

CAPITOLO 4

Il processo di ricerca

*Alberto Quagliata, Fabiola Scollo, Lavinia Bianchi*¹

1. Opinioni a confronto

Abstract

In questo capitolo viene descritto il processo di ricerca nei vari passaggi ricorsivi che hanno permesso la costruzione della teoria grounded.

Si darà conto dei processi di indagine, degli strumenti utilizzati, dell'analisi dei dati e della costruzione delle categorie centrali, con l'intento di disvelare al lettore la pratica metodologica della grounded theory costruttivista.

Parole chiave: Processo di ricerca; costruzione delle categorie interpretative; metodologia Grounded Theory Costruttivista

Abstract

This chapter describes the research process in the various recursive steps that enabled the construction of grounded theory.

The collection processes, the instruments used, the data analysis and the construction of the central categories will be taken into account, with the intention of revealing to the reader the methodological practice of constructivist grounded theory.

Keywords: Research process; construction of interpretive categories; constructive grounded theory methodology

1. L'approccio qualitativo della ricerca

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 vuole, infatti, definirsi come indisciplinare (Morin, 1993) e interse-

¹ Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro congiunto degli Autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire ad Alberto Quagliata il paragrafo 1; a Lavinia Bianchi i paragrafi 5; 6; 7; a Fabiola Scollo i paragrafi 2; 3; 4.

zionale: la cornice teorica per lo studio della marginalizzazione e dell'inclusione subordinata nelle scuole è 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 (Bianchi, 2020).

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.

La riprogettazione online di un impianto di ricerca immaginato in modalità blended ha consentito ai componenti del gruppo di ricerca di non interrompere le attività programmate e di valorizzare le numerose possibilità di lavoro cooperativo offerte dalla Rete: la collaborazione online, 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.

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

Immaginarsi come comunità di destino e percepirsi come soggetti 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 proprie della scuola e dell'università del nostro Paese – apparirebbe come obsoleto, cristallizzato e, forse, non così utile.

Un evento 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”; a queste considerazioni si accompagna la sollecitazione a instaurare un reticolo di connessioni tra i saperi, mettendo in relazione anche aree disciplinari in apparenza tra loro distanti, come le scienze naturali e quelle sociali.

“Liberare” i vari settori della conoscenza dalle costrizioni proprie delle singole discipline sostiene il passaggio da una interpretazione – del sapere e della ricerca – meccanica e cartesiana, ancorata a una prospettiva riduttiva, a una interpretazione ecologica, capace di rivelarsi interattiva, interconnessa e dinamica.

Una ipercategorizzazione delle informazioni acquisite e una conoscenza privata della possibilità di valorizzare i nuovi saperi all'interno della propria rete associativa contribuiscono a determinare la paralisi di quella imprescindibile

competenza che riguarda la costruzione di relazioni, fondamento del senso di appartenenza alla cittadinanza umana. Il rafforzamento di quest'ultimo sentimento conduce al potenziamento della responsabilità che nasce dal sentirsi parte integrante di un energico sistema globale, eticamente inteso.

L'inatteso interpretato dall'epistemologia della complessità offre, quindi, l'irripetibile opportunità di importanti trasformazioni etico-valoriali a favore di atteggiamenti di solidarietà, comunanza, dedizione e correlazione; ci auguriamo che anche il mondo della ricerca sia attento a proporre uno sforzo etico e di sostenibilità ambientale e a valorizzare le conseguenze potenzialmente rivoluzionarie che questo momento storico ha determinato.

2. Progettare una ricerca al tempo del Covid

Come già accennato, questa ricerca prende vita nei mesi "caldi" della crisi pandemica. Grazie alla flessibilità metodologica della ricerca, abbiamo adattato gli strumenti di cui disponevamo all'eccezionalità improvvisa del contesto. Avendo come paradigma di riferimento il costruttivismo socio-culturale e agendo in una modalità blended – che in situazione di Covid-19 si è trasformata in modalità esclusivamente online –, abbiamo iniziato ad agire su Formonline², una piattaforma che ci permette di rimanere in relazione e di collaborare in maniera sincrona e asincrona.

Nome dei Thread	Aperto da	N° interventi
Prima ipotesi bozza intervista intensiva	Ines Guerini	4
Campionamento teorico	Lavinia Bianchi	5
Concetti sensibilizzanti	Lavinia Bianchi	12
Report per pubblicazione	Michela Baldini	5
Bibliografia	Giovanni Castagno	4

Tabella 1 – Lavorare su Formonline

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

² Formonline è la piattaforma Moodle utilizzate da oltre un decennio dal Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. La tabella 1 mostra un report dei Thread aperti nel forum.

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 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, Zoom* – hanno ovviato all'impossibilità di incontrarsi in presenza, così da evitare che il distanziamento fisico diventasse anche un distanziamento 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 consentito di mantenere viva la “presenza” e di creare gruppi di lavoro all'interno della nostra Comunità, essenziali nel momento di dialogo tra le tante codifiche individuate, quando è fondamentale rispettare le diverse sensibilità presenti in un gruppo di ricerca.

Per costruire una Comunità di ricerca capace di collaborare in maniera produttiva ed elastica è stato necessario creare un clima di lavoro sereno e rispettoso; per questo motivo abbiamo iniziato aprendo un primo thread³ dedicato alle nostre auto-presentazioni, per superare quell'imbarazzo iniziale che può esserci in un'equipe di persone che ancora non si conosce e che dovrà collaborare per la ricerca. Nel secondo e terzo thread abbiamo iniziato a condividere la bibliografia e la sitografia e a ipotizzare i primi *concetti sensibilizzanti*, che prendono il posto della domanda di ricerca presente in una procedura di indagine tradizionale e favoriscono un atteggiamento di apertura cognitiva ai dati: la formulazione dei concetti sensibilizzanti ci guida e orienta «gentilmente». In questo thread, che si è arricchito di numerosi interventi, abbiamo cercato di dar forma nel miglior modo possibile ai concetti sensibilizzanti proposti; ciò che ne è emerso è indicato di seguito:

- Educazione di genere (la condizione delle bambine é “diversa” da quelle dei bambini)
- Inclusione subordinata di bambin* migranti e di seconda generazione
- Pietismo paternalistico per bambin* migranti e bambin* vulnerabili
- Nascondimento della questione razziale e coloniale
- Medicalizzazione e razzializzazione

³ Thread è il termine usato per indicare un argomento di discussione che viene aperto in un ambiente Moodle.

- Materiali scolastici intrisi di cultura patriarcale
- Burocratizzazione e istituzionalizzazione nella formazione degli insegnanti
- Albi illustrati per narrarsi
- Albi illustrati e diversità
- Albi illustrati come mediatori culturali
- Impegno civile come antidoto ai tabù culturali
- Neo-imperialismo, teoria della dipendenza e studi post-coloniali
- Descolarizzazione dei contesti socio-educativi
- Trasformazione dei contesti socio-educativi
- Didattiche «altre» per una comunità d'apprendimento inclusiva

In questa fase embrionale abbiamo iniziato a ragionare su quale fosse il target da intervistare.

La scelta è stata quella di intervistare maestre di scuola primaria e dell'infanzia e coinvolgerle in questo percorso di ricerca (avremmo voluto coinvolgere anche i dirigenti scolastici, purtroppo la pandemia non è stata d'aiuto e ha ostacolato questo nostro intento). Il nostro campione è stato dunque relativo a maestre (tutte di genere femminile) che operano nella scuola primaria [le indicheremo con le loro iniziali: E, G, J, L, M, P], provenienti da contesti professionali eterogenei.

3. Progettando l'intervista intensiva

La progettazione del “copione” dell'intervista intensiva è un processo che prende vita dai concetti sensibilizzanti elaborati in maniera condivisa dal gruppo di ricerca, sulla base della letteratura di settore, delle esperienze professionali del team e dell'analisi di numerose ricerche pregresse. In questa fase si è proceduto grazie a scambi di email e di supporti per la scrittura condivisa, come Drive. I confronti finali sono stati fatti durante le riunioni online (tramite Teams e Zoom) in cui abbiamo individuato le sollecitazioni che avrebbero permesso di creare un fruttuoso percorso di indagine, gli incroci che sono emersi dalle interviste sono stati indagati insieme all'intervistato/a, per rendere il contesto il più flessibile e naturale possibile, senza compromettere a priori la possibilità di interpretazioni creative definendo in maniera rigida il flusso di conversazione tra intervistata e intervistatrice.

Le sollecitazioni-guida emerse per l'intervista intensiva (Charmaz, 2014) sono quelle di seguito indicate:

- Da quanti anni lavori a scuola?
 - Sempre la stessa?
 - Cosa insegni?
- Ti va di dirmi cosa fa la tua scuola per l'*inclusione*?
 - Raccontami cosa fai tu nello specifico (per l'*inclusione*).
 - (se lavora da diversi anni: prova a riflettere sui tuoi primi anni d'insegnamento e sugli ultimi 3 anni)

- Raccontami cosa stai apprendendo, cosa hai appreso e quali competenze stanno emergendo relativamente alle tue scelte e proposte e al tuo vissuto (sempre in relazione all'inclusione)
- Raccontami della relazione con i bambini in classe ... inizia tu ... liberamente, parti da chi vuoi o ... in generale
 - (se è insegnante di sostegno: raccontami ora del rapporto con i colleghi)
- Raccontami se percepisci differenze riferibili al genere nello stile educativo dei colleghi, nella comunicazione con le famiglie e, soprattutto, nelle rappresentazioni proposte dai materiali didattici: come provi a compensare-trasformare-intervenire?
- Quali sono i momenti più difficili?
- Quali concetti-categorie di concetti descrivono meglio il tuo lavoro?
- Come scegli i materiali (albi illustrati e risorse digitali)?
- Prova a immaginare una comunità di apprendimento inclusiva, dimmi a quali didattiche "altre" stai pensando
- Immagina una trasformazione: come dovrebbe essere migliorata l'azione educativo-didattica in direzione della giustizia sociale?
- C'è qualcosa che stai pensando e a cui non avevi pensato prima ... qualcosa di nuovo che sta accadendo durante questa intervista?
- C'è qualcos'altro che pensi dovrei sapere per capire ... meglio?
- C'è qualcosa che vorresti chiedere a me?

4. Primo livello di analisi: la codifica aperta

Giunti a questa fase, abbiamo concordato che durante le interviste intensive più membri della Comunità di ricerca potessero partecipare alla videochiamata, precisandolo anche alle persone intervistate, così da poter avere più punti di vista durante l'intervista e cercando di essere osservatori/osservatrici partecipanti. Fissati gli appuntamenti con le insegnanti e chiesta l'autorizzazione per la registrazione dell'incontro, abbiamo iniziato le interviste che sono risultate flessibili, intense e arricchenti e ci hanno condotto a modificare progressivamente il nostro posizionamento iniziale. Ogni volta che finiva un'intervista, ci scambiavamo commenti "a caldo" su ciò che avevamo appena vissuto, perché, coerentemente con la struttura metodologica scelta, le impressioni del ricercatore sono parte costituente ed essenziale del processo di ricerca. Durante le interviste, abbiamo preso appunti su ciò che ascoltavamo, elaborando i nostri memo su ciò che particolarmente ci aveva colpito (sia positivamente che negativamente).

Dopo la trascrizione delle interviste, la fase successiva è stata quella dedicata alla codifica aperta. Nella fase di codificazione delle varie interviste, una volta condivise le trascrizioni delle interviste in *Documenti Google* – che permette l'inserimento di commenti e la modifica in collaborazione e in contempora-

nea –, abbiamo iniziato individualmente ad analizzare le interviste, proponendo nodi concettuali che, in base alle diverse sensibilità della Comunità di ricerca, emergevano e, coerentemente con la CGT di Charmaz, abbiamo declinato le etichette nominali, cercando di privilegiare l'uso del gerundio⁴.

Le etichette nominali (o nodi) codificate in questa fase (*line by line coding*) sono state oltre 100⁵:

- Accademici come «ponti» per la scuola in trincea
- Accogliere le differenze e non negarle, anche attraverso attività laboratoriali
- Agendo pratiche escludenti
- Albi illustrati come mediatori didattici
- Alfabetizzazione emotiva
- Allenandosi continuamente
- Apprendere ad apprendere
- Attitudine intuitiva e poco accurata da parte degli insegnanti
- Ausili
- Bad practice
- Bambino molto virile
- Bisogno di aderenza alla realtà
- Colpo di fulmine con il silent book
- Concedendosi attività percepite come “di serie B”
- Continuando a formarsi
- Cooperative learning e peer tutoring
- Cosa direbbe Don Milani
- Cosa direbbe Freire
- Costruendo con il tempo che ci vuole
- Costruendo la relazione: anche l'adulto esprime emozioni
- Creando relazioni
- Dall'esclusione all'inclusione
- Delegando
- Didattica costruttivista, rispetto e potenza del gruppo
- Disvelando gli impliciti culturali (nascosti nella «normalità delle parole»)
- Educando alla libertà
- Enfatizzando i generi: separando
- Esclusione
- Esperienze di vita extra-scolastiche
- Evitando di entrare in relazione (non sforzandosi-non impegnandosi a costruire una relazione)

⁴ L'uso del gerundio comunica un'apertura, una flessibilità e un “movimento verso”, tutte attitudini necessarie per il processo di ricerca.

⁵ Sono in ordine alfabetico; alcune ripetizioni sono state lasciate, in quanto sono nodi emersi in differenti interviste; come vedremo, nella fase successiva di codifica focalizzata le ripetizioni saranno raggruppate in nodi tematici.

- Facilitando l'espressione delle emozioni e la «presa della parola»
- Formazione in entrata e in servizio
- Formazione teorica e ideologica
- Forse è questa la giustizia sociale?
- Giocando s'impara
- Good practices
- Good practices didattiche
- I silent book e una didattica «umanizzata» fanno miracoli
- Il super-io ministeriale
- Il tempo necessario per “fare”
- Imparando a esprimere le emozioni
- Imparando a valorizzare «ogni traguardo»
- Impossibilità di utilizzare LIM; assenza di WI-FI
- Improvvisando
- Inclusione
- Inclusione alla base del lavoro
- Inclusione che deve “sciogliersi nella prassi quotidiana”
- Inclusione come un progetto altro, non di routine
- Inclusione in senso ampio
- Inclusività come SCELTA
- Innamorata di strumenti compensativi
- Innovando la didattica
- Provando in altro modo
- “Internazionale”⁶ come ipercorrettismo di genere
- Intraprendere un nuovo percorso per attivare l'interesse, decostruire la realtà.
- Intuizione, buon senso, facendo affidamento sull'esperienza
- Invasione nelle sfere socio-educative
- L'arte di mediare
- La didattica costruttivista come opportunità ed efficacia
- La lingua del cuore: valorizzando la lingua del cuore
- La mamma osteggia
- La relazione precede
- La responsabilità della ricerca per l'agire politico
- La tecnologia come strategia educativa per la DAD
- Lavorando in team
- Lavoro in team essenziale
- Legami affettivi
- Liberandosi dalla segregazione di genere
- Lingua come idea-limite, necessità
- Mancanza di coesione nel team scolastico
- Mancanza di competenze specifiche in termini inclusivi

⁶ Termine usato da un'intervistata.

- Mancanza di docenti di sostegno nella primaria
- Mancanza di titoli
- Mancanza di una buona relazione con l'alunno per dipendenza emotiva
- Medicalizzazione dei bambini con vulnerabilità
- Mettersi in discussione
- Mi do da fare
- No bambina pupazzetto
- Non imponendo l'attività
- Pedagogia dell'oppresso
- Personale competente
- Politiche e pratiche
- Prendendo la parola: imparare a esprimere vissuti traumatici
- Prendendosi cura
- Prima devono arrivare. Sentendo il mandato tradizionale come totalizzante.
- Progetti inclusivi
- Ragione ed emozione
- Rapporto tra strumento e potenzialità inclusiva
- Relazione scuola-contesto
- Relazione scuola-università
- Relazione scuola-famiglia
- Relazione con il territorio
- Relazioni asimmetriche
- Resistenza al cambiamento
- Rubare ore alla didattica tradizionale
- Scadendo nel babysitteraggio
- Scontrandosi con il «bigottismo» della madre
- Scoprendo che i bambini non sanno parlare di sé
- Segregazione normativa
- Sentendo la responsabilità
- Sentendo la responsabilità: forse si poteva fare di più
- Sentendo la responsabilità: non aver fatto abbastanza
- Sentendosi poco formate-i
- Strategie educative per un bambino con ADHD
- Superando la delega
- Trovando strategie per innovare la didattica
- Un bambino alternativo
- Utilizzare un linguaggio diverso per la relazione con i colleghi
- Una di loro
- Una rete educativa (docenti, dirigenti, famiglia, territorio)
- Utilizzo della matematica per approcciarsi anche al genere
- Vera inclusione

In questa fase la piena fedeltà alle trascrizioni delle interviste è necessaria poiché garantisce una maggiore correttezza procedurale.

Per continuare la co-costruzione della ricerca è stato necessario intraprendere un ulteriore passo con l'intervista intensiva di primo livello, in cui sono potute emergere ulteriori riflessioni.

5. Codifica focalizzata

In seguito alla fase di codifica aperta (o codifica *line by line*) in cui sono emerse oltre 100 etichette nominali, abbiamo proceduto alla codifica focalizzata o codifica di secondo livello; questa fase ha portato all'identificazione di 14 categorie concettuali e delle relative proprietà esplicative.

Il processo di comparazione ricorsiva che ha supportato l'elaborazione delle 14 categorie si è articolato in tre livelli di attività di confronto che hanno accompagnato tutte le fasi progressive della codifica dei dati e che sono state sempre condivise e negoziate nel gruppo di ricerca.

In primo luogo, l'analisi comparativa serve per costruire le categorie emergenti⁷: gli accadimenti sono confrontati con altri accadimenti, per individuare le uniformità sottostanti atte a generare la categoria.

In una seconda fase, individuata una categoria, la costante comparazione degli avvenimenti significativi relativi alla categoria codificata conduce alla definizione delle sue proprietà teoriche⁸ (Glaser & Strauss, 1967, p. 106). Per elaborare le proprietà della categoria individuata il *grounded theorist* ragiona a tutto campo intorno alla categoria stessa: le condizioni sotto cui essa si accentua o viceversa si minimizza, le sue principali implicazioni, le sue relazioni con le altre categorie e così via. L'esempio che segue ci aiuta a comprendere questo passaggio⁹:

[...] mentre stavamo trascrivendo il *focus group* con le maestre, iniziava a prendere corpo una idea condivisa: le maestre avevano ben chiaro che l'*inclusione* non può essere un "di più", un modulo (o attività didattica) fatta "a parte". Le maestre del nostro campione, in particolare P., L., J. e G. sono abbastanza stanche della *pedagogia del cous cous* che alcune colleghe "anziane" propongono ... (memo, Gennaio 2021).

⁷ L'analisi comparativa guida lo sviluppo della teoria emergente e persegue l'obiettivo sia di verificare se i dati confermano le categorie individuate, sia, nel contempo, di costruire le categorie emergenti definendone le proprietà. Inoltre, «la comparazione è il metodo migliore per validare i fatti, ma anche [per verificare] se un'evidenza non è del tutto accurata oppure non è un problema, in quanto nella produzione di una teoria non ci si basa sul fatto che ci sta di fronte, ma sulla categoria concettuale (e sulla proprietà concettuale della categoria) da esso prodotta» (Strati, 2009, p.52).

⁸ «While coding an incident for a category, compare it with the previous incidents in the same and different groups coded in the same category» (Glaser & Strauss, 1967, p. 106).

⁹ L'analisi comparativa evita che il ricercatore venga «travolto» dai dati: alternando la raccolta dei dati con la codifica e con le attività di *memoing*, si evita la raccolta di dati ripetitivi una volta che la categoria risulta satura.

A sostenere i passaggi ulteriori della codifica teorica interviene una terza tipologia di analisi comparativa che persegue l'obiettivo della saturazione teorica, anche solo provvisoria. La saturazione si verifica quando sono state individuate tutte le possibili proprietà che caratterizzano la categoria. Il processo della costante comparazione termina proprio quando non emergono più nuove proprietà, perché il concetto indagato risulta teoricamente saturo. A questo punto, relativamente alle categorie saturate, il ricercatore conclude sia la raccolta di dati, sia l'analisi comparativa, sia il campionamento teorico.

La tabella che segue dà conto delle 14 categorie elaborate e delle relative proprietà.

Categoria	Proprietà
Agendo pratiche educative inclusive	Inclusione come “scelta”, non come progetto La DAD amplifica la “non inclusione” Lavorare sempre con la classe, tutta Superare i pregiudizi di genere <i>Philosophy for children</i> (approccio che favorisce la riflessione sul tema della differenza) Oltre alle tecniche, è importante la compresenza come risorsa inclusiva
Agendo pratiche didattiche costruttiviste	Gli obiettivi sono degli studenti Dare la parola, raccontare storie La condivisione favorisce la riuscita delle proposte didattiche e «protegge» il setting
Riflettendo sulla propria pratica didattica	Non solo portare avanti il programma La didattica è “naturalmente” inclusiva Immaginare prospettive di cambiamento: decolonizzare l'integrazione/inclusione Un insegnante consapevole è «inclusivo»
Disvelando gli impliciti culturali	Mentalità escludenti e patologizzanti nascoste nella «normalità delle parole» Persona emarginata va aiutata, non emancipata Oltre il pietismo caritatevole cattolico
Riconoscendo il bisogno di una educazione di genere	“Internazionale” come “ipercorrettismo” di genere Bambino virile Cose da femmine e cose da maschi Esplicitare gli impliciti Contrastare la prassi patriarcale
Responsabilità di chi educa	Sentendo di poter fare di più e meglio

Sentendosi poco formate	Riconoscendo la necessità di una formazione continua, soprattutto per il sostegno Richiesta di una Formazione pratica, non solo teorica
Politiche e pratiche	Quello che si dichiara e quello che si fa davvero a scuola Mancanza di una comunicazione efficace con la dirigenza Una relazione asimmetrica e non collaborativa Lottare per inserimento di bambin* romanì Conflitto con la dirigente
Super-io ministeriale	Il programma da finire Non solo portare avanti il programma
Innovazione didattica	Cooperative learning e progettazione blended Apertura alla dimensione ludica e alla drammatizzazione teatrale Albi illustrati come mediatori didattici; colpo di fulmine con il silent book Il setting "giusto" e la necessaria organizzazione Interpretando la DAD come farmacon
Dinamica relazionale conflittuale scuola-famiglia e famiglia-associazioni	La famiglia destinataria dell'offerta didattica, anche grazie alla DAD La famiglia destinataria dell'offerta didattica anche del "dopo-scuola"
Medicalizzazione dei bambini con vulnerabilità	Bessizzazione e ghetizzazione Esclusione avallata da pratiche di integrazione subordinata
La relazione precede	Scoprendo che i bambini non sanno parlare di sé Alfabetizzazione emotiva e legami affettivi Facilitando l'espressione delle emozioni e la «presa della parola»
Riproducendo un modello escludente	Improvvisazione e mancanza di formazione Timore di agire l'innovazione Delega e immobilismo Frustrazione e senso di impotenza Consapevolezza del limite

6. La codifica teorica

La codifica teorica, come suggerisce Charmaz (2014), può essere definita come un processo che porta all'elaborazione di un sistema interpretativo complesso risultante da molteplici descrizioni e descrizioni di descrizioni. In questa fase della ricerca, la sensibilità teorica del ricercatore va combinata con la capacità di mettere a frutto, in qualche modo, le proprie intuizioni.

Dopo i successivi livelli di analisi e le progressive integrazioni tra dati etoreginei, sono emerse le tre *Core Categories* di seguito indicate, che danno conto delle categorie precedentemente individuate, in un certo senso accogliendole. Il campionamento teorico sviluppato nella fase di codifica focalizzata ha permesso analisi in profondità e livelli di astrazione sempre maggiori, consentendo anche di individuare connessioni tra le interpretazioni dei partecipanti.

Il gruppo di ricerca ha iniziato a elaborare i modelli concettuali – già messi in relazione e sviluppati nella codifica focalizzata – per collegarli in questa fase a un livello teorico. La codifica teorica si è sviluppata, attraverso la condivisione dei materiali elaborati, elaborando analisi comparative sistematiche e approssimazioni necessarie delle categorie focalizzate individuate.

La tabella che segue riporta le tre *Core Categories* con le relative proprietà:

Categoria	Proprietà
1. Agendo il cambiamento: l'inclusione si fa.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusione come “scelta”, non come progetto • <i>Philosophy for children</i> (approccio che favorisce la riflessione sul tema della differenza) • Oltre alle tecniche che scadono nei didatticismi, è importante la compresenza (in sé) come risorsa inclusiva • Imparando a dare la parola, a valorizzare la narrazione come metodo e come stile cognitivo • Imparando a condividere: la condivisione per favorire la riuscita delle proposte didattiche e “proteggere” il setting • Immaginare prospettive di cambiamento: decolonizzare l'integrazione/inclusione • Un insegnante consapevole è «inclusivo»: la didattica è “naturalmente” inclusiva • Responsabilità di chi educa e di chi apprende • Aprendo la propria pratica all'innovazione didattica • Riconoscendo il bisogno di una educazione di genere che contrasti (esplicitandone gli impliciti) un discorso patriarcale • La relazione precede

<p>2. Riconoscendo l'abilismo (il potere suprematista bianco, maschile)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Internazionale” come ipercorrettismo di genere • Mio figlio è un “bambino virile” • Cose da femmine e cose da maschi • Riproducendo un modello escludente • Medicalizzando i bambini con vulnerabilità (Bessizzazione; ghetizzazione; esclusione avallata da pratiche di integrazione subordinata) • Improvvisazione, marginalizzazione, mancanza di formazione, timore di agire l'innovazione, semplificazione, delega, immobilismo, frustrazione, senso di inadeguatezza, consapevolezza del limite • Mentalità escludenti e patologizzanti nascoste nella «normalità delle parole» • Persona emarginata va aiutata, non emancipata (pietismo caritatevole cattolico) • Non rimproverare un bambino con disabilità! (pietismo tradizionale) • Concezione erronea della disabilità
<p>3. Agendo una pedagogia <i>engaged</i>-impegnata</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Politiche e pratiche: antidoto al Super-io ministeriale • Impegnandosi per far aderire “quello che si dichiara” e “quello che si fa davvero a scuola” • Richiedere costantemente un confronto efficace con la dirigenza • Consapevolezza che una relazione asimmetrica e non collaborativa rende più complesso un problema • Lottare per l'inserimento di bambini Rom • Lottare per arginare la “Fifa Bianca” (Ongini, 2019) • Assumendo consapevolezza dei nuovi bisogni formativi e dell' relativa necessità di una formazione continua in servizio • Sostituendo l'impegno e la personalizzazione alla logica del “programma da finire” • Formazione continua e auto-formazione • Professionista meta-riflessivo

7. Le CC e la struttura che connette

Questo ultimo passaggio di ricerca si caratterizza per originalità e sensibilità teorica; è il passaggio in cui si percepisce la genesi concettuale di un costrutto inedito, sfidante e concettualmente denso: inventare le *Core categories*, ossia i nuclei teorici forti, è un processo supportato dalle indicazioni sulle quali concordano tutti gli autori della GT (Glaser, Strauss, Corbin, Charmaz) che suggeriscono l'utilizzo di forme evocative e pregnanti per descriverle, individuando nessi, connessioni e relazioni gerarchiche. Vengono ora presentate in forma narrativa le tre *Core Categories* elaborate nella fase di codifica teorica.

7.1 *Agendo il cambiamento: l'inclusione si fa*

Questa CC comprende le proprietà esplicative che perseguono l'obiettivo di un radicale cambiamento di paradigma: l'inclusione non può essere prescritta con progetti specifici finalizzati alla realizzazione di un clima integrante

bensì deve essere considerata come presupposto di sfondo che sia capace di innervare le pratiche educative e didattiche. I temi/problemi che accompagnano questa trasformazione paradigmatica sono relativi sia alla riprogettazione del curriculum, sia a una profonda presa di coscienza e alla decostruzione dei curricula impliciti. Una *nuova* epistemologia che dia vita a *nuovi* curricula si caratterizza per l'attenzione a percorsi di pedagogia delle differenze (di genere, di identità e provenienza, di status) come pedagogia *inattuale* (Bertin, 1968; Lopez, 2018) antidogmatica, critica, di educazione alla pace e alla mondialità, di educazione ecologica in una prospettiva impegnata (*engaged*). Viene proposto, ad esempio, di avvicinarsi all'approccio "Philosophy for Children". *Philosophy for Children*, eletto insieme agli albi illustrati e al cooperative learning come risorsa inclusiva, è un programma ideato a metà degli anni settanta dal filosofo americano Matthew Lipman; il progetto – sostenuto sin dagli anni '90 dall' UNESCO – trae ispirazione dalla *Community of Inquiry* deweyana e ha come scopo didattico-pedagogico quello di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e le competenze sociali.

«La matrice pedagogica del progetto si basa sul riconoscimento della valenza educativa della indagine filosofica, intesa come pratica di ricerca intorno ai campi dell'esperienza umana, nelle sue dimensioni estetiche, etiche, logiche. La pratica della ricerca filosofica consente di sviluppare le abilità di ragionare, di formare concetti, di indagare il significato dei concetti, delle esperienze, dei problemi¹⁰». Alla base della "Philosophy for Children" vi è il costrutto di comunità di ricerca: la ricerca filosofica si sviluppa nel confronto con gli altri, attraverso il dialogo critico-argomentativo che consente di costruire insieme percorsi di indagine sulle dimensioni filosofiche dell'esperienza.

7.2 Riconoscendo l'abilismo

In questa CC vengono concentrati e approfonditi i temi tra loro interagenti di abilismo, sessismo, razzializzazione, classismo e riproduzione del potere.

In particolare, la riduzione in stato di indigenza, la patologizzazione delle diversità e, ancora, la razzializzazione appaiono strettamente collegate e tali da auto-rinforzarsi.

Quello che potrebbe essere il principale nucleo da decostruire è relativo al principio di "neutralità", al quale vengono associate sia la bianchezza, sia la normalità, intesa come la condizione di "essere normodotati".

L'intersezione tra abilismo, sessismo, razzializzazione e classismo contribuisce a generare una situazione di *schismogenesi* (Bateson, 1972) atta a enfatizzare un processo disfunzionale che tende ad auto-alimentarsi e intensificarsi, cristallizzandosi in circoli viziosi che impediscono, di fatto, di disvelare sia le singole parti disfunzionali del dispositivo di riproduzione violenta, sia la loro invisibilizzata azione retroattiva e ricorsiva.

In proposito, ad esempio, hooks sostiene che potrebbe essere utile iniziare chiaramente a parlare in classe di bianchezza (hooks, 1990, p. 54):

Un cambio di direzione davvero innovativo sarebbe la produzione

¹⁰ <https://www.filosofare.org/crif-p4c/p4children/> (Ultimo accesso: 07/10/2021).

di un discorso sulla razza che interroghi la bianchezza. Sarebbe molto interessante che tutte le persone bianche che danno la loro opinione sulla nerezza sapessero cosa può essere detto sulla bianchezza. In troppi scritti contemporanei – anche se ci sono alcune incredibili eccezioni – la razza è sempre una questione dell’Altro, che non è bianco; è nero, marrone, giallo, rosso, o persino viola. Infatti, solo una persistente, rigorosa e informata critica sulla bianchezza potrebbe davvero determinare quali forze di rifiuto, paura e competizione siano responsabili della creazione di un così profondo divario tra il professare di essere politicamente impegnati nell’estirpazione del razzismo e la partecipazione alla costruzione di discorsi che perpetuano il dominio razziale.

La categoria *Riconoscendo l’abilismo* fa emergere, oltre agli effetti dell’invisibilizzazione dei sottesi impliciti, anche gli effetti dell’incomunicabilità tra problemi relativi alla bianchezza e all’abilismo. I Disability Studies hanno introdotto una critica e un correttivo per i modelli della disabilità di tipo clinico, o basati sul deficit, utilizzati in educazione; contestualmente, purtroppo, sono stati talmente privi di attenzione critica per quanto riguarda la questione razziale, che non potevano ricevere una denominazione diversa da *White Disability Studies*. Una fiorente letteratura, partita dagli Stati Uniti negli ultimi decenni, ha iniziato a documentare come le rappresentazioni della razza e della disabilità basate sul concetto di deficit si intersechino tra loro, facendo sì che gli allievi neri siano collocati molto più degli altri nelle classi di educazione speciale e sottoposti ad aspre sanzioni disciplinari¹¹. Queste ricerche costituiscono un solido fondamento per dimostrare come il concetto di razza influisca sul fatto che una persona sia collocata fra i disabili o fra gli abili, sia percepita come a rischio o promettente, sia considerata dalla prospettiva del deficit o da una posizione più ottimistica. Quando si riflette dunque sulle intersezioni fra teoria critica della razza e *Disability Studies* nel contesto educativo, diventa chiaro che il razzismo e l’abilismo non sono scollegati fra loro, ma collusivi e interdipendenti.

La patologizzazione dialoga in modo ricorsivo con altre proprietà di questa categoria e di altre categorie e pare predisporre la trama riflessiva in direzione del disvelamento, graduale, di quei meccanismi che hooks (2020) definisce *tokenism*. Il *tokenism*, che rimanda alla “teoria della massa critica”, riprendendo il concetto di simbolo, definisce il fenomeno attraverso il quale gruppi di maggioranza reclutano, all’interno di un determinato contesto, persone appartenenti a gruppi di minoranze (etniche o di genere) per lanciare un messaggio di inclusività, che molto spesso si rivela essere falso.

Si verifica spesso una compensazione fittizia, eclatante e, spesso, edulcorata e sovraesposta, che si evidenzia, ad esempio, quando in un gruppo venga riconosciuto un sottogruppo sottorappresentato che potrebbe avere effetti negativi

¹¹ Losen e Orfield, 2002; Harry e Klingner, 2014; Artiles et al., 2010.

sull'attività dell'intero gruppo: si agisce, allora, in modo "inclusivo a tutti i costi", una sorta di crudele specchio per le allodole.

Il *tokenism* è molto diffuso nelle serie TV e nei film, ma anche in altri contesti, come i salotti televisivi, la politica e il mondo aziendale, ed entra nelle scuole con straordinaria pervasività.

Esempi di *tokenism* sono le "quote rosa", in ambito politico e, ancora, in ambito aziendale; il nominare o assumere una persona appartenente a un gruppo di minoranza, solo per prevenire eventuali critiche e dare l'impressione che le persone vengano trattate in modo equo; oppure, in classe, enfatizzare le "origini" di una compagna/o con background migratorio (scivolando pericolosamente nell'assetto che prelude alla "pedagogia del cous-cous") e spiegare che la compagna/o con disabilità "è speciale, unica/o" (e noi per questo ci prendiamo cura di lei/lui), oppure, ancor peggio, "è come noi" (e lo dimostriamo nella recita di Natale ...).

Le più marcate caratteristiche dei *token* (la persona-simbolo, la "prescelta" per entrare a far parte del gruppo egemonico) all'interno delle narrazioni sono: visibilità, polarizzazione, sensazionalismo e assimilazione. I *token* sono ben riconoscibili, in quanto inferiori all'interno del gruppo; sono invasi dal concetto dell'esagerazione, avendo caratteristiche somatiche diverse, rendendo così il gruppo dominante sempre più coeso e più consapevole delle differenze con gli stessi *token*; a volte, le caratteristiche dei *token* vengono distorte e assimilate all'interno del gruppo dominante, in modo da "portarle" ad assumere gli stessi valori del gruppo per creare una narrazione rassicurante e accogliente per gli spettatori.

Finora il "fenomeno *token*" è stato principalmente analizzato in riferimento alla presenza di donne e, in misura più contenuta, di persone con disabilità all'interno dei board aziendali, ma può essere esteso a tutte le categorie di diversità.

7.3 *Agendo una pedagogia engaged-impegnata*

La CC *Agendo una pedagogia engaged-impegnata*, che rimanda a un omonimo costruito proposto da hooks (1998; 2020), dà conto dello sforzo continuo operato dagli insegnanti; la scelta di parole come "lottare", "resistere", "insistere", che risuonano come termini militareschi o, comunque, energetici e reattivi, non può essere una scelta casuale: gli insegnanti sanno che è necessario agire una qualche forma di resistenza. È necessario resistere e contenere il dilagare di quella che Ongini (2019) definisce "fifa bianca" (il ceto medio ha una "fifa bianca", preferisce non mandare i propri figli nelle scuole dove ci sono molti *immigrati*, sottraendoli così a una pericolosa "contaminazione"), espressione che rimanda a costrutti etnocentrici, razzializzanti e inferiorizzanti che alimentano immaginari sulla dequalificazione dell'offerta didattica in ambito multiculturale (Bianchi, 2019, a, b). Resistere al Super-io ministeriale, attraverso un lavoro onesto, etico, capace di sfidare tradizionali modelli trasmissivi e riproduttivi, significa agire il coraggio di dar vita a progetti didattici veramente innovativi, di lavorare non solo sull'individualizzazione dell'offerta didattica, ma sulla personalizzazione dei percorsi con il giusto tempo, "il tempo che ci vuole".

Per riprendere il quadro teorico già delineato, uno dei principi che caratterizzano i *DisCrit* esplicita che questa prospettiva di studio militante «promuove l'attivismo e varie forme di resistenza» (Ferri, 2018).

L'insegnante *must embrace change*, deve abbracciare il cambiamento. Consapevoli della 'non neutralità' di ogni pratica di insegnamento, e in accordo con hooks (2020), è necessario riflettere su metodi in grado di consentire un approccio critico all'abilismo, al razzismo e al sessismo; è necessario agire una prassi pedagogica impegnata, in grado di entusiasmare tanto gli alunni quando gli insegnanti, una migrazione quotidiana oltre i tradizionali confini (lo *status quo*) metodologici e contenutistici.

Porre le basi per un insegnamento in grado di entusiasmare significa come prima cosa coinvolgere e, a tal fine, è opportuno considerare che è possibile richiedere la partecipazione di studentesse e di studenti solo mettendosi in gioco in prima persona; hooks afferma, in particolare, che non chiederebbe mai a studentesse e studenti di fare qualcosa che lei stessa non farebbe. Per far sì che l'educazione e l'insegnamento diventino la pratica della libertà è quindi necessario agire una pedagogia impegnata (*engaged pedagogy*), terreno d'azione di tutti e per tutti. In questo contesto, la pedagogia deve ricercare e attuare pratiche in grado di promuovere lo sviluppo armonico ed equilibrato del benessere mentale, fisico e spirituale di ognuno: un approccio olistico e trasversale in grado di toccare sia la teoria che la pratica, sia il sapere dei libri che il saper vivere nel mondo (hooks, 1994, p. 14).

7.4 Cluster

A questo punto del percorso di costruzione della teoria, scrivere «appunti revisionati» e formulare inferenze sull'esperienza empirica hanno creato le condizioni per dar vita al «ragionamento abducente» (Charmaz, 2014, p. 200). I successivi processi di ordinamento, diagrammazione e integrazione dei memo hanno permesso di organizzare l'analisi dal punto di vista logico e di creare e perfezionare i collegamenti teorici che suggeriscono di fare confronti tra categorie. I cluster – tra tutti gli artefatti prodotti, come diagrammi, mappe, fogli digitali – hanno supportato una rappresentazione visiva delle categorie e delle loro relazioni; si sono rivelati particolarmente utili perché hanno efficacemente accompagnato lo sforzo di integrare le categorie, cercando riflessioni teoriche sovraordinate capaci di includere i molteplici elementi emergenti in un continuum fluido e concettualmente denso.

Nella figura 1 viene presentato il cluster più efficace della codifica teorica, riferibile proprio a questo delicato e creativo passaggio di costruzione della ricerca.



Figura 2 – Cluster – L'inclusione si costruisce «facendo»