

Narrare la ricerca al tempo del COVID: gli attesi imprevisi e la ricerca qualitativa

Alberto Quagliata, Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini e Fabiola Scollo¹

Abstract

Il presente contributo è il primo report sulla ricerca biennale 2020-2021 che, a partire da marzo 2020, gli autori stanno conducendo utilizzando modalità operative esclusivamente online e coinvolgendo alcune scuole dell'infanzia e primarie del Lazio e della Toscana. Obiettivo della ricerca è quello di individuare uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali nasce e trae alimento l'attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione in Italia. Per condurre la ricerca la metodologia *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista è stata pensata come *scelta migliore*. Attualmente i ricercatori hanno individuato circa dieci categorie interpretative e numerose proprietà a esse relative, e si accingono all'elaborazione dei dati prevista per il secondo livello di analisi, quello della codifica focalizzata.

Abstract

This paper represents the first report of the biennial research which the authors have been carrying from March 2020 out, using blended modalities and involving some kindergartens and primary schools in the regions Lazio and Tuscany. The aim of the research is to identify an integrating background that takes into account the cultural roots from which the current regulatory-cultural-educational climate relating to inclusion practices in Italy is born and nourished. The Constructivist Grounded Theory methodology has been thought as the best choice. Currently, researchers have identified about 10 interpretative categories and numerous properties related to them and are about to process the data required for the second level of analysis, that of focused coding.

Introduzione

Il presente contributo costituisce il primo report sulla ricerca biennale² che

¹ Il contributo è frutto del lavoro condiviso tra gli autori. Ai soli fini dell'attribuzione delle parti, si segnala che Alberto Quagliata ha scritto l'Introduzione, Michela Baldini ha curato il par. 2, Lavinia Bianchi ha scritto il par. 5, Giovanni Castagno è autore del par. 4, Ines Guerini ha scritto il par. 1 e Fabiola Scollo ha curato il par. 3.

² Titolo: *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo*

gli autori stanno conducendo, utilizzando modalità operative blended e coinvolgendo alcune scuole dell'infanzia e primarie del Lazio e della Toscana.

La riprogettazione online di un impianto di ricerca immaginato in modalità blended ha consentito al gruppo di lavoro di non interrompere le attività programmate e di valorizzare le numerose possibilità di lavoro collaborativo in rete: in effetti, questa modalità, che richiede e consente una riflessione costante e condivisa tra i singoli componenti del gruppo di ricerca, rappresenta un punto di forza dell'intero impianto metodologico, in modo particolare nell'attuale periodo storico caratterizzato dall'emergenza sanitaria.

Anche attraverso una ricognizione storico-pedagogica, la ricerca ha l'obiettivo di individuare uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali proviene l'attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione in Italia.

La metodologia *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista – il cui assunto di base è la co-costruzione di significati – è stata pensata come *scelta migliore* per questa ricerca. Allo stato attuale dei lavori, i ricercatori hanno individuato 10 categorie interpretative e numerose proprietà a esse relative, e si accingono ora all'elaborazione dei dati prevista per il secondo livello di analisi, quello della *codifica focalizzata*.

1. Cornici interpretative: complessità e DisCrit

In questa ricerca, di cui il presente contributo intende fornire un primo report, l'inclusione non è intesa come un semplice *metter dentro* (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013) gli alunni, che per le ragioni più disparate (condizione di disabilità, presenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento, esperienza migratoria, eccetera) sono definiti *vulnerabili*.

L'inclusione assume, piuttosto, il valore di de-marginalizzazione, giustizia sociale, resistenza ed emancipazione e viene indagata attraverso molteplici lenti interpretative, mutate dai paradigmi sistemici e interagenti della complessità (Bateson, 1972-1979, Morin, 1993), degli studi postcoloniali (Fanon, 1961; hooks, 1994; Sayad, 1999; Spivak, 1988) e dei *DisCrit*³ (Connor & al., 2016; Bocci, 2018; Ferri, 2018).

Più specificatamente, attraverso una ricognizione storico-pedagogica, intendiamo mettere a fuoco uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali nasce e trae alimento l'attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione, orientando la nostra indagine in Italia.

italiano. Un approccio grounded. La ricerca è condotta da Alberto Quagliata (responsabile), Chiara Lepri, Fabio Bocci, Lorenzo Cantatore, Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini e Fabiola Scollo.

³ Secondo l'interpretazione dei Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit) esiste un nesso tra *abilismo* e *razzismo*. La disabilità ha un carattere intersezionale, poiché interagisce con altre caratteristiche (quali, ad esempio, l'etnia, il genere e l'orientamento sessuale) che solitamente causano esperienze di marginalizzazione.

Della costruzione storica e ideologica dell'identità italiana si ritrovano ampie e significative tracce nella letteratura per l'infanzia e nei materiali didattici pensati per giovani alunni. Dagli anni Venti del Novecento, lo studio delle rappresentazioni razzializzanti e coloniali nei materiali educativi destinati all'infanzia costituisce una strada privilegiata per disvelare pratiche di invisibilizzazione e riproduzione del potere egemonico nella costruzione dell'alterità. Tra gli studi che danno conto della costruzione di questo sfondo integratore, ricordiamo in particolare Sani (2012), Gabrielli (2006) e Pazzaglia (2005).

Relativamente alle normative scolastiche presenti in Italia, è importante sottolineare che nell'ottobre 2007 il MIUR (attraverso un Osservatorio Nazionale) ha dato vita alla *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Di ben sei anni dopo è la circolare ministeriale sugli *Strumenti d'Intervento per Alunni con Bisogni Educativi Speciali*⁴, intendendo con l'etichetta nominale *Bisogni Educativi Speciali* tutti quei motivi socioculturali, socioeconomici e/o psico-fisici che fanno sì che alcuni alunni risultino "bisognosi di aiuto".

È solo dal 2013, dunque, che sul piano normativo si è cominciato a interessarsi di didattica per l'inclusione, ovvero di come includere in classe coloro i quali rientrano nell'etichetta nominale a cui si è fatto riferimento sopra; questo fenomeno ha comportato la medicalizzazione o *bessizzazione* (Bocci, 2016) del contesto educativo. Difatti, la scuola persiste nel ricorrere sistematicamente a forme di denominazione classificatoria (*DSA; ADHD; disabile; ecc...*) che determinano la "risposta speciale" (definita dalla normativa *inclusione*), la quale consente agli allievi di vedere riconosciuto il loro "bisogno educativo speciale".

Più opportuno sarebbe progettare aprioristicamente un contesto educativo inclusivo, ossia in grado di essere abitato da tutti e da ciascuno (con le infinite vulnerabilità che li caratterizzano), piuttosto che adoperare soluzioni (come, ad esempio, strumenti compensativi e misure dispensative) pensate per "contenere" chi fatica⁵ a vivere il contesto educativo tradizionale.

Quelle appena esposte sono le motivazioni alla base della nostra ricerca, attraverso la quale intendiamo interrogarci sui modi in cui il linguaggio istituzionale descrive, interpreta e gestisce le differenti vulnerabilità e sulle modalità in cui tale linguaggio informa il sistema normativo destinato all'inclusione socioeducativa, legittimando talvolta, purtroppo, pratiche di riproduzione del potere, che finiscono per produrre esse stesse nuove forme di emarginazione.

2. Riferimenti epistemologici

Per tracciare una mappa dei riferimenti epistemologici relativi al processo inclusivo nel suo complesso – vale a dire il processo di inclusione socioeduca-

⁴ N. 8 del 6 marzo 2013.

⁵ Fatica, poiché il contesto è stato ideato per l'allievo ritenuto *normotipico*: bianco, sano ed eterosessuale.

tiva delle persone vulnerabili indagato da questa ricerca – è utile prendere in considerazione la produzione editoriale recente e in particolar modo quella parte relativa alla letteratura per l'infanzia.

Questo settore letterario, infatti, si è dimostrato capace di andare ben oltre quell'approccio pedagogico paternalistico che ne aveva in origine caratterizzato la nascita, rivelandosi come un florido terreno narrativo capace di veicolare tessuti tematici di una potenza emotiva ed educativa fuori dal comune. La letteratura per l'infanzia, grazie proprio alla sua "identità complessa e plurale" (Bacchetti, 2013, p.15), si rivela un crocevia di linguaggi e di tematiche capace di esprimere tutto e il contrario di tutto: spazio privilegiato e protetto nel quale esperire lo sconosciuto, così come l'inconoscibile (Terrusi, 2012). Se la letteratura può essere definita come "un vero sognare ad occhi aperti" (Gramsci, 1966, p.108), la letteratura per l'infanzia costituisce un vero e proprio mondo alternativo nel quale sperimentare ciò che – per un motivo o per un altro – esula dalle potenzialità esperienziali del soggetto. La pedagogia che studia l'infanzia nel suo complesso, pertanto, deve valorizzare le potenzialità offerte dalla letteratura per l'infanzia; questa, infatti, può sia contribuire all'educazione dei lettori, sia aiutare gli educatori, fornendo loro la corretta chiave di lettura di quei comportamenti che, senza l'aiuto delle pagine dei libri, apparirebbero di difficile inquadratura, quasi invisibili. Anche lo studio dell'immaginario si dimostra argomento di ricerca particolarmente complesso; esso non può prescindere da un'analisi attenta e critica delle opere letterarie dedicate all'infanzia che contribuiscono alla formazione di quell'immaginario, plasmandolo e modificandolo in un continuum che si snoda attraverso i secoli (Beseghi, Grilli, 2011).

All'interno di questa cornice si inserisce quella corrente della letteratura per l'infanzia che si è fatta carico di propositi educativi proponendo un'esplorazione non solo del mondo che circonda il lettore ma, più in generale, di ciò che è 'altro'. Quest'attitudine all'inclusione si dimostra quanto mai necessaria per proporre interventi educativi efficaci in un panorama che non può prescindere da una epistemologia della complessità (Quagliata, 2014). La costante ricerca di un linguaggio che possa dimostrarsi quanto più possibile 'universale' ha portato, negli ultimi decenni, alla riscoperta di forme narrative iconografiche. Le opere che rispecchiano queste caratteristiche – grazie anche all'innalzamento del livello qualitativo proposto a livello editoriale con pubblicazioni sempre più ricercate e curate di *silentbook* di sicuro valore – si sono dimostrate assai efficaci per un approccio più inclusivo rispetto alla classica narrazione testuale (Zizioli, 2017). L'albo illustrato si rivela un medium capace di integrare molteplici e complessi livelli di messaggio, e ciò ne amplifica la capacità di fungere da ponte di contatto fra diverse realtà, dimostrandosi un veicolo privilegiato per favorire incontro e dialogo (Lepri, 2016).

Nonostante siano queste le nostre convinzioni, non possiamo tacere che un approccio ancora fortemente impregnato del pensiero di Benedetto Croce – e quindi di una visione che tende a far coincidere la letterarietà del testo con la

sua dimensione estetica, escludendo altre categorie di analisi – è ancora assai diffuso, e contribuisce a costruire una sorta di confinamento pedagogico della Letteratura per l'infanzia e, a maggior ragione, di uno dei suoi strumenti oggi privilegiati, l'albo illustrato. Solo un processo di desacralizzazione del libro e della lettura, che recuperi la visione potremmo dire anti-proustiana di cui sono esempi il Rodari dei *Nove modi per uccidere la lettura nei ragazzi* (2014), il lavoro di Ermanno Detti sul piacere della lettura (Detti, 1987) e il Pennac dei cosiddetti “Dieci diritti del lettore” (Pennac, 1993), può tenerci a riparo da questo rischio. Gli autori appena citati hanno insistito sulla centralità del soggetto e sulla categoria del piacere come condizione da privilegiare per attivare un processo positivo nel momento in cui si propone la frequentazione di testi letterari nei lettori. A maggior ragione nei bambini, ovviamente.

Sulla scia di questi riferimenti sarà più facile intendere – all'interno di un quadro motivazionale, come lo descrive Silvia Blezza Picherle (2013) – la nostra riflessione, che va immaginata come funzionale allo sviluppo di una relazione attiva tra lettore e libro, nella quale la narrazione possa esser esplorata, come fosse un luogo, per cercarvi sensi, significati e soprattutto valori e idee sul mondo. Dovrebbe essere chiaro che non stiamo immaginando una gestione autoritaria della lettura, ma una decolonizzazione della figura dell'insegnante grazie alla quale il lettore diventa co-protagonista attivo e propositivo della relazione tra insegnamento e apprendimento, e si inserisce come soggetto che partecipa alla creazione di una comunità educante nella quale opinioni e riflessioni vengono scambiate e condivise per sostenere la costruzione di una visione della realtà problematica, non omologante. Una relazione che identifica nel processo, nel percorso, nel viaggio emozionale e fisico, il momento più profondo e più importante del rapporto con la lettura. All'interno di questo quadro interpretativo, l'adulto è un mediatore che accende il desiderio dell'ascolto e della lettura, che accompagna il lettore a maturare traguardi non occasionali né effimeri (Campagnaro, 2014). Proprio il “viaggio fisico” del lettore, soprattutto di quello più piccolo, che tanto noi quanto gli autori che abbiamo preso a riferimento invitano a intraprendere, è stato sottoposto nel recente passato a una totale ridefinizione. Cosa ne è del pennarello del protagonista del *Viaggio* di Aaron Becker, o della “matita viola” di Crockett Johnson, che invitano il lettore a vedere prendere forma la realtà attraverso il tratto che si fa oggetto, si fa realtà, come nella *Spiaggia magica*, o ne *La matita viola di Harold* quasi a sostenere che essa sia immediatamente a disposizione per essere plasmata con la nostra fantasia, se solo il dito del bambino la può seguire sulla pagina, scorrendo il segno grafico? Cosa dobbiamo intendere per “fisico” quando oggi, in piena pandemia, ci riferiamo all'esperienza della lettura, se essa deve essere totalmente smaterializzata e ridotta a un trasferimento di informazioni attraverso il monitor di un computer o di un altro qualsiasi *device*?

Per quanto la modulazione della voce, la mimica, le abilità coreutiche del narratore possano compensare la distanza e la riduzione del contatto, riteniamo che le condizioni che il Covid ha determinato rappresentino un enorme limite

alla possibilità per il bambino di vivere quell'esperienza "globale" che la lettura deve essere in grado di attivare, legata non solo agli elementi narrativi, semantici, estetici, ma anche alla componente materiale del libro, fatto pur sempre di carta, cartone, fili, delicatamente e spesso artigianalmente assemblati di modo che anche questi elementi contribuiscano ad alimentare quel magico fascino, quel rapimento a cui i bambini andrebbero introdotti e che constatiamo essere stato tremendamente compromesso. Almeno finché contromisure, scoperte, pratiche innovative non riescano a controbilanciare quello che è successo. Riteniamo sia a maggior ragione oggi necessario riflettere sugli ambienti di apprendimento e sulle modalità che all'interno del contesto scolastico possono essere immaginate per recuperare un terreno che sembra perso, consapevoli del fatto che da momenti di profonda crisi come questa si possono operare profondi cambiamenti (Roncaglia, 2020).

3. Covid 19 come "atteso imprevisto"

Gli attesi imprevisti stravolgono le nostre *routine* e mettono in dubbio la fiducia nella possibilità di uno sviluppo ininterrotto, tanto economico, quanto culturale e politico.

È opportuno riprendere le sollecitazioni di Edgar Morin (2016) che, con il suo costrutto di *inatteso*, ci invita a rivedere le nostre certezze, a dismettere i panni dell'etnocentrismo e ad avere un atteggiamento critico in merito alle previsioni della futurologia, del nazionalismo e del liberismo sfrenato.

Ci sono stati *inattesi* che hanno cambiato irreversibilmente il corso della storia; basti pensare alla caduta del muro di Berlino nel 1989, alla distruzione delle torri gemelle nel 2001, alle primavere arabe del 2011⁶ e, ancora, all'emergenza generata dalla pandemia da Sars-Cov-2 che ha disvelato, appunto, la nostra comunità di destino planetaria (Bianchi, 2020⁷).

Fare ricerca al tempo del Covid-19, su un tema non direttamente impegnato a rilevare le conseguenze della pandemia, appare come una azione sfidante e, probabilmente, ci costringe a ripensare i nostri confortevoli modelli di riferimento.

Un inatteso che non può essere trascurato determina una revisione delle procedure e delle pratiche di ricerca consolidate. Interpretiamo la crisi pandemica come inatteso che ci lascia in eredità apprendimenti e pratiche "non reversibili"; speriamo dunque che anche il mondo della ricerca sia attento a proporre uno sforzo etico e di sostenibilità ambientale, per valorizzare le con-

⁶ Morin, *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit. p. 76.

⁷ In proposito, appare significativo il contributo di Alexander Langer: "Cosa direbbe Langer del pensiero moriniano? Una riflessione ecologizzante sulla fratellanza", in STAGIONE DEL MUTUO DISCORSO, Periferico Festival e Fondazione Langer: https://mutuodiscorso.wixsite.com/mutuodiscorso/bianchi?fbclid=IwAR0_BI4U2m9yFzEP0-b1t7msVEW51p3672xOgPCG-QuOoOKrPttKpGR3TAc.

seguenze rivoluzionarie che questo momento storico ha determinato.

Immaginarsi come comunità di destino, percepirsi come non-separati, sono alcune delle conseguenze di questo drammatico momento che andrebbero indagate: limitarsi ad approfondire le strategie della didattica a distanza – soprattutto nelle forme inadeguate e poco competenti della scuola e dell’università del nostro Paese – apparirebbe come obsoleto, cristallizzato e, forse, non così utile.

4. Le “conseguenze” del Covid nella pratica della ricerca e della vita universitaria

Nel paragrafo conclusivo di questo saggio proponiamo al lettore una descrizione narrativa dell’esperienza della nostra Comunità di ricerca ai tempi del Covid. In queste righe, invece, proviamo a indicare temi per riflessioni che sarà comunque necessario approfondire.

In primo luogo, Covid 19 ha reso (ancor più) evidente la necessità di aggiornare le pratiche della ricerca tradizionalmente agite nel nostro Paese, spesso ferme a consuetudini operative proprie del millennio trascorso: il singolo ricercatore che opera individualmente e si sposta più volte, durante i mesi della ricerca, per approfondire indagini localizzate.

Sono prassi antiche, tenute in vita anche in questi drammatici mesi di pandemia: dottorande e dottorandi si trovano ancora adesso a dover confermare il tradizionale semestre di lavoro presso un ateneo di un altro Paese, anche se la loro operatività non potrà essere differente da quella che avrebbero potuto agire restando in Italia ... l’internazionalizzazione, evidentemente, non può essere messa in discussione, almeno nelle sue forme esteriori.

Un suggerimento operativo: per migliorare la robustezza della *codifica focalizzata* che la nostra Comunità di ricerca sta per avviare (all’interno della metodologia Grounded Theory), abbiamo programmato due Focus Group online con le persone intervistate; per il primo Focus Group, in programma intorno al 10 dicembre, faremo avere ai partecipanti i risultati della ricerca al momento elaborati: le 10 categorie interpretative e le relative proprietà.

In secondo luogo, Covid 19 ha dimostrato la debolezza dell’impianto didattico tradizionale, ancora fermo – nel terzo decennio del Duemila – alle pratiche della lezione ex-cathedra, la cui crescente inefficacia è stata evidenziata da molteplici ricerche empiriche (non sfugga la paradossalità della situazione ...).

Nel nostro percorso di ricerca stiamo condividendo con il campione della ricerca – costituito da magnifiche maestre esperte della relazione educativa – suggerimenti e riflessioni coerenti con le esperienze didattiche proprie del modello dell’I-learning (Quagliata, 2014).

C’è ancora molto da fare ... sicuramente, però, l’atteso imprevisto della pandemia ha contribuito a rendere più evidente la necessità non procrastinabile, per chi ha la responsabilità di progettare percorsi di apprendimento, di acquisire competenze esperte nell’ambito della formazione blended. Non è poco.

Anche su questo punto un suggerimento operativo: gli ambienti online utilizzati per la didattica a distanza mettono a disposizione un *Canale* per ogni Corso; all'interno del "proprio" Canale, il docente può aprire tanti *Sottocanali* quanti sono i gruppi di lavoro che ha costituito: in questo modo le attività esperienziali e laboratoriali di gruppo diventano più piacevoli, motivanti ed efficaci.

5. La «convenienza» di una metodologia di ricerca flessibile e della pratica blended

L'approccio qualitativo che caratterizza l'impianto metodologico di questa ricerca è proposto come una scelta opportuna per lo studio di fenomeni complessi e di rilevanza etica: l'essere 'spostati e posizionati' in un universo creaturale suggerisce di scegliere una epistemologia e una metodologia che risultino coerenti tra loro e con il contesto multi-problematico preso in esame.

Il disegno di ricerca è indisciplinare (Morin, 1993) e intersezionale: la cornice teorica per lo studio della marginalizzazione e dell'inclusione subordinata nelle scuole è infatti mutuato dal modello intersezionale dei DisCrit (Connor & al. 2016).

In coerenza con il contesto della ricerca e con l'epistemologia di riferimento indicata, la metodologia Grounded Theory a indirizzo costruttivista (CGT) è stata pensata come scelta migliore; avendo come assunto di base la co-costruzione di significati, la CGT è particolarmente indicata per esplorare ambienti in continua trasformazione e multiproblematici.

Tenendo a mente il monito di Michalko (2016), che riflette su quanto gli studi sull'ineguaglianza sembrano aver conseguito ben pochi risultati, proponiamo di costruire una CGT che comprenda un universo creaturale e sia volta alla produzione di una teoria dell'azione (Charmaz, 2014; Bateson, 1979). Essendo orientata alla *social justice education* (Charmaz, 2014), la CGT è inoltre coerente con il paradigma della pedagogia critica, che approfondisce temi e pratiche disvelatrici di ingiustizie e disuguaglianze implicite nella società, per renderle esplicite e predisporre opportuni interventi operativi: esempi emblematici di queste ingiustizie sono le pratiche di sessualizzazione e razzializzazione che caratterizzano spesso le relazioni istituzionali, le contraddizioni e i doppi vincoli che esistono nei processi di emancipazione e soffocano il pensiero critico e i fenomeni di insuccesso-abbandono scolastico.

La CGT, che suggerisce di studiare le pratiche inclusive di un contesto socioeducativo partendo da un problema avvertito come rilevante dai componenti della comunità coinvolta, consente di far dialogare tra loro attori e dati diversi; essendo centrale l'indagine dei processi, l'enfasi è su come diverse istanze concorrano alla costruzione di un immaginario educativo (Charmaz, 2016). Il campionamento teorico è composto sia dai soggetti di studio (insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, genitori), sia dalla letteratura per l'in-

fanzia e dai libri di testo, sia da fonti istituzionali e normative (raccomandazioni per l'inclusione scolastica, articoli di Legge, normativa dettagliata): in questo modo, il linguaggio istituzionale dialoga con le "parole" in vivo degli interlocutori privilegiati e con i vari linguaggi della didattica e della letteratura rivolta ai bambini della scuola d'infanzia e primaria.

I concetti sensibilizzanti (Blumer, 1969) sostengono e orientano la messa a punto dell'intervista intensiva, strumento di ricerca che il nostro gruppo di lavoro ha iniziato a utilizzare: l'intervista intensiva (Charmaz, 2014) è una guida gentile, rispettosa dei vissuti e delle relazioni, volta alla condivisione e negoziazione di significati.

«L'analisi della letteratura e la struttura teoretica sono 'luoghi' ideologici nei quali si afferma, localizza, valuta e difende la propria posizione» (Charmaz, 2014, p. 305): la letteratura è dunque sempre presente nelle fasi del processo, assumendo maggiore o minore rilevanza in base alle prime elaborazioni dei dati e all'orientamento che questi suggeriscono. D'altra parte, la letteratura è l'ossatura ideologica di ogni disegno di ricerca, perché un ricercatore è – non potrebbe non essere – una persona posizionata ed espota: il ricercatore non può spogliarsi della propria identità culturale e intellettuale.

Esplicitare onestamente assunti di base e processi preserva da insidie metodologiche ed errori di tipo logico, valorizzando proprio la responsabilità per la ricerca, attraverso la dichiarazione e la ri-percorribilità di ogni passaggio: come ci aiuta a capire Glaser (2001), infatti, assumere su di sé la responsabilità interpretativa e darne conto in modo onesto e sistematico è una scelta necessaria per una ricerca sociale che sia calzante, utile, rilevante e modificabile.

La flessibilità, ontologicamente connotata nell'universo metodologico scelto, permette di agire pratiche di co-partecipazione online: l'équipe di ricerca al tempo del Covid-19 e l'eccezionalità del contesto stanno esaltando le potenzialità delle risorse online (in maniera analoga a quanto sta avvenendo nei percorsi formativi della didattica a distanza) e la nostra Comunità di ricerca, operando esclusivamente online, sperimenta la miscela di relazione umana e il pragmatismo creativo delle tecnologie. Il nostro utilizzo dell'ambiente online – in cui è facile agire la condivisione di idee e conoscenze non solo in forma scritta, ma anche attraverso file audio e video, con la possibilità di arricchire continuamente una sitografia utile al nostro percorso – agevola la creazione di una comunità di ricerca sempre presente, non "circoscritta" a giorni prestabiliti, in continua evoluzione, flessibile ed elastica, attenta ed efficace nella costruzione di una rete di relazioni. La nostra presenza "esperta" in Rete ci sollecita a ragionare sui diversi argomenti che hanno origine nei nostri molteplici percorsi formativi ed esperienziali, dando vita a idee e riflessioni nuove, che condividiamo insieme nei diversi luoghi della Rete: un dialogo oltre le mura dell'aula fisica e dei suoi tempi ristretti. Un atteggiamento di grande apertura e condivisione è il primo obiettivo che una Comunità online deve perseguire: è quello che ha fatto la nostra Comunità di ricerca. Le piattaforme utilizzate – Moodle, Drive, Teams – hanno ovviato all'impossibilità di incontrarsi in pre-

senza, così da mantenere il distanziamento fisico e non quello sociale. Grazie alla Rete è stato possibile continuare il nostro percorso di ricerca. In particolare, Drive ci ha aiutato durante la scrittura condivisa, nelle trascrizioni delle interviste e nella codifica; Teams ci ha aiutato a mantenere viva la “presenza” e a creare gruppi di lavoro nella nostra Comunità, essenziali nel momento di dialogo tra le codifiche individuate, quando è fondamentale rispettare le diverse sensibilità presenti in un gruppo di ricerca.

6. Una narrazione a più voci dei nostri incontri online

Stiamo lavorando online da circa 10 mesi, con la sensazione di star facendo un *buon lavoro*, nell’accezione proposta da Gardner (2007, pp. 135-136):

[...] un lavoro può essere buono nel senso di qualitativamente *pregevole*: [... cioè], altamente disciplinato. Oppure può essere buono nel senso di *responsabile*: che tiene conto, cioè, delle possibili implicazioni per la più ampia comunità nella quale ha luogo. E infine può essere buono nel senso che fa star bene: può essere, quindi, *interessante* e ricco di significato.

In proposito, desideriamo proporvi un racconto a più voci su come ha vissuto la nostra Comunità di ricerca.

Michela. “Erano piacevoli i nostri incontri in presenza di gennaio e febbraio, nonostante il viaggio fosse piuttosto impegnativo. Per essere puntuale partivo la mattina presto per Pontedera, dove prendevo il diretto per Firenze; da lì, il Freccia Rossa arrivava a Roma in un’ora e mezza; il rapporto tra le ore necessarie al viaggio e quelle effettive d’incontro era veramente svantaggioso”.

Ines. “Ora è più semplice per te, visto che non devi prendere treni per raggiungerci”.

Michela. “Sì, assolutamente, è una pacchia ora, senza le 5-6 ore necessarie agli spostamenti; era un grosso dispendio di energie, dal punto di vista economico e temporale. Con la modalità online è tutto ottimizzato, e anche la gestione di eventuali imprevisti risulta immediata”.

Ines. “E poi, immagino ci abbiate riflettuto anche voi ... da quando siamo obbligati a vederci online, abbiamo ripensato la modalità di gestione delle interviste ... era necessario introdurre alcune modifiche ... condurre un’intervista da soli attraverso uno schermo può risultare più complesso che farlo in presenza. Allo stesso modo, però, non è possibile fare l’intervista in 3 o in 4 ... rischiamo di mettere in imbarazzo la persona intervistata”.

Lavinia. “Sì, penso sia opportuno che gli altri stiano in ascolto e intervengano solo se necessario”.

Alberto. “Probabilmente è necessaria la presenza di un facilitatore ... faccio il moderatore, pratico da anni attività professionali online”.

Lavinia. “Ma tu sei il responsabile della ricerca, Alberto, non puoi “esporti”.

Alberto. “Fidati, funzionerà”.

... ha funzionato!

Fabiola. “Sì, ha funzionato: sono intense e piacevoli, le nostre interviste a più voci. Io sono spesso rimasta dietro le quinte, e ho molto apprezzato la qualità della relazione e l’efficacia del contesto operativo”.

Giovanni. È stato molto utile anche per mantenere una nostra presenza costante e attiva”.

Ines. “Vi ricordate l’intervista a Giorgia? Ecco una foto di quel momento”.



Giovanni. “La foto è una bella documentazione. Abbiamo continuato a costruire la nostra ricerca giorno dopo giorno, nonostante il Covid-19 ... la pandemia non ci ha fermato”.

Lavinia. “Come direbbe Bateson, la relazione precede”.

Michela. “Un’esperienza molto formativa, coerente con il nostro paradigma del costruttivismo sociale, l’abbiamo vissuta quando abbiamo iniziato a far dialogare le codifiche che ognuno di noi aveva individuato. I vari background cul-

turali (e accademici) e le diverse impostazioni in ambito di ricerca sono emersi chiaramente, mettendo in risalto differenti punti di vista che, seppur complementari, dimostrano l'approccio necessariamente (anche) individuale di ciascun ricercatore”.

Fabiola. “Lavorare in gruppo aiuta sempre a guardare le ‘cose’ da più punti di vista”.

Riferimenti bibliografici

- BACCHETTI, F. (a cura di) (2013). *Percorsi della letteratura per l'infanzia*. Bologna: CLUEB.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. (trad. it.) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (2006).
- BATESON, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity* (trad. it.) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi. (2008).
- BESEGGI, E., GRILLI, G., (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- BLEZZA PICHERLE, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura, riflessioni e itinerari tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- BOCCI, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci & al. (a cura di) *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce: Pensa Multimedia.
- BOCCI, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA. VV. *Disability Studies e inclusione* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds* (trad. it.) *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza. (1988).
- CAMBI, F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci.
- CAMPAGNARO, M. (2014). *Le terre della fantasia*. Roma: Donzelli.
- CANEVARO, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- CHARMAZ, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publication.
- CHARMAZ, K. (2016). *The power of stories, the potential of theorizing for social justice studies*. In Denzin, N., Giardina, M. (Eds.), *Qualitative inquiry through a critical lens* (pp. 41-56). NY: Routledge.
- CONNOR, D., & AL. (eds.) (2016), *DisCrit. Disability studies and critical race theory in education*. NY: Teachers College Press.
- DETTI, E. (1987). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- FANON, F. (1961). (trad. it.) *I dannati della terra*. Torino: Einaudi. (2000).
- FERRI, B. (2018). *DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva*. In AA. VV. *Disability Studies e inclusione* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- GABRIELLI, G. (2006). L'Africa in giardino: appunti sulla costruzione dell'immaginario coloniale. In Bottoni, R. *La guerra d'Etiopia a scuola. Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 13: pp. 125-151.
- GARDNER, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- GLASER, B.G. (2001). *The Grounded Theory perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. CA: Sociology Press.
- GRAMSCI, A. (1966). *Letture e vita nazionale*. Torino: Einaudi.
- HOOKE, B. (1994). *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*.
- LEPRI, C. (2016). *Le immagini raccontano*. Pisa: Edizioni ETS.

- MEDEGHINI, R., D'ALESSIO, S., & VADALÀ, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii. *Disability Studies*. (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- MORIN, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kuperfer.
- MORIN, E. (2016). *Sette Lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- PAZZAGLIA, L. (2005). La Scuola Editrice e la politica imperiale fascista (1935-1943), *Pedagogia e vita*, 63, 100-130.
- PENNAC, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- QUAGLIATA, A. (2014). *I-Learning. Storie e riflessioni sulla relazione educativa*. Roma: Armando.
- RODARI, G. (2014). *Scuola di fantasia*. Torino: Einaudi.
- SANI, R. (2012). Refining the masses to build the Nation. *History of education and children's literature*, 2, 79-96.
- SAYAD, A. (1999). (trad. it.) *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina Editore. (2002).
- SPIVAK, G.C. (1988). *Can the Subaltern Speak?* In Nelson C., Grossberg L., (a cura di) *Marxism and The Interpretation of Culture*. London: Macmillan.
- TERRUSI, M. (2012). *Albi illustrati*. Roma: Carocci.
- ZIZIOLI, E. (2017). *I tesori della lettura sull'isola*. Roma: Sinnos.