

Il metodo di ricerca e la pedagogia fenomenologica. Riflessioni a partire da Piero Bertolini

Luca Ghirotto

Università di Bologna

ABSTRACT

A partire dalle suggestioni della fenomenologia husserliana, Piero Bertolini ha definito la pedagogia fenomenologica come scienza (Bertolini, 2005). Questa costituzione epistemologica è rimasta un progetto aperto, dal momento che Bertolini non ha mai definito un metodo di ricerca in sintonia con le dimensioni fenomenologiche della pedagogia. Questo articolo intende proporre un contributo all'interno della discussione in metodologia della ricerca, in linea con gli assunti della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini (1988). In particolare, a partire dalla sua definizione di pedagogia fenomenologica (e di educazione), si vuole rispondere alla domanda: quali sono le strategie conoscitive attraverso le quali costruire una conoscenza pedagogica valida e rigorosa, in grado di cogliere la trasformazione e il cambiamento personale in un contesto di intersoggettività? Infine, sono discusse alcune strategie di raccolta e di analisi dei dati.

Parole chiave: Pedagogia fenomenologica – Metodologia della Ricerca – Piero Bertolini – Ricerca qualitativa – Ricerca fenomenologica

Research Method and Phenomenological Pedagogy. Reflections from Piero Bertolini

Inspired by Husserlian phenomenology, Piero Bertolini defined the phenomenological pedagogy and education as a scientific discipline (Bertolini, 2005). This project remains an undetermined one as there is still room for defining its research methods. This article intends to propose a contribution to the discussion of research methodology, in line with the assumptions of Piero Bertolini (1988) phenomenological pedagogy. In particular, starting from the definition of phenomenological pedagogy and education, it aims to answer the question: what are the research strategies through which to build a viable and rigorous educational knowledge, able to grasp the personal transformation and development in a context of inter-subjectivity? Accordingly, I shall discuss data collection and analysis strategies.

Keywords: Phenomenological Pedagogy – Research Methodology – Piero Bertolini – Qualitative Research – Phenomenological Research

Introduzione: una definizione di pedagogia fenomenologica

Piero Bertolini (1931-2006) è stato un importante esponente della fenomenologia in educazione. Per quanto riguarda il suo ruolo all'interno del dibattito italiano, uno dei suoi principali contributi si può riferire alla costituzione della pedagogia come scienza. Per fare questo, Bertolini ha utilizzato primariamente la fenomenologia husserliana, quale metodo filosofico di comprensione della realtà e dell'esperienza umana. Secondo il percorso concettuale di Bertolini (1988), la pedagogia per ottenere lo statuto epistemologico di scienza, ha dovuto esplicitare il proprio contenuto, rispondendo a queste domande: quando l'esperienza umana si connota come "educativa"? Qual è "la cosa stessa dell'educazione o il fenomeno dell'educazione come *realtà originaria dell'uomo*"?

Bertolini ha fatto uso del concetto di *ontologia regionale* per individuare un campo specifico per la pedagogia all'interno del mondo-della-vita, o *Lebenswelt*. In questo contesto specifico, emerge il contenuto (e una definizione fenomenologica di educazione) della pedagogia: essa è lo studio di un'esperienza originaria dell'essere umano che consta nella sua capacità di "trasformarsi" in un contesto di intersoggettività.

Ma la costituzione della pedagogia come scienza è rimasto un progetto tutt'ora aperto. Se è stato fondamentale definire, infatti, il *proprium* di una disciplina scientifica (Bertolini, 2005), è parimenti importante definirne i metodi. Mentre la pedagogia fenomenologica italiana ha approfondito studi e ricerche perlopiù teoriche riguardanti la metodologia degli interventi educativi, spazio rimane nella definizione di propri metodi di ricerca.

Il presente articolo vuole proporre un contributo all'interno del dibattito della metodologia della ricerca, in sintonia con i presupposti della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini. In particolare, a partire dalla definizione di pedagogia fenomenologica si vuole tentare qui di rispondere alla domanda: quali sono le strategie conoscitive attraverso le quali costruire una conoscenza pedagogica valida e rigorosa, in grado di cogliere la trasformazione e il cambiamento personale in un contesto di intersoggettività?

Seguendo, allora, le indicazioni di Bertolini (1988), si cercherà di mettere in dialogo la pedagogia fenomenologica e la metodologia della ricerca, facendo emergere possibili assunti e caratteristiche che meglio di altri possano rafforzare la proposta scientifica della pedagogia fenomenologica stessa. È necessario pensare, infatti, dei metodi di ricerca che sia non tradiscano la natura trasformativa e intersoggettiva dell'esperienza educativa sia accolgano i termini del discorso metodologico attuale. Questo perché secondo un approccio squisitamente fenomenologico è la "cosa stessa" a suggerire ai ricercatori in che modo poterla studiare: il metodo deriva dal *proprium* e non viceversa.

Pedagogia fenomenologica e metodologia della ricerca

Bertolini (1988), definendo le caratteristiche di scientificità della pedagogia fenomenologica, ha, al contempo, suggerito i termini della possibilità conoscitiva del fenomeno educativo. Queste caratteristiche permettono di comprendere quale metodologia è più in sintonia e in continuità con la definizione di educazione data da Bertolini.

Il fenomeno educativo o, come precisa Bertolini (1988), l'esperienza educativa è studiabile in termini di:

- Globalità: non è possibile isolare una o poche variabili presenti nell'esperienza educativa.
- Interdisciplinarietà: i risultati delle ricerche scientifiche sono sempre da ritenersi insufficienti di per sé, in quanto “nessun oggetto, nessuna cosa è visibile all'uomo nella sua totalità, ma sempre secondo una particolare angolatura (spazio-temporale)” (Bertolini, 1988, p. 106).
- Relazionalità: il fenomeno educativo è studiabile quando iscritto in un evento relazionale;
- Temporalità: il fenomeno educativo e l'evento relazionale sono storicamente dati;
- Apertura: i metodi sono finalizzati a definire risultati di ricerca utili per espandere l'esperienza esistenziale dell'educando;
- Comprensione: si rifiuta metodologicamente ogni “atteggiamento oggettivistico e oggettivante” e il metodo accoglie la “visione del mondo” del partecipante, rifacendosi “al concetto o alla prospettiva del senso o del significato che a quelle cose l'individuo o la comunità scientifica dà, intenzionalmente e consapevolmente o no” (Bertolini, 1988, p. 106).

In questo senso, la metodologia della ricerca deve essere in grado di suggerire metodi e strumenti per studiare un fenomeno complesso che non può essere circoscritto negli stretti territori di singole discipline. L'evento educativo è di per sé un evento relazionale che coinvolge non solamente i vissuti del partecipante (in questo caso l'educando) ma anche ciò che circonda quei vissuti: il contesto educativo, il momento contingente, il vissuto dell'educatore, l'intergioco tra le aspettative, i bisogni e gli obiettivi educativi.

Inoltre, la ricerca educativa si configura come una ricerca intrinsecamente valutativa in quanto valori e obiettivi interni alla relazione e all'esperienza educativa sono inscindibili dall'oggetto di studio. I risultati della ricerca devono, in altri termini, giudicare l'evento educativo in termini di miglioramento dell'esperienza e dell'esistenza dell'educando.

Difficile, quindi, separare la ricerca educativa e l'etica, così come suggeriscono Lincoln e Guba (1985). Rinforza Bertolini:

[...] occorre che si ponga la questione del tipo di impatto che i mezzi o gli strumenti educativi a disposizione hanno sui soggetti educandi [...] ci pare che la possibilità di «smascherare» la eventuale presenza nelle varie determinazioni storiche dell'esperienza educativa di elementi o di fattori scorretti in quanto per esempio subdolamente ideologici, nel senso che in esse vi operino (o si facciano sentire) motivazioni e indicazioni estranee alla struttura fondamentale dell'esperienza educativa stessa, rendendo quest'ultima strumento perlopiù inconsapevole di alienazione o di disordine esistenziale, rappresenti una necessità inderogabile per un'autentica pedagogia come scienza. (Bertolini, 1988, p. 261)

L'utilità della ricerca educativa in pedagogia fenomenologica è fortemente legata alla modificazione (in termini migliorativi e, quindi, etici) della situazione reale. Risuona qui il *leitmotiv* della cosiddetta *evidence-based education* (Davies, 1999). Pur non addentrandomi all'interno del dibattito sull'*evidence-based education* (cfr. Hammersley, 1997; 2007) basti qui riferirsi alla necessità di ancorare l'individuazione di strategie modificative a motivazioni fondate e non improvvisate. Come sostiene Davies (1999), infatti, non ci sono evidenze non correlate a un contesto, così come suggerisce la pedagogia fenomenologica. E non c'è un'unica definizione di evidenza, universalmente accettata. Questo però non può essere un alibi per non condurre ricerche educative: condizione necessaria è la comprensione dei principi teorici e metodologici e mettere in pratica una ricerca di qualità.

Il punto dirimente della questione consiste allora nel modo con cui si costruisce il discorso scientifico, ma soprattutto nel modo con cui si usano i risultati che si raggiungono per quella via. Non c'è dubbio infatti che è completamente diverso non solo sul piano per così dire epistemologico ma anche su quello operativo, l'atteggiamento di chi ritiene che quei risultati siano «certi» (oggettivi, secondo l'accezione tradizionale del termine) e che pertanto a essi si debba ridurre tutta la verità o il significato dell'esperienza umana; rispetto all'atteggiamento di chi al contrario ritiene che quella via e quei risultati siano solo una delle vie possibili per giungere a una migliore e più produttiva comprensione della realtà che ci circonda, e che in ogni caso si tratta di risultati sempre provvisori, problematici e dunque aperti a un continuo ripensamento e approfondimento. (Bertolini, 1988, p. 258)

L'approfondimento continuo è il risultato di una metodologia che abbraccia l'interdisciplinarietà come un valore aggiunto della ricerca. Infatti,

nessun tipo di fenomeno ha la proprietà di cadere per se stesso in un solo determinato ambito disciplinare, né si sottrae al potere interpretativo di nessuna di esse. [...] In questo senso, va considerato «normale» e scientificamente legittimo che dell'esperienze educativa ci possano essere delle «letture di senso» diverse, e soprattutto non corrispondenti a quella pedagogica. Così come - ma ciò è assai meno accettato dalle altre scienze - dovrebbe essere considerato «normale» e scientificamente legittimo che di altre esperienze ci siano letture di senso di esplicita connotazione pedagogica. Ripetiamo allora che ciascuna di quelle letture è pienamente legittima sicché è pienamente legittimo che le rispettive scienze considerino l'esperienza educativa nelle sue varie determinazioni storiche come uno dei possibili oggetti della loro ricerca e persino del loro impegno operativo. Ma ripetiamo anche che questa forma di legittimazione non si estende fino ad autorizzare non importa quale scienza a ritenersi unica o principale fonte di conoscenza dell'esperienza educativa, né a considerarsi sostitutiva dell'approccio pedagogico, quale abbiamo avuto modo di precisare, evidenziando, dell'esperienza educativa, le varie direzioni intenzionali originarie. (Bertolini, 1998, p. 277)

L'interdisciplinarietà non è solamente positiva in linea teorica: essa si fa metodo di ricerca in pedagogia fenomenologica, diviene, cioè, tecnica di ricerca. Sostenere che più sguardi disciplinari possono dire la propria sul fenomeno educativo, non significa sostenere una giustapposizione dei risultati, secondo una logica divisionista. Questo va inteso come l'opportunità di un'integrazione e di un dialogo scientifico arricchente che non avviene solo a livello di dibattito tra le scienze ma si definisce attraverso il pratico lavoro in équipe. Il lavoro di ricerca in équipe "non solo è congruente con il nostro modo di intendere la pedagogia come scienza, ma che essa ne è addirittura un'importante condizione di correttezza scientifica" (Bertolini, 1988, p. 297): si tratta della condizione essenziale per la corroborazione intersoggettiva dei metodi, delle strategie di analisi e della costruzione dei risultati di ricerca. La ricerca non può essere condotta da soli.

Assunti epistemologici ed ontologici per la ricerca in pedagogia fenomenologica

La metodologia si occupa di definire linee guida generali su come condurre una ricerca (Bengtsson, 2013). Essa si deve iscrivere all'interno di una riflessione più ampia (Lincoln & Guba, 1985; Mortari, 2015) di natura epistemologica, ontologica ed etica. Mentre quest'ultima è stata ampiamente studiata nelle riflessioni metodologiche che Bertolini fa sull'esperienza educativa (e che ha approfondito anche in Bertolini, 2005), l'epistemologia e l'ontologia presenti nella pedagogia fenomenologica non sono state pensate in relazione alla ricerca. I presupposti epistemologici e ontologici della ricerca in pedagogia fenomenologica si possono, tuttavia, rintracciare all'interno del dibattito fenomenologico (sia continentale ma

ancor più anglosassone), partendo dall'invito husserliano (Husserl, 1901/1980) alla fedeltà al fenomeno.

Essere fedeli al fenomeno significa accogliere due criteri tra loro interagenti e sussistenti: il principio di evidenza e il principio di trascendenza. Ogni fenomeno ha il suo modo specifico di apparire: il principio di evidenza richiede che i ricercatori si muovano solamente nella direzione suggerita dal fenomeno stesso. L'oggetto di ricerca che si manifesta non rivela però immediatamente la propria essenza. "Ciò è dovuto al fatto che l'essere di una cosa non è completamente trasparente al nostro sguardo, dal momento che ogni ente ha un proprio specifico modo di trascendere l'apparenza" (Mortari & Tarozzi, 2010, p. 26 *T.d.A.*). L'apparire di un fenomeno è sempre un rivelare e nascondere. Per questo motivo è necessario seguire il secondo principio, quello della trascendenza che consiste nell'andare oltre a quanto immediatamente appare. L'essenza si rivela ai ricercatori che descrivono quanto appare e, facendosi da questo accompagnare, raggiungono una conoscenza strutturale e profonda del fenomeno. L'essenza è, infatti, il significato fondamentale dell'esperienza di un individuo: è l'essenza a rendere l'esperienza quella che è, non la somma delle sue declinazioni particolari.

La fenomenologia è un metodo per comprendere la significatività dell'esperienza vissuta, non la vuole spiegare (Mortari & Tarozzi, 2010), la descrive a partire dalla fedeltà al fenomeno e l'intersoggettività. La fenomenologia husserliana cerca nell'esperienza umana come fenomeno le caratteristiche invariante, sottolineando in questo modo il valore intersoggettivo delle percezioni. Ed è questo il realismo fenomenologico: un realismo intersoggettivo, basato sulla fedeltà al fenomeno, frutto della condivisione dei punti di vista. La realtà secondo Husserl, quindi, non è mai solamente nella mente dell'individuo ma è dentro a un processo condiviso, non solitario, di significazione. All'interno di questo realismo, la fenomenologia diviene scienza dell'essenza, cioè studio della struttura emergente della cosa (De Monticelli & Conni, 2008), cioè dell'esperienza e la pedagogia fenomenologica si configura come scienza dell'esperienza educativa.

Dalla metodologia al metodo

La metodologia della ricerca in relazione alla pedagogia fenomenologica di Bertolini, che si sta qui proponendo, risulta essere piuttosto ampia e flessibile. Il problema potrebbe emergere quando ai ricercatori è richiesto di fare ricerca, di mettersi all'opera, secondo metodi e strategie rigorosi e puntuali. Bengtsson (2013) ha ben compreso come in fenomenologia questo dilemma sia, in realtà, un paradosso. Le prescrizioni dei metodi scientifici rischiano, infatti, di soffocare il *proprium* e il fenomeno educativo, e di darvi la forma (e solo quella) che i metodi consentono. Questo però non è corretto dal punto di vista metodologico: serve, infatti, un metodo in grado di lasciar parlare il fenomeno, nella sua globalità e complessità. Il conflitto tra il fenomeno e un particolare metodo esiste, dice Bengtsson (2013), solo se lo

stesso metodo deve essere applicato in tutte le ricerche, o in altre parole, se questo implica l'esistenza di un metodo generale che deve essere utilizzato indistintamente in ogni ricerca educativa.

Appare ovvio come ciò sia da rifiutare, pena la perdita dei presupposti teorici, ontologici ed epistemologici in grado di mostrare il fenomeno educativo nella sua essenzialità. Del resto, è metodologicamente possibile sviluppare "metodi dal di dentro dell'esperienza" (Mazzoni, 2016) e in linea con la combinazione della domanda generativa di ricerca e la comprensione ontologica del fenomeno da studiare. Se la ricerca è fatta in questo modo, allora non vi è alcun conflitto tra metodologia, metodo e le cose (Bengtsson, 2013).

In letteratura, si possono rintracciare proposte di metodi di ricerca di stampo fenomenologico, già da tempo in uso e accreditate. Non è questo il luogo dove farne una disanima approfondita di ciascuno (il cui rimando è nei testi citati). Allo scopo di questo articolo, potrà essere sufficiente vederne l'utilizzo a partire da possibili domande di ricerca. Infatti, il passaggio dalla metodologia al metodo di ricerca, cioè alle strategie per implementare la raccolta e l'analisi dei dati, attraversa in principio la fase della costruzione della domanda di ricerca. La domanda di ricerca, o domanda generativa, ha l'obiettivo di selezionare esperienze particolari e circoscritte all'interno dell'ampio fenomeno educativo. La domanda di ricerca deve rispettare la prospettiva teorica di riferimento e consentire l'implementazione delle indicazioni metodologiche. In questo senso, la domanda di ricerca in pedagogia fenomenologica interroga un'esperienza educativa, complessa, dentro la quale giocano diversi protagonisti. Essa non isola una variabile ma concorre a definire la comprensione di un evento nella sua globalità, relazionalità e temporalità. La domanda di ricerca è, inoltre, definita in modo tale che differenti discipline scientifiche possano apportare il loro contributo senza preclusioni all'interdisciplinarietà. Si tratta, quindi, di una domanda di ricerca che fortemente è influenzata dalla definizione del *proprium* della pedagogia fenomenologica e che deve mirare a studiare l'educazione in quanto trasformazione personale in un contesto di intersoggettività.

Dalla domanda di ricerca, dal modo in cui l'équipe di ricerca la formula, dipende la scelta del metodo. A mo' di esempio, elenco qui di seguito cinque domande di ricerca su un particolare ambito dell'esperienza educativa, la scuola in ospedale, mettendole in relazione ad altrettanti possibili metodi di ricerca.

- *Com'è l'esperienza vissuta della scuola in ospedale?*

La domanda chiede di esplorare l'esperienza vissuta in sé, ovvero sia l'essenza o la struttura generale e invariante del vivere i processi scolastici in ospedale. Ci si riferisce a un metodo descrittivo (Giorgi, 1985) o trascendentale: l'obiettivo non è quello di costruire interpretazioni ma di descrivere le caratteristiche che da persona a persona non cambiano, cioè quelle caratteristiche che definiscono l'esperienza del vivere la scuola come studenti e studentesse ospedalizzati, in generale.

- *Com'è la mia esperienza di frequenza della scuola dell'obbligo in ospedale?*

La domanda chiede di esplorare il modo in cui si dà senso all'esperienza di frequenza della scuola dell'obbligo in ospedale. Ci si riferisce alla fenomenologia "euristica" o ermeneutica (Moustakas, 1990): l'obiettivo è quello di produrre una descrizione complessa e una sintesi creativa dell'esperienza, trattenendo sia i dati provenienti da narrazioni autobiografiche, come i diari, sia tutto quello che deriva dalle arti e linguaggi espressivi (arte, letteratura, poesia, ecc.).

- *Com'è il mondo di chi frequenta la scuola dell'obbligo in ospedale?*

La domanda introduce un concetto fenomenologico molto importante: *Lebenswelt* o Mondo della Vita. Il Mondo della Vita è il dato preriflessivo all'interno del quale le persone vivono, costruiscono la propria vita e a partire dal quale danno senso a ciò che vivono. Ci si riferisce all'*embodied lifeworld approach*. L'obiettivo di questa domanda è, allora, quello di comprendere la relazione di senso tra la persona che frequenta la scuola dell'obbligo in ospedale e quello che vive ogni giorno, in modo da far emergere l'aspetto "esistenziale", incarnato (*embodied*) dell'esperienza, della costruzione dell'identità personale e dei significati che la persona dà alle proprie relazioni interpersonali (Langeveld, 1983; van Manen, 1990).

- *Com'è l'esperienza individuale del frequentare la scuola dell'obbligo in ospedale?*

La domanda chiede di esplorare ciò che varia da persona a persona nell'esperienza frequentare la scuola dell'obbligo in ospedale. Ci si riferisce all'analisi fenomenologica interpretativa, la *Interpretative Phenomenological Analysis* (Smith, Flowers & Larkin, 2009). L'obiettivo è quello di giungere, tramite un'analisi tematica, a interpretare i punti di vista soggettivi e dei ricercatori e del partecipante.

- *Quali sono le storie di chi frequenta la scuola dell'obbligo in ospedale?*

La domanda chiede di esplorare le narrazioni prodotte dai partecipanti insieme ai ricercatori in merito all'esperienza di frequenza della scuola dell'obbligo in ospedale. Ci si riferisce all'approccio narrativo. L'obiettivo è quello di costruire anche solo una narrazione dell'esperienza indagata (Holstein & Gubrium, 2011; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Reissman, 2007).

Queste domande di ricerca richiedono ciascuna un approccio differente sebbene inscrivibili tutte all'interno dell'alveo fenomenologico. Le differenze che storicamente si sono assestate in relazione alla fenomenologia possono essere classificate in due categorie principali: metodi dall'approccio descrittivo e metodi dall'approccio interpretativo. I primi pongono l'accento sulla descrizione delle essenze universali (strutture eidetiche) e sostengono fortemente l'auto-riflessione quale strumento per spogliarsi della conoscenza pregressa aiuta a definire una descrizione del fenomeno scevra della soggettività dei ricercatori. I metodi dall'approccio interpretativo, invece, pongono l'accento maggiormente sulla comprensione del fenomeno nel contesto dove pratiche e linguaggio sono co-costruite e comprese insieme ai ricercatori.

Come sopra dichiarato, questi metodi devono essere assunti come suggerimenti per i ricercatori: ciascuno è dipendente dalla domanda di ricerca e dalla metodologia della pedagogia fenomenologica.

Raccolta dati

Bertolini dichiara

siamo ben consapevoli dello scarto che sussiste o che pare sussistere tra una metodologia di ricerca di tipo comprensivo (come quella fenomenologica che punta a cogliere dei fenomeni e delle realtà in questione il «senso» o i molteplici «sensi» al di là della loro stessa complessità oggettiva, e che dunque è interessata più agli aspetti qualitativi che a quelli quantitativi di ciò cui fa riferimento), e una metodologia di ricerca «empirica», che con i suoi ben noti strumenti di ordine prevalentemente o caratteristicamente quantitativi (ci riferiamo, sia ben chiaro, ai metodi dell'osservazione comportamentale, dell'inchiesta, del questionario, della statistica ecc.) va alla caccia di dati «sicuri» perché accertabili attraverso la costanza delle ripetizioni. [...] a noi non pare che l'esistenza indubbia di un tale scarto debba necessariamente essere considerata in termini di insanabile conflittualità o di inevitabile alternatività, come fin troppo frequentemente viene affermato dai più convinti assertori dell'una come dell'altra metodologia di ricerca. Al contrario [...] siamo convinti [...] che tra quei due orientamenti della ricerca educativa ci sia o, meglio, ci debba essere una esplicita e quanto più possibile consapevole complementarità. (Bertolini, 1988, p. 269)

Un'indicazione interessante da parte della pedagogia fenomenologica riguarda, così, la non competitività tra dati qualitativi e dati quantitativi laddove l'obiettivo è, come dichiarato, la comprensione del fenomeno educativo nella sua globalità e interdisciplinarietà. I metodi presenti in letteratura sono stati inseriti all'interno della discussione sulla ricerca qualitativa. Sebbene relazionalità e temporalità sono meglio compresi da metodi di ricerca qualitativa, si può avanzare la proposta di un metodo per la pedagogia fenomenologica in grado di assumere anche dati quantitativi, da sottoporre alla medesima azione descrittiva o interpretativa.

Risulta evidente comunque che, dati i presupposti metodologici della pedagogia fenomenologica, le strategie di raccolta dati da privilegiare siano quelle provenienti da interviste in profondità, interviste narrative e costrutti autobiografici (diari, fotografie e video personali, storie di vita). L'obiettivo è quello di mettere in grado i ricercatori di comprendere il più possibile la prospettiva della prima persona. Non interessa così coinvolgere un campione di partecipanti statisticamente rilevante, ma il criterio è, al contrario, la significatività

fenomenologica. Il campione è limitato e questo sebbene non permetta la generalizzazione dei risultati di ricerca, consente di cogliere in profondità la rilevanza esistenziale di un determinato vissuto educativo. Del resto, descrivere la struttura di un'esperienza è gettare luce sul “mondo” vissuto dei partecipanti (Sasso, Bagnasco & Ghirotto, 2015).

L'analisi dei dati

L'analisi dei dati è quel processo attraverso il quale i ricercatori tendono, nei risultati, a riportare fedelmente come il fenomeno appare. La fedeltà al fenomeno può essere raggiunta grazie a due strategie analitiche l'*epoché* (Mortari & Tarozzi 2010; si veda anche Tarozzi 2006) e la variazione immaginativa.

L'*epoché* trasforma l'atteggiamento naturale dei ricercatori. “L'*epoché* non è solo una forma di dubbio, ma l'inizio di un processo di conoscenza autentica. [...] Ci aiuta a smascherare e rivelare le cose, a interrogarci sul significato che il mondo assume per noi (e per tutti quei soggetti intenzionali nel quale io sono intersoggettivamente interconnesso)” (Mortari & Tarozzi 2010, p. 29, *T.d.A.*). L'*epoché* sostiene i ricercatori nel non assumere alcun implicito e alcun pregiudizio.

L'epoché non elimina nulla, non cancella l'esperienza del mondo, né l'assunzione di esso o assunzioni su di esso - anche quelle basate su credenze ingenuo o conoscenze pregresse. La nostra conoscenza scientifica e pre-scientifica non è negata. Ci asteniamo solo dal conferire validità su tale conoscenza. Tutto ciò che era ovvio diventa un fenomeno, un significato per la coscienza di qualcuno. Ma le nostre pre-comprensioni e conoscenze pregresse devono essere adeguatamente registrate e documentate per essere ricordate quando, dopo una attenta descrizione del fenomeno, recuperiamo ciò che abbiamo messo tra parentesi. In un certo senso, possiamo dire che, in fondo, l'atteggiamento dell'epoché è la ricerca stessa. (Mortari & Tarozzi 2010, pp. 33-34, T.d.A.)

Husserl (1931/1999) nelle *Meditazioni cartesiane* sostiene che la coscienza è capace di un'operazione: variare a piacimento un fatto, un vissuto, un'idea di un oggetto, trasformandolo in un'immaginazione (*Erdenklichkeit*) puramente libera della fantasia. Questa possibilità della coscienza permette una sorta di “rappresentazione” essenziale del fatto, del vissuto, del fenomeno. In ricerca, la variazione immaginativa è una procedura utilizzata per rivelare possibili significati attraverso l'utilizzo di fantasia, variando gli schemi di riferimento, impiegando polarità e inversioni, e si avvicina il fenomeno da divergenti prospettive, posizioni diverse, ruoli o funzioni. L'obiettivo è quello di scoprire i sottostanti fattori delle esperienze (Moustakas, 1994). Per van Manen (1990) e Giorgi (1985), la variazione immaginativa è un

processo riflessivo che permette ai ricercatori di scoprire quali aspetti o qualità di un fenomeno sono essenziali e quali sono accidentali.

In questo senso, la ricerca fenomenologica non studia banalmente l'esperienza individuale dei partecipanti ma vuole indagare il fenomeno stesso, perché vuole tendere alle cose stesse (*zu den Sachen selbst!*). Ogni fenomeno ha un aspetto oggettivo e uno soggettivo: quest'ultimo è rilevante solo come esemplificazione di intendere il fenomeno stesso.

In Giorgi (1985), il fenomenologo scrive una descrizione specifica che riguarda ciascuna delle esperienze (a partire dalle interviste) degli individui, ma la descrizione è solo una parte del processo di analisi dei dati. Il risultato di una ricerca fenomenologica deve essere la sintesi, cioè una dichiarazione generale che è un riflesso delle strutture essenziali di tutte le esperienze specifiche. La variazione immaginativa aiuta, quindi, i ricercatori a definire temi strutturali di un fenomeno: variando le cornici di riferimento e le prospettive, impiegando polarità e inversioni, dando anche libertà alla fantasia. La conclusione della ricerca, a questo punto, è molto vicina: la variazione immaginativa apre alla descrizione della sintesi di significati ed essenze dove queste sono la condizione o la qualità senza le quali una cosa non sarebbe quello che è.

Queste strategie di analisi, che ben si inseriscono come proposta per un metodo di ricerca in pedagogia fenomenologica, aiutano i ricercatori a non dimenticare la dimensione del “tutto” di un fenomeno educativo.

Conclusioni

Secondo la definizione di educazione e di pedagogia fenomenologica, le indicazioni metodologiche qui discusse sono state messe in dialogo con le riflessioni di Bertolini (1988). Ho voluto, infatti, cercare di chiarire come in fenomenologia, sia il fenomeno a determinare il metodo: se il fenomeno, la “cosa stessa” è l'esperienza originaria dell'essere umano che consta nella sua capacità di “trasformarsi” in un contesto di intersoggettività, ciò che deve emergere non è tanto una relazione causale tra variabili (cfr. Bertolini e Caronia, 1993) ma la relazione motivazionale, cioè di senso, dell'esperienza (educativa) vissuta all'interno di uno specifico contesto.

I processi di significazione dentro i quali si innestano le strategie di raccolta dati, sono fortemente legati al punto di vista della prima persona, cioè del partecipante. L'epoché e la variazione immaginativa sono utili mezzi per comprendere il “mondo” del partecipante. Tra i “dati” di ricerca, si possono così annoverare non solamente i dati provenienti da interazioni verbali (perlopiù interviste) o dati osservativi ma anche i cosiddetti linguaggi espressivi (pittura, grafica, musica, danza, ecc.) che possono chiarire i sensi di un'esperienza secondo altri canali che non sono verbali e immediatamente dichiarativi.

Ogni esperienza umana, secondo la fenomenologia, si fonda su una “realtà” che pur potendo essere descritta in tanti modi differenti, rimane iscritta in un orizzonte univoco. È il realismo fenomenologico. Ogni studio fenomenologico non è replicabile, secondo i dettami della ricerca sperimentale, ma i risultati sono riconoscibili e condivisibili da esterni. Secondo Giorgi (1985), infatti, è possibile che un ricercatore possa descrivere una struttura di un'esperienza in modo diverso da un altro ricercatore ma queste descrizioni non saranno mai in tutto e per tutto differenti. I dati, il contesto e l'esperienza indagati fanno parte dello stesso mondo e la validità conseguente non è tanto nel fatto che due ricercatori descrivono ugualmente l'esperienza: la validità deriva dal contesto disciplinare dei ricercatori. Una volta che l'obiettivo dei ricercatori e il contesto disciplinare diventano noti, le possibili divergenze di solito sono comprensibili a tutti. Il punto allora è comprendere se un lettore, adottando lo stesso punto di vista articolato dai ricercatori, può vedere quello che i ricercatori hanno visto.

Un metodo di ricerca per la pedagogia fenomenologica è così suggerito: pur rifacendosi ampiamente a metodi di ricerca fenomenologica già in uso, non è direttamente sovrapponibile, in quanto la definizione di educazione e di pedagogia che ho assunto fa riferire il fenomeno di indagine sempre a una prospettiva di globalità, interdisciplinarietà, relazionalità, temporalità. L'obiettivo della ricerca in pedagogia fenomenologica è quello di comprendere il vissuto e l'esperienza dell'educando in relazione con gli altri, studiare processi di miglioramento esistenziale, secondo un'ottica etica, senza dimenticare le “quantità” che possono rendere il meglio comprensibile possibile il fenomeno educativo.

Riferimenti bibliografici

- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education - the Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(spe), 01-18.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- De Monticelli, R. & Conni, C. (2008). *Ontologia del nuovo: la rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenological and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Hammersley, M. (2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (2011). *Varieties of narrative analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Husserl, E. (1901/1980). *Logische Untersuchungen. Zweiter Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis [Logical investigations]*. (Vol 2). London, United Kingdom: Routledge.
- Husserl, E. (1931/1999). *Méditations cartésiennes: Introduction à la phénoménologie [Cartesian Meditations. An introduction to phenomenology]*. Dordrecht: Springer.
- Langeveld, M. J. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(1), 5-10.
- Lieblich, A.R., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Mazzoni, V. (2016). Naturalistic Inquiry e ricerca per i bambini. *Encyclopaideia*, XX(44), 43-56.
- Mortari, L. (2015). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Newbury Park, CA: SAGE.

- Reissman, C. (2007). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sasso, L., Bagnasco, A. & Ghirotto, L. (2015). *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*. Milano: Edra.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. London: SAGE.
- Tarozzi, M. (2006). Epoché. In P. Bertolini (Ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pp. 103-118). Trento: Erickson.
- Tarozzi, M. & Mortari, L. (Eds.) (2010). *Phenomenology and human science research today*. Bucharest: Zeta Books.
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry: Phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.

Luca Ghirotto, Ph.D., è assegnista di ricerca presso il Dipartimento Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna e professore a contratto presso la Scuola di Medicina dell'Università di Verona. Lavora come metodologo presso l'Ospedale di Ricerca "Arcispedale Santa Maria Nuova – IRCCS" di Reggio Emilia.

Contatto: luca.ghirotto2@unibo.it