



FOCUS – PRIMA DELLA RICERCA: PRESUPPOSTI E CONDIZIONI

Riflessioni epistemologiche sulla ricerca empirica in pedagogia: l'importanza dello sviluppo di una riflessività "complessa" quale postura epistemica nella contemporaneità

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Assistant Professor in General and Social Pedagogy | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | maria.gambacorti@unimib.it

Epistemological reflections on empirical research in education: the importance of developing "complex" reflexivity as an epistemic posture in contemporary times

Abstract

The aim of the paper is to promote a reflection about the challenges that researchers face today as they go through the territory of educational research, which is characterized by its peculiar characteristics. To attain this objective, the article will proceed to elaborate on the intricate nature of knowledge creation in empirical research in education, wherein the researcher can be regarded as the primary research instrument. Reflective thinking will be presented as a fundamental epistemic posture to accompany professionals in research. In this sense, a specific dissertation will be proposed about the importance that researchers can develop a complex reflexivity as a fundamental epistemic posture to face contemporary challenges.

Keywords

empirical research in education, epistemological reflection, reflexivity, contemporary challenges

Il contributo intende promuovere una riflessione intorno alle sfide a cui ricercatrici e ricercatori¹ si trovano oggi chiamati a rispondere quando si preparano ad attraversare il territorio della ricerca pedagogica, tematizzato nelle sue caratteristiche peculiari.

Per raggiungere questo obiettivo, l'articolo andrà a ragionare sulla complessità che contraddistingue la costruzione di conoscenza nella ricerca empirica in pedagogia, entro cui il ricercatore può essere pensato come lo strumento di ricerca principale.

Il pensiero riflessivo verrà presentato come postura epistemica fondamentale per accompagnare chi è in ricerca. In questo senso, si proporrà una specifica trattazione circa l'importanza che i ricercatori sviluppino oggi una riflessività complessa quale postura epistemica fondamentale per affrontare le sfide della contemporaneità.

Parole chiave

ricerca empirica in pedagogia, riflessione epistemologica, riflessività, sfide della contemporaneità

1 Nel contributo si cerca di designare il più possibile la figura di chi è impegnato/a in ricerca sia con la declinazione del linguaggio maschile sia con quella femminile. Laddove si trovi soltanto la formulazione maschile è una scelta dovuta a ragioni di spazio e al voler evitare eccessive ridondanze.

1. Il territorio complesso della ricerca in pedagogia

Ogni ricerca può essere pensata metaforicamente come un viaggio esplorativo, indirizzato alla scoperta e alla conoscenza di un territorio. A seconda del territorio scelto sarà necessario dotarsi di una mappa adeguata: restando in metafora, esistono in cartografia mappe con scale diverse, focalizzate a mostrare aspetti differenti del territorio rappresentato. In questo senso, la definizione del territorio di indagine guiderà nella scelta della mappa da seguire. Il presente contributo, in particolare, vorrebbe prendere in esame alcune caratteristiche del territorio appartenente alla ricerca empirica in pedagogia, in modo da tracciare direzioni epistemologiche che possano guidare e indirizzare i percorsi di ricerca volti alla costruzione di nuove conoscenze.

Mortari (2007, p. 11) apre la sua trattazione relativa alle prospettive epistemologiche della ricerca empirica in pedagogia scrivendo che “la ricerca pedagogica è cosa complessa. Ciò deriva dal fatto che essa è finalizzata alla costruzione del sapere dell’educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa”.

Per raggiungere questo obiettivo, secondo l’Autrice è necessario che la ricerca pedagogica, con particolare riferimento alla sua declinazione empirica, orienti la sua prospettiva epistemologica verso un orizzonte di complessità che si allontani dalle tendenze della cultura occidentale volte al desiderio di un sapere regolativo e generalizzabile (Mortari, 2007). Questo anche perché l’esperienza (Dewey, 2014) educativa è un fenomeno complesso, che sfugge dal poter essere compreso entro procedure epistemiche di tipo laboratoriale e sperimentale, dal momento che si colloca all’interno del mondo della vita (Dahlberg, Dahlberg, Nyström, 2008), entro cui emergono le complesse e mutevoli caratteristiche dell’esistenza umana.

Per osservare e conoscere queste sfaccettature, è necessario riferirsi a un modello epistemologico come quello naturalistico di Lincoln e Guba (1985), capace di comprendere al suo interno gli elementi di complessità e continuo cambiamento.

Una siffatta prospettiva epistemologica delinea una ricerca da realizzare nei contesti in cui il fenomeno studiato normalmente si verifica, in modo che ricercatrici e ricercatori possano osservare e comprendere l’oggetto di studio nel suo manifestarsi e non definendo la conoscenza della realtà totalmente entro un linguaggio matematico ed entro la logica epistemica di tipo laboratoriale e sperimentale.

Quanto finora scritto porta a sottolineare la necessità di un approccio conoscitivo attento anche agli aspetti qualitativi (Denzin, Lincoln, 2011). Come scrive Demetrio (2000, p. 80), “le esplorazioni qualitative, indipendentemente dal punto di vista teorico che le muove, hanno tutte in comune l’attenzione per l’osservazione dei ‘fatti umani’, la loro analisi e disaggregazione”. Tali elementi si rivelano costitutivi e fondamentali per l’osservazione e la comprensione del mondo umano, da non considerare in opposizione o esclusione rispetto ai dati quantitativi.

L’approccio naturalistico alla ricerca privilegia i metodi qualitativi, poiché ritenuti più capaci di cogliere l’essenza del mondo umano. Proprio perché si pone al di là di ogni logica oppositiva qualitativo- *versus*-quantitativo, spesso integra gli approcci ricorrendo all’elaborazione quantitativa ogni volta che se ne rinvieni la necessità (Mortari, 2007, p. 63).

All’interno di un tale scenario di complessità che caratterizza i contesti umani, dunque, la visione costruttivista ben si presta a fornire un modello di conoscenza in grado di assumere in sé i plurimi elementi che lo costituiscono, partendo da un’idea di mente in grado di costruire concetti e strutture per organizzare apprendimento ed esperienze conoscitive. Varianti del costruttivismo, quali il costruzionismo, in cui la conoscenza è considerata costruita in un processo socialmente situato, e il connessionismo², che vede l’apprendimento conseguito grazie a un accoppiamento strutturale tra il soggetto conoscente e l’oggetto di conoscenza, rispecchiano un’epistemologia della complessità quale quella appena presentata.

Sulla base di queste traiettorie di complessità, Mortari (2007) propone un paradigma di tipo ecologico per la ricerca empirica in pedagogia, verso cui orientare sempre più la riflessione (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022). Entro tale orizzonte, infatti, la realtà indagata è composta da elementi definiti

2 Sui concetti di costruttivismo, costruzionismo e connessionismo, cfr., in particolare, Castiglioni e Corradini, 2007.

dalle stesse relazioni che li legano, la cui conoscenza non è isomorfa al reale, ma è condizionata dalla prospettiva di indagine. In questo senso, la complessità della realtà richiede molteplici approcci epistemici, che non si caratterizzano in maniera prescrittiva, regolativa e universalizzabile. Ecco che, dunque, entro un siffatto paradigma, ricercatori e ricercatrici in azione divengono elementi fondamentali del processo di costruzione della conoscenza, dal momento che la loro presenza sul campo è parte del processo epistemologico stesso, chiamando in causa anche una loro forte responsabilità rispetto al rendere conto non solo del corso della ricerca, ma anche delle scelte che lo hanno costruito.

Proprio intorno all'importanza della figura del ricercatore impegnato nella ricerca empirica in pedagogia, dunque, il contributo intende ora proseguire con specifiche riflessioni epistemologiche.

2. La presenza di ricercatrici e ricercatori nel territorio da attraversare

Il territorio che la ricerca empirica in pedagogia si trova ad attraversare è caratterizzato, come abbiamo scritto, dalla complessità costitutiva dello stesso evento educativo e, dunque, ricercatori e ricercatrici sono fortemente chiamati in causa nell'affrontare le sfide epistemiche che essa pone. Non solo: seguendo il pensiero di Mortari (2007), infatti, chi compie la ricerca è lo strumento fondamentale per costruire conoscenza. Scrive l'Autrice al riguardo:

questa caratterizzazione evolutiva e contestuale della ricerca richiede che lo strumento di indagine non venga individuato nelle tecniche tradizionali per la raccolta dei dati, ma nel ricercatore stesso, ossia lo strumento e l'essere umano che compie l'indagine, poiché è il solo capace di adattarsi alle situazioni indeterminate che si presenteranno nel corso della ricerca (Mortari, 2007, p. 73).

La presenza del ricercatore così considerata si colloca, chiaramente, nel solco di una visione complessa della conoscenza, ove la mente e il ragionamento del conoscente sono variabili costitutive: il ricercatore, il suo pensiero e la sua stessa presenza nel contesto sono necessari per la generazione di un processo di comprensione del fenomeno indagato. Per questo motivo, Lincoln e Guba (1985) sostengono la necessità di un "impegno prolungato" del ricercatore nella conoscenza del contesto esplorato: in questo senso, e necessario, seguendo il pensiero degli Autori, che il ricercatore preveda la necessità di dedicare un tempo cospicuo alla conoscenza "dall'interno" del fenomeno, del contesto studiato, che deve essere "abitato" dal ricercatore stesso.

Si tratta di condizioni necessarie anche per lo studio dell'esperienza educativa. Come ricorda Sità, l'esperienza è sempre connessa con la soggettività di chi la esperisce.

Ogni esperienza è connessa con una soggettività. L'esperienza e il luogo della "prima persona", presuppone cioè un soggetto che agisce, che fa un'esperienza del mondo che è unica, radicata nella soggettività, ma al tempo stesso comunicabile e confrontabile nella misura in cui un soggetto abita un mondo, in cui vi sono altri soggetti che analogamente fanno esperienza. [...] L'esperienza non è solipsistica, ma ha una connotazione intrinsecamente discorsiva. [...] La realtà vissuta chiede parole e risposte, chiama i soggetti a un lavoro che non è solo individuale, ma anche basato su un terreno comune di discorsi sull'esperienza che puntano a collocarla entro una cornice di senso che renda possibile il pensiero e l'agire (Sità 2012, p. 12).

L'attiva e prolungata presenza del ricercatore, in un'ottica di vicinanza epistemica col fenomeno studiato, invita ad accettare anche l'impossibilità di pre-determinare in anticipo ogni fase della ricerca.

L'impossibilità di definire in anticipo ogni fase della ricerca richiede continue negoziazioni [...] Per questo l'apertura mentale e la tolleranza dell'imprevisto, insieme con la disponibilità a rimettere in discussione continuamente il lavoro compiuto, sono le qualità fondamentali del ricercatore naturalistico" (Mortari, 2007, p. 73).

La presenza del ricercatore all'interno del contesto indagato richiede di mettere a tema alcuni ulteriori punti di attenzione: come sottolineano ad esempio Kahlberg, Kahlberg e Nystrom (2008, p. 135), si rende

necessaria un'intensa considerazione dei pensieri e del cosiddetto *pre-understanding* che ogni ricercatore costruisce ed elabora in relazione al fenomeno che tenta di approcciare e comprendere. In questo senso, vi è la necessità di un atteggiamento riflessivo del ricercatore nel percorso di studio, in modo da avere cura della "vita della mente" (Mortari, 2007, p. 111) agita nel corso del progetto e parte fondamentale della costruzione di conoscenza a cui concorre.

In questo senso, la presenza del ricercatore all'interno del progetto della ricerca non è legata soltanto al suo essere fisico, ma si ritrova anche nei suoi pensieri, nelle sue convinzioni di partenza, nella sua visione del mondo relativa al fenomeno studiato. In questa prospettiva, dunque, risulta metodologicamente ed epistemologicamente fondamentale soffermarsi sul legame esistente tra l'oggetto di studio e il ricercatore. Alcuni autori, vicini in particolare alla filosofia fenomenologica della ricerca, offrono riflessioni significative a riguardo.

Ad esempio, Van Manen, all'interno di un approccio ermeneutico alla fenomenologia, nota l'importanza del riconoscere l'interesse peculiare, sempre presente, che spinge un ricercatore a dirigere lo sguardo verso un determinato fenomeno: "quando un ricercatore si orienta allo studio di un fenomeno, lo sta approcciando per un particolare interesse" (Van Manen, 1990, p. 40). Secondo questo studioso, solo quando l'interesse di partenza è identificato ed esplicitato, è possibile instaurare un processo di ricerca fenomenologica.

Solo quando ho identificato il mio interesse per una determinata esperienza umana e possibile formulare un'autentica domanda fenomenologica [...]. Un'importante raccomandazione per ogni ricerca fenomenologica, in tutte le sue fasi, è l'essere consapevoli della curiosità e dell'interesse di partenza (Manen, 1990, p. 42).

Anche Moustakas (1990, pp. 16-26), a questo riguardo, sottolinea come un progetto di ricerca empirica nelle scienze umane necessiti di una postura di continua riflessione di ricercatrici e ricercatori su di sé. Moustakas evidenzia alcune azioni utili perché il ricercatore attivi un profondo pensiero circa il tema scelto quale oggetto di ricerca: il dialogo con se stessi, la riflessione sulla conoscenza tacita, sulle proprie cornici di riferimento implicite. I presupposti costruiti nella propria esistenza, infatti, qualora non riconosciuti e tematizzati, possono orientare in maniera non consapevole la costruzione del percorso di ricerca, andando a evidenziare, esplorare e portare in luce solamente elementi compresi all'interno dell'orizzonte di pensiero connesso con la storia di vita del ricercatore. Per evitare che ciò accada, "nel corso della fase iniziale del processo, il ricercatore scaverà dentro di sé per riconoscere gli aspetti di conoscenza implicita, permetterà all'intuizione di manifestarsi liberamente, e chiarificherà il contesto da cui la questione da studiare ha preso forma e significato" (Moustakas, 1990, p. 27).

Seguendo questa direzione, dunque, una mossa epistemica fondamentale per i professionisti impegnati nella ricerca empirica in pedagogia è quella che va a porre in essere una postura che consenta di "prenderci cura" del proprio pensiero e della costruzione della conoscenza emergente nel corso del percorso di ricerca.

3. Il pensiero riflessivo come postura epistemica per il viaggio di chi è in ricerca

Intraprendere il viaggio della ricerca empirica in pedagogia, come abbiamo evidenziato, implica l'attraversamento di un territorio complesso che, per essere affrontato e permettere la costruzione di conoscenza, richiede in partenza la costruzione di una postura epistemica di chi percorre l'itinerario tale da prendersi cura dei propri pensieri³. Questa postura risulta costruita intorno a una riflessività che guidi l'agire del ricercatore e possa costituire uno strumento per analizzare, generare ipotesi e critiche relativamente a situazioni complesse o incerte, quali quelle costitutive dei fenomeni educativi (Schön, 2006). In questo senso, Mortari (2003, p. 27) evidenzia come la capacità riflessiva sia "quella postura mentale che mette a fuoco situazioni di incertezza", chiamata in causa, in modo particolare, dalla complessità del territorio di azione

3 A questo riguardo, rispetto alle competenze di meta-riflessione, ai processi "autopoietici" e intersoggettivi della conoscenza può essere considerato fondamentale il contributo di Maturana e Varela, 1992.

della ricerca empirica in pedagogia: "è l'indeterminatezza dell'agire a richiedere che l'azione sia accompagnata dalla riflessione così che i soggetti divengano gli attori di un *agire pensoso*" (Mortari, 2003, p. 28).

Se riflettere aiuta a prendere consapevolezza, conoscere ed eventualmente trasformare la propria pratica, quanto qui preme sottolineare è che un ricercatore impegnato in un percorso di ricerca empirica in pedagogia sia chiamato a tentare di applicare tale tipo di pensiero non solo alle azioni progettate o messe in atto, ma ai suoi stessi pensieri e fondamenti teorici. Questa è quell'attività definita da Van Manen (1993, p. 100) "*high-order mental process*", perché incentrata su una pensosità agita sul proprio modo di procedere epistemico⁴.

In questo senso, Bove sottolinea come la capacità di riflessione continua sia la caratteristica primaria di un ricercatore impegnato nel mondo delle scienze umane.

Il ricercatore empirico [...] attraverso l'adesione a un paradigma di ricerca di natura qualitativa e ai suoi metodi, è indotto a pensare e ripensare ai fenomeni osservati ampliando le proprie conoscenze, sviluppandone di nuove e riflettendo, per dirla con Schon, sulla sua stessa "azione" conoscitiva. [...] Il ricercatore, direbbe Schon, è naturalmente proteso a scavare nei problemi che interessano quello strato più "paludoso" della realtà educativa. [...] La metafora del terreno più o meno paludoso cui allude Schon per collocare la riflessività nella parte più profonda della realtà educativa ci invita a riflettere sulla necessità di situare il bisogno di approfondimento anche in quelle parti della realtà più incerte, meno ovvie, più dubbiose, meno prevedibili (Bove, 2009, p. 30).

Tale capacità riflessiva, da esercitare in ogni fase della ricerca, e una competenza da affinare per il ricercatore, costituendo anche per questo professionista la possibilità di apprendere dall'esperienza (Mortari, 2003). Anche per il ricercatore impegnato nella comprensione di realtà umane è necessaria una formazione alla riflessività, su più livelli: dal piano dell'azione, dell'esperienza, a quello dei pensieri e delle procedure epistemiche. E da questa inclinazione riflessiva che derivano, infatti, le posture del ricercatore naturalistico all'interno del contesto di ricerca, così descritte da Mortari (2007, pp. 74-75):

- responsività: l'atteggiamento capace di agire una risonanza ricettiva rispetto al contesto e alle sue qualità;
- adattabilità: il sapere sostare, coi pensieri e con la presenza fisica, adattandosi al profilo emergente della realtà studiata;
- estensione epistemica: il saper utilizzare diverse forme di raccolta dei dati, dal pensiero alla sfera emotiva, tutte raccolte sotto il vigilante controllo del pensiero riflessivo;
- immediatezza processuale: la capacità, tipica di un pensiero riflessivo messo in atto, di generare nuove ipotesi sul momento per far fronte alla mutevolezza della realtà;
- empatia: l'essere in grado, da parte del ricercatore, di entrare in risonanza emotiva e cognitiva con i partecipanti che abitano il contesto studiato.

A questo riguardo, teniamo a precisare che l'*habitus* riflessivo a cui stiamo facendo riferimento quale caratteristica fondamentale per chi è impegnato nella ricerca empirica in pedagogia non vuole ridursi a un'attività centrata in maniera solipsistica esclusivamente su componenti soggettive e individuali (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022), ma costruito in maniera "complessa" per far fronte alle sfide poste dal territorio della ricerca in pedagogia e richiamate in precedenza. L'accento alla postura della responsività (Ceci, 2020), ad esempio, ricordata poco sopra, delinea l'importanza relativa al fatto che la riflessività del ricercatore sappia prendere in considerazione anche il contesto, che comprende una forte componente di materialità (Ferrante, 2016). In questo senso, va ben tematizzata la significatività di un'azione riflessiva capace di interrogarsi circa quanto agito e suggerito non solo dagli attori umani coinvolti negli scenari educativi studiati, nella prospettiva ben articolata da Caronia (2011, p. 126) all'interno del suo discorso relativo alla pedagogia fenomenologica: "oggetti, spazi, testi, artefatti partecipano costante-

4 Ci si riferisce, a questo riguardo, a un processo di "metacognizione" che può riguardare sia i processi cognitivi, sia quelli relazionali e che è specifico oggetto di indagine della neuropsicologia. In questo senso, "prendersi cura" del proprio pensiero richiede sia un approccio e un apporto soggettivi, sia scientificamente psicologici, dal momento che è un percorso che accompagna ad un lavoro personale di auto-conoscenza.

mente alla definizione della situazione: l'ordine sociale, materiale e culturale dell'evento educativo fa la differenza in quanto apre e chiude *condizioni di possibilità* rispetto al lavoro di attribuzione di significato".

Le caratteristiche ricordate, dunque, descrivono in linea generale la possibilità di costruzione di una postura riflessiva per ricercatrici e ricercatori impegnati nella ricerca empirica in pedagogia, tracciando la direzione di sviluppo e articolazione delle azioni volte alla realizzazione di un percorso di ricerca all'interno della complessità caratteristica di questo orizzonte, appena delineata.

La riflessività si rivela così postura epistemica fondamentale in relazione a tutte le differenti tappe che compongono un itinerario di ricerca: il pensiero riflessivo può essere rivolto in primo luogo alla curiosità di partenza che muove la ricerca, mettendo in luce nessi e legami tra questa e l'esperienza esistenziale dei ricercatori. Una riflessività costante, poi, è fondamentale per accompagnare nella scelta degli aspetti metodologici che conducono a costruire e delineare il percorso di ricerca; allo stesso modo, la possibilità di riflettere si rivela elemento importante dell'agire epistemico del ricercatore nel corso dell'implementazione della ricerca empirica, accompagnando le fasi di conoscenza dei contesti e di raccolta del materiale, anche attraverso strumenti espressamente dedicati allo sviluppo di riflessività, come ad esempio il diario di ricerca (Mortari, 2007, p. 227). Infine, rispetto alla delicata fase di analisi del materiale, l'esercizio di un pensiero riflessivo si rivela cruciale nello sforzo epistemico di dare significato a quanto raccolto.

Se, dunque, in base a quanto scritto finora, il principale strumento per la ricerca empirica in pedagogia risulta essere il ricercatore con la sua competenza riflessiva, fondamentale per lo sviluppo di conoscenza, diventa allora strategico ragionare sullo sviluppo della riflessività e sul suo potenziale epistemico nelle sfide aperte dalla contemporaneità.

4. Per concludere: una riflessività "complessa" che affronti le sfide dell'essere in ricerca nella contemporaneità

Ecco che, proseguendo nelle direzioni delineate poco sopra, si rivela importante dedicare specifiche riflessioni allo sviluppo di riflessività dei ricercatori e delle ricercatrici impegnati sul campo in pedagogia, in modo da costruire quell'*habitus* riflessivo (Mortari, 2003) richiamato in precedenza.

In questo senso, si propone l'idea di tematizzare come l'attitudine riflessiva possa venire alimentata dall'imparare a "stare dentro" all'essere in ricerca, trasformando continuamente questa esperienza in apprendimento.

Si tratta, quindi, di pensare che il fare ricerca possa essere tratteggiato quale campo di esperienza (Bertolini, 1988) entro cui si generi una possibilità educativa rispetto allo sviluppo di riflessività. Riprendendo Dewey (2014), dunque, la ricerca va pensata quale esperienza che implichi un coinvolgimento attivo del soggetto nello sperimentarsi, alle prese con un "problema reale", interagendo con l'ambiente e la sua materialità, da intendersi come altri fondamentali fattori attivi, da tenere in considerazione (Ferrante, 2016), prendendosi quindi cura della contingenza e della complessità di dimensioni (Massa, 1987) intrecciate che strutturano l'esperienza di ricerca nel qui e ora di ogni specifico contesto.

All'interno dell'esperienza di ricerca, dunque, ricercatori e ricercatrici si trovano alle prese con situazioni complesse, contingenti, problematiche, per come le abbiamo definite in apertura, entro cui si interrogano intorno al "problema reale" che costituisce la base della domanda di ricerca e la spinta alla co-costruzione sia di conoscenza sia di apprendimento e trasformazione.

Perché questo avvenga, di fronte al "problema reale" con cui ci si confronta, è necessario attivare un pensare riflessivo che consenta, attraverso una serie di movimenti (Reggio, 2010) in un ciclo (Kolb, 1984) che va continuamente dalla pratica alla teoria e viceversa, di acquisire e trasformare l'esperienza vissuta in nuovo sapere, a partire dall'esplorazione del significato di quanto sperimentato. Non basta, cioè, l'attività pratica del soggetto nell'esperienza: perché sia davvero fonte di apprendimento, è indispensabile che essa sia "pratica riflessiva", ovvero "fare" e "sentire", ma anche "pensare sul fare" e "comunicare", per cercare e costruire il senso di quel che si vive (Bertolini, 1988; Palmieri, 2018).

Jedlowski (2008, p. 12), in proposito, definisce l'esperienza come "qualcosa che si fa sempre, e contemporaneamente qualcosa che si può non avere mai": l'esperienza come forma della relazione dell'uomo con il mondo è sempre presente – continuamente, infatti, "facciamo esperienza" –, ma perché questa re-

lazione consenta di imparare è necessario prendere atto di quanto viviamo e confrontarci personalmente con la domanda di senso che quel che esperiamo ci provoca (Grundman, Edri, Stanger Elran, 2020).

In questo senso, si può anche ri-leggere il termine "esperienza" recuperandone il significato suggerito da Mortari:

l'esperienza non coincide col mero vissuto, che identifica quel tessuto di eventi che si snodano in una condizione preriflessiva, dove si vive l'accadere delle cose in una condizione di muta immediatezza, stando corpo a corpo con gli eventi. Il vissuto è il modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso (2003, pp. 15-16).

Dunque, anche rispetto all'esperienza del "fare ricerca", è necessario mettere in atto una pratica riflessiva costante per poter sviluppare quella postura capace di apprendere dall'esperienza, trasformando il vissuto in sapere. In questo modo, diventa possibile generare conoscenza che si traduce nella possibilità di costruire teorie che partono dalla realtà educativa e ad essa tornano, senza conformarsi passivamente a quanto il *milieu* (Palmieri, 2018) culturale e sociale informalmente propone.

In questo modo, il pensiero riflessivo diventa una postura strategica per abitare campi e contesti di ricerca in maniera critica e problematizzante rispetto alle logiche dominanti della contemporaneità (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021): una abitudine riflessiva, ad esempio, saprà di dover impiegare tempo per interrogare questioni e problemi, nonostante la richiesta contemporanea sia sempre più quella della velocità (Nicklin *et alii*, 2022), della produttività e della performatività istantanee per attribuire merito (Boarelli, 2019).

La competenza riflessiva, seguendo questo ragionamento, diviene così la chiave di accesso allo sviluppo di una conoscenza complessa, capace di leggere e interpretare i fenomeni studiati anche a partire dalle loro caratteristiche materiali, intese, seguendo Caronia (2011), quali elementi che possono aprire o chiudere possibilità al corso degli eventi. Si delinea, così, la possibilità di problematizzare e analizzare criticamente anche le antinomie, i paradossi della complessità contemporanea e gli imprevisti che inevitabilmente sempre accadono nel territorio di riferimento della ricerca empirica in pedagogia, ricordati in apertura.

In questo senso, la postura riflessiva risulta competenza sempre più strategica per abitare la complessità contemporanea, anche in riferimento agli inediti e inaspettati cambiamenti avvenuti in seguito alla pandemia di Covid-19 (Saraceno, 2020; Bonafede, 2021; Montanari, Canevaro, 2021), che tanto hanno sfidato ricercatori e ricercatrici in pedagogia.

Chi si occupa di ricerca sa bene che, nella realizzazione di uno studio, per quanto si presti attenzione alla pianificazione delle fasi di sviluppo, l'imprevisto è una costante. Variazioni di tempi, intoppi organizzativi, emergenze dell'ultimo momento arrivano e sbaragliano la stabilità che gli studiosi avevano faticosamente costruito.

Questo accade sovente, se non ogni volta, e impone a chi fa ricerca lo sforzo – sempre utile e creativo – di fermarsi e ripensare la propria ricerca, ridefinirne i confini, rimetterla in dialogo con il mondo. A questo, appunto, ogni ricercatore è ben preparato.

A volte, però, accade qualcosa di ben più complesso, che non pertiene solo al campo di studi o al progetto in corso. Qualcosa di dirompente che sconvolge l'intera realtà, per così dire. A volte, accade l'impensabile (Biffi, Pepe, Bianchi, 2022, p. 7).

Ecco che, se già in precedenza, la riflessività era una postura epistemica fondamentale per accompagnare ricercatrici e ricercatori sul campo, oggi lo è ancora di più e, proponiamo in chiusura del presente contributo, può essere una possibile strategia per affrontare le sfide poste in essere oggi (Varma *et alii*, 2021), anche successivamente agli anni di emergenza pandemica, in cui ricercatori e ricercatrici in pedagogia e, più in generale, nelle scienze umane si sono trovati ad affrontare enormi cambiamenti (Nicklin *et alii*, 2022) nelle modalità e nelle possibilità di raccogliere materiale e dati dal campo. In questa direzione, dunque, pare strategico orientare la formazione alla ricerca empirica in pedagogia, così da generare una riflessività che consenta di tematizzare e problematizzare le scelte che conducono al pensare una certa funzione e una certa presenza dei ricercatori sul campo, alla co-costruzione dei processi di raccolta del materiale, della sua analisi e della generazione di conoscenza (Rizvi, Nabi, 2021).

Tramite un tale esercizio di riflessività, dunque, sarà forse possibile abitare limiti, paradossi e imprevisti dello scenario contemporaneo, attraversarli anche nelle componenti di disagio (Gambacorti-Passerini, 2020) che inevitabilmente portano con sé e illuminare possibilità di azione nuove e inedite per ricercatrici e ricercatori impegnati nella ricerca empirica in pedagogia.

Nota bibliografica

- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biffi E. (Ed.) (2022). *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi E., Pepe A., Bianchi D. (2022). Genitori in lockdown: la cornice dello studio. In E. Biffi (Ed.), *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19* (pp. 7-19). Milano: FrancoAngeli.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonafede P. (2021). A time of Madness: il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti. *Studium Educationis*, 2, pp. 68-76.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni M., Corradini A. (2007). *Modelli epistemologici in psicologia. Dalla psicoanalisi al costruzionismo*. Roma: Carocci.
- Ceci A. (2020). *La relazione responsiva. L'intelligence nella società della comunicazione*. Roma: Edicampus.
- Dahlberg K., Dahlberg H., Nystrom M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*, Hungary: Student Litteratur.
- Demetrio D. (2000). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1992).
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1938).
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo: teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.) (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Grundman S.H., Edri N., Stanger Elran R. (2020). From lived experience to experiential knowledge: a working model. *Mental Health and Social Inclusion*, 1, pp. 23-31.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lincoln Y., Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Maturana H., Varela F. (1992). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala (Edizione originale pubblicata 1987).
- Montanari M., Canevaro A. (2021). L'insostenibile leggerezza della bellezza nascosta dalla/nella pandemia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, pp. 209-221.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Moustakas C. (1990). *Heuristic Research: Design, Methodology and Applications*. Newbury Park (CA): Sage.
- Nicklin L. et alii (2022). Accelerated HE digitalisation: Exploring staff and student experiences of the COVID-19 rapid online-learning transfer. *Education and Information Technologies*, 27, pp. 7653-7678.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo: Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Saraceno C. (2020). Come ripensare il welfare nel dopo coronavirus?. *Animazione Sociale*, 2, pp. 6-17.
- Rizvi S.Y., Nabi A. (2021). Transformation of learning from real to virtual: an exploratory-descriptive analysis of issues and challenges. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 1, pp. 5-17.

- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli (Edizione originale pubblicata 1987).
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen M. (1993). *The Tact of Teaching*. Ann Arbor (MI): The Althouse Press.
- Varma D.S. *et alii* (2021). Practical Considerations in Qualitative Health Research During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, pp. 1-5.