

*The Lab's Quarterly*  
*Il Trimestrale del Laboratorio*

---

2016 / III (n.s.) / n. 2 (aprile-giugno)

---

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE  
Università di Pisa

**DIRETTORE**

Andrea Borghini

**COMITATO SCIENTIFICO**

Massimo Ampola (Pisa)

Andrea Borghini (Pisa)

Matteo Bortolini (Padova)

Massimo Cerulo (Perugia)

Marco Chiappesi (Pisa)

Luca Corchia (Pisa)

Franco Crespi (Perugia)

Mariano Croce (Roma)

Sabina Curti (Perugia)

Paolo De Nardis (Roma)

Teresa Grande (Cosenza)

Elena Gremigni (Pisa)

Roberta Iannone (Roma)

Mariano Longo (Lecce)

Domenico Maddaloni (Salerno)

Stefan Müller-Doohm (Oldenburg)

Gerardo Pastore (Pisa)

Gabriella Paolucci (Firenze)

Vincenza Pellegrino (Parma)

Massimo Pendenza (Salerno)

Mauro Piras (Torino)

Eleonora Piromalli (Roma)

Walter Privitera (Milano)

**COMITATO EDITORIALE**

Luca Corchia (segretario)

Marco Chiappesi

Elena Gremigni

Gerardo Pastore

**CONTATTI**

lq.redazione@gmail.com

Gli articoli della rivista sono sottoposti a un doppio processo di *peer-review*.

Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista.

ISSN 1724-451X

© Dipartimento di Scienze Politiche  
Università di Pisa

---

## **DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE**

### **Università di Pisa**

“The Lab’s Quarterly” è una rivista che risponde alla necessità degli studiosi del Dipartimento di Scienze Politiche dell’Università di Pisa di contribuire all’indagine teorica ed empirica e costruire reti di conoscenza dentro la comunità scientifica e con il più vasto pubblico degli interessati.

I campi di studio riguardano le riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, le procedure logiche comuni a ogni forma di sapere e quelle specifiche del sapere scientifico, le tecniche di rilevazione e di analisi dei dati, l’indagine sulle condizioni di genesi e di utilizzo della conoscenza e le teorie sociologiche sulle formazioni sociali contemporanee, approfondendo la riproduzione materiale e simbolica del mondo della vita: lo studio degli individui, dei gruppi sociali, delle tradizioni culturali, dei processi economici e fenomeni politici.

Un contributo significativo è offerto dagli studenti, le cui tesi di laurea e di dottorato costituiscono un materiale prezioso che restituiamo alla conoscenza delle comunità scientifiche, affinché non vadano perdute.

Il fondatore  
Massimo Ampola

---



# *The Lab's Quarterly*

## *Il Trimestrale del Laboratorio*

---

2016 / III (n.s.) / n. 2 (aprile-giugno)

### TEORIA SOCIALE

- Stefan Müller-Doohm *Ci sono limiti al pensiero post-metafisico? Il concetto habermasiano di normatività nella società secolarizzata* 7

### METODI E RICERCHE

- Massimo Cerulo *Osservare, descrivere, analizzare. Lo shadowing come strumento di indagine sociologica* 33

### STORIA DELLE IDEE

- Caterina Marsi *Thorstein B. Veblen e l'Italia. Per un recupero dell'attualità del suo pensiero* 53
- Lorenzo Bruni *Il "legame sociale della vergogna": una pista di ricerca a partire dai lavori di Thomas Scheff e Gabriella Turnaturi* 77

### LIBRI IN DISCUSSIONE

- Marco Chiappesi *Slavoj Žižek, La nuova lotta di classe* 91

---

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE**  
**Università di Pisa**



## METODI E RICERCHE

OSSERVARE, DESCRIVERE, ANALIZZARE.

Lo *shadowing* come strumento di indagine sociologica

di *Massimo Cerulo*\*

### Indice

---

1. Di cosa parliamo quando parliamo di <i>shadowing</i>	34
2. L'utilizzo dello <i>shadowing</i> nella ricerca sociologica e antropologica: un elenco non esaustivo	38
3. Un caso di studio: fare da ombra ai dirigenti scolastici	40
3.1. <i>Ruoli molteplici, maschere quotidiane</i>	41
3.2. <i>Impegni al di fuori dell'istituto</i>	45
Conclusioni	48
Riferimenti bibliografici	49

---

\* MASSIMO CERULO è *senior researcher* all'Università di Perugia, *visiting researcher* all'Université Paris V Descartes e *visiting professor* all'Università della Svizzera Italiana.  
E-mail: massimo.cerulo@unipg.it.

## 1. DICOSA PARLIAMO QUANDO PARLIAMO DI *SHADOWING*

Tra le numerose e differenti tecniche d'indagine a disposizione nella ricerca sociologica di tipo qualitativo, un posto "particolare" è occupato da quella definita *shadowing*: una forma di osservazione partecipante estrema che obbliga il ricercatore a seguire "come un'ombra" i soggetti indagati (Quinlan 2008; Czarniawska 2007; McDonald 2005, Paskiewicz 2002; cfr. Cardano 2011; Marzano 2006). Se la tecnica dell'osservazione partecipante comporta già di per sé una permanenza e un'assunzione di ruolo all'interno dell'ambiente frequentato dai soggetti studiati, con tanto di periodo di pratica inerente ai comportamenti da adottare nel ruolo che si assume, lo *shadowing* trasforma il ricercatore in una sorta di videocamera umana, che riprende e annota gesti, comportamenti, sguardi, non detti, usi e costumi.

Lo *shadowing* rientra nell'indagine etnografica, ossia in quella pratica di ricerca che consiste nel prendere nota, scrivere, raccontare di comportamenti e abitudini che caratterizzano uno specifico gruppo sociale o, anche, un singolo soggetto (Cardano 2011; Marzano 2006; Laplantine 1996). Il tutto senza dimenticare il contesto all'interno del quale avviene l'azione-interazione e quindi la descrizione degli ambienti, chiusi o aperti, che le persone sotto osservazione si trovano a frequentare.

Non si conoscono bene le origini dello *shadowing*, tuttavia Czarniawska (2007), che ha provato a ricostruirne la storia, propende per una molteplice paternità: più autori che, in momenti diversi e probabilmente all'insaputa reciproca, hanno utilizzato tale tecnica. Fra questi vi sono il sociologo americano del lavoro Robert H. Guest (1955), lo studioso canadese di management Henry Mintzberg (1970) e l'antropologo americano dell'educazione Harry Wolcott (1973)<sup>1</sup>.

Fare *shadowing* significa documentare quello che i soggetti indagati fanno durante un intervallo orario spesso stabilito: si tratta quindi innanzitutto di osservare e descrivere interazioni, dialoghi, comportamenti quotidiani, quello che i soggetti compiono intenzionalmente così come quello che loro capita senza che vi sia una previsione o un'attesa dell'evento. Ma fare *shadowing* vuole dire anche indagare il senso dell'agire sociale di coloro cui si fa "da ombra": in tal senso è necessario tenere a mente la distinzione antropologica tra una osservazione che, sul

---

<sup>1</sup> In letteratura, esempi di *shadowing* provengono dal breve romanzo *A day's work* (1975) dello scrittore americano Truman Capote, dove egli segue per un giornata una donna delle pulizie (Czarniawska 2007) e dal racconto *Nice work* (1988) dell'inglese David Lodge, nel quale una docente universitaria fa 'da ombra' a un dirigente d'azienda.



campo, deve essere quanto più intensa ed empaticamente partecipe (*emic*), al fine di calarsi nei panni degli “indigeni” e vivere *con* loro e *come* loro, ma che poi, in seguito all’osservazione, deve ritornare a sposare i canoni dell’oggettività scientifica, il che vuol dire sviluppare un’analisi dei dati registrati quanto più distaccata (*etic*) dalle opinioni, necessità, prese di posizioni e simpatie eventualmente nutrite per i soggetti con cui si è trascorso il tempo dell’ombra, al fine di utilizzare nel modo scientificamente più adatto le categorie di analisi socio-antropologica di cui si dispone e poter utilizzare lo strumento della riflessività anche nei confronti di se stessi (Bourdieu 2001).

Va da sé che è possibile utilizzare lo *shadowing* nei confronti di pochi soggetti, anche a causa della fatica fisica che comporta l’utilizzo di tale tecnica. Solitamente, per qualche giorno o qualche settimana il ricercatore fa “da ombra” a un numero ristretto di soggetti principali, da 1 a 6, seguiti quasi sempre singolarmente e selezionati attraverso un campionamento a scelta ragionata (Corbetta 2009) o, nel caso in cui si tratti di una osservazione all’interno di un gruppo ristretto e quindi dal difficile accesso, utilizzando il campionamento a valanga (De Rose 2003) che permette di “sfruttare” i soggetti già indagati come mediatori per contattarne di altri interni al gruppo (nonché come garanti della serietà del ricercatore). La tecnica dello *shadowing* non permette ampie generalizzazioni, considerando i numeri esigui del campione (anche per questo motivo è sempre utile affiancargli una seconda tecnica qualitativa, come l’intervista discorsiva, al fine di colmare eventuali lacune o chiarire lati oscuri emersi dall’attività di “ombra” nonché per indagare il senso delle azioni messe in atto dai soggetti indagati (Barley, Kunda 2001)), tuttavia consente di procedere alla “trasferibilità” delle interpretazioni ottenute: ossia la possibilità di individuare una serie di asserti peculiari e approfonditi su singole unità che possono poi fornire indicazioni sui comportamenti, i valori, le credenze caratteristici di quell’intero gruppo sociale (Cardano 2011).

A differenza di altre tecniche di indagine qualitativa come l’intervista, il *focus group*, i giochi o anche, in parte, l’osservazione partecipante, lo *shadowing* impone al ricercatore una sorta di registrazione continua di quello che accade nella fascia oraria stabilita (di solito tra le sei e le otto ore al giorno, anche non continuative): come se avesse una videocamera in spalla, l’osservatore registra e appunta sul suo taccuino – cartaceo o digitale – tutto quello che gli passa sotto gli occhi o le orecchie, senza procedere a una distinzione preliminare, in fieri. È infatti fondamentale che durante la fase di osservazione vengano osservati e descritti nei minimi particolari quanti più elementi e situazioni possibili. Si provvederà in seguito a selezionare le parti salienti in base alle domande di ricerca

proprie dello studio che si sta svolgendo, a “sfoltire i rami” dell’albero di appunti costruito facendo riferimento alle ipotesi e sottoipotesi che guidano e indirizzano la ricerca. Questo duplice procedimento però deve svolgersi a brevissima distanza l’uno dall’altro e in un lasso di tempo che quasi sempre, a mio parere, non deve superare le ventiquattro ore. Ad esempio, se si svolge attività di *shadowing* di mattina, dalle ore otto alle ore quattordici (è il caso oggetto di studio che sarà tratto in questa sede), si avrà giusto il tempo per una rapida colazione prima di mettersi a lavorare sul materiale registrato sul taccuino per valutarlo, organizzarlo, “pulirlo” in base agli obiettivi della ricerca, procedere a quel lavoro di sistemazione e prima categorizzazione del materiale ottenuto prima di dedicarsi alla fase finale di vera e propria analisi del materiale raccolto sul campo (Cardano 2011). È quindi fondamentale non perdere tempo subito dopo avere svolto il ruolo di “ombra” e dedicarsi immediatamente al controllo dei dati registrati: per quanto ciò risulterà essere con molta probabilità faticoso e impegnativo, si avranno numerosi vantaggi in termini di possibilità di ricordare dettagli e situazioni vissute soltanto poche ore prima e quindi intervenire sul testo per rendere maggiormente intelligibile una descrizione o un dialogo. Descrivere esattamente come si è svolta una interazione, quali forme linguistiche ha assunto un dialogo, che tipo di manifestazioni emotive si sono verificate in una riunione di lavoro, ecc. sono procedimenti alla base dello *shadowing* e si intuisce bene come il tempo svolga un ruolo decisivo: lasciare trascorrere troppe ore dal momento in cui si è svolto l’evento a quando si controlla la sua trascrizione sul taccuino potrebbe pregiudicare l’oggettività della descrizione e, di conseguenza, la precisione dell’analisi che verrà.

Altro punto importante che riguarda la tecnica dello *shadowing* è la costruzione del rapporto di fiducia con i soggetti studiati (Colombo 1998). A differenza dell’osservazione partecipante, dove tale rapporto può essere costruito nel tempo, con reciproci avvicinamenti tra ricercatore e soggetto studiato (Cardano 2011) e con la possibilità di svolgere un ruolo non invasivo nello studio dei soggetti che potrebbero perfino non accorgersi di trovarsi al centro di una ricerca sociale (Cerulo 2011), nello *shadowing* bisogna essere decisi sin dall’inizio perché il tempo non permette troppe dilazioni. In effetti, quando si incontra il soggetto che si vorrebbe seguire e gli si presenta la ricerca, è pressoché inutile e spesso controproducente nascondersi dietro un dito svelando a metà le caratteristiche precipue della tecnica di indagine. Meglio essere schietti ed elencare subito in cosa consiste il lavoro “dell’ombra”, quanto invasivo potrebbe rivelarsi, pregi e (soprattutto) difetti o problematiche della tecnica in questione. Una volta che il soggetto interrogato si dichiara disponibile a “fare

da cavia” e quindi a prestarsi all’osservazione, è bene definire i dettagli dell’accordo: inizio, fine e durata dello *shadowing* (giorni complessivi e ore giornaliere), ruolo ricoperto dal ricercatore, posizione assunta da quest’ultimo nei vari ambienti frequentati (auto, ufficio, casa privata, aula, ecc.), eventuali liberatorie o accordi da mettere per iscritto anche inerenti all’anonimato o meno della ricerca (in generale, uno studio scientifico utilizza l’anonimato dei soggetti studiati, perché il suo obiettivo è quello della generalizzazione, ossia della creazione di tipologie o categorie interpretative e non quello dell’accusa o dell’informazione “scandalistica” nei confronti di specifici soggetti. Tuttavia, potrebbero verificarsi situazioni, anche in corso di *shadowing*, che necessitano di una rinuncia all’anonimato: si pensi all’osservazione di soggetti unici per il ruolo ricoperto, come il Papa o il Dalai Lama; oppure a ricerche svolte in campi pubblici in cui i soggetti svolgono ruoli istituzionali, sono riconosciuti dall’opinione pubblica e gli eventi analizzati vengono confermati da fonti giornalistiche<sup>2</sup>).

Sul ruolo ricoperto dal ricercatore, le possibilità a mio parere sono fondamentalmente tre: 1) *shadowing* scoperto, in cui lo studioso ricopre il suo ruolo formale anche agli occhi degli altri soggetti che si incontreranno durante la ricerca: in questo caso il ricercatore non avrà problemi a presentarsi o essere presentato in quanto dipendente da una università o da un ente o istituzione di ricerca. 2) *shadowing* semi-coperto, in cui l’identità e il ruolo istituzionale del ricercatore sono conosciuti esclusivamente dal/i soggetti cui si fa ombra mentre si ricoprono ruoli differenti per tutte le altre persone che hanno a che fare con il soggetto studiato durante il periodo di ricerca. È questo il caso di una ricerca sulla vita quotidiana dei politici di professione che svolsi nel triennio 2005-2008 (Cerulo 2009): soltanto i politici-amministratori seguiti erano a conoscenza della mia vera identità, per tutti gli altri (segretari, addetti stampa, colleghi di partito, amici, ecc.) ho di volta in volta indossato maschere differenti e quindi ricoperto diversi ruoli a seconda dell’incarico detenuto dal politico di professione e in accordo con lui (ho indossato i panni di: autista, segretario particolare, addetto stampa, tesista, ecc.). 3) *shadowing* coperto, in cui il ricercatore nasconde la propria identità assumendone un’altra fittizia. È lo *shadowing* meno comune e di certo il più pericoloso, al quale si

---

<sup>2</sup> È questo il caso, ad esempio, della campagna elettorale per le elezioni primarie del comune di Napoli del 2011 che raccontammo attraverso un lungo percorso di osservazione partecipante e *shadowing* durato diversi mesi e al quale affiancammo analisi documentale di articoli tratti da quotidiani nazionali e locali come prova di quanto accaduto (Iaccarino, Cerulo 2011).

ricorre quando l'indagine sociologica si svolge in contesti pericolosi, illegali, dai confini vigilati e ristretti dove l'identità istituzionale rappresenterebbe un problema per l'accesso al campo. Si pensi a uno *shadowing* nei confronti di uno spacciatore di crack (Bourgois 2005), a quello verso soggetti che intrattengono relazioni sessuali nei luoghi pubblici (Humphreys 1970), o ancora all'attività di ombra verso soggetti che fanno parte di gruppi chiusi e/o privilegiati.

In tutte e tre le tipologie "l'invisibilità" gioca un ruolo determinante in quanto il ricercatore deve prestare attenzione a non mettersi in mostra durante la sua fase di ombra, a non attirare su di sé l'attenzione, a lasciare che gli eventi si sviluppino quanto più possibile in maniera "naturale", come se lui non ci fosse, al fine di ottenere una osservazione quanto mai oggettiva (fermo restando che non può scomparire e quindi, anche in minima parte, andrà a influenzare con la sua osservazione il campo e i soggetti osservati). Tuttavia ciò non vuol dire che il ricercatore debba restare in silenzio: la corretta interazione tra osservatore e osservato è fondamentale per la piena riuscita dell'indagine, il che significa la creazione di quella "invisibilità vistosa" (Quinlan 2008) che permette (leggi: obbliga) il ricercatore a uscire dall'ombra quando è necessario rivolgere domande chiarificatrici o indagatrici al soggetto seguito o ad altri partecipanti all'interazione (Fletcher 1999).

## 2. L'UTILIZZO DELLO *SHADOWING* NELLA RICERCA SOCIOLOGICA E ANTROPOLOGICA: UN ELENCO NON ESAUSTIVO

Quantificare le ricerche sociologiche e antropologiche svolte nel mondo con la tecnica dello *shadowing* è impresa ardua quando non impossibile, soprattutto se consideriamo che molte non trovano visibilità su pubblicazioni diffuse internazionalmente, su motori di ricerca in rete ad esempio, e restano quindi a beneficio di lettori *aficionados*. Nel mio piccolo, però, posso provare a ricordare alcune storiche e note ricerche di *shadowing* svolte negli ultimi decenni, tenendo ben presente che spesso tale tecnica si sovrappone a quella dell'osservazione partecipante e viceversa<sup>3</sup>.

Con l'utilizzo dello *shadowing*, il ricercatore ha solitamente la possibilità di immergersi, vivere, raccontare e in seguito analizzare la vita quotidiana – pubblica, professionale o anche privata – dei soggetti che va a mettere sotto la sua lente di ingrandimento di scienziato sociale. William

---

<sup>3</sup> Un elenco approfondito delle ricerche svolte nel campo degli studi organizzativi è presente in McDonald (2005). Da una prospettiva specificamente antropologica, si veda Pennacini (2011).

Foote White, tra i primi a utilizzare tale tecnica (anche inconsapevolmente a mio parere), racconta le abitudini e i comportamenti degli abitanti di un quartiere di immigrati italiani in Boston (1943); Pierre Bourdieu svolge osservazione partecipante e fa da ombra in due ricerche sul campo durante i suoi primi anni di apprendistato antropologico: in Algeria, nella regione della Cabilia (1958) e nel Béarn, suo paese francese d'origine (2002); Erving Goffman si fa assumere nelle vesti di assistente del direttore atletico per osservare da vicino e in prima persona quello che accade nell'ospedale psichiatrico statunitense St. Elisabeth (1961); Mario Cardano svolge osservazione etnografica presso due comunità del centro e del Nord Italia: gli elfi di Gran Burrone e Damanhur (1997); Joyce Fletcher fa "da ombra" a sei donne ingegnere (1999); Attila Bruni, Silvia Gherardi e Barbara Poggio utilizzano la tecnica dello *shadowing* per studiare sociologicamente le organizzazioni da una prospettiva di genere e seguono per una settimana gli imprenditori di cinque diverse aziende (2005a, 2005b, 2000)<sup>4</sup>; Marianella Sclavi prima racconta ora per ora le giornate di scuola di una studentessa liceale romana e di una sua omologa newyorkese, trascorrendo giornate nelle aule frequentate dalle ragazze (2005) per poi dedicarsi a fare "da ombra" a un avvocato del Bronx (2006); Sophie Gilliet-Ray svolge uno *shadowing* nei confronti dei fedeli musulmani che pregano nella cappella di un ospedale di Cardiff; anche Marco Marzano frequenta un luogo simile, quando svolge una osservazione partecipante con parti di *shadowing* all'interno del reparto dei malati di cancro dove è ricoverato suo padre (2004), in seguito si "confonde" tra i pellegrini in viaggio verso Medjugorje (2009) e tra i neocatecumenali della chiesa cattolica (2012); Giuseppe Bonazzi dirige una ricerca svolta col metodo *shadowing* per studiare la sicurezza clinica in quattro unità ospedaliere dell'Emilia Romagna (2014), ma già negli anni Novanta lo stesso sociologo utilizza tale tecnica per analizzare i rapporti di produzione in FIAT (1998); io stesso ho svolto diverse indagini facendo "da ombra" ai soggetti studiati: ho seguito politici e amministratori di professione nel corso di una settimana di attività lavorativa (Cerulo 2009), i partecipanti a una campagna elettorale (Iaccarino, Cerulo 2011) e, ultimo studio in ordine di tempo, quattro dirigenti scolastici di scuole secondarie superiori italiane (Cerulo 2015).

Tra gli *shadowing* più rischiosi ricorderei almeno la ricerca svolta da Philippe Bourgois sugli spacciatori di crack in un quartiere di Chicago

---

<sup>4</sup> La tecnica dello *shadowing* viene utilizzata da tempo negli studi sulle comunità di pratica (Lave 1988; Lave, Wenger 1991, 2003) e sulle organizzazioni (tra gli altri Perlow 1999, 1998; Blake, Stalberg 2009). Si rimanda a McDonald, Simpson 2014.

(2005) e l'osservazione ombra travestito da "palo" da parte di Laud Humphreys nei confronti di soggetti che intrattenevano rapporti omosessuali nei bagni pubblici della stazione (1970).

Vi sono infine da citare ricerche che potremmo fare rientrare in quelli che definirei autoshadowing, ossia soggetti che, al fine di descrivere e analizzare le caratteristiche sociali dell'ambiente in cui agiscono, fanno "da ombra" a se stessi, svolgendo una sorta di autoetnografia: è il caso di Loïc Wacquant che a Chicago si iscrive in una palestra di pugilato (ed entra talmente nel ruolo da arrivare a sfiorare un incontro per il titolo della sua categoria con tanto di dubbio esistenziale se continuare con la ricerca sociale o darsi a tempo pieno al pugilato); oppure di Laura Balbo che, nei panni di Ministro della Repubblica Italiana per le Pari Opportunità, racconta il campo politico dal di dentro (2002).

### 3. UN CASO DI STUDIO: FARE DA OMBRA AI DIRIGENTI SCOLASTICI

Un esempio recente di ricerca sociologica svolta utilizzando principalmente la tecnica dello *shadowing* è quella che ha indagato la vita quotidiana di quattro dirigenti scolastici italiani (Cerulo 2015). Sono state campionate quattro scuole italiane, da Nord a Sud della penisola, selezionandole in base alla tipologia<sup>5</sup>: due licei scientifici – uno in Piemonte, nella città di Torino, l'altro in Calabria, nell'area urbana di Cosenza – e due istituti di istruzione superiore (IIS) comprendenti indirizzi tecnici-professionali – uno in Veneto, nella provincia di Treviso, l'altro in Puglia, nella città-periferia di Bari. In queste scuole mi sono trasferito per una settimana, seguendo i rispettivi Dirigenti Scolastici (due uomini e due donne) dal lunedì al venerdì per sei ore al giorno: dalle 8 alle 14. I resoconti delle osservazioni sono farcite da impressioni, dubbi, commenti propri del ricercatore, che guida quindi il lettore in presa diretta sul campo di studio e, nello stesso tempo, condivide con lui il suo punto di vista soggettivo. È questa una tecnica specifica dell'indagine sociologica, che va sotto il nome di "sociologia emozionale" (*emotional sociology*, Ellis 1991), attraverso la quale vengono condivisi con il lettore stati d'animo, domande, sensazioni, al fine di stabilire empatia e condivisione nei confronti degli eventi raccontati e analizzati dallo studio.

Proverò a utilizzare stralci di resoconti di *shadowing* per sottolineare alcune implicazioni sociologiche che emergono dalle osservazioni. Si

---

<sup>5</sup> Nella selezione delle scuole oggetto di analisi è stato utilizzato un campionamento a scelta ragionata (Corbetta 1999).

tenga presente l'ipotesi generale e operativa che ha guidato il lavoro sul campo: il Dirigente Scolastico, che secondo la legge dovrebbe recitare il doppio ruolo di leader educativo e manager, nella realtà non riesce a svolgere tale doppio compito in maniera esaustiva.

Hanno fatto da corollario a questa ipotesi alcune domande-faro dell'intera ricerca: quali sono le attività principali svolte dal Preside nella sua quotidianità scolastica? Quali e quanti ruoli si trova "costretto" a recitare? Che rapporto instaura con il direttore dei servizi generali e amministrativi (Dsga)? Quanto interagisce e quali comportamenti adotta nel rapporto con i docenti, il personale ATA, gli studenti e i genitori di questi ultimi?

Nel resto di questo saggio si risponderà a queste ultime domande utilizzando resoconti dello *shadowing*.

### 3.1. *Ruoli molteplici, maschere quotidiane*

I dirigenti svolgono ruoli differenti durante la loro quotidianità professionale. Forse a causa della mancanza di un ufficio di staff efficiente, oppure per una sorta di "ossessione" del controllo di tutto quello che si sviluppa all'interno della scuola<sup>6</sup>, ecco che i soggetti si trovano costretti a mediare tra le diverse richieste che giungono dal corpo docente, dal personale ATA, dagli studenti, dai genitori, dai rappresentanti dei sindacati, dalle istituzioni esterne. Si media per placare una diatriba tra docenti, tra collaboratori, tra docenti e collaboratori, tra dsga e docenti, tra personale ATA, tra docenti e genitori, tra docenti e studenti, tra personale ATA e dsga. Uno stralcio di *shadowing* svolto con la dirigente dell'istituto veneto può esemplificare quanto affermato:

Lunedì 27 ottobre 2014. 12:00.

Appuntamento con due docenti di sostegno, le quali entrano in ufficio in silenzio e a testa bassa, quasi come se volessero farsi perdonare qualcosa. La dirigente le invita a esprimersi, a raccontare qual è il problema e, anche se un po' a fatica, le due colleghe partono, facendosi forza l'una con l'altra e costruendo un racconto a due voci.

Lamentano una mancanza di comunicazione con un professore di una classe quinta. Nello specifico, il rapporto conflittuale è tra questo docente e uno degli studenti necessitante di sostegno (quest'ultimo seguito dalle due professoresse).

D.: «Avete provato a parlare con il professore? A chiarirvi?». [Tono di voce conciliante, mani appoggiate sulla scrivania, corpo teso verso le interlocutrici]<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Per approfondimenti su tali conclusioni si rimanda a Cerulo 2015, cap. 5.

<sup>7</sup> Tra parentesi quadre si riportano le descrizioni inerenti al non detto e ai comportamenti non verbali dei soggetti osservati.

Docente1: «Sì, durante una ricreazione, ma senza successo». [Viso triste che si abbassa verso il suolo].

Docente2 [che sembra compiere uno sforzo di Sisifo per raccogliere le forze rimanenti. Appare stremata]: «Dirigente, da questo docente sono stata accusata di anarchismo, anarchia e io sarei subdola, tutto perché lo avrei “disturbato” durante una lezione, interagendo con il mio studente. Ma io sono di supporto al ragazzo, non posso quindi restare impassibile o in silenzio. Le ripeto, abbiamo provato a chiarirci ma senza successo». [Lacrime in rampa di lancio].

D.: «Potremmo trovare una soluzione attraverso uno spostamento di orario, previa autorizzazione del consiglio di classe, organo legittimato a effettuare una tale modifica». [La dirigente apre alcuni cassetti, cerca forse l'orario della classe in questione, mentre le due docenti si mostrano interessate e trovano nuovo coraggio di lingua].

Docente2: «Il comportamento che mette in atto il professore è una prassi tesa a screditare il mio lavoro e la mia professione». [E guarda l'altra, come a fornirle un assist. Io, sul termine “prassi”, inizio a temere l'aprirsi di una infinita diatriba filosofica].

Docente1: «Non siamo insegnanti di sostegno da un giorno: abbiamo imparato a mandare giù rospi, rospetti e rosponi, ma con lui non si riesce a parlare... e poi i ragazzi... Il collega non ha le competenze, preside, glielo diciamo in base alla nostra lunga esperienza in aula». [Parlano all'unisono, l'effetto è strano. Ma l'avranno preparata prima la performance?].

D. [con fermezza mista ad ascolto, manifestata dallo sguardo e dalla posizione del corpo, mai rilassata ma sempre tesa verso le interlocutrici]: «Posso intervenire a fondo se tali accuse-critiche vengono presentate per iscritto. [Pausa e sguardi delle docenti che improvvisamente mostrano lampi di preoccupazione]. In quel caso, posso muovermi con maggiore fermezza». [Altra pausa e palla che passa alle docenti, le quali iniziano a muoversi sulla sedia con irrequietezza].

Docente1 [con tono di voce molto più titubante di prima]: «Ma io vorrei soltanto che... la tutela della mia professionalità e del mio lavoro... vorrei che venga chiarito al docente la necessità di un altro tipo di collaborazione...». [L'altra docente è, per citare l'attore napoletano Eduardo De Filippo, zitta con le mani e ferma con le parole].

D.: «Beh, allora potrei convocarvi tutti insieme nel mio ufficio al fine di chiarire la situazione faccia a faccia».

Ecco: a questa proposta le due docenti non rispondono, ma iniziano a spostare il discorso su dinamiche inerenti al loro rapporto con gli studenti seguiti.

La dirigente prende appunti su un quaderno, che diventerà una sorta di zibaldone leopardiano ai miei occhi, perché baule che accoglie riflessioni o note su argomenti differenti. Scrive a penna, con una stilografica con inchiostro a ricarica, stile Aurora. È molto attenta, si pone con un atteggiamento di ascolto attivo, nel senso che interviene poche volte e invita le docenti a continuare, chiarire, esprimere quello che hanno dentro. La conversazione dura molto, circa quaranta minuti, in cui parlano quasi sempre le docenti e snocciolano una serie di altre problematiche legate a ore svolte e da svolgere o a progetti da intraprendere che sottopongono alla dirigente. Quest'ultima ci tiene a sottolineare che i soldi sono sempre di meno, i tagli drastici e bisogna ormai intraprendere nuovi progetti



esclusivamente per passione (dirà anche a me: «Ho chiarito ai docenti la gravità della situazione economica. Ho detto loro che oggi più che mai bisogna lavorare per passione»). Siamo a quasi un'ora di conversazione e la dirigente sembra aver portato a termine il suo ruolo da mediatrice, convincendo le due docenti. Il discorso così scema lentamente fino al saluto tra le "parti".

Da questo stralcio emerge anche la professionalità relazionale che caratterizza i soggetti in questione: dal Veneto alla Calabria, dal Piemonte alla Puglia, il dirigente è un mediatore sociale *honoris causa*, a volte dotato di un carico di pazienza inaspettato.

Dall'analisi degli *shadowing* svolti si può notare quella che definirei la "resilienza" detenuta dal dirigente scolastico, ossia la capacità di resistere alle situazioni di stress e tensione superando le circostanze critiche e difficili per trasformarle in momenti di esperienza da cui attingere anche in futuro.

Andiamo in Calabria, con il dirigente alle prese con la mamma di una studentessa:

Martedì 24 febbraio 2015.

12:30. Entriamo in presidenza e il dirigente chiude la porta. Poi, invita la mamma ad accomodarsi. Sono uno di fronte all'altro, alla scrivania principale.

D.: «Mi dica pure, sono tutto orecchi». [Con le mani protese in segno di accoglienza].

M.: «Sono la mamma di X, della IV Z, si è trasferita quest'anno. Quella ragazza timida e silenziosa, che parla poco in aula e non è facile nelle amicizie. Ha presente preside?». [La signora occupa la sedia come se dovesse scattare da un momento all'altro: con il busto in avanti, la borsa tra le mani e il collo proteso ad accompagnare parole].

D.: «No, non ce l'ho presente. Qui abbiamo mille studenti, sa... Ma vada avanti». [Viso serio nell'ascoltare, mani giunte e attenzione manifesta].

M.: «La mia ragazza è italiana, nonostante non parli il cosentino e per questo venga presa in giro. Parla italiano perché così l'ho educata. Ecco! [La signora adotterà questo atteggiamento: pronuncia una affermazione con enfasi e resta in attesa, come se attendesse l'impatto delle sue parole nei confronti del dirigente. Quest'ultimo, tuttavia, resterà sempre alquanto distaccato e non cadrà in eventuali "trappole" emotive]. Ci sono docenti, preside, sempre donne, che non rispettano mia figlia. La docente Tisifone<sup>8</sup>, che si sente protetta da tutto e tutti e quindi si permette di offendere gli studenti e le studentesse che le stanno antipatiche. O non lo sa, preside? Quante lamentele ha ricevuto su questa docente che dovrebbe insegnare una lingua straniera che invece fa fatica a parlare? Allora? Lo sa bene, preside, lo sa. E mia figlia ha la massima certificazione di lingua, ma per Tisifone è "bravina". "Bravina", preside, perché le sta antipatica. [Solita

---

<sup>8</sup> I nomi dei docenti sono frutto della fantasia dell'autore.

lunga pausa. Dirigente immobile].

E poi c'è la docente Megera, quella di italiano, e conoscerà bene anche lei, preside, per tutte le lamentele che genera. Critica mia figlia perché non parla molto. Perché, è un obbligo parlare? Critica mia figlia per come si veste. Perché, è lei che determina l'abbigliamento? Non sono accettabili questi comportamenti preside! Chi è questa signora per permettersi di giudicare mia figlia al di fuori del suo ambito di insegnamento? [Voce rotta da un inizio di pianto].

E poi c'è la docente Aletto che si lamenta perché mia figlia ha voti bassi in latino scritto mentre le altre studentesse rispondono meglio. Sa, preside, le altre rispondono meglio allo scritto perché copiano! Copiano preside! Mentre la mia ragazza non lo fa perché così le abbiamo insegnato a casa. Perché così le abbiamo detto: non si deve copiare mai, devi crescere e imparare. Perché questa docente, tutte le docenti non si prendono cura della mia fanciulla e le insegnano dove migliorare, la affiancano per farla crescere. Perché criticano? Come si permettono di farlo? Se lei non parla molto non vuol dire che le cose non le sappia. Preside, non ce la faccio più. Se sono venuta qui da lei è perché se fossi andata da loro non so cosa sarebbe successo. Non lo so preside! [Si asciuga un paio di lacrime e sembra aver esaurito sfogo e motivazioni].

D.: «Allora, signora. Ho ascoltato tutte le sue argomentazioni. Parlerò con le docenti. Personalmente. Vedrà che la situazione migliorerà. Però, se lei lo ritiene opportuno, possiamo pensare a un cambio di classe».

M.: «Non so, preside... un cambio dice?».

D.: «Sì, siamo ancora a inizio secondo quadrimestre, è possibile».

Mamma: «Vediamo, non so. L'importante è che lei parli con le docenti».

D.: «Lo farò, stia tranquilla». [E si alza porgendole la mano, per congedarla]. La madre ringrazia e saluta. Il preside l'accompagna alla porta, che lascia aperta e ritorna alla scrivania lanciandomi uno sguardo che mi appare di richiesta di comprensione. Poi, mi dice: «Vede. I genitori vengono dal preside invece di andare dai docenti o dal coordinatore di classe. Dovrebbe essere il contrario: il preside è l'ultima possibilità. E invece vengono prima da me. I genitori, oggi, non sono più da sostegno alla scuola sotto l'aspetto educativo, ma sono una controparte della scuola, nel senso che non sempre condividono l'operato della scuola, ma il più delle volte condividono l'operato dei figli e questo li porta ad avere uno scontro con l'operato di chi lavora nella scuola».

Il metodo è sempre lo stesso, a prescindere dal luogo: il dirigente lascia che l'interlocutore di turno racconti, si sfoghi, dia voce al suo demone interiore. Lui (lei) ascolta, guarda negli occhi, si pone fisicamente in posizione di comprensione, mostrando empatia e condivisione (attenzione: non è detto che vi siano per davvero, di certo è il corpo a essere posto in una posizione d'ascolto). Esattamente come farebbe un sociologo o psicologo in uno sportello di *counselling*. Si badi bene che spesso il dirigente non fornisce indicazioni sul da farsi né suggerisce la soluzione ai problemi raccontatigli: non serve. I "pazienti", infatti, mostrano necessità di parlare all'autorità. E di vedere che l'autorità è lì pronta ad accoglierli. Terminato il racconto-

sfogo eccoli alzarsi, col viso più rilassato di quando sono entrati, e ringraziare il dirigente. Ascolto e presenza. D'altronde, egli è chiamato a promuovere processi trasformativi che prendono impulso dalla narrazione con ascolto e attenzione nella responsabilità educativa (Merola 2014).

### 3.2. *Impegni al di fuori dell'istituto*

Dalle osservazioni si evince un impegno da parte del dirigente a sbrigare pratiche anche al di fuori dell'istituto da lui diretto. Ad esempio, si trova a svolgere il ruolo di avvocato o di "pellegrino" verso altri enti per risolvere questioni "vitali" per il corretto funzionamento dell'istituto. Per quanto riguarda il primo ruolo, il dirigente si reca personalmente in tribunale, a rappresentare la scuola da lui diretta, in vece degli avvocati dell'avvocatura dello Stato (non ve ne sono abbastanza per coprire tutte le scuole coinvolte in cause legali). Il tutto comporta un'acquisizione di linguaggio tecnico, una almeno minima familiarità con il mondo della giurisprudenza, una calendarizzazione delle udienze, una quantità di tempo da dedicare al lavoro di aggiornamento e monitoraggio cause in corso, nonché aggiornamento nei confronti dell'avvocatura dello Stato:

Lunedì 2 marzo 2015. 9:30.

Dirigente: «Oggi tocca al dirigente anche presentarsi in tribunale, perché l'Avvocatura dello Stato – a cui spetterebbe l'onere di costituirsi in giudizio – non ha il numero sufficiente di avvocati disponibili per il contrasto alle numerose cause e quindi delega i dirigenti scolastici. E io chi mando? Un mio vicario? Il segretario amministrativo? Non hanno il profilo giuridico idoneo poi non ne sanno niente, come fanno ad presenziare Neanche io ho una preparazione adeguata, ma sono il responsabile e funziona così ormai. Mi danno la delega e devo presentarmi io lì con la giusta documentazione e tenermi anche aggiornato su calendario udienze, ecc.». [Ricapitolando: il dirigente, nel caleidoscopio di ruoli che ricopre quotidianamente, fa i conti anche con la maschera dell'avvocato. Anche nello *shadowing* calabrese era emersa questa caratteristica ma qui assume una importanza dirimente. Ricevono la delega a "travestirsi" da avvocati e presenziare all'udienza. Cosa che si verifica assai spesso, da quanto annoto confrontando le diverse osservazioni]. «Prima, recarsi dinanzi a un giudice era un evento molto molto raro e non interessava il preside. Oggi, invece, le Avvocature dello Stato, che dovrebbero supportare le scuole, sono così piene di chiamate in giudizio che delegano il dirigente a presentarsi di fronte al giudice proprio in quanto dirigente (perché oggi sei dirigente, mentre prima eri un funzionario). Prima, l'Avvocatura esercitava questo compito attraverso avvocati privati che venivano retribuiti per farlo. Dato che ora è stata tolta la retribuzione, perché onerosa per lo Stato, e dato che vi è la riduzione numerica da parte degli avvocati, tocca a noi presen-

tarci in giudizio. E allora ci avvaliamo dell'atto di costituzione in giudizio e andiamo lì con poca esperienza, tentando di barcamenarci a costruire o avvalerci delle motivazioni giuridiche offerteci dall'Avvocatura dello Stato. Non possiamo fare altro e quando siamo presenti in contraddittorio non possiamo che limitarci a dire "la posizione della Pubblica Amministrazione è questa". Il punto è che tale situazione è tutt'altro che rara: veniamo chiamati in giudizio per qualsiasi evento: il bambino che si è fatto male; un contraddittorio tra docenti o tra docenti e genitori ecc. Vi sono una serie di responsabilità giuridiche per le quali non siamo stati formati in profondità e lo facciamo con le nostre competenze, cercando di essere quanto più corretti e rappresentativi possibili».

Per quanto riguarda il secondo ruolo, è soprattutto nelle scuole meridionali che ho potuto osservare tale ennesima maschera calata sul viso del dirigente. Dalle osservazioni svolte nelle due scuole pugliesi e calabrese, infatti, si evince che uffici ed enti statali hanno necessità di essere "stimolati" nello svolgimento delle loro funzioni di supporto all'istituto scolastico (monitoraggio lavori di ristrutturazione, che per legge spetta alla Provincia; oppure messa a norma di aule e laboratori, per la cui attuazione è sempre necessario la presa in carico da parte dell'ente statale). Mentre al Nord Italia sembrerebbe che la burocrazia funzioni maggiormente attraverso i canali formali – a domanda di intervento inoltrata dal dirigente all'ente statale quest'ultimo risponde e prende in carico la richiesta – si può affermare, dopo le osservazioni svolte, che al Sud tale processo formale riscuote ben poco successo, tanto che risulta essere consuetudine, pratica comune, il "pellegrinaggio" del dirigente presso l'ente statale al fine di ottenere udienza, attenzione e, forse, vedere soddisfatta la richiesta:

Puglia. Giovedì 19 marzo 2015. 8:00.

La novità è costituita dalla parte "nuova" della scuola, appena ristrutturata dallo Stato dopo diverse insistenze e "preghiere" da parte del dirigente. Ecco ritornare il discorso del rapporto con gli enti statali. Il tutto, è bene ricordarlo, per interventi o azioni che interessano le scuole e quindi gli studenti e non certo per interessi personali dei dirigenti. Come mi racconta il dirigente durante l'intervista effettuata<sup>9</sup>: «Sì, vi è questa situazione. L'avevo percepita già molti anni fa, quando venni nominato al centro Italia. I miei colleghi del Sud diventati dirigenti al Nord erano meravigliati del fatto che le richieste rivolte all'ente comunale, in via formale e quindi scritta, fossero soddisfatte in tempi rapidissimi. A Sud di Roma, invece, questo tipo di richiesta scritta la facevi diverse volte, ma poi dovevi andare a bussare all'ufficio per avere l'"interessamento", ossia per sperare di fare partire qualcosa, come se fosse una richiesta che il preside facesse

---

<sup>9</sup> Allo *shadowing* è stata affiancata la tecnica dell'intervista discorsiva somministrata nei confronti del dirigente e di testimoni privilegiati: dsqa, vicepresidente, collaboratori

per il proprio tornaconto personale quando ovviamente non si trattava di questo. Anche oggi la situazione è la stessa: tra le varie richieste che presentiamo in via formale, ne vediamo soddisfatte una su cinquanta. Per il resto dobbiamo andare a supplicare più di una volta perché gli enti locali ci dichiarano sempre – e non so fino a quale punto sia vero – che non hanno i soldi a sufficienza. Probabilmente in parte sarà vero, ma in parte potrebbero anche programmare qualche fatica supplementare e organizzare meglio il bilancio a inizio anno in modo da soddisfare più enti possibili».

Calabria. Venerdì 27 febbraio 2015. 9:00.

Si ritorna nell'ufficio provinciale dove siamo stati il secondo giorno di osservazione, per risolvere l'ennesimo problema inerente al contratto: manca la cauzione definitiva che al momento risulta in forma non completa. Se non viene consegnata rende nullo il contratto stesso e quindi non possono essere consegnati i lavori. Non solo, serve la sottoscrizione del contratto con il responsabile sicurezza senza la quale, di nuovo, non possono essere consegnati i lavori. Restiamo nell'ufficio dell'ingegnere per un'ora e mezzo in cui è tutto un susseguirsi di telefonate alla ricerca di qualcuno esperto per risolvere il problema. I due parlano in termini tecnici di questioni tecniche [e ammiro molto lo sforzo del dirigente nel porre domande e richiedere spiegazioni su tematiche che chiaramente non sono di sua competenza ma che ricadranno sotto la sua responsabilità una volta che il contratto sarà consegnato].

Ci troviamo di fronte a dirigenti che si trovano spesso costretti a recarsi nella sede dell'istituzione statale quasi col "cappello in mano" per chiedere quello che invece dovrebbe essere dovuto: interventi nei confronti dell'istituto scolastico che spettano, per legge, all'iniziativa dell'ente statale. È a quest'ultimo infatti che spetta monitorare la situazione delle scuole e spingersi anche a proporre ai dirigenti determinati interventi o, comunque, rispondere repentinamente a eventuali richieste avanzate in materia dal dirigente.

## CONCLUSIONI

Dagli stralci di osservazione riportati, si evince quanto lo *shadowing* possa rivelarsi utile per rivolgere lo sguardo del ricercatore sociale nei confronti di quei microprocessi della quotidianità esperita dai soggetti che non sono rilevabili attraverso l'utilizzo di altre tecniche, sia quantitative che qualitative (comportamenti verbali e non verbali, posture, interazioni, atteggiamenti, etc.). Fare *shadowing* vuole dire vivere *con e come* il soggetto che si studia, avere comportamenti simili, intrattenere interazioni con altri membri dell'ambiente magari imprevisite o non preparate a tavolino, su un progetto teorico. Ecco perché lo *shadowing* si nutre molto

della capacità di improvvisazione detenuta dal ricercatore: è una tecnica che vive di continue aperture e di possibilità che il contesto e i singoli eventi di volta in volta offrono. Sta allo studioso cogliere le opportunità di osservazione e studio che possono improvvisamente manifestarsi durante la sua fase di “ombra”. Ciò non significa però che lo *shadowing* implichi una immedesimazione nella vita del soggetto seguito: una condivisione di opinioni, idee, emozioni positive o negative. L’empatia nei confronti dell’osservato è chiaramente necessaria, ma in termini strumentali alla ricerca svolta: creare un buon rapporto, di fiducia e rispetto reciproco, porterà giovamento alla ricerca, in quanto permetterà allo studioso di avere una visione panoramica dei comportamenti messi in atto dal soggetto in questione oltre al fatto di costruire una fiducia nell’interazione che si rivelerà foriera di “verità” nei dialoghi intrattenuti con l’osservato. Ma tale empatia non deve mai tramutarsi in simpatia o parteggiamento per i comportamenti o le idee manifestati dal soggetto studiato: è sempre necessario infatti, per la deontologia della ricerca sociale, non confondere l’immersione nella vita dell’osservato con l’obiettivo dello studio, ossia la serietà scientifica nel riportare gli eventi osservati e nell’analisi degli stessi. Si deve sempre tendere quanto più possibile all’oggettività, senza prese di posizione che travalichino o peggio disconoscano lo spirito della ricerca scientifica. Si è studiosi sociali quando si incontra i soggetti, si tratta con loro le condizioni dello *shadowing* e lo si mette in atto; si resta studiosi sociali al termine delle osservazioni, quando si ritorna “sul tavolo” per procedere all’analisi dei dati ottenuti. Ecco perché anche per lo *shadowing* vale una regola importante per la ricerca sociologica qualitativa: durante la fase di campionamento bisogna evitare di selezionare soggetti o gruppi verso i quali il ricercatore nutre un forte affetto o una profonda avversione (ad esempio, se appartengo a un gruppo dall’ideologia neonazista non svolgerò una ricerca nei confronti di praticanti ebrei, così come se sono un vegetariano convinto farò di tutto per evitare di svolgere una osservazione sulla vita quotidiana dei macellatori toscani della razza chianina). Sta all’intelligenza dello studioso selezionare il suo oggetto di ricerca e, di conseguenza, scegliere la tecnica più adatta per indagarlo socialmente.

Inoltre, vi è da ricordare che lo *shadowing* non è affatto la tecnica perfetta nella ricerca sociale, tutt’altro: un tale tipo di osservazione comporta un forte sforzo fisico, una notevole concentrazione mentale oltre al fatto della possibilità di ritrovarsi facilmente in situazioni imbarazzanti quando non addirittura pericolose. La registrazione dei dati è affidata quasi sempre all’occhio umano e alla penna del ricercatore: elementi che evidenziano quanta faticoso e labile possa rivelarsi un periodo di osser-

vazione. Ecco perché è consigliabile affiancare allo *shadowing* una seconda tecnica qualitativa, come l'intervista o il *focus group*, oppure utilizzare i dati raccolti dall'osservazione come elementi utili a una ricerca quantitativa su un campione più ampio di soggetti rientranti nello stesso campo di studio (Bonazzi 2014).

Infine, si tenga presente che lo *shadowing* apre spesso nuovi interrogativi di ricerca oppure modifica le ipotesi costruite prima di andare sul campo: non si tratta di rappresentazioni prodotte dai soggetti studiati attraverso risposte a domande formulate in un questionario, in un'intervista o in un *focus group*; con la *shadowing* si scende in prima linea e il ricercatore sperimenta sulla propria pelle quanto immaginato o letto sui soggetti studiati. Se, come era solito ripetere Pierre Bourdieu durante le sue lezioni, la ricerca senza teoria è cieca e la teoria senza ricerca è vuota (1992), lo *shadowing* si rivela così elemento linfatico per l'attività teoretica, nonché attività empirica che rimanda continuamente alla teoresi, in un circolo dialogico e continuo che ben rappresenta uno dei percorsi ideali della ricerca sociale.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBO L. (2002), *Riflessioni in-attuali di una ex ministro. Pensare la politica anche sociologicamente*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Barley S.R., Kunda G. (2001), *Bringing Work Back In*, in «Organization Science», XII, 1, pp. 76-95.
- BLAKE K., STALBERG E. (2009), *Me and My Shadow: Observation, Documentation, and Analysis of Serials and Electronic Resources Workflow*, in «Serials Review», XXXV, 4, pp. 242-252.
- BONAZZI G. (2014), *Qualità e quantità mediante shadowing. Una ricerca su quattro unità ospedaliere*, in «Etnografia e ricerca qualitativa», 1, pp. 135-154.
- (1998), *Between shock absorption and continuous improvement: Supervisors and technicians in a Fiat "integrated factory"*, in «Work Employment and Society», XII, 2, pp. 219-243.
- BOURDIEU P. (1958), *Sociologie de l'Algérie*, Paris, PUF.
- (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- (2001), *Objectiver le sujet de l'objectivation*, in Idem, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- (2002), *Le bal des célibataires : crise de la société paysanne en Béarn*, Paris, Points Seuil.
- BOURGOIS P. (2005), *Cercando rispetto. Drug economy e cultura di strada*, Roma, Derive e Approdi.

- BRUNI A. (2005a), *An Ironic Shadow on Organizational Ethnography*, in JOHANSSON U., WOODILLA J. (a cura di), *Irony and Organizations. Epistemological Claims and Supporting Field Stories*, Copenhagen, Liber-Copenhagen Business School Press, pp. 54-80.
- (2005b), *Shadowing Software and Clinical Records: On the Ethnography of Non-Humans and Heterogeneous Contexts*, in «Organization», XII, 3, pp. 357-378.
- BRUNI A., GHERARDI S., POGGIO B., (2000), *All'ombra della maschilità. Storie di imprese e di genere*, Milano, Guerini e Associati.
- CARDANO M. (1997), *Lo specchio, la rosa e il loto. Uno studio sulla sacralizzazione della natura*, Roma, SEAM.
- (2011), *La ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino.
- CERULO M. (2009), *Un mondo (quasi) a parte. La vita quotidiana del politico di professione: uno studio etnografico*, Milano, Guerini e Associati.
- (2011), *La danza dei caffè. L'interazione faccia a faccia in tre luoghi pubblici*, Cosenza, Pellegrini.
- (2015), *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- COLOMBO A.D. (1998), *Etnografia di un'economia clandestina. Immigrati algerini a Milano*, Bologna, il Mulino.
- CORBETTA P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- CZARNIAWSKA B. (2007), *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*, Copenhagen, Copenhagen Business School Press.
- DE ROSE C. (2003), *Che cos'è la ricerca sociale*, Roma, Carocci.
- ELLIS C. (2001), *Sociological Introspection and Emotional Experience*, in «Symbolic Interaction», XIV, 1, pp. 23-50.
- FLETCHER J.K. (1999), *Disappearing acts: Gender, power and relational practice at work*. Cambridge, Cambridge, MIT Press.
- FOOTE WHYTE W. (1943), *Street corner society*, Chicago, University of Chicago Press.
- GILLIAT-RAY S. (2011), «*Being There*»: *Shadowing a British Muslim Hospital Chaplain*, in «Qualitative Research», XI, 5, pp. 469-486.
- GOFFMAN E. (1961), *Asylums*, New York, Anchor Books.
- GUEST R.H. (1955), *Men and Machines: an Assembly Line Worker Looks at His Job*, in «Personnel», XXXI, pp. 496-503.
- HUMPREYS L. (1970), *Tearoom trade. Impersonal sex in public places*, London, Duckworth.
- IACCARINO L., CERULO M. (2011), *Emozioni primarie*, Napoli, Guida.
- LAPLANTINE F. (1996), *La description ethnographique*, Paris, Nathan.



- LAVE J. (1988), *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE J., WENGER E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARZANO M. (2004), *Scene finali. Morire di cancro in Italia*, Bologna, il Mulino.
- (2006), *Etnografia e ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- (2009), *Cattolicesimo magico. Un'indagine etnografica*, Milano, Bompiani.
- (2012), *Quel che resta dei cattolici*, Milano, Feltrinelli.
- MCDONALD S. (2005), *Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research*, in «Qualitative Research», V, 4, pp. 455-473.
- MCDONALD S., SIMPSON B. (2014), *Shadowing research in organizations: the methodological debates*, in «Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal», IX, 1, pp. 3-20.
- MEROLA C. (2014), *L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del Dirigente Scolastico*, in «Topologik», 16, pp. 108-127.
- MINTZBERG H. (1970), *Structured Observation as a Method to Study Managerial Work*, in «Journal of Management Studies», VII, 1, pp. 87-104.
- PASKIEWICZ L.S. (2002), *The shadowing experience: Valuing the link between faculty practice and student learning*, in «Journal of Professional Nursing», XVIII, 4, pp. 238-242.
- PENNACINI C. (2011) (a cura di), *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*, Roma, Carocci.
- PERLOW L.A. (1998), *Boundary Control: The social ordering of work and family time in a high-tech corporation*, in «Administrative Science Quarterly», XLIII, 2, pp. 328-357.
- PERLOW L.A. (1999), *The time famine: Toward a sociology of work time*, in «Administrative Science Quarterly», XLIV, 1, pp. 57-81.
- QUINLAN E. (2008), *Conspicuous Invisibility: Shadowing as a Data Collection Strategy*, in «Qualitative Inquiry», XIV, 8, pp. 1480-1499.
- SCLAVI M. (2005), *A una spanna da terra. Una giornata di scuola in Italia e negli Stati Uniti e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano, Bruno Mondadori.
- (2006), *La signora va nel Bronx*, Milano, Bruno Mondadori.
- WOLCOTT H.F. (1973), *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, Austin, Holt, Rinehart and Winston.



