ripensare la prossimità. Competenze di accesso al campo nella ricerca empirica in educazione dopo la pandemia

Percorsi di accompagnamento pedagogico per la formazione alle competenze di ricerca nel lavoro educativo: intreccio fra gesti e saperi professionali

Lo sguardo intersezionale come competenza euristica in pedagogia

Ricerca qualitativa e quantitativa in dialogo: spunti di riflessione

Expansive learning, dispositivo formativo dell'educatore in ricerca

Etica della ricerca: da questione da affrontare a competenza da formare

La ricerca come habitus delle professionalità educative e formative. Questioni aperte

ISBN 978-88-382-5306-5



9 788838 253065

€ 18,00

Studium
edizioni

LA SCUOLA
edizioni

Anno LXXXI - poste italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003
(conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB BRESCIA
Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Expédition en abonnement postal - taxe perçue - taxa riscossa
riviste.gruppostudium.it

Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2023/2

Direzione

Livia Cadei, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Direttori emeriti

Antonio Bellingreri, Luigi Pati

Comitato Editoriale Fabio Alba, *Università di Palermo*; Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Emanuele Serrelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato di redazione Giovanna Arigliani, *Lumsa, Roma*; Rosa Piazza, *Università di Palermo*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato scientifico Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre†, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universität Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni†, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidad Federal de Bahia*; Andrej Rajskey', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico†, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*



Pedagogia e Vita

Anno 81 (2023/2)

*Quali competenze di ricerca
per una cultura dell'educazione?*



• • •
Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA



Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 81 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2023 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizioni-studium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2023

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5306-5

Abstracts

Quali competenze di ricerca per una cultura dell'educazione?

Chiara Bellotti, *Expansive learning, dispositivo formativo dell'educatore in ricerca*

Nella società contemporanea in costante trasformazione, sembra urgente per l'educatore riordinare fatti, ricercare fonti e documenti al fine di generare nuova conoscenza, soluzioni a problemi appartenenti a scenari educativi “disorientanti”. Individuare le direzioni di un agire educativo finalizzato a sostenere “expansive learning” nei soggetti appare una delle competenze fondamentali del professionista dell'educazione. L'espansività è una caratteristica dell'individuo che apprende. Ad esso, quale agente di cambiamento, è affidata la capacità di affrontare sfide sociali ricostruendo il senso e il significato della realtà che si palesa, mettendo in gioco strategie adeguate per acquisire nuove skills. L'obiettivo formativo per l'educatore in ricerca è quello di facilitare la ridefinizione del proprio e altrui “sistema d'azione”, favorendo consapevolezza circa la capacità di influire e cambiare la realtà che lo circonda.

In the transformations of contemporary society, it is urgent for the educator to reorder facts or truths, to search for sources and documents in order to generate new knowledge, solutions to problems belonging to disorienting educational scenarios. Identifying the directions of an educational action aimed at supporting expansive learning in subjects appears to be one of the fundamental skills of the education professional. Expansiveness is a characteristic of the individual learner. As an agent of change, he is entrusted with the ability to face social challenges by reconstructing the meaning and significance of the reality that is revealed, by bringing into play adequate strategies to acquire new skills. For the research educator, the educational objective is to facilitate the redefinition of their “system of action”, promoting awareness of their ability to influence and change the reality that surrounds them.

Parole chiave: Apprendimento espansivo, Cambiamento, Dispositivo formativo e di ricerca

Keywords: *Expansive learning, Change, Training and research methodology*

Simone Colli Vignarelli, *Lo sguardo intersezionale come competenza euristica in pedagogia*

Attraverso la ricostruzione del concetto di intersezionalità (Chrenshaw, 1989), intesa come pensiero metaforico, euristico e paradigmatico (Collins, 2022), si propone un cambio di paradigma in grado di rinnovare la ricerca pedagogica e di informare l'agire educativo. Una visione intersezionale è utile

per comprendere come le categorizzazioni di razza, genere, orientamento sessuale, classe, nazionalità, età, etnia, abilità ecc. fungano da dispositivi di potere disciplinare (Foucault, 1976, 1977) che producono diseguaglianze; queste non possono essere osservate isolatamente ma devono essere analizzate nella loro interdipendenza. Assumere uno sguardo intersezionale diviene competenza fondamentale per una cultura pedagogica capace clinicamente (Massa, 1992; Orsenigo, 2022) di osservare lo strutturarsi dell'educazione che produce effetti (Cappa, 2018) performativi (Butler, 1997) e discriminatori. Compiere questo cambio di paradigma significa generare delle crisi perturbanti (Morin, 2017) nei dispositivi educativi e di potere al fine di ri-pensare politicamente la formazione come trasformazione (Formenti, 2017).

Through the reconstruction of the concept of intersectionality (Chrensam, 1989), as a metaphorical, heuristic, and paradigmatic thinking (Collins, 2022), the research proposes a paradigm shift in pedagogical research and educational action. Indeed, an intersectional gaze clarifies how categorizations of race, gender, sexuality, class, nationality, age, ethnicity, ability etc. act as dispositive of disciplinary power (Foucault, 1976, 1977) that produce inequality; these cannot be observed in isolation but must be analysed in their interdependence. An intersectional gaze become a fundamental competence for a pedagogical culture clinically (Massa, 1992; Orsenigo, 2022) capable of observing the educational structure that produces performative (Butler, 19997) and discriminatory effects (Cappa, 2018). Making this paradigm shift means generating disturbing crises (Morin, 2017) in the educational and power dispositive to politically re-think formation as a transformation (Formenti, 2017).

Parole chiave: Intersezionalità; Ricerca pedagogica; Formazione; Dispositivo; Diseguaglianze

Key words: *Intersectionality; Pedagogical research; Education; Dispositive; Inequality*

Luca Girotti, *Etica della ricerca: da questione da affrontare a competenza da formare*

Da tempo si insiste sul fatto che la ricerca educativa debba proporsi ed essere considerata nei termini di risorsa per le politiche pubbliche. La letteratura in materia ha evidenziato la necessità che il ricercatore eviti di prescrivere “in nome della scienza”. A ciò si aggiunge il rischio che i risultati conseguiti dalla ricerca educativa siano giudicati in relazione alla situazione socio-politica. Si pone, dunque, l'esigenza per il ricercatore di maturare una competenza etica, che orienti una postura di vigilanza nei confronti della sua ricerca e delle fasi in cui essa si articola, dalla preparazione alla restituzione e/o diffusione dei risultati. In tale prospettiva, la competenza etica chiede al ricercatore di porre in relazione le proprie opzioni di fondo a livello metodologico con il valore/significato che egli attribuisce, in particolare, all'innovazione che con la sua ricerca intende promuovere, in quanto ricerca sull'educazione e per l'educazione.

Educational research should be proposed and considered as a resource for public policies. The literature on the subject has highlighted the need for the researcher to avoid prescribing “in the name of science”. Furthermore, there is the risk that the results achieved by the

educational research are judged in relation to the socio-political situation. Therefore, the researcher must develop an ethical competence, which guides posture of vigilance towards his research and the phases in which it is articulated, from the preparation to the dissemination of the results. In this perspective, the ethical competence asks the researcher to relate his own basic options at a methodological level with the value/ meaning that he attributes, especially, to the innovation that he aims to promote with his research, as research on the education and for education.

Parole chiave: Ricerca; Politica; Educazione; Etica; Innovazione
Keywords: Research; Policy; Education; Ethics; Innovation

Paola Rigoni, Laura Landi, *Ricerca qualitativa e quantitativa in dialogo: spunti di riflessione*

Il sistema educativo è un ambito chiave per la costruzione di consapevolezza individuale e collettiva, ma può incorrere nel rischio di perpetuare consuetudini e rincorrere (anziché precorrere) le richieste di cambiamento poste dal macroambiente. Quando si verifica questo stato di inerzia è auspicabile sostenere processi riflessivi che favoriscano un agire attivo e consapevole dei docenti. La ricerca educativa propone diverse strategie formative volte a costruire la crescita professionale di docenti ed educatori, ma questi approcci faticano ad uscire dal contesto in cui sono stati pensati. Un esempio di queste metodologie è la Ricerca-Formazione (R-F), i cui esiti presentano il limite di esiti “situati”. Questo contributo propone una iniziale riflessione sui possibili intrecci di un approccio quanti-qualitativo, interdisciplinare e co-progettato da ricercatori di settori affini, una riflessione teorica che usa la R-F come esempio paradigmatico. Infine, si presentano alcune osservazioni sulla ricerca quantitativa quale mezzo per tradurre il contenuto maturato in tale specifico contesto in indicatori validi e esportabili in ambiti diversi.

The educational system is a key sphere for building individual and collective awareness, but it may run the risk of perpetuating customs and chasing (rather than anticipating) the demands for change posed by the macroenvironment. When this state of inertia occurs, it is desirable to support reflective processes that foster active and conscious action by teachers. Educational research proposes several formative strategies aimed at building the professional growth of teachers and educators, but these approaches struggle to get out of the context in which they were conceived. One example of these methodologies is Research-Training (R-F), whose outcomes have the limitation of “situated” outcomes. This paper proposes an initial reflection on the possible entanglements of a quanti-qualitative, interdisciplinary approach co-designed by researchers from related fields, a theoretical reflection that uses R-F as a paradigmatic example. Finally, some observations are presented on quantitative research as a means of translating the content accrued in that specific context into valid indicators that can be exported to different fields.

Parole chiave: Ricerca-Formazione, Co-progettazione, Riflessività, Approccio quantitativo
Keywords: Research-training, Co-design, Reflexivity, Quantitative approach

Valentina Meneghel, *La ricerca come habitus delle professionalità educative e formative. Questioni aperte*

Il saggio considera lo sviluppo delle competenze di ricerca come “abiti virtuosi” e aspetto deontologico delle professionalità dell’educazione e della formazione. «Dal momento che l’educazione non dispone di un sapere certo ma di un orizzonte di possibilità, la ricerca si qualifica come elemento essenziale allo sviluppo del sapere educativo» (Mazzoni, Mortari, 2015). In ordine ad una cornice epistemologica precipuamente pedagogica, le competenze di ricerca si inscrivono nel cambiamento organizzativo del mondo formativo, per risignificare la ricerca accademica come istanza partecipativa del territorio, tesa a costruire un’inedita alleanza tra scuola e università. Le ampie diramazioni della ricerca scientifica sostanziano una significazione emancipativa dell’umano laddove la postura professionale del ricercare né si lascia perturbare dalla complessità del reale, né cede ad un’anticipazione teorica semplificante ma incarna la tensione educativa a mai dismettere il senso e il significato della formazione permanente.

The essay considers the development of research skills as “virtuous habits” and a deontological aspect of professionalism in education and training. “Since education does not have a certain knowledge but a horizon of possibilities, research qualifies as an essential element in the development of educational knowledge” (Mazzoni, Mortari, 2015). In order to establish an epistemological framework that is primarily pedagogical, research competences are inscribed in the organizational change of the educational world. They redefine academic research as a partnership with the local area, and aim at building an unprecedented alliance between school and university. The wide implications of scientific research substantiate an emancipative drive of the human, where the professional posture of research neither allows itself to be perturbed by the complexity of reality, nor yields to a simplifying theoretical anticipation, but embodies instead the educational tension of never relinquishing the sense and meaning of lifelong learning.

Parole chiave: Ricerca educativa; Paradigma della complessità; Educazione
Key words: *Educational research; Paradigm of complexity; Education*

Alessandra Mussi, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Massimiliano Tarozzi, *Ripensare la prossimità. Competenze di accesso al campo nella ricerca empirica in educazione dopo la pandemia*

La pandemia ha interrotto e modificato i processi di ricerca empirica, imponendo fra le altre cose un ripensamento delle modalità di accesso al campo. Ora, nella fase postpandemica, le strategie che si sono sperimentate, ma anche il dibattito epistemologico e metodologico che ne è scaturito, possono fornire spunti per riflettere sulle competenze necessarie per raccogliere dati nei processi di ricerca empirica. Fondamentale è tornare riflessivamente su soluzioni adottate in risposta all’emergenza per valutarne i limiti e le potenzialità, in una prospettiva formativa e di sviluppo di competenze per i ricercatori stessi.

Il contributo ragionerà intorno ad alcuni principali interrogativi: Come ac-

cedere a un campo che è contemporaneamente fisico e virtuale? Come dare la parola ai partecipanti attraverso interazioni tecnologicamente mediate? E quali competenze ne derivano per i ricercatori? Si proverà a riflettere sia attraverso un approfondimento teorico, sia attraverso spunti provenienti da un'esperienza di ricerca sul campo durante la pandemia.

The pandemic disrupted and changed empirical research processes, imposing, among the rest, a rethinking of how to access the field. Now, in the postpandemic phase, the strategies that have been tried out, but also the epistemological and methodological debate that has ensued, can provide insights into the skills needed to collect data in empirical research processes. It is essential to return reflectively to the solutions adopted in response to the emergency in order to assess both their limitations and potential, from a training and skills development perspective for the researchers themselves.

The contribution will reason around some main questions: How to access a field that is simultaneously physical and virtual? How to give voice to the participants through technologically mediated interactions? And what emerging skills for researchers? The contribution will try to think through both theoretical reflection and insights from a field research experience during the pandemic.

Parole chiave: Accesso al campo; Competenze di ricerca; Digital research methods; Post-pandemia; Ricerca empirica in educazione

Keywords: *Access to the field; Research Skills; Digital Research Methods; Post-pandemic; Empirical Research in Education*

Isabella Pescarmona, Chiara Sità, Chiara Bove, *Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa*

La ricerca educativa in contesti eterogenei ci sfida a ripensare quali competenze epistemologiche, etiche e metodologiche possano orientare i processi d'indagine in una direzione di equità e giustizia sociale, promuovendo reali spazi di parola e di agency da parte dei partecipanti.

A partire da una visione della ricerca come una pratica non neutrale, dal dibattito sul posizionamento nato nell'ambito degli studi femministi e da esperienze di ricerca con gruppi sociali in condizioni di 'marginalità', l'articolo riflette criticamente sui nessi tra posizionamento del ricercatore, scelte teoriche e metodologiche e agentività dei partecipanti. Riconoscere la natura situata e intersezionale del proprio posizionamento e i dinamismi di potere che orientano le azioni di ricerca in tutte le sue fasi è una premessa per costruire processi di ricerca dialogici capaci di divenire occasioni di co-costruzione di competenze per tutti, contribuendo a sviluppare una cultura professionale critica per far fronte alle sfide della complessità.

Educational research in heterogeneous contexts challenges us to rethink which epistemological, ethical and methodological skills can guide the investigation processes in a direction of equity and social justice, promoting real spaces of dialogue and agency on the part of the participants.

Starting from a conceptualization of research as a non-neutral practice, and drawing upon the debate on positioning developed within feminist studies and research experiences

with social groups in conditions of 'marginality', the article critically reflects on the connections between researcher positionality, theoretical and methodological choices and agency of the participants. Recognizing the situated and intersectional nature of one's positioning and the power dynamics that guide research actions in all its phases is a prerequisite for building dialogical research processes as possible opportunities for co-construction of competencies for all the subjects involved, contributing to the development of a critical professional culture to cope with the challenges of complexity.

Parole-chiave: Posizionamento; Agency; Marginalità; (Auto)riflessività; Intersezionalità

Keywords: *Positionality; Agency; Marginality; (Self)reflexivity; Intersectionality*

Emanuele Serrelli, *A research skill development framework for education professionals?*

Un crescente movimento intellettuale sostiene che tutti i professionisti dell'educazione debbono possedere abilità e competenze di ricerca. Rimane aperta la questione se queste siano o meno qualcosa di specifico e aggiuntivo rispetto alla competenza educativa. In cerca di una risposta, prendiamo spunto dal framework di matrice universitaria Research Skill Development framework (RSD, 2007), rispondendo alla domanda "cosa conta come ricerca", scomponendo in diversi "aspetti" la descrizione di "ciò che i ricercatori fanno", e prevedendo diversi "livelli di autonomia" nell'attività di ricerca. Scomporre la ricerca in aspetti e livelli può aiutare a diagnosticare gap e a organizzare l'insegnamento delle abilità di ricerca ai professionisti dell'educazione. Oltre le finalità didattiche, un lavoro concettuale su questo framework permette di stabilire che l'essere ricercatore può essere visto come consubstanziale alla missione educativa, essendo al tempo stesso una competenza specifica, e determinando la necessità di sviluppare nuove ed efficaci abilità tecniche.

A growing intellectual movement has been arguing that all education professionals strongly need research skills and competencies. But are these anything specific and additional with respect to educational expertise and know-how? In search of an answer, we take inspiration from the university-bound Research Skill Development (RSD) framework (2007), answering the question "what counts as research", breaking down the description of "what researchers do" into specific "facets", and setting out different "levels of autonomy" in research activity. The framework might help diagnose skill gaps, and teach education professionals the research skills they need. But beyond didactic purposes, a conceptual work on this framework allows us to define that being a researcher can indeed be seen as consubstantial to the educational mission, while at the same time being a specific competency, and bringing about the need to develop new and effective technical skills.

Parole chiave: Professione; Educazione; Abilità; Competenza; Ricerca

Key words: *Profession; Education; Skill; Competency; Research*

Alessia Tabacchi, *Percorsi di accompagnamento pedagogico per la formazione alle competenze di ricerca nel lavoro educativo: intreccio fra gesti e saperi professionali*

Le competenze di ricerca rientrano fra quelle competenze che, pur non immediatamente legate alla pratica educativa, possono permettere di affrontare la complessità sottesa al proprio lavoro in modo pertinente e innovativo. Attraverso processi di ricerca situata, i professionisti dell'educazione affinano la capacità di interrogarsi sulla pratica e di derivare dalla ricerca guadagni conoscitivi, con benefici rispetto alla qualità dell'intervento.

A partire dal paradigma dell'accompagnamento pedagogico, il contributo intende prospettare percorsi formativi volti ad accrescere le competenze di ricerca negli educatori socio-pedagogici. Nel fare ciò, si ritiene possa essere utile indugiare sull'intreccio fra gesti e saperi professionali, in quanto elementi pregnanti l'intenzionalità che orienta l'agire educativo. Irrobustire il pensiero critico circa i gesti e i saperi professionali può costituire una premessa alla delineazione di una postura di ricerca dell'educatore.

Research competences are among those competences that, although not immediately linked to educational practice, can allow to face the complexity underlying educational work in a relevant and innovative way. Through research processes in situation, education practitioners hone the ability to question themselves on the practice and derive from research cognitive gains, with benefits with respect to the quality of the intervention.

Starting from the paradigm of educational support, the contribution aims to outline training paths aimed at increasing educators' research competences. In doing so, it might be useful to dwell on the intertwining of professional gestures and knowledge, as significant elements of the intentionality that directs educational action. Strengthening critical thinking about professional gestures and knowledge can be a prerequisite for the delineation of an educator's research posture.

Parole chiave: Competenze di ricerca; Accompagnamento pedagogico; Saperi e gesti professionali; Educatore

Key words: *Research Competences; Educational support; Professional Gesture and Knowledge; Educator*

Hanno collaborato

Bellotti Chiara, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia*

Bove Chiara, *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, *Università degli studi di Milano Bicocca*

Girotti Luca, *Università degli Studi di Macerata*

Landi Laura, *Università degli studi di Modena e Reggio Emilia*

Meneghel Valentina, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia*

Mussi Alessandra, *Università degli studi di Milano Bicocca*

Pescarmona Isabella, *Università degli Studi di Torino*

Rigoni Paola, *Università degli Studi di Padova*

Serrelli Emanuele, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia*

Sità Chiara, *Università degli Studi di Verona*

Tabacchi Alessia, *Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano*

Tarozzi Massimiliano, *Università degli Studi di Bologna Alma Mater Studiorum*

Isabella Pescarmona, Chiara Sità, Chiara Bove

Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa¹

1. Il posizionamento del ricercatore dalle teorie femministe alla ricerca sul campo

Gli attuali contesti educativi eterogenei e multiculturali con sempre meno facilità si lasciano descrivere in modo univoco e sfidano il ricercatore di volta in volta a ripensare a quali scelte metodologiche ed etiche mettere in campo per orientare i processi d'indagine in una direzione che possa rispondere ai principi di equità e di giustizia sociale. *Come posizionarsi* sul campo rispetto al proprio oggetto di studio è qualcosa che viene di solito indagato dal punto di vista delle teorie e dei presupposti epistemologici presi a riferimento; meno spesso, invece, si esplora il posizionamento del ricercatore prendendo in esame anche altre dimensioni che coinvolgono la sua storia, le sue esperienze e i suoi valori e che gli richiedono di situarsi in modo riflessivo e critico in tutto il processo di ricerca. Anche quella storia e quell'esperienza, sostiene bell hooks, sono una modalità di conoscenza che influenza come osserviamo, rappresentiamo e prendiamo parte alla realtà, sono un «posizionamento da cui partire per basare l'analisi o formulare teorie»².

È nell'ambito degli studi femministi che viene elaborata in modo esplicito la metafora del posizionamento. Adrienne Rich nel suo saggio

¹ L'articolo, espressione di una sinergica condivisione da parte delle autrici, è stato così stilato: Isabella Pescarmona è autrice del paragrafo 1, Chiara Sità è autrice del paragrafo 2 e Chiara Bove è autrice del paragrafo 3. Alcune prime riflessioni su questo tema sono state condivise dalle autrici durante il Ciclo di Webinar «*Ricerca in quarantena: Fare ricerca empirica in educazione nell'epoca della pandemia di Covid-19*» organizzato dal Gruppo Siped-Teorie e Metodi della ricerca empirica in Educazione (Aprile-Novembre 2022). <https://www.siped.it/webinar-posizionamento-soggettivita-ricerca-campo/>

² b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (1994), Meltemi, Milano 2020, p. 124.

Notes Toward a Politics of Location del 1986³ invita a rivedere il presunto centro da cui si prende la parola, sollecitando a riconoscere la trama di poteri di cui è intessuta tutta l'esperienza di vita delle donne. Propone di adottare la «politica del posizionamento» come mezzo per far luce su come il contesto di provenienza e le condizioni di vita siano un terreno solo apparentemente neutro nel definire la propria identità e la formazione del proprio pensiero, offrendo così, al contempo, anche un linguaggio per analizzare il punto di partenza in cui si nasce, si vive e da cui si parla. È da quel terreno, infatti, che ognuno fa esperienza ed è da quel «marginè»⁴ che ognuno vede il mondo e vi può partecipare (o meno) con la propria voce. Secondo gli studi femministi è solo a partire dall'analisi critica della propria esperienza situata all'intersezione fra genere, classe sociale, etnicità, età e orientamento sessuale⁵ che è possibile esaminare e formulare teorie sulla realtà e ottenere che la voce di coloro che abitano le differenze e condizioni di marginalità venga ascoltata e diventi parte integrante del processo di conoscenza. Parlare in termini di posizionamento è un modo per svelare quelle dinamiche di potere insite nelle strutture sociali, culturali e politiche che perpetuano situazioni di disegualianza e di esclusione ed è, altresì, un'azione «di resistenza»⁶ affinché quei soggetti di solito ai “margini” possano ricollocarsi “al centro” del dibattito pubblico, legittimare la propria voce e rivendicare narrazioni alternative a quella dominante. La politica del posizionamento vuole cioè insegnare a politicizzare il terreno *da dove parliamo* e a impegnarci in conversazioni riguardo al cambiamento e alla giustizia sociale, sfidando le posizioni di potere e i modi di pensare consueti.

Tali studi hanno influenzato il dibattito pedagogico aperto dalle teorie interculturale, critica e decoloniale, possono offrire spunti per ripensare al ruolo del ricercatore sul campo e alle sue implicazioni per la

³ A. Rich, *Notes Toward a Politics of Location*, in Ead. (a cura di), *Blood, Bread, and Poetry*, W.W. Norton & Company, NY and London 1986, pp. 210–231.

⁴ b. hooks, *Insegnare a trasgredire*, cit.

⁵ K. Crenshaw, *Demarginalizing the intersection of race and sex*, «The University of Chicago Legal Forum», 1 (1989), pp. 139-167.

⁶ C. Gilligan, *In a different voice*, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts 1982.

ricerca empirica. Holmes⁷ rielabora la questione nei termini di «*where the researcher is coming from*» e propone di accompagnare il proprio lavoro di ricerca con alcune domande quali: da quale luogo e da quale esperienza parla il ricercatore; dove posiziona i soggetti di ricerca; e quale spazio di presa di parola riconosce loro durante l'indagine. Il modo in cui si risponde a tali domande non è qualcosa di accessorio o che entra in gioco in un secondo momento, ma agisce (a volte in modo inconsapevole) fin dall'inizio della ricerca nell'orientare le scelte metodologiche. Il proprio posizionamento, infatti, influisce su ogni fase del processo di ricerca, dal modo in cui si formula la domanda, si costruisce il quadro teorico e si progetta l'intervento, al modo in cui gli altri sono invitati a partecipare, alle modalità in cui la conoscenza viene costruita e, infine, alla forma in cui i risultati vengono diffusi e pubblicati⁸.

Secondo le teorie costruttiviste nelle metodologie e nei metodi di ricerca qualitativa, «nessun ricercatore è neutrale»⁹, il che implica che nessuna indagine è priva di pregiudizi o è separata dalle prospettive, dal background, dalla persona e dalle circostanze condizionanti del ricercatore¹⁰. Ma questo vale anche per la ricerca quantitativa, quando si considera che «i numeri non sono più ovvi, neutrali e fattuali di qualsiasi altra forma di dati»¹¹. L'interpretazione e la comprensione dei dati dipenderanno necessariamente dal tipo di domande poste, dai modelli di interazione e dalle esperienze e prospettive del ricercatore.

Includere la riflessione sul proprio posizionamento nella ricerca implica, pertanto, prendere in esame alcuni assunti epistemologici. Fra questi, si riconosce l'idea che la conoscenza sia qualcosa di socialmente

⁷ A.G. Holmes, *Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research*, «Shanlax International Journal of Education», VIII, 4 (2020), pp. 1-10.

⁸ I. Pescarmona, *La posizionalità del ricercatore: scelte metodologiche e posizioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale*, in S. Polenghi – F. Cereda – P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa MultiMedia, Lecce 2021, pp. 143-150.

⁹ K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Sage, London 2014.

¹⁰ L.M. Given, *Neutrality in Qualitative Research*, in Ead. (a cura di), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-0), SAGE Publications, Thousand Oaks CA 2008, pp. 555-556.

¹¹ D. Gillborn – P. Warmington – S. Demack, *QuantCrit: education, policy, 'Big Data' and principles for a critical race theory of statistics*, «Race Ethnicity and Education», XXI, 2 (2018), pp. 163.

costruito e situato e che i soggetti siano immersi in un contesto di norme e di significati culturali all'interno del quale abitano diverse posizioni sociali, intellettuali e spaziali da cui fanno esperienza, danno forma alla loro comprensione del mondo ed elaborano le proprie strategie e azioni. Ciò comporta considerare come a seconda di dove ci si posiziona rispetto alle dimensioni dell'etnicità, classe sociale, genere, età, religione, orientamento sessuale ecc. nei contesti di appartenenza, si possa prendere la parola ed essere ascoltati oppure si sia ridotti al silenzio e come, pertanto, occupare diverse posizioni sul campo possa creare dinamismi di potere, anche fra i soggetti di ricerca e il ricercatore, che esigono di essere analizzati criticamente e di assumersene la responsabilità¹².

In sintesi, il posizionamento del ricercatore qui discusso ha un carattere multidimensionale, intersezionale e politico: fa riferimento alle diverse identità sociali e ai significati e alle implicazioni ad esse connesse di cui si fa esperienza nelle società di appartenenza, e sollecita a riflettere sul modo in cui tali identità ed esperienze influenzano le scelte epistemologiche, metodologiche ed etiche sviluppate durante il processo di ricerca e su come esse modellino non solo il modo in cui il ricercatore interagisce con gli altri, ma anche il modo in cui gli altri vedono lo stesso ricercatore, a seconda dei luoghi e dei "margini" rispettivamente abitati.

La riflessività sul proprio posizionamento espresso in questi termini può rivelarsi, quindi, una competenza essenziale per coloro che fanno ricerca educativa, specie quando questa vuole avere intenti trasformativi. Savin-Baden e Major¹³ identificano tre modi per individuare ed esplorare il proprio posizionamento. Il primo è riflettere su come ci si posiziona rispetto al tema d'indagine; il secondo si riferisce a come ci si posiziona rispetto ai partecipanti e come ciò, ad esempio, influenza l'accesso al campo o la dinamica di *insider/outsider*; l'ultimo fa riferimento a come ci si posiziona rispetto ai procedimenti, ai metodi e agli strumenti di ricerca.

¹² Per approfondire: B. Bourke, *Positionality: Reflecting on the Research Process*, «The Qualitative Report», XIX, 33 (2014), pp. 1-9.; P. Giorgis et al., *Within different perspectives. Critical Experiences in Education, Interculture and Ethnography*, Dio Press, New York 2021; B.C. Clift – J. Hatchard – J. Gore (a cura di), *How Do We Belong? Researcher Positionality Within Qualitative Inquiry*, The University of Bath, Bath 2018.

¹³ M. Savin-Baden – C. Howell Major, *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*, Routledge, London 2013.

2. Dinamiche del posizionamento a partire da una ricerca sull'omogenitorialità

In questa parte alcuni nodi critici del posizionamento sono esplorati a partire da una ricerca, *Family Lives*, sulla costruzione della genitorialità nelle coppie omosessuali in Italia¹⁴ per esemplificare come le dinamiche di posizioni, esperienze e potere entrano in gioco e sfidano il ricercatore sul campo. La ricerca muove da una visione eco-culturale di genitorialità come esperienza al tempo stesso intima e sociale, che prende forma sia nel contesto di coppia e famiglia sia nelle interazioni con i servizi che hanno un impatto sul benessere dei bambini e degli adulti (come il pediatra, il nido, la scuola), entro un macrosistema normativo e culturale che contribuisce a definire i concetti (e i confini) di famiglia e genitorialità. Sulla base di questo approccio, la ricerca ha utilizzato un questionario sull'esperienza genitoriale e una combinazione di metodi qualitativi (su cui in particolare qui si centra l'attenzione) che comprende interviste di coppia centrate sulla storia e il presente della loro genitorialità, la compilazione da parte dei genitori di un diario della genitorialità e di una «emotion map» che prevede di associare ogni giorno, attraverso degli emoticon sticker, emozioni a dei luoghi della quotidianità (sia in casa che in altri luoghi) che hanno caratterizzato la giornata. Il diario e le *emotion map* sono state compilate nell'arco di due settimane e a questa compilazione è seguita una successiva intervista individuale con i genitori centrata sul commento degli strumenti. Questo approfondimento ha permesso di portare l'attenzione sulla relazione tra la genitorialità raccontata e vissuta nella dimensione intima e la genitorialità negli spazi informali e istituzionali della vita delle famiglie. Passare da questi racconti vivi della quotidianità a una comprensione della genitorialità omosessuale in chiave eco-culturale ha posto diverse sfide. Fare ricerca con le coppie omosessuali con figli significa osservare la genitorialità a partire da un “margine”: la coppia omogenitoriale non rappresenta una morfologia collettivamente condivisa in Italia, né a livello normativo,

¹⁴ F. de Cordova - G. Selmi - C. Sità, *Costruire la genitorialità LGB nei contesti sociali. La ricerca Family Lives*, in F. de Cordova - G. Selmi - C. Sità (a cura di), *Legami possibili*, ETS, Pisa 2020, pp. 31-69.

né nell'immaginario diffuso di famiglia. Questa dimensione di margine fa emergere i modi in cui la ricerca, sulla base del lavoro di ascolto e co-costruzione ingaggiato con i partecipanti che si raccontano, traduce esperienze di confine in qualcosa di riconoscibile scientificamente e socialmente, dialogando con le categorie di significato disponibili e potenzialmente contribuendo a costruirne di nuove.

Un'analisi metodologica di questa ricerca mette in luce tre tensioni epistemologiche su cui ci soffermiamo a titolo esemplificativo.

2.1. *La storia della persona versus l'agenda del ricercatore*

Si produce una prima tensione epistemologica nel momento in cui, come ricercatrici/ricercatori, invitiamo le persone a raccontare estensivamente la loro esperienza e valorizziamo il loro sapere creando uno spazio di presa di parola, ma al tempo stesso abbiamo una precisa agenda di ricerca che ci rende interessate/i ad aspetti della loro identità e dei loro vissuti la cui rilevanza non è nella maggior parte dei casi stata negoziata¹⁵. Questa agenda permea i contenuti e le modalità di costruzione del patto con i partecipanti. Il patto di ricerca, ma anche la conduzione stessa dell'intervista, tendono infatti a cristallizzare le persone entro alcuni aspetti della loro identità. Abbiamo costruito una relazione con i partecipanti alla ricerca *Family Lives* non in quanto genitori *tout court*, ma in quanto coppie omosessuali con figli. Questo ha inevitabilmente orientato la costruzione del racconto della loro esperienza attraverso le mappe e le narrazioni, portando a filtrare – attraverso le domande, ma anche a partire dalle aspettative che i genitori avevano rispetto alla ricerca – molti aspetti del loro quotidiano attraverso la lente della genitorialità omosessuale. Questa sovradeterminazione, o forzatura, dell'identità dei soggetti costituisce un punto di riflessione da non trascurare perché mette in luce la diversa distribuzione del potere tra ricercatore e parteci-

¹⁵ R. Josselson, *Bet you think this song is about you: Whose Narrative is it in Narrative Research?*, «Narrative Works», I, 1 (2011), pp. 33-51; C.D. Baker, *Membership Categorization and Interview Accounts*, in D. Silverman (a cura di), *Qualitative Research*, SAGE, London 2004, pp. 162-176.

panti: il potere di definire i soggetti, attribuendo salienza a determinate loro caratteristiche, si manifesta fin dalla costruzione delle domande di ricerca, orienta la conduzione della conversazione¹⁶ e la stessa analisi dei dati. Occorre chiedersi, a questo proposito, fino a che punto il tratto identitario rilevante per chi fa ricerca disegna la chiave di lettura primaria dei vissuti che i partecipanti esprimono. Questo nodo ha portato, nella ricerca qui esemplificata, a prestare attenzione a porre domande che centrassero l'attenzione sulla genitorialità, lasciando che fossero i partecipanti a fare riferimento alla specificità della loro esperienza. Inoltre, nell'analisi si è cercato di tenere conto del rischio che soprattutto i racconti di situazioni di difficoltà potessero essere interpretati in modo automatico con il filtro della diversità familiare. Il confronto intersoggettivo, insieme alla lettura trasversale tra i diversi metodi di raccolta dati, sono stati essenziali in questa fase.

2.2. *Essere insider e outsider (a volte, contemporaneamente)*

Una seconda tensione epistemologica si osserva nel gruppo di ricerca di *Family Lives*, costituito da tre ricercatrici di provenienze disciplinari diverse e caratterizzato da diverse forme di vicinanza con il tema della genitorialità, e della genitorialità omosessuale. Le interviste con i genitori sono state lunghe e approfondite, e sono avvenute in più riprese (intervista di coppia e intervista successiva alla compilazione della mappa e del diario). L'intervista di coppia, in casa delle famiglie, era condotta da due ricercatrici; è accaduto spesso, soprattutto nei momenti informali a margine dell'intervista e come sovente avviene nella ricerca narrativa, che anche i genitori facessero domande di conoscenza alle ricercatrici, domande a cui si è scelto di non sottrarsi.

In diverse circostanze, quindi, le ricercatrici si sono trovate ad osservare come alcune caratteristiche delle loro vite (essere donna, essere madre in una coppia eterosessuale, essere madre non biologica in una

¹⁶ H. Mazeland – P. Tenn Have, *Essential tensions in (semi-)open research interviews*, in I. Maso – F. Wester (a cura di), *The Deliberate Dialogue*, VUB University Press, Bruxelles 1996, pp. 87-113.

coppia omosessuale) hanno dialogato con la concretezza delle situazioni in cui si trovavano quando facevano le interviste a casa di coppie di padri o di madri, spesso con la presenza nella stanza di bambini molto piccoli. Questi tratti le hanno di volta in volta avvicinate al ruolo di *insider*, o a quello di *outsider*: per esempio, le madri e i padri raccontavano le loro notti insonni con un neonato appoggiandosi su un sostrato di esperienze comuni; oppure, cercavano il confronto con chi è madre in una coppia omosessuale nel raccontare i timori e i vissuti legati alla loro fragile posizione sociale. Nell'incontro con le coppie di papà, ciò che con le madri era risorsa diventava un potenziale limite, perché l'espunzione allo sguardo delle donne, per i padri omosessuali, così come l'essere definiti dalla società attraverso l'assenza di una madre ("e dov'è la mamma?" è una delle domande ricorrenti che si sentono porre¹⁷), costituiscono nodi critici nella loro esperienza quotidiana. Questa tensione tra *insider* e *outsider* ci ricorda, pertanto, la rilevanza non solo di "chi è" il soggetto che fa ricerca, ma anche di "come è visto e riconosciuto" dai partecipanti e ci mostra il contributo di questi rispecchiamenti nel costruire i dati stessi della ricerca.

2.3. "Prendere posizione" versus "non sapere"

Una terza tensione epistemologica emerge quando, entrando in relazione con situazioni di margine come l'omogenitorialità, si entra anche in un processo, a volte in una lotta, di visibilità e di riconoscimento a livello sociale. Il desiderio di sostenere questo processo, quindi di "prendere posizione", appare in contraddizione con la postura di ricerca, guidata dal "non sapere" e dall'apertura alla scoperta. Può essere utile, per osservare le sfaccettature di questa contraddizione, appoggiarsi su una concezione di oggettività non come ideale prefissato ma come pratica¹⁸, secondo un'idea di ricerca come processo storico e sociale¹⁹ - e ag-

¹⁷ C. Sità – S. Holloway – F. de Cordova – G. Selmi, *Paternità impreviste. Padri omosessuali e relazione con i servizi educativi e la scuola*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), pp. 43-61.

¹⁸ E. Montuschi, *Oggettività e scienze umane*, Carocci, Roma 2006.

¹⁹ P. Sorzio – C. Bembich, *La ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2020.

giungiamo, politico. In questa prospettiva, rigore e oggettività non sono semplicemente dati dal rispetto di un insieme di procedure, ma costruiti entro una postura che continuamente interroga l'agire sul campo e i modi con cui ci si accosta alla prospettiva dei partecipanti, dall'architettura della ricerca alla restituzione degli esiti.

In questa cornice, la posizione di marginalità dei partecipanti richiama a elaborare una rappresentazione della genitorialità omosessuale che si faccia carico della responsabilità di collocare micro-pratiche ed esperienze entro un immaginario pubblico. Questa tensione epistemologica conduce a interrogare il ruolo della ricerca nel promuovere comprensione scientifica in una chiave di giustizia sociale, contrapposto a un ruolo di semplice cassa di risonanza di letture che riproducono e confermano la condizione di disuguaglianza e invisibilità già sperimentate dai partecipanti nella loro vita di soggetti "ai margini". Questo ha portato a riflettere su come la scrittura e in generale la comunicazione all'esterno della ricerca possono farsi carico di questa responsabilità, in una stretta relazione con la correttezza e il rigore scientifico.

3. Dal "posizionamento" del ricercatore, al "posizionamento" dei professionisti

Riconoscer(si) posizionati è, dunque, una competenza chiave per l'agentività epistemica del ricercatore che, come abbiamo visto dall'esempio di ricerca discusso nei paragrafi precedenti, è chiamato a coniugare rigore e sensibilità interculturali nel momento in cui lavora su temi ai "margini" dando la parola a partecipanti che spesso vivono in condizioni di invisibilità.

Stiamo parlando di una competenza e di una responsabilità molto importanti anche per i professionisti dell'educazione che vivono in contesti educativi sempre più complessi ed eterogenei. La pedagogia, infatti, come ricorda Caronia, «individua nell'*accountability* (impegno a rendere conto) una delle competenze cruciali dell'educatore»²⁰. L'educatore non è «semplicemente colui che agisce in modo avvertito o scientificamente

²⁰ L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 58.

fondato, è anche colui che è in grado di rendere conto sistematicamente delle sue prassi»²¹.

Non è così ovvio, però, che i professionisti dell'educazione riescano a riconoscere le sfumature intersezionali e le dinamiche di potere, di classe, di status che orientano le motivazioni, i linguaggi e i modi con cui “danno conto”. Chi è sul campo, ancora di più di chi fa ricerca, non solo non è abituato a riconoscersi nella sua «agentività epistemica», risalendo ai suoi «stili di ragionamento»²², ma non sempre riesce a ritagliarsi un tempo per riflettere sui dinamismi impliciti del suo posizionamento (sociali, culturali, politici, valoriali, personali, ecc.) e sui rispecchiamenti che questi hanno nello sguardo dei soggetti che abitano i luoghi educativi. La “non neutralità” dei professionisti non è (quasi mai) messa a tema e questo rende più difficile costruire una cultura dell'educazione effettivamente dialogica, equa e inclusiva.

Ciò accade per *forma mentis*, per formazione, ma anche per abitudine, in un momento in cui l'accelerazione dei ritmi di vita e la tempestività con cui ci si aspetta che i professionisti risolvano i diversi problemi che emergono dal campo, li inducono ad affidarsi a letture generalizzanti (quel «discorso interpretativo dominante» di cui parla Touraine²³) per cercare di rispondere a questa aspettativa, a scapito di posture di riflessività critica più incerte e più “lente”. Quando lo spazio della riflessività e dell'impegno teoretico vengono meno, come già ci aveva insegnato Dewey più di un secolo fa, l'agire educativo diventa arbitrario, le cornici concettuali più deboli e aumenta la probabilità di reiterare comportamenti automatici di classificazione o divisione gerarchica tra prospettive “centrali” e “marginali”.

Questa condizione pratica di «ingiustizia sociale» ed «epistemica»²⁴ ci interroga come ricercatori, invitandoci a pensare a come fare in modo che la ricerca educativa – soprattutto quando vuole avere intenti trasformativi - sia un'occasione per invertire questa tendenza rendendola un'opportunità di riflessività condivisa e di interpretazione a più voci

²¹ *Ibidem*.

²² P. Sorzio – C. Bembich, *La ricerca empirica in educazione*, cit.

²³ A. Touraine, *Il pensiero altro*, Armando, Roma 2009.

²⁴ M. Fricker, *Epistemic injustice*, Oxford University Press, Oxford 2007.

in cui ricercatori e partecipanti hanno la possibilità di riconoscersi *reciprocamente situati*: “laboratorio di esperienza interculturale” che, come esemplificato dalla ricerca *Family Lives*, permetta a tutti gli attori in gioco di sperimentare che cosa significa riconoscere l’altro, ma anche essere riconosciuti.

Riconoscersi, infatti, non è parlare di sé, ma è rendere chiaro, descrivibile e comunicabile il proprio punto di osservazione (“*da dove parliamo*”), agendo in quanto attori sociali presenti, teoricamente informati, consapevoli della propria posizione in termini di status, etnia, orientamento sessuale, classe sociale, ecc. e, pertanto, capaci di riconoscere il punto di vista e l’agentività altrui resistendo alla tentazione di classificare, etichettare, semplificare. Il riconoscimento è sempre dinamico e reciproco, come il *misconoscimento*. Quando si riconosce la propria prospettiva come una possibilità tra le tante - né «*established* [integrata]», né «*outsiders*»²⁵ - è più facile uscire da mere identificazioni con teorie, gruppi, categorie, rappresentazioni dominanti o subordinate, creando le condizioni perché anche i soggetti in formazione e le rispettive famiglie si sentano a loro volta riconosciuti. Riconoscendosi si creano spazi di dialogo democratico, e il dialogo è la premessa per costruire modi diversi di pensare, di agire e di immaginare (o di «aspirare»), come suggerisce Appadurai²⁶).

Educare in una prospettiva di giustizia sociale è, in tal senso, una sfida aperta, che richiede ai professionisti dell’educazione di impegnarsi affinché quelle traiettorie formative che sembrano già date, siano capovolte, mettendo chi è “ai margini” al centro di un discorso condiviso che dia voce, che dia la parola a chi solitamente ne ha meno, che faccia uscire dall’invisibilità e che permetta a tutti di acquisire e condividere la conoscenza. Così facendo è possibile costruire una cultura dell’educazione critica e riflessiva, capace di accogliere diverse narrazioni e di far emergere le risorse e le possibilità di cambiamento che si celano dietro ai rispettivi posizionamenti.

L’impegno a rendere conto della natura intersezionale della propria o altrui posizione attraverso la comunicazione è, dunque, una compe-

²⁵ Z. Bauman, *Le sfide dell’etica*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 165.

²⁶ A. Appadurai, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano 2010.

tenza trasversale essenziale per le professionalità educative che può essere alimentata dalla possibilità di partecipare a processi di ricerca in cui educatori e insegnanti – per primi – si sentano “visti”, “riconosciuti”, “ascoltati” come interlocutori autorevoli, co-costruttori del processo stesso di conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A., *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano 2010.
- Baker C. D., *Membership Categorization and Interview Accounts*, in D. Silverman (a cura di), *Qualitative Research*, SAGE, London 2004, pp. 162-176.
- Bauman Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Bourke B., *Positionality: Reflecting on the Research Process*, «The Qualitative Report», XIX, 33 (2014), pp. 1-9.
- Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Charmaz K., *Constructing Grounded Theory*, Sage, London 2014.
- Clift B. C. – Hatchard J. – Gore J. (a cura di), *How Do We Belong? Researcher Positionality Within Qualitative Inquiry*, The University of Bath, Bath 2018.
- Crenshaw K., *Demarginalizing the intersection of race and sex*, «The University of Chicago Legal Forum», 1 (1989), pp. 139-167.
- Fricker M., *Epistemic injustice*, Oxford University Press, Oxford 2007
- Gillborn D. – Warmington P. – Demack S., *QuantCrit: education, policy, 'Big Data' and principles for a critical race theory of statistics*, «Race Ethnicity and Education», XXI, 2, (2018), pp. 158-179.
- de Cordova F. - Selmi G. - Sità C., *Costruire la genitorialità LGB nei contesti sociali. La ricerca Family Lives*, in F. de Cordova - G. Selmi - C. Sità (a cura di), *Legami possibili*, ETS, Pisa 2020, pp. 31-69.
- Gabb J., *Researching Intimacy in Families*, London, Palgrave MacMillan, 2008.
- Gilligan C., *In a different voice*, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts 1982.
- Giorgis P. – Peano G. – Pescarmona I. – Sansoé R. – Setti F., *Within different perspectives. Critical Experiences in Education, Interculture and Ethnography*, Dio Press, New York 2021.
- Given L.M., *Neutrality in Qualitative Research*, in Ead. (a cura di), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (Vols. 1-0)*, SAGE Publications, Thousand Oaks CA 2008, pp. 555-556.

- Mazeland H. – tenn Have P., *Essential tensions in (semi-)open research interviews*, in I. Maso – F. Wester (a cura di), *The Deliberate Dialogue*, VUB University Press, Bruxelles 1996, pp. 87-113.
- Holmes A.G., *Researcher Positionality. A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research*, «Shanlax International Journal of Education», VIII, 4 (2020), pp. 1-10.
- hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (1994), Meltemi, Milano 2020.
- Josselson R., *Bet you think this song is about you: Whose Narrative is it in Narrative Research?*, «Narrative Works», I, 1 (2011), pp. 33-51.
- Montuschi E., *Oggettività e scienze umane*, Carocci, Roma 2006.
- Pescarmona I., *La posizionalità del ricercatore: scelte metodologiche e posizioni etiche in un nido d'infanzia multiculturale*, in S. Polenghi - F. Cereda - P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, Pensa MultiMedia, Lecce 2021, pp. 143- 150.
- Rich A., *Notes Toward a Politics of Location*, in Ead. (a cura di), *Blood, Bread, and Poetry*, W.W. Norton & Company, NY and London 1986, pp. 210-231.
- Savin-Baden M. – Howell Major C., *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*, Routledge, London 2013.
- Sità C. – Holloway S. – de Cordova F. – Selmi G., *Paternità impreviste. Padri omosessuali e relazione con i servizi educativi e la scuola*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), pp. 43-61.
- Sorzio P. – Bembich C., *La ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2020.
- Touraine A., *Il pensiero altro*, Armando, Roma 2009.