

Caterina Merola*

*La riflessione epistemica della ricerca fenomenologica
nella pratica dell'insegnare*



Suggested citation for this article:

Merola, C. (2013), «La riflessione epistemica della ricerca fenomenologica nella pratica dell'insegnare», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 13: 152-177;

URL: http://www.topologik.net/Caterina_Merola_Topologik_Issue_n.13_2013.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Riassunto

Negli ultimi anni, l'attenzione sulla scuola italiana si è focalizzata su situazioni di disagio diffuse, dai comportamenti inadeguati degli alunni, alla crisi e all'emergenza educativa nel più ampio contesto sociale.

Gli insegnanti, direttamente coinvolti nella pratica educativa, sono poco ascoltati; ho pensato che si dovessero sentire le loro voci per far emergere la loro prospettiva sul disagio scolastico.

Attraverso il percorso di ricerca empirica, ho cercato di esplorare l'esperienza, i significati che vengono a descrivere più precisamente il disagio e ho visto come le cause identificate dagli insegnanti vengano ad incidere sulle rappresentazioni, sulle credenze, sul modo in cui dicono di agire nella pratica scolastica.

Poiché affrontare il problema, al fine di trovare possibili soluzioni efficaci, richiede un confronto con le costruzioni di significato che i soggetti coinvolti elaborano del disagio, oggetto della ricerca è stato il mondo dei significati degli insegnanti. Gli elementi di un sistema di credenze non sono consensuali perché risultano diverse elaborazioni concettuali intorno al tema che viene indagato.

Ciò che mi ha interessato, secondo l'approccio non solo descrittivo, ma anche ermeneutico, interpretativo, è stato di comprendere il significato che gli insegnanti fornivano della loro esperienza; poiché il significato si struttura attraverso le parole, allora il linguaggio, cioè il modo in cui gli intervistati hanno reso conto della loro esperienza, è diventato l'oggetto di indagine privilegiato.

Parole chiave: voci degli insegnanti; rappresentazioni; esperienze; credenze; interpretazione ermeneutica

Abstract

In recent years, attention to the Italian school focused on diffuse difficult situations, the inappropriate behavior of the students, the educational emergency and crisis in the wider social context. Teachers directly involved in educational practice, are little listened to, I thought you should hear their voices to bring their perspective on the difficulties at school. Through the path of empirical research, I sought to explore the experience, the meanings that are to describe more precisely the discomfort and seen as the causes identified by teachers, are to affect the representations, beliefs, the way they say intervene in the school. Since tackling the problem in order to find effective solutions, requires a comparison with the construction of meaning that those involved in the process uncomfortable object of the research was the world of meanings of teachers. The elements of a system of beliefs are different because they are not consensual conceptual elaborations on the theme that is explored. What interested me, according to the approach not only descriptive, but also hermeneutic interpretation, was to understand the meaning that teachers provided their experience, because the meaning is structured through words, then language, that is, the way in which respondents became aware of their experience, has become the object of study preferred.

Keywords: Teachers' s voices; representations; experience; beliefs; hermeneutic interpretation

* - 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-4ªserie speciale-n.5 del 15 luglio 2011

La riflessione epistemica dell'esperienza di ricerca

La comprensione del *fenomeno* si è sviluppata gradualmente, rendendo presente alla mia mente le posizioni di coloro che ho intervistato. “Quante più posizioni altrui ho presente nella mia mente mentre sto ponderando una data questione, e quanto meglio posso immaginare come sentirei e penserei se fossi al posto di queste persone, tanto più forte sarà la mia capacità di pensiero rappresentativo e tanto più valide saranno le mie conclusioni finali, la mia opinione. È questa capacità di avere una *mentalità ampliata* che rende gli uomini capaci di giudicare [...]. Colui che dice la verità di fatto, nella misura in cui è anche narratore, compie quella riconciliazione con la realtà. [...] La funzione politica del narratore è di insegnare ad accettare le cose così come sono. Da questa accettazione, che può anche essere chiamata sincerità, deriva la facoltà del giudizio” (Arendt, 1995a, p. 48, 74, 75).

Dovevo arrivare a seguire il profilo che gli insegnanti tracciavano di se stessi e c'erano i racconti che si snodavano nel corso delle interviste: cercavo di rappresentarli fedelmente e di tracciare la struttura che consente di connetterli attraverso processi congiunti di analisi e di interpretazione (Merola, 2009). Ho cercato di essere vigile e rigorosa nel metodo, innanzitutto prestando attenzione alle parole che provenivano dagli insegnanti. Ritengo, infatti, che per seguire il profilo che gli insegnanti tracciano di se stessi occorra uscire dalla vaghezza interpretativa, per fondare ogni affermazione su un'analisi rigorosa radicata nei racconti degli insegnanti: in questo modo ho cercato di trovare un'intesa su un affidabile profilo di insegnante (Merola 2012a). “Non è possibile infatti accreditare pubblicamente una figura professionale senza disegnarne i tratti con un'accettabile precisione e una relativa compiutezza” (Damiano, 2004, p. 226).

Nel corso della ricerca, avevo frantumi da riunire e si manifestavano immediatamente in quelle etichette concettuali, categorie, macrocategorie, microcategorie risultanti dal lavoro di analisi descrittiva e interpretativa, con il metodo della *Grounded Theory*: il lavoro ha richiesto pazienza per ricomporre e giungere a interpretazioni possibili nel rispetto delle parole, nella fedeltà degli eventi narrati.

Nel metodo, mi sono riferita a *concetti pratici* in quanto essi provenivano dai racconti delle persone intervistate, dai loro esempi, e da questi sono partita per percepire poi, con gli occhi della mente, la struttura schematica del metodo come intuizione, con i diversi strumenti concettuali che andavo elaborando e intessendo.

Le parole hanno svelato tutta la complessità del fenomeno, le svariate sfaccettature e, nell'interpretare, arrivavo pian piano a forme di scomposizione di luce che percorrevano le facce di questo sfaccettato prisma, nella frammentazione di colori e ricomposizione: nella sua essenza di molteplicità.

Non ho parlato di raggio di luce perché l'attenzione che non cerca non è lo sguardo penetrante che ha la forma del raggio e colpisce le cose, quasi ferendole, ma è l'iridescenza indeterminata, frammentata e delicata dei colori nel prisma di cristallo, ciò che si vede si trasforma per l'angolazione, per il variare dell'intensità della luce che filtra dall'esterno. Una metafora, questa della luce e del prisma, che aiuta a comprendere come l'abbandono a ogni attaccamento teorico predeterminato abbia rappresentato la condizione per favorire l'attenzione nell'attesa e le molteplici facce del prisma di cristallo, sono l'immagine della complessità esterna e interna nel manifestarsi del fenomeno. La complessità non è solo esterna, data dalle molteplici facce del prisma, è anche interna, data dalle evoluzioni di luce per le rifrazioni fluide dell'arcobaleno con i suoi impercettibili trapassi cromatici. Il metodo e la riflessione sul metodo corrono lungo l'intera ricerca, per questo penso sia necessario delineare il modo di procedere e la postura che ho assunto nella ricerca, fin da ora: l'attesa.

L'attesa richiede il non cercare in uno sguardo libero da presupposizioni, senza forzare o voler cercare immediate teorie interpretative o risultati finali. Non significa stare ad aspettare, è piuttosto essere aperti all'inatteso, con le incertezze che ne possono derivare.

L'attesa contiene un doppio contenuto: il vissuto presente e il contenuto atteso. "Nella misura in cui ogni presente porta sempre e continuativamente con sé un orizzonte futuro di attesa, abbiamo di nuovo, analogamente all'orizzonte infinito del passato trascendentale, un orizzonte di futuro trascendentale aperto e senza fine" (Husserl, 2007, p. 112).

Riporto episodi che creano immagini e danno testimonianza, non solo visiva, dell'esperienza di ricerca. Questo non significa "lasciarsi cullare nel sonnambulismo dell'immaginazione distraente" (Mortari, 2008, p. 89), ma anzi restare attaccata alle cose così come accadono e sono accadute anche rispetto al mio essere nella ricerca, legato alla mia quotidianità. L'affermazione della Arendt secondo cui per la mente è possibile esercitare l'arte del pensare "se non dopo che si sia ritratta dal presente e dalle urgenze della vita quotidiana" (Arendt, 1987, p. 159) non va interpretata nel senso che il pensare debba essere sradicato dalla consistenza del presente. Senza il rapporto con la realtà, infatti, ogni attività di pensiero subirebbe una devitalizzazione, invece è proprio l'urto con la realtà a farci trovare le cose considerevoli da pensare (Mortari, 2008, p. 65). L'affermazione della Arendt va interpretata piuttosto come ricerca di un tempo quieto per pensare nella vita pensante, ciò consente di far emergere e spiegare le risorse cognitive attivate (ivi, p.68).

Il racconto della quotidianità, dunque, apre alla riflessione nella ricerca. Il *Grund* pedagogico si basa sulla riflessione e non su dati di verifica empirica (Borrelli, 2011, p. 70).

Cercare connessioni fra le azioni della quotidianità e le loro conseguenze è proprio, secondo Dewey, dell'attività cognitiva, nel senso che la visione delle relazioni rappresenta il campo di

azione dell'intelletto. L'educazione della mente, per avvenire, ha necessità non di apprendimenti astratti ma conseguenti a esperienze vitali (Mortari, 2008, pp.66-67). Ed esperienze vitali che mi hanno consentito di comprendere il fenomeno sono derivate dalla stretta relazione con gli insegnanti nelle interviste e fuori dalle interviste: negli incontri a scuola e nelle loro comunità di pratica e nella quotidianità del mio essere in ricerca.

Studiare il disagio degli insegnanti è un modo per avvicinarsi alle possibilità di prevenzione del disagio, in primo luogo ascoltando gli insegnanti e delineando quali sono le strategie educative, relazionali e didattiche che essi stessi mettono in atto per far fronte quotidianamente alle difficoltà e per testimoniare quanto la professione insegnante sia carica di responsabilità e densa di compiti delicatissimi, solitamente ignorati e sottovalutati perché non se ne vede l'evidenza.

L'intento trasformativo della ricerca proviene dalle parole degli insegnanti, sono essi stessi ad indicare i modi per superare il disagio, infatti delineano quelle buone pratiche che possono essere da supporto nella quotidianità dell'agire e sono spesso competenze emozionali e relazionali, capacità di resistere, non solo abilità didattica. Rendere noto questo agire e i presupposti impliciti che guidano l'azione consente di stimolare la riflessione tra insegnanti e acquisire, nella riflessione e nell'ascolto delle parole di chi condivide una medesima professione, nuove pratiche e competenze. In questa prospettiva, si apre il contenuto della quotidianità nella vita professionale che è anche vita pubblica, con l'acquisizione e il sostegno per l'identità personale, nella condivisione tra pari, nella riflessione su parola e azione, con l'inizio per qualcosa di nuovo, pur nella consapevolezza che non tutto ciò che è "mancanza" può essere cambiato. "La quotidianità è una maniera di essere di cui fa certamente parte ciò che è pubblicamente manifesto" (Heidegger, 2008, p.438). Il discorso sulla quotidianità è un prendersi cura.

La vita professionale, che è parte della vita pubblica, è limitata "dalle cose che gli uomini non possono cambiare a proprio piacimento. Ed è solo rispettando i suoi confini che questo ambito, dove siamo liberi di agire e di trasformare, può rimanere intatto, preservando la sua integrità e mantenendo le sue promesse" (Arendt, 1995a, p.76). L'impegno personale, la passione per il lavoro, il senso di missione, la vocazione per l'insegnamento aprono nuove possibilità: trasformare, nella libertà, gli eventi critici e destabilizzanti in un motore di ricerca che permette non solo ai singoli, ma all'intera comunità di appartenenza, di riorganizzare positivamente la quotidianità scolastica, integrando le luci con le ombre, la sofferenza con la forza, il dolore con la cura (Merola, 2012 b). Ricercare la libertà nell'insegnamento, e in se stessi, diventa una pratica, non più un fine o un compimento. La crisi dell'insegnante non può non essere la crisi dell'uomo di oggi: è immerso nella vita con tutta la sua fragile umanità.

Questa ricerca porta con sé tanti “magoni”, anche quelli derivanti dal rivedere le sofferenze procurate nell'insegnare. Acquisire la pratica del domandare, esprime la pietà del pensare e domandare passa innanzitutto dall'ascolto di chi, come noi, condivide uno stesso percorso educativo. L'aver pietà spinge a reagire. “Porsi in ascolto nei confronti dell'altro può significare anche percepire la sua sofferenza e dunque bisogna imparare a tollerarla, a non rimuoverla immediatamente solo perché trasmette malessere, magari attraverso consigli che servono a chi li dà – a sentirsi disponibile e, anche, un po' saggio – più che a chi li riceve” (Contini, 1992, p. 121).

Insegnare è curare e portare parole sapienti. Le parole sapienti non si improvvisano, nascono da chi quotidianamente è immerso nella pratica e compie un lungo e continuo lavoro su di sé, nella dimensione del noi, nel rispetto delle differenze.

Curare è tendere all'amore: una parola logora perché abusata. Tornare alla freschezza e alla fonte originaria delle parole, consente di ritrovarsi.

Amore è semplicemente curare, con speranza e resistenza. “Vivere è errare, andare alla deriva dietro a quell'unico che ci perseguita senza posa, nel seno infinito di una realtà che non ci abbandona, ma che neppure ci lascia sprofondare in essa, resistenza ultima che ci obbliga a uscir fuori, a sorreggerci. Cifra di questa resistenza, amore” (Zambrano, 2000b, p. 93).

Ho cercato di investigare il fenomeno sulla base di “situazioni”¹. La vita umana non è composta di fatti ma di situazioni, dice Ortega y Gasset. Qualsiasi fatto storico, come qualsiasi fatto della vita personale, per essere compreso deve essere visto all'interno delle situazioni (Zambrano, 2000a, p. 72). Assumere la categoria della situazionalità, nella ricerca, ha significato rendere conto, nella narrazione, di quell'insieme di fatti contestuali, sociali e dell'insieme degli eventi che circondano la quotidianità degli insegnanti e si aprono nel corso delle azioni.

Il *focus* della ricerca è rappresentato dalle situazioni problematiche che emergono dalle parole e che testimoniano le ripercussioni nell'agire educativo degli insegnanti, relativamente a quegli eventi che loro stessi identificano come disagio.

La ricerca intende investigare i vissuti e le esperienze, le rappresentazioni che incidono, in modo anche implicito, sulla pratica educativa. Il tema della ricerca è il disagio professionale degli insegnanti. Lo scopo è indagare ed esplicitare le situazioni di disagio degli insegnanti attraverso l'analisi della narrazione delle loro esperienze.

Ho pensato che, per esplicitare l'articolarsi del tema di indagine, fosse necessario incontrare gli insegnanti, ascoltare i racconti relativi all'esperienza lavorativa e conoscere, attraverso le loro

¹Per situazione si intende “quell'insieme finito e specifico dei dati, dei fatti sociali, delle risorse, degli eventi indifferenti od ostili che un soggetto individuale o collettivo, come pure un sistema sociale, ha intorno a sé nel corso di un'azione e dal quale dipende – ne sia esso consapevole o inconsapevole, e possieda o meno la capacità di trasformarlo in variabili di decisione – la possibilità concreta di conseguire i propri scopi, di far fronte alle richieste e alle pressioni altrui, di valutare realisticamente i rapporti di forza, al limite di sopravvivere socialmente e fisicamente” (Gallino, 1978, pp. 614-615).

parole, le situazioni di disagio che incontrano nella quotidianità. Così ho incontrato gli insegnanti che mi hanno parlato del disagio professionale, ho sperimentato il loro desiderio di raccontare le azioni giuste o ingiuste che pensano debbano radicarsi nella pratica e che si snodano nella quotidianità dei loro vissuti, ho percepito le frustrazioni per le enormi difficoltà ma anche la speranza di riuscire ad andare oltre il disagio. “«Quotidianità» significa il «come» in conformità al quale l'Esserci «vive alla giornata», in tutti i suoi comportamenti o soltanto in alcuni, prefigurati dall'essere-assieme. Di questo «come» fa parte inoltre il gradevole abbandono al consueto anche quando quest'ultimo costringa al gravoso e al «ripugnante»” (Heidegger, 2008, p. 438). Si è aperto il mondo della vita degli insegnanti, un mondo intersoggettivo dai significati complessi, con una molteplicità di relazioni interconnesse.

Il paradigma di ricerca

La ricerca si snoda all'interno di una cornice che costituisce il paradigma di riferimento. Guba intende il paradigma come un insieme di assunzioni o premesse che “guidano l'azione epistemica” (Guba, 1990, p. 17). I presupposti che guidano l'azione epistemica non sono verificabili empiricamente, quindi non c'è alcun modo per decidere quali più di altri consentono la costruzione di una conoscenza fondata (Guba, Lincoln, 1994, p. 108).

Ogni paradigma “rappresenta la prospettiva più informata e sofisticata che i suoi proponenti sono stati in grado di mettere a punto “attraverso la riflessione sulle questioni fondamentali che orientano la ricerca” (ibidem).

Secondo Guba e Lincoln (ivi, p. 105), le questioni di metodo sono secondarie rispetto alle questioni che riguardano il paradigma di riferimento, poiché è il paradigma che circonda le scelte del ricercatore: attraverso il paradigma si acquisiscono teorie, metodi, criteri, in una mescolanza inestricabile (Kuhn, 1969, p. 150).

La direzione di senso del paradigma assunto come riferimento, si esplica nel principio batesoniano dell'*andare in cerca della struttura che connette* (Mortari, 2007, p. 33). In ciò si esprime il pensiero complesso (Morin, 1993), nella ricerca di relazioni, connessioni, che dà luogo a una visione sistemica dei fenomeni e dei processi attivati, con il riconoscimento delle interdipendenze, il passaggio da una logica lineare a quella della complessità – l'ecologia della mente – (Bateson, 2002). Queste considerazioni diventano le chiavi nell'indagine del fenomeno di ricerca. Poiché non ho assunto una visione solipsistica del processo cognitivo, ritengo preferibile parlare di costruzionismo nel declinare e descrivere il processo di ricerca. Infatti 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.

Per il paradigma ecologico, la realtà è soggetta a logiche immanenti ed evolutive. Si considera l'ontologia della relazionalità, che ha come implicazione epistemica quella di porre come compito primario del ricercatore l'andare in cerca delle relazioni che strutturano il fenomeno indagato, da qui deriva l'importanza che viene attribuita alla ricerca sistemica. La direzione di senso del paradigma ecologico si esplica nel principio batesoniano dell'andare in cerca della struttura che connette (ivi, p. 33). In ciò si esprime il pensiero complesso (Morin, 1993), nella ricerca di relazioni, connessioni, visione sistemica dei fenomeni e dei processi, riconoscimento delle interdipendenze, passaggio da una logica lineare a quella della complessità – l'ecologia della mente (Bateson, 2002) – .

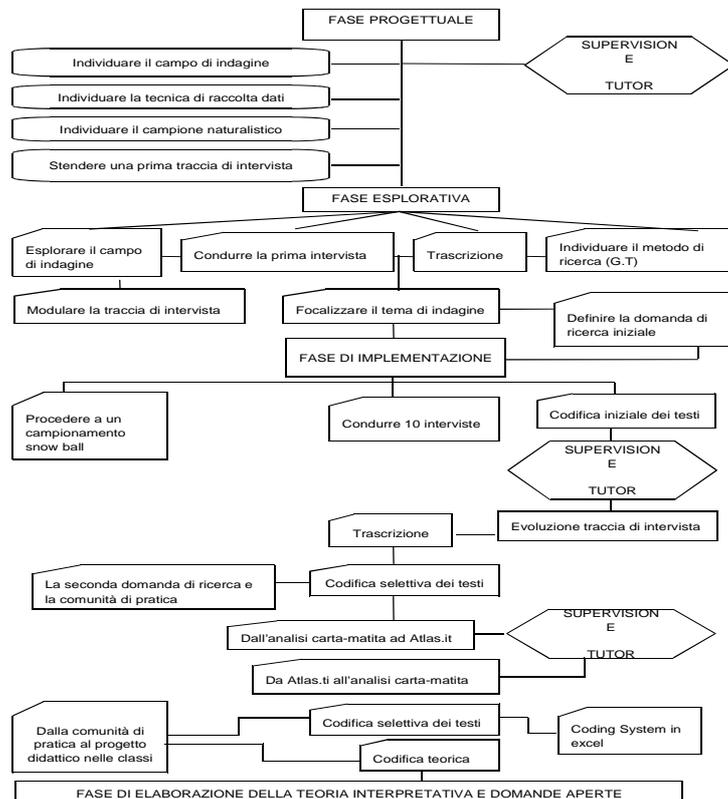
L'elaborazione teorica non costituisce il conoscere del fenomeno come rispecchiamento ma una trama in divenire dove le parole stanno in relazione con altre parole, in una costruzione di significato che si sviluppa nel tempo dello stare in ricerca attraverso continue evoluzioni. L'impianto interpretativo 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. Gli insegnanti, nel corso delle interviste, hanno attivato "capacità linguistiche" rese disponibili dal contesto creato nell'interazione tra intervistato e intervistatore. Il tentativo è stato quello di rappresentare le diverse posizioni, rendendole presenti alla mia mente e connettendo i significati nella costruzione teorica, in divenire. Il paradigma ecologico rappresenta una svolta sul piano epistemologico perché a garantire una conoscenza affidabile è quel linguaggio o quei linguaggi che meglio si adattano alla comprensione del fenomeno con l'impossibilità di accedere ad un metodo oggettivo, capace di fornire una conoscenza assoluta e indiscussa. Per cercare di comprendere il fenomeno oggetto di indagine mi sono avvicinata a diversi linguaggi: della filosofia, della poesia, della letteratura, dell'arte con le immagini mentali che si concretizzano nella descrizione spesso metaforica e assumono forma, colore, corpo, divenendo visibili.

Per cercare di garantire una qualità etica della ricerca, la tensione è stata quella di monitorare i processi epistemici che andavo elaborando innanzitutto attraverso il diario di ricerca. La descrizione dei modi attraverso cui giungevo a connettere i significati e ad interpretare il fenomeno, si è coniugata con le riflessioni volte ad individuare i principi guida del rispetto e della cura per i soggetti implicati nell'indagine.

La storia della ricerca

L'epistemologia naturalistica assume come tratto essenziale che le fasi dell'indagine non siano definite in anticipo ma si vengano a delineare secondo un carattere evolutivo che prende forma nel corso della ricerca stessa. Lo stesso metodo di ricerca non è un *format* da applicare rigidamente, piuttosto una procedura che segue il libero manifestarsi del fenomeno e si autogenera nella costruzione del disegno epistemico. Dal momento che non ci sono dispositivi procedurali cui attenersi rigidamente, ma il disegno di ricerca, secondo l'approccio qualitativo, è flessibile nella logica della situazionalità, ciò che diventa necessario è rendere trasparenti i flussi di ragionamenti attraverso i quali il disegno ha preso forma.

Il principio della trasparenza epistemologica richiede che si renda conto di ogni fase del processo di ricerca e dettagliatamente per rendere condivisibili i vari passaggi che altrimenti resterebbero chiusi nella mente del ricercatore e mai esplicitati. Ho costruito un diagramma evolutivo della ricerca in modo che siano evidenti gli snodi del processo epistemico di ricerca (Fig. n. 1). Raccontare la storia della ricerca, riepilogare i passaggi che hanno portato gradualmente al processo di interpretazione teorica, consente di individuare quei centri narrativi che unificano le varie direzioni verso cui la ricerca si è sviluppata. Significa interrogare i fenomeni e ritornare sulle categorie interpretative tracciate, individuare i nessi, esplicitare i passaggi per narrare l'esperienza di ricerca nella sua complessità, senza omettere gli intoppi, le difficoltà, i ripensamenti, le correzioni che si sono susseguite: diviene anch'esso un lavoro di costruzione teorica.



La ricerca fenomenologica

La ricerca fenomenologica viene indicata come quella che attraverso una descrizione rigorosa del fenomeno mira a portare all'evidenza la sua essenza. La specificità della fenomenologia è sintetizzata nell'imperativo categorico “andare alle cose stesse”² per cogliere il modo attraverso cui appaiono alla coscienza. Questo principio fenomenologico si attualizza nel fare una rigorosa descrizione del fenomeno. Heidegger definisce la fenomenologia come “il lasciar vedere da se stesso ciò che si manifesta, così come si manifesta da se stesso” (Heidegger, 2008, p. 47).

L'espressione fenomenologia, spiega Heidegger, significa primariamente metodo. Essa non caratterizza il che cosa reale degli oggetti della ricerca, ma il come di quest'ultima, per cui diventa determinante seguire e descrivere in modo rigoroso i passaggi del metodo di ricerca senza trascurare quelli che, a prima vista, possono sembrare dettagli inutili; le sfumature spesso si integrano e danno luogo ad immagini complesse e dettagliate che permettono di articolare ulteriormente la comprensione del fenomeno e di vedere diversamente.

“Il termine «fenomenologia» esprime una massima che può essere formulata così: «Alle cose stesse!» e ciò in contrapposizione alle costruzioni slegate, ai trovamenti casuali, all'assunzione di concetti giustificati solo apparentemente, agli pseudoproblemi che sovente si trasmettono da una generazione all'altra come «problemi»” (ivi, p. 42).

La fenomenologia non denota un oggetto particolare delle ricerche, né, il termine, caratterizza il titolo di ciò in cui consiste il suo contenuto reale. Come spiega Heidegger, esso informa esclusivamente sul come viene mostrato e trattato ciò che costituisce l'oggetto di questa scienza. “Scienza dei fenomeni significa: un afferramento dei propri oggetti tale che tutto ciò che di essi è in discussione sia mostrato e dimostrato direttamente” (ivi, p. 50).

Husserl parla della fenomenologia come di una “scienza di essenze” ossia “una scienza che intende stabilire esclusivamente conoscenza di essenze” (Husserl E., 2002, p.9). La fenomenologia ha come compito quello di cogliere la specificità di ogni fenomeno, si delinea la possibilità di cogliere il profilo essenziale del fenomeno.

Per far questo ho cercato di mantenere la mente al di sotto della presa che esercitavano gli strumenti concettuali elaborati nel percorso metodologico, con un'attenzione il più possibile aperta al principio di fedeltà per consentire al fenomeno di automanifestarsi. È stata una pratica difficile e lunga da apprendere e, quindi, da attuare perché era necessario un atteggiamento di flessibilità tale che mi consentisse di rivedere quanto ritenevo già acquisito e indiscutibile. Così mi sono avvicinata alla ricerca nel tentativo di studiare il fenomeno nel suo apparire, sapendo che poteva manifestarsi

²“Andare alle cose stesse” come il principio di “epoché” sono idee che hanno una funzione regolativa, implicano una sorta di disciplina intellettuale di valore epistemico. Esprimono una tensione del pensiero verso l'essenza del fenomeno e la sospensione dei dispositivi epistemici abituali.

in modi diversi, a seconda di come accedevo ad esso e di come riuscivo a connettere gli strumenti concettuali in un parallelo e ricorsivo processo di analisi e interpretazione.

Consentire l'automanifestarsi dei fenomeni significa lasciare che si manifestino nel loro profilo. Fenomeno è ciò che si manifesta in se stesso, il manifesto. "I fenomeni, sono l'insieme di ciò che è alla luce del giorno, può essere portato alla luce, ciò che i greci a volte identificavano semplicemente con ente. L'ente può manifestarsi da se stesso in maniere diverse, a seconda del rispettivo modo di accedere a esso" (ivi, p. 43).

La descrizione del fenomeno è avvenuta monitorando anche i processi cognitivi che mettevo in atto nel percorso di indagine, con gli strumenti concettuali che gradualmente andavo elaborando nella costruzione del metodo di ricerca. Lo stesso disegno di ricerca, la descrizione delle evoluzioni nel metodo, testimoniano questa tensione e lo sforzo di comprendere il fenomeno come un modo particolare di incontrare qualcosa, nel rispetto del fenomeno: ciò-che-si-manifesta-in-se-stesso.³ Fondamentale si è rivelata l'azione riflessiva, quella che consente di trovare relazioni tra i diversi elementi che venivano a delineare il fenomeno perché l'elaborazione della conoscenza è frutto di quell'attività cognitiva che consiste nel cercare relazioni (Mortari, 2008, p. 66).

Il tentativo è stato quello di strutturare la ricerca in un costante dialogo tra i dati provenienti dalla ricerca e il quadro interpretativo che gradualmente andavo a delineare.

La descrizione del fenomeno che andavo ad indagare e la sua interpretazione è risultata un'attività esplicativa strettamente connessa 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, 2007, p. 228). La soggettività è diventata parte integrante del processo di ricerca. Considero la mia solitudine nella ricerca legata allo stare con la mente dentro la ricerca pur nella condivisione successiva e in itinere con il gruppo di ricerca. Nel percorso di ricerca, infatti, ho potuto condividere non solo i risultati, ma i processi attivati, con l'insegnante tutor, un gruppo di dottorandi, assegnisti di ricerca, giovani ricercatori impegnati in ulteriori ricerche. Condividere la fatica della ricerca, discutere sul metodo, inabissarsi e perdersi, per poi ritrovarsi, in lunghi percorsi mentali di problematizzazione, ha permesso di far emergere quanto risultava dal nostro lavoro in solitudine e di condividere, poi, insieme. Dall'esperienza ho imparato che il confronto con altri aiuta a problematizzare, ma anche a mettere in discussione con maggior coraggio e consapevolezza

³Heidegger distingue in questo modo: "Il *fenomeno*, ciò che si manifesta in se stesso, significa un modo particolare di incontrare qualcosa. Invece *apparenza* significa un rapporto di rimando nell'ente stesso, tale che ciò che *rimanda* (che annuncia) è in grado di assolvere la sua funzione possibile solo se si manifesta in se stesso, se è <<fenomeno>>. Apparenza e parvenza sono, in modo diverso, fondati nel fenomeno. La molteplicità aggrovigliata dei <<fenomeni>> che vanno sotto il nome di fenomeno, parvenza, apparenza, semplice apparenza, può essere riordinata solo se si capisce fin dall'inizio il concetto di fenomeno: ciò-che-si-manifesta-in-se-stesso" (Heidegger, 2008, pp. 45-46).

quanto sembrava cristallizzato e sicuro, rintracciando insieme i nuovi percorsi da percorrere e quelli da abbandonare.

Quando si concepisce l'apprendimento situato in una pratica sociale, si evita infatti il rischio di scivolare entro interpretazioni privatistiche del processo formativo, dove si può arrivare ad un eccesso di cura per l'interiorità, quella dimensione dove al massimo si può riflettere, ma non si impara ad agire per cambiare (Arendt, 1995b, p. 19).

Il tempo della ricerca è un tempo lungo, paziente e appassionato.

Lo stile fenomenologico è quello che interpreta l'approccio naturalistico di evitare teorie precostituite, così la teoria si costruisce a partire dalle parole dei soggetti della ricerca, informatori privilegiati dell'oggetto di ricerca. L'approccio naturalistico consente il completo snodarsi del percorso di ricerca effettuato dal ricercatore, offrendo la possibilità di comprendere e rendere presente la propria intima quotidianità.

Della *naturalistic inquiry* (Mortari, 2007, p.61), la ricerca fenomenologica condivide il principio di evitare di andare sul campo con percorsi di ricerca già strutturati, ciò comporterebbe una manipolazione del contesto e il fenomeno non potrebbe manifestarsi nella sua essenza. Rispetto all'impianto classico della ricerca dove ogni aspetto del processo di indagine è pianificato in anticipo, quello naturalistico è indeterminato, poiché per adeguarsi alla complessità del reale è chiamato ad evolvere continuamente ed il ricercatore deve tener conto del profilo con cui i fenomeni accadono. Questa caratterizzazione della ricerca richiede che lo strumento non venga individuato nelle modalità tradizionali di raccolta dati ma nel ricercatore stesso: "lo strumento" è il ricercatore stesso che compie l'indagine ed è immerso nella ricerca con tutto il proprio essere in un'esperienza riflessiva che richiede assunzioni di responsabilità e scelte.

Per consentire al fenomeno di manifestarsi nella sua complessità, ho ritenuto necessario descrivere il processo di ricerca nel suo divenire graduale, in questo senso la parola descrizione ha assunto un significato connesso al divieto di ogni determinazione non dimostrativa. Il carattere della descrizione fenomenologica deve essere determinato scientificamente in base al modo in cui i fenomeni si sono incontrati. "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, 2008, p. 51).

Non mi sono limitata a descrivere, ho anche interpretato quindi ho individuato sia l'approccio trascendentale che quello ermeneutico. "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, 1988a, p. 266).

Ho descritto cercando di individuare quello che mi sembrava essenziale e percepivo come evidente nell’oggetto indagato e vi è stato lo strutturarsi di un costante dialogo tra i dati della ricerca e il quadro interpretativo che gradualmente andavo delineando.

Il criterio regolativo è la descrizione eidetica che si concretizza nell’individuare ciò che è essenziale nell’oggetto indagato.

L’indirizzo trascendentale insiste sull’importanza di applicare il principio dell’epochē, cioè della messa tra parentesi delle presupposizioni e delle teorie preesistenti all’indagine stessa in quanto condizione indispensabile per accedere ai fenomeni come si manifestano. “Devo effettuare, come espediente metodologico, la messa tra parentesi intellettuale che mette fuori gioco la credenza obiettiva. Così devo procedere per ogni atto dell’io e per ogni vissuto dell’io che può essere colto nella riflessione naturale. Attraverso questo metodo, guadagniamo ciascuno di questi atti e vissuti per come essi sussistono nella soggettività trascendentale, come una pulsazione della pura e vera vita della soggettività trascendentale” (Husserl, 2007, pp. 108-109).

Il metodo fenomenologico non conduce soltanto alla vita trascendentale del presente, cioè *all’ego cogito* che io effettuo e dichiaro nel diario della vita della mente, esplicando le mosse cognitive che accompagnano la riflessione, fluendo nel “percepisco, desidero, faccio, penso” attuale, ma anche alle connessioni tra le diverse dimensioni temporali che costituiscono il mio essere nella ricerca. Rendere chiare le scelte passate rispetto alla ricerca, consente, ad esempio, di chiarire perché la ricerca si sia sviluppata e mossa in determinate direzioni e secondo determinate procedure e quali potrebbero essere gli spazi attesi per il futuro. Nella riflessione, dunque, coinvolgo l’intera esperienza fenomenologica e l’esperienza non è solo percezione del presente, è anche ricordo e attesa: coinvolgo 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, e ad essi dobbiamo originariamente tutto il sapere relativo a ciò che è passato in quanto passato e a ciò che è futuro in quanto futuro” (ivi, p. 109).

Attraverso la disciplina dell’epoché il ricercatore accedrebbe a quella soggettività trascendentale che consentirebbe una conoscenza rigorosa del fenomeno indagato poiché, con uno sguardo libero da presupposizioni, questo si rivelerebbe nella sua essenza.

Si tratta di mettere tra parentesi gli assunti epistemici e ogni possibile anticipazione sulla ricerca in atto. Al ricercatore è chiesto di stare nell’incertezza con uno sguardo concentrato sull’oggetto, con un’attenzione aperta all’imprevisto e, quindi, nella flessibilità del metodo.

“Ogni tanto emergevano rappresentazioni che mi sembravano più vicine alle situazioni narrate, così nel definire le etichette concettuali, le famiglie concettuali, nell'applicazione del metodo stesso, procedevo con flessibilità. Una prospettiva ampia e multiforme può evidenziare un ampio e variato insieme di possibilità interpretative fin dal momento dell'analisi ” (dal diario di ricerca, 29/07/2007).

L'indirizzo ermeneutico assume come riferimento essenziale il pensiero di Heidegger e Gadamer (Heidegger, 2008), (Gadamer, 1994).

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 indefinita delle interpretazioni.

Gadamer, rifacendosi esplicitamente a Heidegger, intende l'ermeneutica in senso filosofico assegnandole il compito di chiarire la struttura della comprensione intesa non come semplice operazione conoscitiva, ma come dialettica dialogica fra interprete e oggetto inteso come testo, discorso, azione, dove la comprensione non è un capire meglio ma un comprendere diversamente. Lungi dall'essere una *tabula rasa*, la mente del ricercatore-interprete è abitata da una serie di attese o di schemi di senso, ovvero da una molteplicità di linee orientative provvisorie di cui occorre giungere gradualmente alla consapevolezza. Heidegger mostra come il problema non sia quello di sbarazzarsi di questi presupposti, ma appunto di esserne consapevoli. Così il ricercatore deve cercare di comprendere i significati che il fenomeno assume, considerando i pregiudizi e le presupposizioni che influenzano e determinano il processo interpretativo. Secondo Heidegger “il senso autentico dell'essere e le strutture fondamentali dell'essere dell'Esserci sono resi noti alla comprensione d'essere propria dell'Esserci. La filosofia dell'Esserci è ermeneutica nel significato originario della parola, secondo il quale essa designa il compito dell'interpretazione” (Heidegger, 2008, p.53). La comprensione è l'atto cognitivo finalizzato a ricercare il senso di un evento, è un processo complesso che non produce esiti certi; per questo è un'attività continua, senza fine. L'interpretazione è innanzitutto ascolto, esplicitazione non definitiva, rinvio ad altro, differenza (Montesperelli, 1998, p. 16). L'interpretazione ermeneutica determina una conoscenza che non è rispecchiamento obiettivo della realtà ma trasformazione reciproca, nel dialogo, con il dispiegamento dell'esserci. Ricoeur (1989) ritiene che non sia sostenibile l'isomorfismo tra realtà e linguaggio, fra oggetti e segni e sostiene che, per spiegare, l'interprete debba ricorrere agli strumenti elaborati nel processo metodologico, alle strutture logiche della dimostrazione, all'argomentazione, alla pubblica controllabilità dei risultati, senza separarsi dal rigore del metodo. La comprensione seleziona ciò che deve essere considerato pertinente e tale da essere sottoposto a successiva spiegazione. Il testo si apre all'immaginazione del ricercatore stesso con le connessioni e le comparazioni che mette in atto tra parti di uno stesso testo o tra diversi testi centrati su uno stesso

tema di indagine; poi gradualmente i testi si chiudono con l'individuazione dei concetti chiave e degli strumenti metodologici che consentono al fenomeno di emergere, questa chiusura non è rigidità ma possibilità di tornare, rivedere e considerare le possibilità ulteriori dei processi di analisi e interpretazione, con ulteriore apertura e possibilità trasformativa nella comparazione. 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" (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.

Le parole mi hanno svelato tutta la complessità del fenomeno indagato, le svariate sfaccettature del fenomeno e, nell'interpretare, arrivavo pian piano a "descrizioni interpretative" che mi hanno portato a comprendere quale significato gli insegnanti attribuivano al fenomeno oggetto di indagine, considerando la mia soggettività e i miei presupposti interpretativi.

Se l'indirizzo eidetico mira a cogliere l'essenza dell'oggetto e se quello interpretativo va in cerca di un'interpretazione che colga il significato nascosto, esiste anche un terzo indirizzo che li combina entrambi. Quest'ultimo si qualifica come indirizzo fenomenologico ermeneutico e la sua specificità consiste nel mirare all'elaborazione di resoconti scientifici definiti "descrizioni interpretative" (Mortari, 2007, p. 79).

Il concetto teoretico di base 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, 2008, p.53).

La teoria interpretativa non è solo il risultato dell'indagine del fenomeno, ma risulta dalla complessità dell'essere in ricerca, con il delinearsi di sviluppi progettuali inattesi.

Il diario segue l'andamento ricorsivo della ricerca: dalla descrizione, all'interpretazione congiunta nelle diverse fasi metodologiche, ed è la testimonianza descrittiva di come la mente abbia costruito la ricerca, vigilando il processo generativo della teoria.

Ho cercato di far luce sulle convinzioni epistemiche che caratterizzavano il mio intendere il tema di ricerca cercando di percorrere l'elaborazione cognitiva che si snodava gradualmente, passando dal livello cognitivo, a quello metacognitivo fino a quello epistemico. Kitchener propone un modello di elaborazione cognitiva a tre livelli. Il livello cognitivo presuppone che si intraprendano compiti di base come il percepire, il ricordare; il livello metacognitivo implica i processi che stanno sotto il

piano cognitivo, ad esempio quali strategie si sono adottate per superare un problema, come si è autoregolato il proprio agire, seguendo quali scelte; il livello epistemico caratterizza i processi attraverso cui si è riflettuto sulla natura dei problemi incontrati nel percorso di ricerca e in che modo si sono controllate e valutate le alternative di soluzione possibili (Mason, 2001, pp.18-19).

La vita della mente è monitorata fenomenologicamente nel diario, in cui si vede come il pensiero discorsivo, messo in atto per interpretare il fenomeno, corra di luogo in luogo e si innalzi dalla particolarità alla generalità per poi tornare alla particolarità e ricominciare daccapo: ciò è evidente negli stessi strumenti concettuali metodologici (essi stessi hanno una struttura che si genera induttivamente dal particolare al generale, per poi tornare al particolare e ripetere il processo metodologico). Ricordo un'immagine che deriva dai miei precedenti studi pedagogici: tutto è così inestricabilmente legato all'esperienza. Questa immagine ha la sua simbologia ed è quella degli alchimisti che raccolgono la rugiada, la rugiada simboleggia l'essenza delle cose, il cuore sottile di tutti i principi vitali. La quinta essenza, la rugiada che raccolgo, che stringo e resta nelle mie mani è ciò che nella ricerca scorre sul mio presente, ed è legato all'esperienza passata e alla progettualità che si apre nel presente. Il mio modo di essere oggi nella ricerca è legato alla totalità della mia esperienza che rivede il passato e si apre alle possibilità attese che si radicano nell'oggi.

L'esperienza si offre a metamorfosi continue ed è elemento di una de-strutturazione di saperi che appaiono consolidati. Il mio richiamarmi all'esperienza agevola la de-strutturazione delle forme di sapere precedenti, apre la strada alla ricerca di nuove possibilità, di nuove vie.

Essere nella ricerca è paragonabile a un'immersione: nella profondità c'è la percezione di nuovi paesaggi che pian piano si schiudono in una luce di smeraldo delicata, umbratile, rilassante agli occhi: quella della speranza per qualcosa di nuovo e inaspettato. La ricerca è un'opera difficile perché impegna in una visione inusuale, si scende, si va sotto; mi sento libera di raccontare ciò che vedo e, qualche volta, trovo tesori preziosi che appartengono al mio passato, al mio presente e, se riuscirò a farli emergere, o a custodirli nella mente, come memoria d'esperienza, anche al mio futuro. I tesori preziosi non hanno un valore assoluto, non sono per tutti, possono sembrare, infatti, realtà scontate, oggetti-concetti usuali o insignificanti. Le combinazioni, nelle possibilità interpretative, determinano l'originalità e la preziosità dei costrutti concettuali. Nel procedere dell'analisi sui testi e nel ripercorrere i racconti, ci sono parole così semplici e così dense di significato, altre parole sono pietre, chiuse o troppo pesanti da far emergere, o densamente abitate. Vi è la "parola-roccia organogena" che per la grande varietà di forme di vita non solo che la costruiscono, ma anche per quelle ospitate, richiede una attenta osservazione riflessiva. Ci sono pietre che sott'acqua, nella profondità del mare, hanno accolto il diverso da sé: così nell'acqua

corrente del mare si possono trovare alghe che crescono sulle rocce. Un concetto può diventare una "pietra-alga", pesante e sfuggente nello stesso tempo; ci vuole aiuto, sostegno, confronto per poter cogliere: la comunità di ricerca deve essere un gruppo presente. In una simile ricerca, il confronto con il gruppo è priorità assoluta, è necessario per bene interpretare, arrivare insieme ai significati e non confondersi nella liquidità di categorie troppo generiche o troppo dettagliate: è una questione di equilibrio nella comprensione. Decisivo in questa immersione è che quando si esce non si è più come prima, è un viaggio negli abissi con un tornare diversi da sé. Il pensare critico porta a prendere consapevolezza delle metamorfosi che si subiscono (o si determinano) col fare ricerca e con l'essere in ricerca. Ne risultano anche immagini, per chi come me, cerca di scrivere guardando ciò che si imprime attraverso gli occhi della vita della mente. Le immagini, con la loro impalpabile tessitura di significato, con il loro orizzonte di senso, aprono al linguaggio metaforico. Nel diario è come se mi abbandonassi entrando in contatto con la forza immaginativa che dà forza a rappresentazioni e interpretazioni. Penso che pian piano si aprirà lo spazio dell'interpretazione più densa, in un tessere comunque interminabile e paziente (dal diario di ricerca 17/09/2007).

“Il futuro è quello che non è ancora successo, quello che non si è ancora rivelato e che tuttavia quando si rivela rende riconoscibile le sue impronte nel passato: si vede che si è insinuato a poco a poco. Come una vita differente, nuova, che avanza insinuandosi in modo discontinuo” (Zambrano, 2000a, p. 148).

Ho documentato la storia del percorso, cercando di rendere il più possibile esplicite le mosse epistemiche che vengono a delineare la vita dell'indagine a partire dalla mia esperienza nella ricerca. È costitutiva della ricerca fenomenologica la pratica riflessiva, cioè “il costante movimento dell'autorischiaramento” (Husserl, 1968, p. 287).

Non vi sono modalità certe per affrontare i cambiamenti che si aprono nella ricerca, con la elaborazione-destrutturazione-riorganizzazione-interpretazione dei significati: lo strumento è dato dalle capacità investigative del ricercatore, la cui competenza consiste nel trovare il modo più adatto di raccogliere, analizzare i dati. Per questo è essenziale riflettere nel corso dell'indagine, tenere memoria degli sviluppi di ricerca attraverso il diario che permette di rendere evidente gli snodi concettuali ed epistemici che hanno caratterizzato l'indagine per poter tornare “in una costante coscienza d'orizzonte, che accompagna ogni presente di vita attuale” (Husserl, 2007, p. 198). L'immediatezza processuale è la capacità richiesta al ricercatore naturalistico di processare i dati non appena diventano disponibili, di generare ipotesi sul momento e di metterle alla prova.

Per far questo è importante un atteggiamento di riflessione continua nel corso dell'indagine, di attenzione allocentrica e il diario della vita della mente è, per il ricercatore fenomenologico, un luogo in cui non solo rifugiarsi ma aprirsi a nuove forme di evidenza cognitiva.

L'andare e il tornare, il fare e il disfare, in fondo hanno contribuito ad irrobustire la sensibilità teoretica nel corso della ricerca e ad acquisire un atteggiamento di maggior flessibilità. La fase di analisi dei dati è altrettanto lunga e minuziosa di quella di raccolta. Sono giunta a un elenco di etichette concettuali dove ho potuto fare delle associazioni, dei raggruppamenti perché vi erano denominazioni talmente simili da poter essere fuse. Nell'individuazione delle etichette vi è stato un lavoro di rielaborazione che ha portato a nuove forme di evidenza cognitiva (dal diario di ricerca 21/09/2007).

Husserl dice che l'*io* diventa *manifesto*, desto, operante, solo quando emerge un io che vi riflette sopra, il quale, da parte sua, è un *io latente*. L'*io* riflettente può diventare manifesto quando si trasforma in oggetto intenzionale effettuando un atto in cui l'*io*, precedentemente latente, viene reso oggetto dell'atto stesso. Questi movimenti o evoluzioni cognitive si sviluppano con una sorta di esercizio della mente e impegno alla riflessione come autoschiaramento graduale del proprio pensare. Ci sono atti cognitivi diversi che si stratificano uno sull'altro; ogni atto, secondo Husserl, possiede il proprio *io separato*, che definisce "*polo d'atto separato*". Con l'immagine di una separazione tra io, Husserl spiega questo procedere. "L'immagine di una scissione rimanda alla separazione di un elemento unitario – eventualmente attraverso la conservazione di una certa unitarietà – , come per esempio l'essere fessurato di un tronco d'albero non significa necessariamente un essere spezzettato in parti totalmente separate l'una dall'altra (ivi, pp. 116-117).

In maniera sottile, leggera, senza avere la pretesa di spiegare i processi cognitivi nella loro completezza, mi avvicino in punta di piedi, in silenzio, alla mia mente; è come sdoppiarsi, farsi più piccoli, ma con occhi grandi per cercare quello che è dentro e proviene da fuori, dall'esperienza. La verità è dentro di noi e forse per avvicinarsi agli altri bisogna prima far luce in se stessi. Devo avvicinarmi, provare a comprendere il pensiero degli altri e per far questo devo chiarire prima il mio pensiero, con tutte le reti smagliate e i buchi neri. Il cercare è continuo, ma si trovano strappi, lacerazioni improvvise che non fanno più vedere, non fanno più cercare e si torna all'imperativo categorico del fare epoché. Ma cos'è il fare epoché? Mi sto davvero avvicinando? È un fermarsi che non è riposo, è un fermarsi e pensare fermando i pensieri che corrono nella ricerca. La ricerca

fenomenologica è simile a un esercizio spirituale, nella ricerca di quella postura mentale che meglio consente di stare presso i fenomeni (dal diario di ricerca, 01/08/2007).

L'attività della vita della mente diventa un costante scindersi in un comportamento attivo di riflessione. L'io "abbraccia con lo sguardo tutte le proprie scissioni, identificando tutti quegli atti e quei soggetti d'atto, o meglio, cogliendo la situazione in maniera più originaria: vedo che posso stabilire me stesso in una riflessione di grado superiore come io che li abbraccia tutti con lo sguardo, che posso divenire cosciente, in una identificazione sintetica evidente, della medesimezza di tutti questi poli d'atto e della diversità dei loro rispettivi modi d'essere modali" (ivi, p. 117).

Ho indagato l'esperienza di ricerca impegnandomi nell'autoriflessione, attraverso il metodo con una graduale elaborazione degli strumenti concettuali e sviluppo del processo metodologico attraverso ritorni e rielaborazioni progressive: questo ha incrementato la disposizione alla pensosità critica, nel tentativo di cogliere il fenomeno nella sua unicità e frammentazione, ispirandomi all'etica della delicatezza.

L'interpretazione non è un processo finale ma corre lungo il percorso di ricerca, insieme all'analisi e alla descrizione dei processi attivati. Ci sono stati momenti di maggior astrazione nel procedere del metodo, l'individuazione di macrocategorie e *core category* sono momenti che potrei definire di "astrazione reale", cioè più distanti dalla concretezza dei protocolli di astrazione ma tesi ad essere ugualmente *grounded*, cioè saldamente ancorati a terra, ai dati empirici che costituiscono il fondamento, la base di appoggio.

Svuotarsi è farsi leggeri e la leggerezza rende la mente più presente al dirsi delle cose, consente di muoversi tra le trame sottili della ragnatela, costituita dal tessuto di ricerca. Non so bene come fare ad essere leggera e nello stesso tempo molto presente, ancorata a terra e riflessiva: cerco di rendere presente a me stessa i presupposti o schemi cognitivi che come pre-giudizi mi inducono a spiegare il fenomeno, ma so che non è autentica comprensione, ad essa arriverò lentamente, il lavoro è lungo e paziente.

La presenza di sé è la postura che il ricercatore dovrebbe assumere per stare in ascolto: dovrei allenarmi a sospendere i dispositivi epistemici abituali cominciando dalla consapevolezza della loro esistenza e influenza. La discontinuità metodologica, all'interno dello stesso metodo, ha portato ad un indebolimento dei dispositivi sui quali volevo fare affidamento, non riuscivo ad applicare gli schemi cognitivi precedenti, che giungevano dal graduale processo di interpretazione, se non schiacciando e irrigidendo l'originalità e la freschezza del nuovo che si apriva, si schiudeva ai miei occhi (dal diario di ricerca, 25/07/ 2007).

Il pensiero, nella ricerca fenomenologica, è teso ad essere “gentile e rigoroso” (Mortari, 2008, p. 69). Un pensare rigoroso perché ho cercato di sorvegliare i processi cognitivi e di prestare attenzione al linguaggio affinché potessi restare fedele al fenomeno così come si manifestava.

Un pensare gentile e delicato perché la tensione era quella di non dare risposte anticipate ma di lasciare che la domanda di ricerca interrogasse radicalmente la mente con tutta la sua forza e nel rispetto delle parole. Il porsi continuamente in ascolto della domanda di ricerca, un tornare ad essa ed averla continuamente presente, ha consentito che si schiudesse un “interrogare meditante” non ispirato dal desiderio di trovare una risposta immediata, ma volta al principio di continuare a mantenere aperto lo spazio interrogante.

Mettere al centro dell'attenzione la descrizione e l'interpretazione, nel diario della vita della mente, mi ha consentito di dedicare tempo alla cura della creatività intellettuale, non lo avevo mai fatto prima. Il tempo della ricerca mi ha consentito di dedicare cura ed attenzione al mio pensare e di non farlo scivolare via come sabbia tra le mani.

Nello sforzo di comprensione del fenomeno c'è lo sforzo dell'autocomprensione: ho cercato di mettere in luce, nei contrasti di chiaro-scuro, le mosse cognitive che mi portavano a riflettere in un dato modo e a cogliere certi significati, vedevo che le credenze, che abitualmente mi accompagnavano, potevano sfumare dagli aspetti normali a quelli inusuali, che prima non avevo considerato e che pian piano mettevo a fuoco nella comprensione delle parole che provenivano dagli insegnanti e da me stessa, dalla voce della mia interiorità nel diario della vita della mente. “In quanto io della riflessione, non devo affatto essere al contempo l'io della credenza. E, cosa di particolare importanza per la nostra comprensione del metodo della riduzione fenomenologica, la rinuncia a questa credenza annessa alla riflessione rientra nelle possibilità della mia libertà” (Husserl, 2007, p. 118).

Il “disegno emergente” della ricerca. Nell'interpretare il disagio: situazioni esterne ed interne

Nello stesso momento in cui ho cominciato a delineare la teoria, ho continuato l'analisi e ho visto che gli strumenti di codifica elaborati potevano essere ridefiniti per renderli più aderenti possibile alle parole delle persone intervistate.

“Il processo di revisione dell'*open coding* continua fino al momento in cui risulta essere massimamente sensibile al materiale, capace cioè di offrire una densa traduzione simbolica alla realtà indagata” (Mortari, 2004, p.137).

Il principio di evidenza e il principio di trascendenza hanno percorso la ricerca in tutto il farsi della stessa, ma vi sono state fasi in cui hanno prevalso ora l'uno, ora l'altro. Nel momento dell'analisi dei protocolli di trascrizione con etichette concettuali, il principio di evidenza emergeva in modo forte: essere fedele alle parole richiedeva di utilizzare *labels* il più possibile aderenti alla singolarità delle parole e dei contenuti emergenti.

Nella fase interpretativa e in particolare nel passaggio dalle etichette concettuali, alle categorie o *code families*, alle macrocategorie, alla *core category*, il principio di trascendenza consisteva nell'andare "oltre ciò che di volta in volta è dato in senso vero e proprio, oltre ciò che è da guardare e da cogliere direttamente" (Husserl, 1992, p.64).

Impostare la ricerca in modo che i processi cognitivi seguano il profilo nascosto delle cose, suggerito dall'apparire del fenomeno nella sua originalità, richiedeva da un lato di lasciarsi guidare oltre le apparenze, dall'altro di attenersi all'apparenza: dalla descrizione all'interpretazione in una procedura ricorsiva. Questo procedere sembra un paradosso in sé ma è determinato dalla complessità della ricerca fenomenologica per cui lo sguardo epistemico è dislocato in due direzioni. Riuscire ad applicare il principio di evidenza e di trascendenza richiede due virtù epistemiche: del rispetto e dell'umiltà. Il rispetto è inteso nel senso di prestare attenzione ai dettagli in ciò che appare. Nell'interpretare cercavo di capire il senso delle parole degli insegnanti intervistati "Qualunque cosa ti dica, io parlo sempre per un motivo finale, sia che intenda suscitare un certo comportamento da parte tua, sia che semplicemente voglia essere compreso da te [...]. Se consideriamo questo rapporto dal punto di vista di colui che prende notizia, di colui che interpreta quindi, constatiamo che, quando questi si domanda che cosa intende il notificante col porre il senso, di fatto non ha di mira altro che capire il motivo finale del notificante" (Schütz, 1974, p. 187).

L'umiltà è intesa nel senso di coltivare una disposizione ad accettare ciò che non si svela in quanto resta celato nel mistero di ciò che appare e nella consapevolezza che "tutte le espressioni hanno anche un senso soggettivo ed occasionale, sia per chi le pone sia per chi le interpreta" (Schütz, 1974, p177). È facile incorrere nell'errore di credere di aderire perfettamente al profilo originale delle cose, nella loro essenza, per questo è necessario monitorare i propri pensieri nel procedere complessivo e singolare della ricerca.

Questi principi portano a considerare il processo di elaborazione concettuale aperto ad ulteriori possibilità, mai concluso, combinazione di pensiero ed esperienza nell'essere immersi nella complessità del fenomeno indagato, con attenzione alle parole degli insegnanti nel tentativo di comprendere il loro "motivo finale". La difficoltà di arrivare a tracciare gli elementi che denotano il disagio professionale degli insegnanti è chiarita nel diario di ricerca, riporto un passaggio:

È difficile denotare il disagio vissuto dagli insegnanti con precisione per la sfuggente diffusività degli stati soggettivi che si evidenziano negli stessi protocolli di trascrizione. È anche difficile riconoscere ed isolare le etichette concettuali attendibili, attraverso cui accertare l'esistenza e le caratteristiche del disagio. Le etichette concettuali sono in apparenza facilmente riconoscibili ed individuabili con precisione, in realtà bisogna prestare molta attenzione, leggere e rileggere i protocolli di trascrizione per esser aderenti al testo (dal diario di ricerca, 04/08/2007).

Nella riflessione teoretica di fronte al disagio, è difficile arrivare a una definizione unica, gli insegnanti hanno detto che è un fenomeno complesso, molteplici sono le cause, legate alle diverse aree tematiche individuate con le famiglie di codici individuate.

La descrizione dei passaggi, nel diario di ricerca, è un modo per testimoniare lo spirito di precauzione epistemologica, anche se ritengo che nessuna cura in questa direzione possa essere considerata eccessiva.

Ho assunto come punto di partenza l'esperienza vissuta dagli insegnanti e ho investigato le reti di significato sottese al fenomeno indagato, ciò è coerente con gli indirizzi dell'epistemologia fenomenologica.

Il mondo educativo è complesso, le relazioni di cui mi parlano gli insegnanti sono interconnesse, strette, difficili da spiegare, svelare con chiarezza. Il tentativo è stato proprio quello di spiegare, aprire e togliere le pieghe, per vedere più chiaramente quello che sembrava quasi accartocciato: ecco il fenomeno oggetto di studio come un tessuto densamente piegato, quasi accartocciato su se stesso e non sempre è possibile giungere a superfici piane, chiaramente distinte, perché ci sono densità irraggiungibili. Per questo è stato necessario restare a lungo sul fenomeno oggetto di studio, il processo poneva sempre nuovi problemi che richiedevano ulteriori studi e attenzione continua, maggior approfondimento intellettuale: si trattava di un fenomeno complesso perché legato all'educazione. "L'educazione è per sua natura un circolo o una spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza" (Dewey J., 1999, p. 63).

I vissuti degli insegnanti sono specchio della problematicità del fatto educativo che ogni giorno li coinvolge. Le interviste portano con sé questa complessità, le parole esprimono l'articolazione densamente strutturata del disagio per una professione che si snoda nell'intricato mondo dell'educazione. E le parole, i significati particolari stanno nella connessione con l'intero discorso e sul linguaggio degli insegnanti mi sono soffermata a lungo per cogliere anche la forma attraverso cui mi comunicavano le loro esperienze professionali, i modi attraverso cui cercavano di esplicitare un fenomeno così complesso. Così è stato necessario leggere più volte i protocolli di trascrizione, lo stesso per interpretare le metafore: c'era un contesto discorsivo da studiare con attenzione.

Il tentativo di comprensione del fenomeno è stato possibile poi rifacendomi alla totalità della mia esperienza dell'essere in ricerca. Sui protocolli di trascrizione che costituivano i discorsi scritti degli insegnanti, fissati su carta per essere documentati, si aprivano sintesi interpretative che crescevano progressivamente, e nelle diverse sintesi mentali percepivo i nessi significativi, d'altra parte una stessa sintesi richiedeva nessi significativi tra ciò che nel testo diventava elemento di connessione pur nella complessità del fenomeno che andavo ad indagare.

La filosofia fenomenologica è quella che più risulta consona al mondo dell'educazione perché presta attenzione ai dettagli, alle qualità con cui le cose appaiono, nella loro densità. Il metodo della *Grounded Theory* mi ha permesso di restituire una teoria densa, articolata e sistematica, fondata sui dati.

Mi sono formata un'opinione, e ho delineato un'interpretazione considerando la questione da diversi punti di vista, rendendo presente alla mia mente le posizioni degli insegnanti che nel momento in cui scrivevo erano assenti fisicamente, ma presenti attraverso i loro racconti. Li ho rappresentati. Questo processo di rappresentazione non vuole essere un adottare ciecamente le vedute effettive di coloro che stanno altrove, né si tratta di empatia, come se avessi provato ad essere o a sentire come gli insegnanti avevano sentito, facendo risuonare in me la voce degli altri, nei significati che emergono dalle parole. "Quante più posizioni altrui ho pensato nella mia mente quando sto ponderando una data questione, e quanto meglio posso immaginare come sentirei e penserei se fossi al posto di queste persone, tanto più forte sarà la mia capacità di pensiero rappresentativo e tanto più valide saranno le mie conclusioni finali, la mia opinione. È questa capacità di avere una mentalità ampliata che rende gli uomini capaci di giudicare [...] La qualità stessa di un'opinione, così come quella di un giudizio, dipende dal suo grado di imparzialità" (Arendt, 1995a, pp. 48-49).

Gli insegnanti hanno raccontato molto di se stessi: il disagio porta a forti ripercussioni interiori. Il disagio degli insegnanti non è identificato solo con mancanze derivanti dall'esterno: istituzione, organizzazione, comportamenti inadeguati degli alunni, difficoltà nelle relazioni. Il termine disagio è legato a una complessità di elementi e fa riferimento non solo a realtà concrete, tangibili, esterne viste come causa di disagio, ci sono anche sensazioni che derivano dal vivere in situazioni di disagio e di conseguenza vi è il sentire privato di ciascuno: emozioni e sentimenti.⁴

Non pensavo certo di trovare tutto questo bisogno di parlare di sé, delle proprie emozioni, così in profondità fino a sentire gli insegnanti riferire di malattie legate allo *stress* e al malessere per il proprio lavoro. Mi sono lasciata sorprendere dall'imprevisto che mi ha lasciato spiazzata in un

⁴ Il termine disagio viene allargato e associato a fattori psicologici e soggettivi, sentirsi a disagio indica allora una sensazione di mancanza, "di pena e di molestia, provata per l'incapacità di adattarsi a un ambiente, a una situazione anche per motivi morali" (Istituto dell'enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani (1987), Vocabolario della lingua italiana, Milano)

primo tempo perché mi sembrava di andare fuori tema, ripetevo a me stessa che quella non era la mia ricerca, dovevo fare attenzione a rispettare un certo rigore e poi pian piano mi sono lasciata andare, ammorbidita nel pensiero, non più chiusa in schematismi e l'attenzione cambiava, diventava finalmente aperta, così ho sentito che emergeva qualcosa di molto interessante pur nell'assoluta imprevedibilità: le parole degli insegnanti così dense di sentire, sfera interna che pensavo restasse custodita e taciuta.

Il racconto di situazioni interne, non solo esterne, è stato un dato evidente fin dalle prime interviste, a questo punto mi si presentavano due alternative: cancellare le prime interviste e cambiare le domande, con un modello di intervista più rigido e strutturato, in modo da vedere rispettata l'intenzione iniziale di accedere alle situazioni esterne causa di disagio, oppure accettare l'imprevisto così come si presentava, valutare la sua valenza pedagogica e decidere di stare nel punto di vista degli intervistati. Ho scelto questa seconda possibilità perché se una ricerca vuole essere significativa deve stare più aderente possibile alla prospettiva dei partecipanti.

Vi è stato un processo di revisione delle rappresentazioni che assumevo. Dovevo chiarire le mie credenze epistemologiche in quanto influenzavano l'elaborazione cognitiva dei contenuti di ricerca. Il concetto di metacognizione proposto da Flavell non risultava sufficiente a rendere conto di come giungevo a prendere a priori determinate decisioni circa i modi di condurre l'intervista seguendo una traccia mentale che mi portava a focalizzare l'attenzione sui fattori esterni di disagio percepiti dagli insegnanti come determinanti (Flavell, 1971, pp.421-453).

Il significato che più comunemente si attribuisce al termine metacognizione, ossia autocontrollo e autoregolazione in compiti cognitivi, non bastava come interpretazione di tutto ciò che appariva necessario per arrivare alla soluzione di problemi. Mason parla del bisogno di introdurre un più alto livello di monitoraggio, definibile meta-metacognitivo per capire come si controllano le proprie interpretazioni e soluzioni di problemi quando si è coinvolti in processi decisionali di qualsiasi tipo. Il livello meta metacognitivo di monitoraggio ha a che fare con il conoscere sul conoscere, con le assunzioni sulla conoscenza (Mason, 2001, pp.17-18) e, quindi, dovevo chiarire il mio modo di essere dentro al tema di ricerca come insegnante e quali fossero le mie credenze epistemiche iniziali e come potevo favorire l'apertura al libero dispiegarsi del fenomeno. In questo senso, dunque, la filosofia di ricerca stessa ha svolto una sorta di autodispiegamento della soggettività sotto forma di *coglimento* teoretico di sé, sulla base dell'esperienza passata e di quella che andavo vivendo. "L'Essere è divenuto silenzio o abisso. La Logica appare percorsa da crepacci. La Ragione si interroga, si inquieta. L'incerto fondamentale si acquatta dietro tutte le certezze locali. Nessuna base di certezza. Nessuna Verità fondatrice. L'idea di fondamento deve crollare con l'idea di ultima analisi, di causa ultima, di spiegazione prima" (Morin, 1989, p. 21).

Indagare le situazioni di disagio ha portato con sé l'esplorazione dei vissuti individuali: le situazioni di disagio portano a difficoltà nella pratica didattica, organizzativa, istituzionale e a un malessere interiore. Le situazioni esterne e interne determinano per gli insegnanti un disagio che si manifesta in una incertezza che parte dall'inadeguatezza per il proprio ruolo, si sentono prevalentemente impotenti di fronte ai problemi, per una mancanza di strumenti, risorse, per il sentirsi abbandonati di fronte all'impegno educativo. Questi tratti essenziali disegnano il disagio degli insegnanti e portano a delineare il significato emergente e centrale attraverso la "precarietà nell'agire": la *core category*.

Sono giunta all'interpretazione gradualmente, lungo tutto il percorso della ricerca: la procedura ricorsiva ha determinato passaggi gradualmente, un andare e venire nell'analisi e nell'interpretazione. Se dovessi pensare al movimento della mia mente nella ricerca, penserei al movimento del pendolo, il movimento ha portato a evoluzioni, cambiamenti, raccontati nel diario della vita della mente. Il diario della vita della mente è una ricerca nella ricerca, corre parallelamente al processo di indagine.

Il diario mi ha aiutato a monitorare i processi che inconsapevolmente indirizzavano il mio pensiero e il mio agire nella ricerca, così gradualmente sono giunta a non voler controllare con rigore, ma ad aspettare e ad accettare l'imprevisto. Non ho percepito l'essere nella ricerca semplicemente come essere presente, ma anche come assenza, cioè come un essere presente di qualcosa che talvolta risultava inquietante e assolutamente spaesante.

References:

- Arendt H. (1987), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna (ed. or. *The Life of the Mind*, Harcourt Brace Jovanovich, New York-London, 1978)
- Arendt H. (1995a), *Verità e politica*, Universale Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. *Truth and Politics e The Conquest of Space and the Stature of Man*, in Arendt H., *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*, The Viking Press, New York, 1968)
- Arendt H. (1995b), *Che cosa è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano (ed. or. *Was ist Politik?* München, R. Piper GmbH & Co KG, 1993)
- Bateson G. (2002), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano (ed. or. *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York, 1972)
- Bertolini P. (1988a), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze
- Borrelli M. (2011), *Il problema del fondamento o del Grund – Contro una pedagogia ridotta a scienza*, *Topologik*, n. 9, pp. 65-84
- Contini M., (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze
- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia
- Dewey J. (1999), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed.or. *The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York, 1929)
- Flavell J. H. (1971), *Stage related properties of cognitive development*, in *Cognitive Psychology*, 2 (4), pp.421-453
- Gadamer H. G.(1994), *Il movimento fenomenologico*, Laterza, Roma-Bari (ed.or. *Die phänomenologische Bewegung*, Mohr, Tübingen, 1960)
- Guba E and Lincoln Y. (1994), *Competing paradigms in qualitative research*, pp. 105-117 in Denzin and Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks CA
- Heidegger M. (2008), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano (Sein und Zeit, Niemeyer, Tubingen, 1927)
- Husserl E. (1968), *La crisi delle scienze europee*, Il Saggiatore, Milano (ed. or. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Nijhoff, Den Haag, 1954)
- Husserl E. (1992), *L'idea della fenomenologia*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. *Die Idee der Phänomenologie*, Husserliana II, 1950)
- Husserl E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino (ed. or. *Ideen zu einer reiner Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*, Husserliana III I/2, Nijhoff, Den Haag, 1976)
- Husserl E. (2007), *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (ed. or. *Erste Philosophie (1923/24). Zweiter Teil: Theorie der Phänomenologischen Reduktion*, Martinus Nijhoff Publishers, part of Springer Science, 1965)
- Kuhn T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino (ed. or. *The Structure of Scientific Revolution*, The University of Chicago Press, Chicago, 1962)
- Mason L. (2001), *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenue*, Carocci, Roma
- Merola C. (2009), *Il disagio professionale degli insegnanti. La precarietà nell'agire*, Università degli Studi di Verona
- Merola C. (2012a), *Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della Grounded Theory nella comprensione fenomenologica*, *Topologik*, n. 12, pp. 229-248

- Merola C. (2012b), Oltre il disagio professionale degli insegnanti: alimentare le sorgenti della cura, *Orientamenti Pedagogici*, Erickson, vol. 59, n.3 (349), pp. 493-506
- Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano
- Morin E. (1983), *Il Metodo*, Feltrinelli, Milano
- Morin E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano
- Mortari L. (2004), *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma
- Mortari L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Ricoeur P. (1989), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano (ed.or. *Du texte à l'action. Essais d'hermeneutique*, Seuil, Paris, 1986)
- Schütz A.(1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna (ed. or. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Wien, Springer-Verlag, 1960)
- Zambrano M. (2000a), *Persona e democrazia. La storia sacrificale*, Bruno Mondadori, Milano, 2000 (ed. or. *Persona y democracia. La historia sacrificial*, Fundación Maria Zambrano, 1958)
- Zambrano M. (2000b), *Delirio e destino*, Cortina, Milano