

## *Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della Grounded Theory nella comprensione fenomenologica*

Caterina Merola\*



### Suggested citation for this article:

Merola, C. (2012), «Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della Grounded Theory nella comprensione fenomenologica», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.12: 229-248; URL: [http://www.topologik.net/Caterina\\_Merola\\_Topologik\\_Issue\\_n.12\\_2012.pdf](http://www.topologik.net/Caterina_Merola_Topologik_Issue_n.12_2012.pdf)

### Subject Area:

*Educational Studies*

### Riassunto

Il tema di ricerca è focalizzato sul disagio professionale degli insegnanti (attraverso la narrazione dei loro vissuti) e sui modi posti in essere dagli stessi per superarlo.

Il metodo della *Grounded Theory* è stato il filo conduttore che ha consentito l'esplorazione del fenomeno attraverso categorie che hanno presentato una dimensione articolata del fenomeno per giungere a una descrizione nelle reciproche relazioni concettuali. Nel processo di analisi sui protocolli di trascrizione delle interviste, ho individuato le categorie (come insiemi di strumenti concettuali del metodo), con un diverso grado di generalizzazione, o di ampiezza concettuale nella descrizione del fenomeno, per cui sono giunta gradualmente a un maggior grado di astrazione concettuale.

La costruzione metodologica si allarga verso l'alto, è un processo induttivo, dal piccolo (etichette concettuali o *codes*), a ciò che è intermedio (categorie o *code families*), a ciò che è di livello immediatamente superiore (macrocategorie), fino al livello più elevato nella concettualizzazione (*core category*) con un medesimo nucleo generativo che da un'impercettibile struttura primordiale sviluppa la propria essenza, prende forma, cresce, torna alla sua natura seminale e generativa.

*Parole chiave:* Grounded Theory, fenomeno, categorie, costruzione metodologica

### Abstract

*The teachers tell their story. The method of Grounded Theory in the phenomenological understanding*

The research topic is focused on the difficulties of teachers (through the narration of their experiences) and how put in place by themselves to overcome it.

The method of Grounded Theory was the thread that led to the exploration of the phenomenon through categories that have presented a structured dimension of the phenomenon to arrive at a conceptual description in their mutual relations. In the process of analysis protocols transcription of the interviews, I identified the categories (such as sets of conceptual tools of the method), with a different degree of generalization or amplitude in the conceptual description of the phenomenon, so I came gradually to a higher degree of conceptual abstraction.

The construction methodological widens upwards, is an inductive process, from small (concept labels or codes), in what is intermediate (categories or families queues), to what is the next highest level (macro categories), up to higher level in the conceptualization (core category) with the same generative nucleus that has a subtle primordial structure develops its essence, takes shape, grows up, goes back to his seminal nature and generative.

*Keywords:* Grounded Theory, phenomenon, categories, construction methodological

\*Insegnante scuola primaria statale; - Dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua; - Master Universitario Mundis per la Dirigenza degli Istituti Scolastici conseguito il 24/11/2010; - Superamento concorso per Dirigente Scolastico indetto con DDG del 13 luglio 2011, pubblicato sulla GU-4^serie speciale-n.5 del 15 luglio 2011.

## *1. Domande di ricerca*

La ricerca (Merola, 2009) ha come scopo quello di individuare, attraverso interviste narrative, quali situazioni concrete gli insegnanti identificano come fonte di disagio. La domanda di ricerca iniziale è “Quali sono i vissuti degli insegnanti relativamente al proprio lavoro?”

Una seconda domanda di ricerca è stata: “Quali modalità gli insegnanti assumono per far fronte alle difficoltà?”. Quest’ultima si è delineata perché gli insegnanti, nel corso delle interviste, hanno messo in luce quelle pratiche che attivano per superare il disagio (Merola, 2012 pp.493-506) e si è aperta la descrizione a partire dal narrare. Identificata l’area di indagine, ho individuato la tecnica da utilizzare nel corso dell’indagine: l’intervista narrativa che si declina nella forma di una conversazione senza forzature, lasciando liberi di parlare gli intervistati, con una domanda iniziale focalizzata sul tema di indagine. Le domande molto aperte hanno consentito agli insegnanti di narrare rappresentando e descrivendo il fenomeno con le personali percezioni.

La ricerca intende investigare i vissuti, le esperienze, le rappresentazioni che finiscono con l’incidere, in modo anche implicito, nella pratica educativa della quotidianità. Per esplicitare l’articolarsi del tema di indagine ho ritenuto necessario incontrare gli insegnanti, ascoltare i racconti relativi all’esperienza lavorativa e conoscere, attraverso le loro parole, le situazioni di disagio che incontrano nella quotidianità.

## *2. Definizione del campione*

Ho utilizzato cinquanta interviste narrative, coinvolgendo insegnanti appartenenti ai diversi ordini scolastici, dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria superiore e, per quest’ultima, ho distinto tra i diversi indirizzi, o corsi di studio (istituti professionali, tecnici, licei).

Ho dato la parola agli insegnanti, sono partita da loro perché solo ascoltandoli si può comprendere la loro esperienza. Vi è una conoscenza degli insegnanti che deve essere indagata, anche per far emergere il disagio professionale. “Gli insegnanti pensano l’insegnamento secondo modalità ricche ed articolate, i loro pensieri hanno un’incidenza reale su quello che succede in classe; pertanto vale la pena di dedicare tempo ed energie ad indagare sui pensieri degli insegnanti” (Shulman, 1975 cit. in Damiano, 2004, p. 221).

Ho cercato di coinvolgere i soggetti intervistati inviando loro i protocolli di trascrizione, ho spiegato il metodo di analisi con l'individuazione degli strumenti concettuali, chiarito le finalità della ricerca. Con gli insegnanti che si sono resi disponibili abbiamo proceduto ad identificare le unità di significato e le etichette concettuali nei protocolli di trascrizione sui quali abbiamo lavorato. Se successivamente vi sono state variazioni sugli strumenti concettuali di codifica, nella condivisione col gruppo di ricerca, ho inviato i cambiamenti agli insegnanti in modo che potessero venirne a conoscenza per aprire a ulteriori adeguamenti. Con alcuni insegnanti ho mantenuto un rapporto di ricerca che è continuato nell'osservazione di una comunità di pratica<sup>1</sup> (Merola C. 2012, p. 503) e con lo sviluppo successivo di strategie didattiche con modalità laboratoriali con gli alunni<sup>2</sup>. L'atto educativo continuava nelle classi e la comprensione del fenomeno si aggiornava nella pratica con la costruzione di aeromobili e contagiri, trasmettitori di dati e ricevitori. “le fonti di una scienza dell'educazione sono costituite da alcune porzioni di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori, e che, entrandovi, rendono esecuzione della funzione educativa più illuminata, più umana, più schiettamente educativa di quanto non fosse prima; ma non v'è modo di scoprire che cosa sia <<più schiettamente educativo>> fuorché mediante la continuazione dell'atto educativo stesso. (Dewey J., 1999, p. 63). La ricerca educativa cerca di fornire strumenti per lo sviluppo di nuove e migliori pratiche sociali.

### 3. Metodologia

In quanto indagine, come indica l'etimologia della parola latina “*indago*”, si è trattato di compiere l'atto di accerchiare, arrivare gradualmente a comprendere i modi

---

<sup>1</sup>Nella codifica ho individuato la macrocategoria “fattori di protezione” e all'interno di essa vi era l'etichetta concettuale “individuare il gruppo di riferimento”: alcuni insegnanti dicevano di trovare la forza nel gruppo per superare le difficoltà. Sono tornata agli estratti sui protocolli di trascrizione in cui compariva questa *label* e ho preso contatti con l'insegnante che più mi ha parlato del gruppo come riferimento essenziale. Era inserito in una vera comunità di pratica e ho deciso di seguirlo. Vi erano insegnanti appassionati di modellismo: ho osservato, registrato, trascritto, descritto e interpretato. Ho pensato a questi luoghi come laboratori scientifici, officine di idee. Il sapere proveniva da diverse discipline: matematica, elettrotecnica, scienze della natura, fisica, storia, arte, storia del cinema e c'era la passione per la scoperta che era ancora gioco e meraviglia nel costruire. Si apriva una ricerca nella ricerca. Il luogo di incontro per questi insegnanti era un garage attrezzato che era un laboratorio in fermento: c'erano scatole di diverse forme, colori, fusibili, trasformatori, led, resistenze.

<sup>2</sup>Nell'ascoltare gli insegnanti potevo rintracciare informazioni sul laboratorio che si veniva a costituire nella comunità di pratica. Con gli insegnanti abbiamo preparato un progetto didattico che si potesse interconnettere negli spazi disciplinari di una scuola secondaria di primo grado e di una scuola secondaria di secondo grado (istituto tecnico industriale).

attraverso cui il fenomeno si manifestava a partire dai protocolli di trascrizione, con il supporto degli strumenti concettuali del metodo di ricerca connessi alla *Grounded Theory* che mi consentivano di prestare un'attenzione più viva alle parole, rendendo evidenti le diverse situazioni che gli insegnanti identificavano come connesse al disagio. "Accerchiare" ha significato trattenere le parole, curarsi di esse, non ha significato escludere ma considerare la complessità del fenomeno tenendo insieme quelle parti che solitamente insieme non stanno, radicate nell'esperienza narrata. "Da abitare sono quelle parole che odorano di esperienza, parole luminose dell'istante presente, quelle che accennano a futuri inediti: parole leggere che addensano la ricerca di senso in un tessuto simbolico di trasparente consistenza" (Mortari L., 2002, p. 119).

Ho ri-pensato all'esperienza dell'intervista, sono tornata alle parole, sono tornata dalle persone, ho letto e ri-letto i protocolli di trascrizione, ho proceduto all'analisi, sono ri-tornata alle parole, ho ri-pensato all'esperienza, ho ri-fatto l'analisi, ho interpretato e re-interpretato, in un processo senza fine nel quale si potrebbe nuovamente tornare e veder germogliare qualcosa di nuovo, rimanendo saldamente ancorati all'essenza *grounded* dell'esperienza narrata e personalmente vissuta come ricercatore<sup>3</sup>. "Una volta di più ogni pensare è un ri-pensare. Mediante il ripetere dell'immaginazione, tutto ciò che sia stato dato ai nostri sensi si de-sensibilizza. E soltanto in questa forma immateriale la nostra facoltà di pensare può iniziare ora a occuparsi di tali dati. Tale operazione precede ogni processo di pensiero, si tratti di pensiero cognitivo o di pensiero intorno al significato [...]. In termini più appropriati ai nostri scopi: ogni pensiero proviene dall'esperienza, ma nessuna esperienza produce da sola un significato o anche solo coerenza senza passare attraverso le operazioni dell'immaginare e del pensare" (Arendt H., 1987, pp. 170-171). La direzione di senso della metodologia *Grounded* assunta come riferimento, si esplica nello stesso principio batesoniano dell'andare in cerca della struttura che connette. In ciò si esprime il pensiero complesso, nella ricerca di relazioni, connessioni che dà luogo a una visione sistemica dei fenomeni e dei processi attivati nel

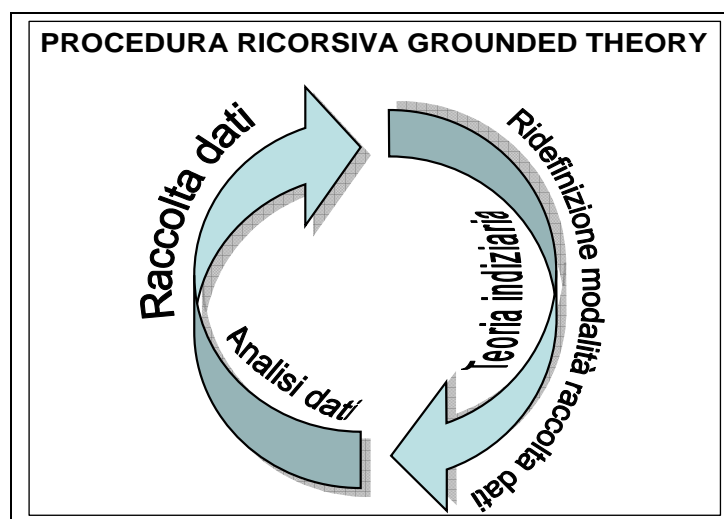
---

<sup>3</sup>Ho tenuto un diario di ricerca, il diario della vita della mente, per assumere una responsabilità riflessiva, monitorando i processi cognitivi che hanno guidato il mio pensiero e renderli il più possibile espliciti, innanzitutto alla mia coscienza, nel tentativo di attivare una riflessione, quanto più possibile, larga e profonda della vita della mente, per risalire a quei pensieri e presupposizioni che spesso "performano tacitamente la ricerca" (Mortari L., 2004, p. 101). Scrivere questo diario ha significato assumere determinate posture nella ricerca come il fermarsi, l'osservarsi, lo scrivere le idee che vedevo fluire nel corso dell'indagine, descrivere il sentire con un'attenzione piegata verso di me. Il diario inoltre mi ha permesso di fissare certi "lampi intuitivi" del pensare e di tornare a considerarli successivamente. Per cercare di garantire una qualità etica della ricerca, la tensione è stata quella di monitorare i processi epistemici che andavo elaborando attraverso il diario.

corso dell'indagine con il riconoscimento delle interdipendenze, il passaggio da una logica lineare a quella della complessità (Bateson G., 2002).

Si definisce *Grounded* una teoria radicata, fondata nei dati, la descrizione è il tratto fondamentale se si vuole giungere a una teoria con fondamento, *substantive theory*, come afferma Glaser (Glaser B., 1978, p.84). La descrizione del fenomeno che andavo ad indagare e la sua interpretazione sono risultate attività esplicative strettamente connesse alla mia soggettività, al mio modo di essere e di vivere la ricerca, così il processo di analisi critica è radicato nell'intera esperienza di ricerca. “Allo stile e al senso dell'esperienza, però, appartiene anche la libertà di mettere in gioco le serie fenomeniche soggettive” (Husserl E., 2007, p. 228). La soggettività è diventata parte integrante del processo di ricerca. Ho considerato la mia solitudine nella ricerca legata allo stare con la mente dentro la ricerca pur nella condivisione in itinere e successiva con il gruppo di ricerca. Dall'esperienza ho imparato che il confronto con altri aiuta a problematizzare ma anche a mettere in discussione con maggior coraggio e consapevolezza quanto sembra cristallizzato e sicuro, rintracciando insieme i nuovi percorsi da perseguire e quelli da abbandonare. Per consentire al fenomeno di manifestarsi nella sua complessità, ho ritenuto necessario descrivere il processo di ricerca nel suo divenire graduale, con gli strumenti concettuali del metodo *Grounded*, in questo senso la parola descrizione ha assunto un significato connesso al divieto di ogni determinazione non dimostrativa “La fenomenologia ha preso come suo oggetto tematico ciò che esige di diventare fenomeno in un senso eminente, proprio in base al suo più intrinseco contenuto reale” (Heidegger M., 2008, p. 51).

Fig. 1 Procedura ricorsiva Grounded Theory



Le fasi della raccolta e dell'analisi dei dati non sono state separate ma strettamente interconnesse, in pratica ciò ha significato che l'analisi è iniziata non appena si sono resi disponibili i primi dati e i risultati andavano ad orientare la successiva raccolta dei dati e l'individuazione di una prima teoria interpretativa. Nuove domande di ricerca si rincorrono nel processo di analisi: l'identificazione di categorie più astratte hanno portato pian piano a tracciare quella teoria, sempre provvisoria, che si agganciava a tutta l'elaborazione analitica effettuata a partire dai testi delle interviste. Ciò che sta bene insieme (*what meshes*) è, a vedere con più attenzione, una rete di teorie, modelli, approssimazioni, insieme alla comprensione del funzionamento degli strumenti e degli apparati risultanti dal processo di analisi sui protocolli di trascrizione. Sono molte e diverse le vie attraverso le quali una teoria può giungere ad affermarsi, a me sembra di aver trovato un percorso, ma è semplicemente una delle strade possibili, quella che io ho visto come tracciata in modo più evidente, non per questo più semplice da scoprire. La questione interpretativa consiste nel leggere i dati provenienti dalla ricerca empirica in connessione con un quadro che gradualmente si genera."La questione consiste nel rendersi conto che l'importante è saper <<leggere>> quei dati-quelli provenienti dalla ricerca empirica- mettendoli in relazione con il quadro interpretativo generale [...]; non senza osservare che nella maggior parte dei casi almeno la ricerca di quei dati deve essere in un certo senso esigita o quanto meno suggerita da quello stesso quadro interpretativo (Bertolini P., 1988, p. 266). Nella riflessione coinvolgo l'intera esperienza fenomenologica e l'esperienza non è solo percezione del presente, è anche ricordo e attesa: coinvolgo nell'essere in ricerca le dimensioni temporali di presente, passato e futuro perché costituiscono il mio essere immersa nella ricerca attraverso l'esperienza "L'esperienza è anzitutto percezione; però è anche ricordo e –in un certo modo- anche l'attesa è esperienza (Husserl E., 2007, p. 109). Ho spostato l'attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza assumeva, mettendo in luce l'inesauribilità dei risultati, la produttività infinita delle interpretazioni. La comprensione seleziona ciò che deve essere considerato pertinente e tale da essere sottoposto a successiva spiegazione. L'indirizzo fenomenologico ermeneutico mira a elaborare resoconti definiti "descrizioni interpretative" (Mortari L., 2007, p. 79). Il concetto teorico di questo approccio, che integra i due versanti, può essere individuato nella seguente affermazione di Heidegger "Dalla ricerca stessa risulterà che il senso metodico della descrizione fenomenologica è l'interpretazione (Heidegger M., 2008, p.

53). Seguire una ricerca fenomenologica combinata con la metodologia della *Grounded Theory* in tutto il percorso di indagine, ha voluto dire recuperare una prospettiva ampia, a tutto campo: a direttrice del mio lavoro sono stati assunti il procedimento critico e della composizione a partire dalla descrizione degli strumenti concettuali e delle mosse cognitive attivate, portate all'evidenza nel diario della vita della mente. Il compito della critica è diverso rispetto a quello dell'analisi tesa esclusivamente a dare un giudizio del contenuto immediatamente evidente. Il tessuto epistemico è il risultato della costruzione interconnessa dei significati elaborati dagli insegnanti e da me stessa come pluralità di soggetti in interazione nella connessione costruzionista del sapere, nel riconoscimento delle reciproche interdipendenze. Riporto a questo proposito un estratto del diario di ricerca: *“Dopo un’immersione nell’attività di codifica delle interviste, per far emergere tutte le etichette concettuali relative ai temi individuati, si sono gradualmente aperti nodi tematici di aggregazione e ora sento il bisogno di collegare categorie e temi armonici nei costrutti di significato che si aprono: si delineano modelli interpretativi possibili. In questa fase, con l’aiuto di mappe, realizzate su grandi cartelloni, per visualizzare e rendere chiari i nessi, collego tra loro le categorie che mi sembrano costituire un modello di unione e connessione. Non penso di cogliere i nessi assolutamente più importanti, gradualmente trovo una coerenza nel descrivere e questo mi rassicura, non mi fa distogliere lo sguardo perché la mia composizione si allarga nelle dimensioni, nelle connessioni, nelle forme e assume colori diversi, inoltre c’è un movimento interno con trasformazioni lente (Dal diario di ricerca 13/10/2007).*

### 3.1 L’immagine frattale della ricerca

La struttura della ricerca, attraverso il metodo *Grounded*, è risultata estremamente complessa, così come il tema che andavo indagando. Per spiegare avevo bisogno di immagini e vedevo ancora immagini complesse a partire da frammenti, finché sono giunta alla teoria dei frattali di Mandelbrot<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>Il termine frattale fu coniato da Mandelbrot e ha origine nel termine latino *fractus*, poiché la dimensione di un frattale non è intera. Il cosiddetto insieme di Mandelbrot è una forma geometrica, detta frattale, che fornisce uno splendido esempio di come un’operazione ricorsiva molto semplice possa produrre un oggetto di favolosa varietà e complessità (dal diario di ricerca, 16/10/2007).

“Nel suo sforzo per descrivere il mondo, la scienza procede per una serie di immagini o modelli sempre più realistici. [...] La fisica ha avuto successo perché riesce a individuare numerosi domini in cui le immagini sono estremamente utili, in particolare come basi alle quali si aggiungono in seguito dei termini correttivi.



L'aspetto che più mi ha interessato della teoria dei frattali sono le immagini complesse ad essa collegate e i riferimenti alle forme della natura per comprenderne le relazioni. Proprio perché la realtà delle cose concrete e viventi è difficile da comprendere è illegittimo pretendere di pervenire a concetti cristallini, dalla precisione matematica; i soli concetti accessibili sono concetti vaghi perché i soli capaci di attenersi con fedeltà alla qualità fluente dell'esperienza.

Come afferma Mortari, "i concetti esatti, chiaramente definiti e levigati come la superficie di un cristallo, sono accessibili solo alle scienze eidetiche, come la logica, la matematica, la geometria, che si occupano di entità ideali. Quando si prende in esame una realtà di oggetti il cui essere è continuamente variabile nel tempo e nello spazio, sono accessibili *concetti morfologici*, e Husserl, pensando all'oggetto di quella parte della scienza della natura che è la botanica, precisa che adeguati sono concetti come frastagliato, dentellato, lenticolare, ombrelliforme (Husserl, 2002, 176), quelli cioè che descrivono le forme cangianti dell'apparire degli oggetti" (Mortari L., 2010).

Mandelbrot, con i suoi strumenti concettuali che esulano dalla geometria tradizionale e si avvicinano alle immagini della botanica, ha fatto un'interessante scoperta. Ha trovato che le cose sembrano quasi identiche in scale differenti. Per esempio, esaminando da vicino un piccolo ramo di un abete e procedendo gradualmente sino a considerare l'intero abete, ritroveremo sempre la forma di base dell'albero.

La *Grounded Theory* apre ad inaspettate prospettive ed inusuali punti di vista.

La natura produce esempi di forme molto simili ai frattali. Ad esempio, proprio nell'abete ogni ramo è approssimativamente simile all'intero abete e ogni rametto è a sua volta simile al proprio ramo, con descrizioni ricorsive che evolvono. Ciò è evidente nelle stesse mappe necessarie per organizzare l'impianto epistemico attraverso il metodo.

Ogni porzione della ricerca con i diversi strumenti concettuali, può essere concepita come un giardino pieno di piante e fiori o come un ruscello pieno di pesci; ma ogni ramo di pianta, ogni petalo di fiore, ogni squama di pesce, ogni goccia di sangue, è ancora un giardino simile, un simile ruscello: si aprono altre vie, nell'immensamente piccolo e invisibile ma strettamente connesso alla struttura più ampia.

Mi rendo conto che l'insieme di categorie, utilizzato per l'analisi e l'interpretazione, crea una mappa dettagliata del fenomeno con micro-ramificazioni e

---

Ma in altri domini la realtà si rivela così irregolare, che il modello continuo perfettamente omogeneo perde ogni efficacia e non può nemmeno servire come prima approssimazione. (Mandelbrot Benoit B., 1987)



biforcazioni. Le macrocategorie con i codici disegnano le unità tematiche di grande portata, le categorie sono le suddivisioni interne che si frantumano, in una polvere di colori, comprendendo l'insieme di etichette in connessione, nelle sfumature delle microcategorie nella loro unicità e nella restituzione unitaria o complessiva.

Leggendo "Amore liquido" di Zygmunt Bauman, proprio all'inizio del libro, c'è la presentazione di "Le spleen de Paris" di Charles Baudelaire ai propri lettori. La riporto perché è densa di stimoli e significati, a questo punto del mio discorso.

"Staccate pure una vertebra, e i due pezzi di questa tortuosa fantasia si ricongiungeranno senza sforzo. Spezzatela in numerosi frammenti e vedrete che ognuno di essi può esistere separatamente. Nella speranza che alcuni di questi tronconi resteranno vivi abbastanza da piacervi e divertirvi, oso dedicarvi l'intero serpente."

Ci sono mondi infiniti all'intero di un mondo infinito. La ricerca cresce continuamente, diventa grande e piccolissima, si segmenta e si articola nuovamente nel pensiero, nella fantasia rappresentativa, nella forma e nella costruzione teorica: essa è costituita dall'insieme degli strumenti concettuali che procedono dal piccolo al grande, o dal grande all'estremamente piccolo, nell'essenza di molteplicità. Molte sfere concentriche che crescono, l'una sull'altra e si trasformano, nella relazione tra concetti in rete, oppure cerchi dentro cerchi, fino alla più piccola dimensione che il mio occhio poteva vedere.

Ho cercato di descrivere la struttura più intima della ricerca, la sua complessità metodologica come esito di molteplici interazioni fra i molteplici strumenti concettuali.

Il processo è iterativo. Più che di punti di vista, di prospettive, parlerei di costruzione in divenire. Il paradigma ecologico è aperto all'orizzonte della ricerca.

La metodologia della ricerca crea nella mente una geometria nella ricerca (con forme nella rappresentazione), senza formalizzazioni cristalline, ma in divenire, nella ricchezza e nelle evoluzioni dei frammenti interconnessi. Si aprono immagini, forme evolutive di ricerca. *Non credo di poter comprendere la complessità dei fenomeni semplicemente con la loro scomposizione in parti tramite gli strumenti concettuali di codifica: è necessario ricercare la logica che connette. Con le scomposizioni rigide degli strumenti concettuali, finirei col nascondere i nessi che fanno parte del sistema.*

*L'insieme ha in sé una forza vitale verso una fine in evoluzione*" (dal diario di ricerca, 07/10/2007).

Costruire la struttura che connette in qualche modo è anche libertà: libertà da leggi semplicistiche, libertà di movimenti e di forme rigide, nel rigore del metodo in divenire. Si arriva ad un modo nuovo di guardare le cose. Riuscire a codificare l' "in- codificabile" assume un significato concreto: quello che sembra un dettaglio o una sfumatura irrilevante acquista un significato profondo. La metodologia, inizialmente, mi ha portato ad allineare, a cercare l'ordine con rigore, ho provato a cercare file ordinate di categorie ma poi le ho scomposte in un ordine frammentato e non lineare che si adeguava alla complessità dell'oggetto di indagine: frammenti sparsi con una logica costruttivista in divenire. Anche se ho cercato un nesso metodologicamente corretto e rigoroso tra le diverse fasi previste dal metodo *Grounded*, mi assumo la responsabilità delle scelte che ho assunto nella composizione del disegno epistemico; a questo proposito Polanyi afferma che il metodo del ricercatore è come le massime di un'arte che applica in modo originale al suo problema (1958, p.311).

Potrei dare alla ricerca *Grounded* un contorno descrittivo flessibile nel procedere del percorso: le etichette, le categorie, le macrocategorie, i codici, la *core category*, non sono che frammenti interrelati di un fenomeno complesso, differenziato nella sua "imperfetta perfezione" e di cui non è possibile definire confini netti, o stabilire proporzioni. Anche ciò che è "micro" ha una propria logica interna che si connette a ciò che è di grado superiore.

Ogni strumento concettuale potrebbe essere considerato un elemento a sé, ma a guardarlo meglio, vi sarebbero altri micro aspetti, con altre microcategorie sottese, difficilmente percettibili che portano in sé la forma originaria. Aumentando ulteriormente l'ingrandimento, e procedendo nell'analisi, si possono scorgere diversi livelli di dettaglio: ramificazioni di ramificazioni di ramificazioni, categorie di categorie di categorie con ulteriori relazioni. Il microscopio della mente è difficile da attivare ma estremamente dettagliato. Il microscopio della mente è difficile da attivare ma estremamente dettagliato nella rappresentazione. La rappresentazione mentale degli strumenti concettuali interconnessi aiuta a procedere nella delicata comprensione del fenomeno.

Comprendere il metodo attraverso immagini, significa provare a leggere la realtà con le sue forme che spesso esulano dai canoni tradizionali (così in natura, solitamente, le forme sono spiegate con i principi della geometria euclidea), si prova invece ad avvicinarsi alle

irregolarità e alla dinamicità dei fenomeni, con diverse rappresentazioni possibili<sup>5</sup>. Se nell'azione di ricerca dirigiamo lo sguardo sugli oggetti per conoscerli, la riflessione assume gli atti epistemici compiuti come oggetti d'indagine; si può dire che la riflessione fenomenologica si realizza in descrizioni di descrizioni attraverso le quali mira a cogliere l'essenza degli atti epistemici compiuti. Nella misura in cui la riflessione porta a chiarezza ed evidenza i modi di attuazione del processo epistemico attuato, descrivendo come i concetti utilizzati si adattano ai dati, essa consente una fondazione rigorosa del metodo.

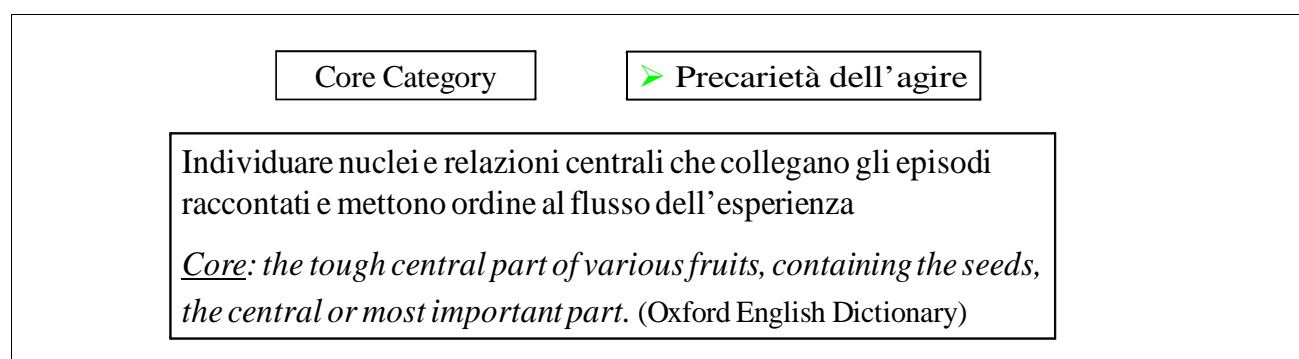
La *core category* ha dentro di sé tutto ciò che l'ha preceduta, e le possibilità per ulteriori specificazioni e sviluppi.

Può essere utile ricorrere ad una metafora, ad essa sono giunta leggendo la definizione di “*core*” sull’ *Oxford Dictionary*: “*The tough central part of various fruits, containing the seeds. The central or most important part.*”

Penso a un frutto, una mela, dentro di sé vi è la parte centrale, *core*, e in essa sono custoditi i semi, *seeds*, essi costituiscono effettivamente le potenzialità future, sono ciò che può ancora divenire, esprimono la vita in potenza e la ricerca stessa si identifica in una teoria in divenire, aperta, nell’attesa per il nuovo.

Prima di tutto al ricercatore spetta la disseminazione, il disseminare che indica l’azione di spargere qua e là come fa chi semina. “Non si può che fare come gli alberi che lasciano che il vento porti i semi” (Morin E., 2008, p. 27).

**Fig. 2** Individuazione della *Core Category*



<sup>5</sup>Contrariamente a qualsiasi altra figura geometrica, un frattale invece di perdere dettaglio quando è ingrandito, si arricchisce di nuovi particolari: proprio come il metodo *Grounded* con il passaggio dai diversi gradi degli strumenti concettuali (etichette, categorie, macrocategorie, *core category*). In natura un autentico esempio di frattale è la spirale che evidenzia la procedura ricorsiva (la medesima del metodo *Grounded*). A tal proposito si può riprendere l’immagine del DNA: nucleo cellulare costituito da una lunga catena a spirale riportante l’intero codice genetico.

Nel costruire la teoria interpretativa individuavo una *core category*<sup>6</sup>: la precarietà nell'agire, essa mi permetteva di avvicinarmi maggiormente ai testi, alle parole degli insegnanti e al messaggio profondo che essi volevano lasciarmi, nelle reciproche connessioni derivanti dal processo di analisi. In termini fenomenologici mi sembrava di aver costruito categorie di interpretazioni che diventavano più fedeli al manifestarsi del fenomeno e che potevano ricongiungersi a un'unica radice generativa. La "precarietà nell'agire" come *core category* permette di comprendere le diverse categorie e condurle ad un nocciolo duro centrale, con potenzialità negli sviluppi teorici attesi. L'ho individuata ritornando sui testi, rileggendo più volte le *quotations*, le *labels* corrispondenti, le categorie più ampie, le metafore a cui gli insegnanti ricorrevano: esse mi consentivano di visualizzare, attraverso immagini mentali, le macrocategorie che racchiudevano i concetti espliciti dagli insegnanti nel loro narrare. Le azioni della quotidianità rispondono al carattere della precarietà perché non vi sono procedure consolidate da ripetere. Gli insegnanti si trovano di fronte a situazioni caratterizzate da alta problematicità ed esse non hanno i caratteri ricorrenti dell'abitudinario manifestarsi ma sono piuttosto imprevedibili, rischiose, per cui ogni giorno è un mettersi in gioco per acquisire pratiche di gestione della precarietà, individuando modi per proteggersi e andare oltre il disagio, ascoltando la voce interiore del proprio "dover essere".

#### 4. Risultati

##### 4.1 Interconnessioni nella rete degli snodi concettuali

Per tendere alla comprensione attraverso il metodo della *Grounded Theory* si può parlare di una sorta di oscillazione del pensiero, simile al movimento del pendolo tra processi di analisi e interpretazione che portano gradualmente a teorie che non assumono immediatamente contorni nitidi e su cui è necessario tornare per vedere un po' di più, e magari anche nel dettaglio. "Paragonata a questo processo – nel quale una questione particolare è costretta a venire alla luce affinché possa mostrarsi da ogni lato, da ogni possibile prospettiva, fino ad essere inondata e resa trasparente dalla piena luce della comprensione umana – l'affermazione di una verità possiede una particolare opacità."

---

<sup>6</sup>Lavorare per mappe concettuali e diagrammi mi ha aiutato a raffigurare il sistema in cui ciascuna categoria era inserita, la *core category* è divenuta la categoria centrale che costituiva il concetto organizzatore principale, ricavato induttivamente.

(Heidegger, 2008, p. 49). Un'opacità che resta legata al carattere transitorio, alle possibilità per nuove aperture di senso, senza essere inondata dalla luce piena.

La riflessione fenomenologica e la descrizione sistematica dell'unità di esperienza, o quanto meno il tendere a ciò, portano a una sorta di esercizio percettivo: il fenomeno assume un orientamento cangiante, ci sono evoluzioni che consentono di cogliere diverse posizioni, non si può dire che una sia migliore dell'altra, ma si comprende la complessità della percezione possibile, con le rifrazioni di luce. Rifrazioni è la metafora della descrizione e interpretazione metodologica, con le diverse articolazioni di forme: come il raggio di luce per effetto della rifrazione cambia direzione, si trasforma in un fascio di colori, muta, così la comprensione fenomenologica è un corpo unico che prende vita in forme diverse.

“Con il cambiamento dell'orientazione va di pari passo un cambiamento del modo di manifestarsi prospettico; la cosa si manifesta secondo aspetti sempre nuovi. In questo manifestarsi dobbiamo costantemente distinguere ciò che viene visto da ciò che viene soltanto co-visto, ciò che della cosa stessa è afferrato in se stesso anche se in modo relativo e ciò che è co-afferrato nell'anticipazione. Io partecipo attivamente a questo cambiamento [...]. Anche in questo caso ci si convince che si tratta di percezioni reali e possibili e qui *percezione possibile* è un titolo per una posizionalità che si conferma e si conferma nel modo che le è proprio” (Husserl, 2007, pp. 226-228). Per comprendere la difficoltà di descrizione e interpretazione penso sia necessario tornare alle parole, proprio da dove sono partita, per ricominciare nella complessità. La seguente ricerca non è tesa a far emergere la causa del disagio professionale degli insegnanti, ho cercato di lasciare spazio e libertà nella narrazione dell'esperienza, così sono emersi diversi aspetti, unità tematiche che hanno permesso di rintracciare frammenti interconnessi in legami. Il tentativo è stato quello di passare da un livello apodittico a un livello polimorfo. Un giudizio è apodittico quando afferma o nega in modo necessario, è polimorfo quando consente possibili evoluzioni interpretative nella vicinanza al manifestarsi del fenomeno. In mineralogia il polimorfismo è dovuto a diversa disposizione spaziale degli atomi della sostanza nel reticolo cristallino, determinata dalla pressione e dalla temperatura; nella ricerca *Grounded*, potrei dire, dalla graduale disposizione degli strumenti concettuali nella disposizione evolutiva delle forme e nella connessione reticolare dei processi.

## 4.2 La rete degli strumenti concettuali

Le macrocategorie rintracciate nel *coding system* possono essere considerate le unità tematiche che consentono di descrivere il manifestarsi del fenomeno. Il *coding system* è un documento che riveste un'importanza essenziale per comprendere come sono giunta ad analizzare e ad interpretare i dati ed inoltre consente di verificare i riferimenti ad estratti e interviste con le rispettive indicazioni.

Le macrocategorie consentono di identificare le grandi unità tematiche attraverso cui gli insegnanti hanno delineato il disagio professionale. Le macrocategorie sono 21: *“disagio per comportamenti inadeguati degli alunni”, “disagio nell’organizzazione”, “disagio nell’attività didattica”, “disagio e diversità”, “disagio nell’istituzione”, “disagio nel ruolo”, “disagio e società”, seguono le macrocategorie riferite più specificatamente alla descrizione delle percezioni personali e in particolare “il sentire”, i “bisogni”, il “dover essere” e le “definizioni di disagio” portate dagli insegnanti; vi sono le macrocategorie riferite più direttamente alla relazione con gli altri “atteggiamenti nel dirigente”, “atteggiamenti negli alunni”, “atteggiamenti nei colleghi”, “relazione con alunni”, “relazione con colleghi”, “relazione con genitori”.* Per la macrocategoria *“cambiamenti rispetto al passato”* gli insegnanti hanno distinto relativamente al ruolo, al modo di essere dei giovani, al modo di porsi della scuola (come organizzazione e istituzione) e al modo di percepire e tessere relazioni. Seguono poi le macrocategorie che designano le spinte propulsive con la possibilità di uscire dal disagio e sono i *“fattori di protezione e resistenza”* e le *“idee di fondo”*: All'interno di queste macrocategorie sono descritti i modi attraverso cui gli insegnanti attivano energie e risorse per difendersi dal disagio e superarlo, le credenze o idee di fondo spesso sono le voci interiori che impongono un *dover essere* per rispondere alle proprie visioni di educazione, formazione e al modo personale di credere nelle relazioni e di instaurarle.

Sotto ai blocchi di alcune macrocategorie (rintracciate in una mappa di sintesi) ho riportato i segni di positivo (+) e negativo (-) per distinguere, laddove era possibile, due grandi filoni o rami che connotavano l'unità tematica da indagare in termini costruttivi o critici. Così, ad esempio, la macrocategoria *“relazione con gli alunni”* si connota negativamente quando si apre la categoria *“difficoltà”* e positivamente con le descrizioni che rientrano nelle categorie *“logiche di azione”* e *“interventi risolutivi”*; lo stesso per la macrocategoria *“relazione con i colleghi”* dove la categoria *“potenzialità”* esprime i caratteri positivi e costruttivi che possono nascere nella relazione, mentre le *“esperienze*

*di esclusione/chiusura*” esprimono i limiti e le negatività oltre i quali si fatica ad andare. Nella macrocategoria *“relazione con i genitori”*, le positività sono espresse dalla categoria *“possibilità”* mentre i termini negativi si aprono nelle categorie *“limiti nella comunicazione”*, *“limiti negli interventi educativi”*, *“protagonismo della ragione”*. Vengono descritte le difficoltà che derivano da una comunicazione inadeguata e dall’incongruenza e dalla mancanza di continuità negli atteggiamenti e nelle linee educative tra insegnanti e genitori. Il protagonismo della ragione si esplica in quelle condizioni e in quegli atteggiamenti che determinano chiusura e autoreferenzialità per cui di fronte alle difficoltà, innanzitutto relazionali, si preferisce restare ancorati al protagonismo della propria ragione. Il protagonismo della ragione è una categoria interna anche alla macrocategoria *“fattori di protezione e resistenza”*, connota negativamente le possibilità di uscire dal disagio perché si caratterizza da quegli atteggiamenti di chiusura che gli insegnanti vedono come possibilità per proteggersi dal disagio, creandosi una sorta di impermeabilità ad esso. La microcategoria *robustness* esprime questa rigidità; gli insegnanti, talvolta, si muovono pesantemente di fronte alle situazioni di disagio, senza vedere vie d’uscita, restano chiusi nelle mancanze evidenti e non riescono a rintracciare le possibilità ulteriori per andare oltre ed agire in termini trasformativi. La microcategoria *resilience* invece individua la capacità di resistere alle situazioni di *stress*, tensione, superando e trasformando le circostanze difficili e critiche. La *resilience* è la microcategoria che accompagna le categorie *“valorizzare l’esperienza”*, *“costruire relazioni”*, *“aver cura”*, *“coltivare comunità”* all’interno della macrocategoria *“fattori di protezione e resistenza”*. La *resilience* esplica i modi attraverso cui si manifesta la capacità di divenire competenti nonostante le situazioni di disagio.

Per la macrocategoria *“disagio nel ruolo”*, i termini positivi sono rintracciabili nella categoria *“possibilità risolutive”* in cui rientrano i modi attraverso cui gli insegnanti pensano di riuscire ad andare oltre il disagio derivante dal proprio ruolo, mentre le categorie *“mancanza di riconoscimento”*, *“riduzione dei compiti”* e *“difficoltà ad individuare i limiti”* esprimono ciò che crea disagio nei limiti definiti dal proprio ruolo.

Il tessuto connettivo della ricerca si esplica in legami concettuali fra categorie con l’identificazione di concetti che si appartengono. Vi è una sorta di organizzazione a rete tra categorie: il processo di connessione è centrato sull’organizzazione degli strumenti concettuali ed emergono modelli che possono essere centrati su tematiche emergenti. Vi è stato il passaggio dalla codifica aperta iniziale a quella più selettiva, fino a quella



teoretica che procede su un piano di concettualizzazione più ampio ed astratto, con la comparazione tra diverse categorie. La mappa rappresenta una codifica selettiva dell'indagine e consente il passaggio al lavoro teoretico di integrazione delle categorie e delle loro proprietà, lavorando concettualmente con le macrocategorie emerse e le famiglie aggreganti.

La mappa focalizza l'attenzione su categorie-madri da cui discendono legami di connessione concettuale.

#### 4.3 Perché le metafore nel processo epistemico?

Ho ritenuto importante documentare le metafore a cui gli insegnanti sono ricorsi perché le considero aperture in direzioni ulteriori che suggeriscono allo sguardo di concentrarsi sull'intrico dei racconti come ad immagini provenienti dal sapere dell'esperienza: un linguaggio speciale, iconico, della vita della mente. Le metafore come il bordo vellutato, colorato e sonoro del fenomeno: attivano i sensi.

Per individuare il pensiero degli insegnanti relativamente al disagio professionale si aprono "i modi attraverso cui essi organizzano le loro conoscenze, a vari gradi di generalità: dalle soluzioni pratiche, fino ai principi operativi, per arrivare alle immagini mentali o metafore intese come schemi generali che servono ad affrontare situazioni ad alto grado di complessità" (Damiano, 2004, p. 223).

Ho cercato di capire come i racconti degli insegnanti venivano costruiti per essere illustrati e compresi nei loro propositi, c'erano ragioni profonde del parlare figurato così come lo rintracciavo nel mio modo di esplicitare i processi epistemici sottesi alla ricerca. Soffermarsi sul linguaggio degli insegnanti ha significato aprirsi alla comprensione delle metafore che essi utilizzavano per spiegare e rendere concreto, visibile, ciò che appariva complesso.

*Perché mi sono soffermata con così grande attenzione sulle metafore? Cogliere un'immagine nelle parole mi permette di vederla, di immaginare, di soffermarmi sui particolari; capire il significato completo è impossibile perché la complessità è densa. Io stessa per spiegare i processi che attivo, rileggendo il diario è evidente, attivo immagini. Le metafore mi portano a percepire prima, poi provo a comprendere le situazioni, che i miei interlocutori vogliono raccontare. Prima la visione che parte dall'esperienza narrata e poi la scomposizione. Spesso la metafora è considerata una sorta di tecnica*

*utilizzata per abbellire il discorso, per renderlo poetico, in realtà penso che il suo significato sia di portata maggiore, aiuta innanzitutto ad esplicitare qualcosa di complesso. Gli insegnanti sono ricorsi spesso a metafore e proprio quando era difficile spiegarsi senza l'esempio concreto dell'immagine (dal diario di ricerca 29/07/2007).*

L'uso di metafore è caratteristico del nostro linguaggio concettuale, teso a rendere manifesta la vita della mente; le parole impiegate nel discorso strettamente filosofico sono anch'esse, inevitabilmente, derivate da espressioni originariamente connesse con il mondo quale si dà ai cinque sensi del corpo. E appunto da tale esperienza sensibile, come mise in evidenza Locke, esse sono state in seguito trasferite – *metapherein*, trasportate – a significazioni più astruse, per designare idee che non cadono sotto la giurisdizione dei sensi (Arendt, 1987, p. 112).

La mente, attraverso le metafore, forse trova scorciatoie, accostando in qualche modo un concetto nuovo o difficile da esplicitare, a uno ben noto che concede l'uso del proprio nome al nuovo concetto. Penso alle parole legate a nuovi strumenti o oggetti: spesso sono esse stesse immagini di qualcosa di già noto; per spiegare questa affermazione riporto un ricordo. La mia insegnante di latino, alle superiori, ci aveva spiegato come i muscoli che guizzano e si gonfiano sotto la pelle, siano stati paragonati a topolini (latino *mus* “topo”, diminutivo *mūsculus*) e dal già noto è sorta la nuova parola. “Questo essere già noto del linguaggio consiste nel fatto che il significato dei segni è un deposito, accumulato come sedimentazione di vissuti precedentemente sperimentati, presenti in ogni adesso-e-così di colui che si serve dei segni” (Schütz, 1974, p. 175)

L'uso delle metafore contribuisce a tenere unite parti che sembrano inconciliabili, in un insieme significativo costituito dalle immagini che ne derivano. Le metafore, forse inconsapevolmente, aiutano ad organizzare i fatti oggettivi della situazione nelle menti di chi racconta e ascolta. “Le categorie e le idee della ragione umana hanno la loro sorgente ultima nell'esperienza sensibile e tutti i termini che descrivono le nostre capacità mentali, così come una buona parte del nostro linguaggio concettuale, provengono dal mondo dei sensi e sono usati metaforicamente” (Arendt, 1995, p. 85).

Come afferma Heidegger, il vedere è proprio degli occhi, ma usiamo la parola “vedere” anche per gli altri sensi, quando ce ne serviamo per conoscere. “Perciò l'esperienza dei sensi in generale è detta *concupiscenza*, come si dice degli occhi, perché anche gli altri

sensi quando si tratta di conoscere qualcosa, usurpano, per analogia, la funzione del vedere, funzione nella quale gli occhi hanno il primato” (Heidegger, 2008, p.210).

Le immagini che derivano dalle metafore consentono la rappresentazione (nel senso di ri-presentazione) che rende presente ciò che non si riuscirebbe a descrivere altrimenti. Il racconto parte dall’esperienza e mediante il ripetere dell’esperienza nella mente, si ripensa a ciò che si è visto e sentito, tutto ciò che sia stato dato ai nostri sensi si de-sensibilizza. “Persino il semplice racconto di una cosa accaduta è preceduto dall’operazione di de-sensibilizzazione, la si narra o meno come propriamente è stata. E la lingua greca conosce quest’elemento temporale nel suo stesso lessico: la parola <<sapere>> deriva dalla parola <<vedere>>. Vedere è idein, sapere è eidenai, cioè aver visto: prima si vede, poi si conosce” (Arendt, 1987, p. 171).

Le metafore dunque aiutano a vedere, in modo più chiaro, l’esperienza complessa. Cercare di comprendere le metafore è stare vicini al linguaggio, alla narrazione così come avviene.

#### 4.4 Nella rappresentazione di situazioni interconnesse le nuove possibilità emancipative

L’elaborazione teorica non costituisce il conoscere del fenomeno come rispecchiamento ma una trama in divenire dove le parole stanno in relazione con altre parole, in una costruzione di significato che si sviluppa nel tempo dello stare in ricerca attraverso continue evoluzioni. L’impianto interpretativo è il risultato della costruzione dei significati elaborati sia dagli insegnanti che da me stessa come insieme di soggetti in interazione nella connessione costruzionista del sapere. Il tentativo è stato quello di rappresentare le diverse posizioni e , rendendole presenti alla mia mente e connettendo i significati nella costruzione teorica in divenire.

L’indagine sul disagio professionale degli insegnanti attraverso il metodo *Grounded* ha costituito un’opportunità per riflettere sulla stessa pratica professionale dell’insegnante. Ripercorrere le situazioni e interconnetterle attraverso gli strumenti concettuali del metodo è stato un aiuto per comprendere il modo di individuare strategie educative, ricercare fattori di protezione personali, anche emotivi, per affrontare e superare limiti derivanti da difficoltà della quotidianità. Non si individuano solo limiti, mancanze dell’istituzione e dell’organizzazione, difficoltà relazionali e didattiche, si aprono anche le modalità di attivazione del pensiero e le strategie che vengono a

costituire buone pratiche per far fronte alle situazioni di disagio: il recupero di risorse personali e di gruppo che si considerano determinanti nella complessità costituita dall'agire educativo. Ho visto come le esperienze di difficoltà, disagio, spesso portino con sé la forza del trascendimento, del riscatto, della ricostruzione. Proprio nell'orizzonte della crisi, del crollo delle certezze, si aprono inattesi spazi di libertà e nuove possibilità di progettare, in termini creativi, interventi educativi e di benessere per insegnanti, alunni e per la più ampia comunità scolastica. Si aprono nuove strade: percorsi inattesi di speranza che partono dalle parole vive dell'esperienza (Merola C., 2012, p.500). Emergono le storie personali dello stare a scuola, esse rivelano l'intreccio di molteplici aspetti: sono racconti di esperienze e vissuti anche interiori, ci sono le situazioni emotive, nella loro complessità da ascoltare e comprendere. "L'equanimità serena e il malumore inibente del prendersi cura quotidiano, il loro alternarsi, il cedimento a indisposizioni non sono ontologicamente insignificanti, anche se questi fenomeni passano inosservati perché ritenuti qualcosa di estremamente indifferente e labile nell'EsserCi. Che le tonalità emotive possano mutare o capovolgersi significa solo che l'EsserCi è sempre in uno stato emotivo" (Heidegger M., 2008, p. 167). La situazione di precarietà è strettamente connessa quella di incertezza per cui la stessa figura dell'insegnante, che viene percepita a livello di senso comune, come forte e assolutamente certa, si incrina e nel ripiegamento diviene fragile.

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI/BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES**

- Arendt H. (1987), *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino
- Arendt H (1995), *Verità e politica*, Torino, Universale Bollati Boringhieri
- Bauman Z. (2004), *Amore liquido*, Bari, Editori Laterza
- Bateson G., (2002), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia
- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola
- Dewey J. (1999), *Le fonti di una scienza dell'educazione*; Firenze, La Nuova Italia
- Glaser B., Strauss A. L. (1967), *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine
- Glaser B. (1978), *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley (CA), Sociological Press, pp. 8-10
- Heidegger M. (2008), *Essere e tempo*, Milano, Longanesi
- Husserl E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi
- Husserl E. (2007), *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*, Soveria Mannelli Rubbettino Editore
- Mandelbrot B.B., (1987), *Gli oggetti frattali. Forma, caso e dimensioni*, Milano, Einaudi
- Merola C. (2009), *Il disagio professionale degli insegnanti. La precarietà nell'agire*, Università degli Studi di Verona
- Merola C. (2011), *Azioni di cura*, in Cooperazione Educativa, vol.60, n.3, pp.74-77
- Merola C. (2012), *Oltre il disagio professionale degli insegnanti: alimentare le sorgenti della cura*, in Orientamenti Pedagogici, vol.59, n.3(349), pp.493-506
- Morin E. (1983), *Il Metodo*, Milano, Feltrinelli
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Milano, La Nuova Italia
- Mortari L. (2004), *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Verona, Libreria Editrice Universitaria
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci
- Mortari L. (2010), *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in Education Sciences and Society, n.1.
- Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge. Towards post critical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press
- Schütz (1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, Il Mulino