

La riflessività in educazione -riassunto ed. degli adulti-

Cap. 1 Situare la pratica riflessiva -Modello Dewey-Schon-

La **pratica riflessiva** ha una molteplicità di significati (introspezione, dialogo critico con altri...). È praticamente un "termine ombrello" che indica generalmente qualcosa di buono e desiderabile; ognuno ha la propria interpretazione del termine "riflessione". Si hanno quindi più interpretazioni di questa parola, ma ciò non è un fattore negativo, anzi, costituisce una risposta a esigenze profonde delle costellazioni esperienziali. **Il modello teorico Dewey-Schon (sciun) è una delle risposte più avanzate alla crisi della razionalità moderna.**

Il filosofo Toulmin sostiene che **il primo dovere intellettuale è abbandonare il Mito della Stabilità**, che ha giocato un ruolo molto importante nell'epoca moderna. In questo modo si può far prevalere la Ragione sulla Razionalità e trovare una via di mezzo tra gli estremi dell'astratto e dell'impulso personale. Egli parla infatti di **pensatore pratico**: privilegiando il modello della ragionevolezza al Mito della Stabilità e alla visione razionalistica di Cartesio, Toulmin sostiene che **la sostanza dell'esperienza si riferisce sempre ad un momento specifico** (qui e ora), mentre le teorie astratte sono generiche e non possono pretendere di essere sempre valide. Durante le lotte di religione, il modello cartesiano razionale fu un'ancora a cui aggrapparsi; ciò avvenne però sacrificando il valore dei saperi contestuali e la specificità dei contesti d'azione.

Col tempo, la razionalità del Metodo Scientifico è diventata sempre meno plausibile. Si è fatta strada l'idea che le attività razionali impiegano molte procedure che non sono né fisse, né universali. **Questo fallimento dell'epistemologia razionalistica e il riarticolare i rapporti tra teoria e prassi sono alla base della teoria Dewey-Schon.** Al modello del pensatore pratico di marca aristotelica, si venne a sostituire la figura dell'esperto, ossia colui che essendo in possesso di un sapere teorico solido era in grado di offrire le soluzioni più corrette ai problemi della pratica. La pratica diventa un ambito subordinato alla teoria e le regole di azione per operare in essa dovevano essere dedotte dal sapere teorico puro.

La versione moderna del Mito della Stabilità presenta l'approccio all'educazione uguale a quello riferito ad altre discipline, soprattutto la medica. Ma **l'educazione è un'arte più che una scienza. Il carattere di arte dell'educazione non esclude la scienza: esclude che le teorie scientifiche astratta possano essere semplicemente applicate alle situazioni della pratica.** Ciò che serve all'educazione è un modello di azione che sia in grado di riconoscere la natura non causale dell'interazione educativa: l'educazione deve essere intesa come pratica morale piuttosto che tecnica, una saggezza pratica piuttosto che una conoscenza strumentale.

Esempio della palude: nella pratica professionale vi è un terreno stabile che sovrasta una palude. Sulla parte stabile ci sono i problemi facilmente risolvibili applicando teorie e tecniche basate sulla ricerca; nella parte paludosa ci sono i problemi disordinati, indeterminati, di maggior interesse per l'essere umano. L'educatore deve scegliere se stare sul terreno stabile o scendere nella palude. Schon prende le parti della palude: alla razionalità tecnica oppone la razionalità riflessiva. **Razionalità tecnica**: costruita sul presupposto che i problemi della pratica sono esempi di casi registrati e formalizzati dalla teoria. Ma le situazioni della pratica non sono strutture già formulate, sono situazioni caotiche e indeterminate. **Il modo intelligente di confrontarsi con queste situazioni viene definito razionalità riflessiva.**

Dewey, nel teorizzare il **giudizio di pratica**, prende anche i concetti centrali del pensiero di Schon. **L'oggetto del giudizio di pratica è l'esistenza di una situazione incompleta in cui si deve intervenire per colmare la mancanza riscontrata.** La razionalità riflessiva non parte quindi dagli elementi singoli ma dalla situazione complessiva; gli oggetti inoltre non sono assolutizzati sono bensì fasi della conversazione con la situazione. **Dinamica transazionale**: il professionista non è fuori dalla situazione ma è parte di un tutto che evolve. Differenza tra **interazione e transazione**: nella prima i poli dell'interconnessione conservano una loro

autonomia; nella seconda sono fasi della medesima situazione. **Il concetto di transazione ci consente di superare la divisione tra soggetto e oggetto**, preferendo un'indagine dei processi della situazione complessiva organismo-ambiente. Ciò che il professionista incontra sono situazioni uniche, indeterminate e il processo di coevoluzione della situazione e del professionista sta proprio nella conversazione riflessiva con la situazione. Secondo Dewey **il giudizio di pratica è uno dei fattori determinanti della trasformazione della situazione**. Il primo compito del professionista è quello di "leggere" la situazione, identificando i fini possibili e i mezzi per raggiungerli. Mentre i teorici del "what works" si focalizzano su programmi e azioni che possono valere dappertutto, gli approcci di Dewey si concentrano sulle costellazioni situazionali specifiche. È un'opposizione alla nozione di standard, fondamento della evidence-based education. La logica sperimentale di Dewey ha nel giudizio di pratica il suo autentico nucleo teorico; il giudizio di pratica è la fonte remota della razionalità riflessiva. **Il professionista riflessivo salda la scienza e la tecnica alla sfera etico-sociale e sviluppa una forma di pensiero capace di operare nelle zone indeterminate e conflittuali della pratica.**

Cap. 2 Riflessione e narrazione, apprendere e disapprendere con le storie.

Gli esseri umani sono creature Homo Narrans: come umani diamo senso agli eventi che ci accadono raccontandoli, costruendo **narrazioni**. Dagli anni '70 lo storytelling è passato dall'essere un genere letterario a essere un costrutto scientifico, una metodologia di indagine. **Secondo Bruner, la narrazione è uno dei canali principali con cui abbiamo accesso alla conoscenza e costruiamo la conoscenza del mondo.**

La narrazione è una forma di organizzazione dell'esperienza. Serve a costruire il flusso degli eventi e a strutturare il caos. Le storie diventano così modalità con cui si apprendono i sistemi di significato della cultura di appartenenza e il dispositivo con cui le persone costruiscono i significati delle cose. Le esperienze non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenze funzionali al vivere nel contesto socioculturale. **La narrazione è anche il modo in cui modelliamo il nostro senso di sé, la nostra identità; è la modalità attraverso la quale concettualizziamo il cambiamento personale.** La costruzione di una narrazione non è puramente un processo personale, ma anche sociale. L'aspetto sociale delle narrazioni personali è che richiedono un pubblico, un Altro reale o immaginato che risponda in qualche modo alla narrazione.

Usare le storie per educare e insegnare è sempre stato parte della pratica degli educatori per adulti, mentre la teorizzazione di come apprendiamo attraverso la narrazione è più recente. **Si parla di apprendimento narrativo quando il significato prodotto dalla narrazione si configura come evento di apprendimento.** Non sempre raccontare un'esperienza genera apprendimento: la narrazione diventa formativa solo a determinate condizioni.

L'apprendimento in età adulta è strettamente correlato all'esperienza vissuta, che gioca un ruolo centrale e può essere interpretata in diversi modi. **Teoria dell'apprendimento costruttivista: i soggetti che apprendono si collegano alla loro esperienza attraverso la riflessione su quell'esperienza; l'apprendimento si incorpora nella riflessione.** Esso si realizza dopo l'esperienza. **Teoria dell'apprendimento narrativo: la natura dell'esperienza è sempre prelinguistica; il processo di narrazione serve a dare significato all'esperienza e a rifletterla criticamente.** Esso ha tre caratteristiche essenziali: **ascoltare storie, raccontare storie e riconoscere storie** (Rossiter e Clarke). Le storie sono quindi modi per comprendere le nostre esperienze, dare senso ai problemi e formare la nostra identità. Si può distinguere tra: **narrativa individuale; narrativa familiare; narrativa organizzativa; narrativa culturale.**

Le storie e le narrazioni hanno natura olistica. Una storia non è solo un ricordo cognitivo di una serie di eventi, ma coinvolge emozioni, immaginazione e corpo. **Imparare attraverso le storie è un processo che coinvolge le storie ascoltate, quelle raccontate e quelle riconosciute** (Clarke).

Storie pubbliche: *l'ascolto di storie implica la ricezione; le storie provengono dall'esterno del discente e devono essere ricevute e interpretate dallo studente. Coinvolgono il nostro spirito, la nostra immaginazione, il nostro cuore e questo coinvolgimento è complesso e olistico.*

Storie raccontate: *narrazione di storie dove lo studente è l'attore piuttosto che il destinatario. Ciò significa che lo studente si muove da una comprensione cognitiva di un concetto per collegarlo alla propria esperienza.*

Storie riconosciute: *il terzo elemento, riconoscere le storie, è più astratto. Presume che gli studenti inizino a comprendere il fondamentale carattere narrativo dell'esperienza. Man mano che acquisiscono comprensione, iniziano a capire che essi sono narrativamente costituiti e posizionati narrativamente; questo si applica a sé stessi come persone, così come a gruppi, società e culture.*

L'apprendimento narrativo è una prospettiva diversa attraverso cui guardare l'apprendimento. Quando stiamo imparando qualcosa, ciò che stiamo facendo è cercare di dare un senso a ciò, capire come è collegato a quello che sappiamo. Il processo di costruzione del narrativo è un processo complesso in cui identifichiamo e lottiamo con i pezzi che non riusciamo a mettere insieme; esso è un processo continuo, sempre in evoluzione, perché l'apprendimento stesso non ha conclusione. **La costruzione narrativa è il modo in cui rendiamo visibile il nostro apprendimento a noi stessi.** Prima di poter insegnare qualcosa, dobbiamo metterne in parole la comprensione in modo che sia comprensibile ad altri. **Peer Education:** quando uno studente insegna un concetto a un altro studente egli riceve delle domande di feedback che sfidano la sua narrazione; tali domande costringono il soggetto più esperto a perfezionare e sviluppare la narrazione. Ciò significa che **chi educa impara nell'atto stesso di educare.**

Molti educatori e insegnanti utilizzano le storie nelle loro aule questo per innescare un processo di apprendimento e aumentare l'engagement educativo. Ma gli educatori, gli insegnanti e i docenti non devono andare fuori dall'aula per trovare storie: per sostenere l'apprendimento possono essere utilizzate anche storie degli studenti per generare riflessioni. Inoltre, **utilizzare biografie educative per l'apprendimento rende gli studenti partner nel processo e li coinvolge in un'indagine collaborativa.**

L'apprendimento trasformativo comporta un profondo cambiamento di prospettive durante il quale le abitudini mentali diventano più aperte e permeabili. È un processo attraverso il quale gli individui si impegnano nei processi cognitivi di riflessione critica e auto-riflessione, in cambiamenti evolutivi che portano un profondo mutamento di prospettiva. Ci si può ricollegare a Mezirow che afferma che durante la fase uno si sperimentano dilemmi disorientanti mentre nella seconda fase, l'autoesame, potrebbe includere la riflessione critica, il discernimento o altri processi che gli studiosi devono ancora scoprire o descrivere. L'apprendimento trasformativo può avvenire con l'aiuto e il supporto di educatori, consulenti, allenatori e altri professionisti che aiutano, oppure può verificarsi in modo informale nella vita delle persone, senza essere riconosciuto o nominato come apprendimento trasformativo. Giochi di ruolo, dibattiti, incontri, film e letture possono creare le circostanze che favoriscono l'apprendimento trasformativo. Una volta che una prospettiva è cambiata, il processo non è annullabile: non si può tornare a non sapere.

A volte le storie rafforzano semplicemente le convinzioni correnti: in questo caso esse non portano a un apprendimento trasformativo. Quando le persone raccontano storie o si posizionano in storie raccontate da altri, esse possono creare dilemmi disorientanti e quindi hanno il potenziale per essere trasformative. Alcune storie possono essere trasformative a livello sociale ma non portare a un apprendimento trasformativo (per es. l'11 settembre). L'apprendimento trasformativo è per lo più un processo individuale.

Cap. 3 La riflessione come emancipazione tra critica e trasformazione

Secondo Cambi la Teoria Critica è la matrice di una pedagogia dell'emancipazione che vede l'individuo come soggetto persona e mira alla sua formazione "filosofica ed estetica" allo scopo di fornirgli strumenti per affrancarlo da un mondo amministrato. Il pensatore toscano nel dire ciò si rifà ad **Hebermas e alla sua teoria dell'agire comunicativo**. Secondo questa teoria, *l'agire educativo è fondato sul dispositivo dialogico: ciò determina da un lato che i processi educativi abbiano sempre le condizioni idonee per un dialogo autentico e produttivo; dall'altro che dai processi educativi scaturiscano atteggiamenti atti a coltivare e promuovere forme di comunicazione e di dialogo in una pluralità di contesti*. La razionalità comunicativa di **Habermas si basa su questo: il soggetto dotato di coscienza pubblica si forma attraverso una comunicazione senza limiti e non autoritaria che fa crescere forme di agentività e di coscienza critiche e riflessive**. La possibilità che gli individui e i gruppi sociali comunichino liberamente senza sovrastrutture, pregiudizi e stereotipi è vista da Habermas come la condizione essenziale alla lotta contro le ideologie, l'alienazione, la crisi dell'identità dell'individuo. L'obiettivo principale è, quindi, l'emancipazione dell'individuo attraverso l'esercizio della riflessione critica e dell'autoriflessione critica. **L'educazione si configura, quindi, come un'impresa dialogica**.

La riflessione critica è un profondo lavoro dell'individuo su sé stesso, al fine di emanciparsi dai condizionamenti. Nella sua opera, Freire declina la riflessione critica in termini di coscientizzazione, emancipazione e umanizzazione. **Nella prospettiva freiriana, la riflessione critica è vista come uno strumento utilizzato da individui e gruppi sociali per prendere coscienza della propria condizione e per costruire nuove forme di relazione con gli altri**. Un aspetto chiave della coscientizzazione è la presa di coscienza del contesto socioculturale da parte dell'individuo e del suo potenziale di cambiamento. Questa consapevolezza consente di diventare pienamente sé stessi attraverso un lento movimento verso l'umanizzazione.

Freire descrive il processo di coscientizzazione nella sua opera "L'educazione come pratica della libertà" in quattro livelli di consapevolezza:

- Il primo livello, **consapevolezza intransitiva**, vede gli individui e gruppi concentrarsi sul soddisfacimento di bisogni elementari non riuscendo a comprendere a situazione socioculturale in cui si trovano, a causa dell'assenza di una coscienza storica, che ne limita le prospettive conoscitive e interpretative.
- Il secondo livello è quello della **consapevolezza semi intransitiva** in cui la realtà socioculturale viene data per scontata, i valori degli oppressori sono interiorizzati come destino per gli oppressi, che sono governati e schiacciati da una rigida predeterminazione alla quale non è possibile sfuggire.
- Il terzo livello è quello della **consapevolezza spontanea** in cui emerge la capacità di mettere in discussione la propria vita, e si giunge a comprendere come la realtà socioculturale sia di fatto determinata dall'essere umano e sia suscettibile di cambiamento e di trasformazione.
- Il quarto livello è quello della **coscientizzazione**, che consente di sottoporre a verifica e validazione gli assunti relativi alle norme sociali e ai codici culturali condivisi, progettando e realizzando il cambiamento sociale attraverso forme di azione organizzata.

In "Pedagogia degli oppressi" la coscientizzazione è presa di coscienza della presenza ingombrante e pervasiva di una cultura dominante e di una massa di individui o gruppi mantenuti in condizione di oppressione. Il nocciolo dell'alienazione sembra essere nella tensione tra l'io e l'altro io interiorizzato: non è possibile realizzare un'esistenza autentica senza liberarsi della presenza dell'oppressore che rappresenta un oggetto interiorizzato.

Per umanizzazione, Freire intende di farsi uomo: ci si umanizza sviluppando pienamente le proprie potenzialità allo scopo di diventare esseri pensanti e consapevoli che la realtà sociale può essere trasformata. La trasformazione è lo scopo ultimo dei processi di umanizzazione descritti da Freire: *nessun cambiamento del mondo può esistere senza un percorso trasformativo degli individui*. I professionisti dell'educazione sono infatti intellettuali non critici, al tempo stesso oppressori e oppressi. **L'unico strumento per produrre un cambiamento significativo all'interno dei sistemi educativi è la riflessione critica**. Essa

coniuga in sé quattro dimensioni diverse e complementari: **la dimensione cognitiva, quella affettiva, quella morale e quella creativa.**

Nasce un dibattito per stabilire se la riflessione critica deve essere contrapposta alla riflessione come esercizio di pensiero riflessivo secondo una matrice deweyana. Si adottano due termini: *reflectivity* per descrivere il pensiero riflessivo di matrice pragmatista e il termine *reflection* per identificare la riflessione critica, che invece ha lo scopo di sfidare l'ordine esistente delle cose e ciò che si suppone sia auto-evidente. All'interno di questa categorizzazione, gli stessi autori specificano come il pensiero riflessivo si eserciti nel contesto di una "normalizing education" dove la riflessione può emergere solo in contesti e in situazione di counter education.

Reynolds identifica quattro essenziali caratteristiche che connotano la riflessione critica, distinguendola da altre forme di riflessione: *mette in discussione assunti dati per scontati; si focalizza sulla dimensione sociale invece che su quella individuale; presta attenzione all'analisi di relazioni di potere, persegue l'emancipazione. Fook, White, Gardner* puntualizzano che mentre le altre forme di riflessione tendono a rimanere ad un livello superficiale, in cui si determinano cambiamenti che non hanno un impatto destrutturante, *la riflessione critica promuove il cambiamento attraverso forme di azione sociale, che hanno valenza emancipativa e trasformativa. Imparando a leggere il contesto in cui si trovano si impara a capire il potere nascosto esercitato sulle menti, solo essendo consapevoli si può cambiare.*

Linda Finlay ha distinto cinque modi di esercizio della riflessione critica in ambito educativo:

- **Introspezione**, cioè la personale autoanalisi delle credenze e dei significati che ciascun professionista porta con sé;
- **Riflessione intersoggettiva**, ossia il confronto con altri professionisti attraverso la comunicazione, il dialogo e il decentramento;
- **Mutua collaborazione**, quando si collabora all'analisi dei contesti e delle situazioni da cui emergono le pratiche;
- **Critica sociale**, cioè la messa a fuoco i condizionamenti e i vincoli posti dal contesto;
- **Decostruzione ironica**, vale a dire mettere a fuoco le ambiguità semantiche, le retoriche discorsive e le contraddizioni che sostengono le pratiche educative.

È fondamentale creare le condizioni affinché i professionisti dell'educazione possano sperimentare queste tensioni e riflettere criticamente a partire dai dilemmi che incontrano.

Mezirow definisce la riflessione come il processo di valutazione critica del contenuto, del processo e delle premesse delle nostre azioni e dei significati che diamo a queste ultime. Egli la chiama *reframing* (re-inquadramento) e può essere un processo oggettivo o soggettivo. Il **reframing soggettivo** è riferito alla riflessione critica degli assunti, quello **oggettivo** all' autoriflessione critica sugli assunti. **Mezirow definisce la riflessione critica come forma di ragionamento metacognitivo, attraverso cui gli individui esplorano le proprie esperienze per ottenere nuove forme di comprensione attraverso la dimensione cognitiva, affettiva ed emotiva.** Egli afferma che il processo riflessivo si articola in varie fasi: *inizia tutto con un dilemma disorientante a cui segue un'analisi critica dei propri assunti epistemici, psichici e socioculturali; poi si esplorano e si pianificano possibili nuove azioni, sperimentandosi in nuovi ruoli e relazioni per poi tornare alla propria vita precedente, sulla base delle condizioni dettate dalla propria prospettiva. L'esito di questo processo è la trasformazione delle prospettive e degli schemi di significato.*

Tre tipi di riflessione: sul contenuto, sul processo e sulle premesse. A questi tre tipi di riflessione corrispondono diverse tipologie di risultati in termini di apprendimento in quanto: **la riflessione sul contenuto** ci consente di esplorare in che mondo acquisiamo e organizziamo contenuti di conoscenza; **la riflessione sul processo** ci consente di mettere a fuoco gli snodi critici del processo apprenditivo evidenziando blocchi, resistenze, ostacoli; **la riflessione sulle premesse** ci consente di andare alla radice del modo in cui le esperienze di apprendimento vengono a configurarsi e a realizzarsi. **La riflessione critica esplora gli assunti di base a cui si fa riferimento nell'inquadrare le nuove esperienze articolandoli nelle loro interconnessioni e giustificazioni.** Quattro elementi sono poi essenziali nella riflessione critica: l'analisi degli assunti di base,

consapevolezza contestuale, speculazione immaginativa, scetticismo riflessivo. **L'analisi degli assunti di base implica una esplorazione critica delle nostre credenze, dei nostri valori, delle nostre pratiche culturali.** La consapevolezza contestuale ci aiuta a realizzare che gli assunti a cui facciamo riferimento sono costruiti a livello individuale e collettivo in uno specifico contesto storico e culturale. Lo scetticismo riflessivo implica la messa in discussione di pretese di verità.

Il processo apprenditivo si articola in quattro segmenti: fare esperienze, formulare assunti, mettere in discussione prospettive, sperimentare trasformazioni. Questo modello offre una rappresentazione virtuale di come si costruiscono i processi trasformativi e consente di mettere a fuoco come in realtà l'apprendimento trasformativo si realizzi in modo ciclico e continuo. Il punto di partenza della riflessione critica possono essere gli assunti che abbiamo interiorizzato. L'apprendimento trasformativo si costruisce attraverso la disamina di credenze apprese e interiorizzate, pregiudizi, stereotipi; l'incontro incidentale con esperienze occasionali e significative consentono di apprezzare il proprio valore come persone e coltivare relazioni amicali.

Cap. 4 L'artistry e la dinamica della ri-flessione

L'inquiry (indagine) deweyana è attivata da una situazione indeterminata, cioè da una sopraggiunta sfasatura nella transizione organismo-ambiente che procura uno stato di confusione e perplessità. Iniziamo un processo di ricerca quando una credenza che faceva parte del nostro repertorio di risposte si rivela inadeguata, vale a dire quando si percepisce che le cose non vanno come ci aspettavamo che andassero. **L'indagine deweyana parte dalla situazione nel suo complesso** e il primo compito non è il problem solving (parte prioritaria della razionalità tecnica) ma il problem setting: ciò significa che quando si posiziona un problema, **si scelgono e si nominano le cose su cui porre attenzione, si delinea una direzione per l'azione.**

Schon, pur accettando l'impostazione di fondo di Dewey, ne denuncia un limite: Dewey tratta l'indagine umana come in continuità con la transazione biologica fra organismo e ambiente, sperando così di stabilire una base oggettiva per descrivere sia ciò che è problematico riguardo le situazioni problematiche sia ciò che è determinato rispetto alla loro soluzione. **Ciò che per Schon appare un limite in realtà è importante perché senza una dimensione realista si verifica una tensione sperimentale;** Schon rischia di indebolire questo carattere sperimentale dell'esperienza e l'impostazione della professionalità riflessiva come un percorso di indagine scandito dalla verifica delle mosse e delle ipotesi.

Schon parla di conversazione riflessiva con la situazione. Essa si riferisce a un tipo di riflessione nel corso dell'azione intesa secondo la prospettiva transazionale di Dewey e **prevede che un ricercatore, in transazione con i materiali di una situazione, incontra una sorpresa che momentaneamente interrompe l'azione, evocando incertezza. Il ricercatore procede a trasformare la situazione in modo da risolvere l'incertezza.** Schon parla di **artistry** (qualità artistica), qualità che alcuni professionisti fuori dal comune possiedono e che consente di operare in situazioni indeterminate, uniche e conflittuali. **Equipara il concetto di artistry a quello di saggezza descrivendolo come il conoscere nel corso dell'azione, riflettere nel corso dell'azione e riflettere sul corso dell'azione.**

- **Conoscere nel corso dell'azione:** *conoscenza incarnata che si manifesta nel nostro agire quotidiano. Non è dichiarativa ma procedurale (knowing how). È un tipo di riflessione incarnata, non professionale che ha come fulcro gli habits (le abilità formatesi con l'esperienza). È lo sfondo dell'artistry, la quale non può che prendere le mosse del conoscere nel corso dell'azione.*
- **Riflettere nel corso dell'azione (reflection in action):** *ha luogo nel mezzo dell'azione e non ha bisogno di impiegare il medium delle parole. È un episodio effimero che sorge momentaneamente all'interno del flusso dell'azione per poi sparire.*
- **Riflettere sul corso dell'azione (reflection on action):** *fa riferimento allo "stop and think" di Hanna Arendt. Spesso è necessario che il professionista sospenda il suo agire per ripensare ai pattern comportamentali agiti. La differenza tra la reflection in action e quella on action è la temporalità: la prima opera nel presente dell'azione, la seconda sull'azione passata.*

La differenza tra riflessione nell'azione e riflessione sull'azione può essere letta come la distinzione tra un tipo di riflessione immersa nella temporalità non finita e in via di ricostruzione della situazione e una riflessione che da essa si distanzia. Ma si può davvero avere una riflessione durante l'azione che permette di ripercorrere l'accaduto? Queste domande sono la maggior critica che emerge al pensiero di Schon da parte di Roth. **Roth** descrive la particolare immersione che il soggetto sperimenta quando insegna: gli insegnanti iniziano a pensare e riflettere solo quando c'è una qualche forma di interruzione (break-down). **Nel loro operare, i docenti si muovono con differenti spazi di manovra, in base al loro diverso livello di esperienza. Quanto più spazio di manovra possiedono, tante più opzioni di azioni hanno a disposizione. Secondo Roth, il docente immerso nella pratica educativa non è in grado di riflettere** e quindi la riflessione nel corso dell'azione è una sorta di chimera. Con il crescere dell'esperienza professionale, la riflessione implica sempre un distanziamento dall'azione. Alla nozione di riflessività Roth consiglia di sostituire quella di relazionalità. Il conoscere nel corso dell'azione significa relazionarsi nel corso dell'azione: è una questione di essere in relazione con qualcosa/qualcuno. Il conoscere è più dell'essere situati, legati al contesto e reattivi: **conoscere nel corso dell'azione significa situarsi attivamente nel setting, partecipare ad esso e plasmarlo.** Roth si avvicina alla concezione di Van Manen di tatto.

Il tatto è una forma di conoscenza pratica che si realizza nell'atto dell'insegnare. In quanto azione pedagogica immediata e ponderata, il tatto è proprio nella sua pratica una specie del conoscere, una fiducia attiva. Ciò significa che quello che gli insegnanti fanno non è anzitutto tradurre in azione un pensiero ragionato riflessivamente; piuttosto l'azione stessa già costruisce un tipo di conoscenza che non può essere sempre rintrodotto in enunciati proposizionali e teorie cognitive. Il pensatore intende ogni tipo di riflessione come un qualcosa che interrompe il fluire dell'azione o come egli scrive l'immediatezza dell'agire pratico che si svolge nei contesti educati che sono contingenti, dinamici, in continuo cambiamento. La pratica della didattica può essere riflessiva solo con riserve e in un senso circoscritto.

Per evidenziare le differenze tra i tre pensatori è necessario sottolineare l'importanza per Schon del repertorio. **Per repertorio si intende l'insieme degli esempi, delle immagini comprensioni e azioni di cui il professionista dispone avendo attraversato diverse situazioni problematiche e uniche. L'abilità artistica di un professionista dipende dalla varietà del suo repertorio che egli applica a situazioni non familiari evitando di ridurle a categorie standardizzate. Il procedimento metaforizzante è il fenomeno attraverso il quale il professionista può agire sul caso unico conservandone l'unicità e al contempo identificandone la comparabilità con altri casi** che ha accumulato attraverso l'esperienza professionale. Quanto più è vario e vasto il repertorio, tanto più il procedimento metaforizzato è accurato, tanto inferiore è il delta metaforico, ossia la distanza tra il caso passato e quello nuovo.

La riflessione, intesa come "ri-flessione", come piega di sviluppo della transazione con l'ambiente in presenza di un impedimento che limita ma non annulla il movimento in avanti dell'esperienza, è da intendersi come una forma di riorganizzazione dell'agire, che lo arricchisce di senso. Il movimento della riflessione ha a che fare con il legame che si crea fra le emergenze della situazione e il proprio repertorio di risposte, ovvero tra il nuovo e la nostra mente.

Cap. 5 Prospettive teoriche per una pedagogia della formazione riflessiva

Apprendere dall'esperienza è un concetto fondamentale nell'educazione degli adulti. Dewey ha studiato a fondo il rapporto tra esperienza e apprendimento attraverso un approccio riflessivo, dove **l'individuo è visto come un attore protagonista in una situazione di costruzione personale del significato.**

Mezirow definisce l'apprendimento come il processo di utilizzo di una precedente interpretazione per costruirne una nuova o rivista del significato della propria esperienza. Egli descrive l'esperienza come uno stimolo che viene dal mondo e che diventa importante nel momento in cui genera riflessione o riflessione critica. **Per Mezirow l'esperienza è qualcosa su cui riflettere e diventa coincidente con il significato che le**

assegniamo. Una volta portata all'interno della consapevolezza linguistica, e una volta diventata oggetto di riflessione, **l'esperienza non è la sensazione diretta di un incontro sentito, ma è il significato che noi diamo a quell'incontro.**

David Boud vede l'esperienza come la base per l'apprendimento e rifiuta l'idea che la sensazione e l'esperienza siano la stessa cosa, in quanto l'esperienza porta con sé giudizio, pensiero e relazione con altre esperienze, porta un significato. **L'esperienza non è quindi la sensazione diretta ma il significato che diamo al quel fenomeno.**

Heron descrive una teoria integrata della psicologia umana nella quale egli tratta l'esperienza come un processo, un incontro con il mondo. La prospettiva di Heron può essere in questo senso connessa più alla tradizione fenomenologica che quella pragmatista. Egli sottolinea **tre fattori** che hanno un grande valore potenziale per l'inquadramento teoretico della correlazione tra sentimento e apprendimento. **Il primo, la natura del fare esperienza come incontro sentito,** come verbo piuttosto che sostantivo. **Il secondo l'idea che occorra bilanciare diverse modalità di conoscenza,** ciascuna con il proprio canone di validità. **Il terzo, una distinzione teoretica tra sensazione ed emozione.** Heron descrive la psiche affermando che questa **ha quattro modalità primarie di funzionamento** che sono tutte in gioco in una certa misura in ogni momento della vita. Queste quattro modalità sono quella affettiva, immaginale, concettuale e quella pratica: **la modalità affettiva abbraccia sensazione ed emozioni; la modalità immaginale comprende intuizioni e immagini; la modalità concettuale comprende riflessione e discriminazione; la modalità pratica implica intenzione e azione.** All'interno della psiche esiste una polarità di base tra una funzione individuativa e una partecipativa. L'emozione è un'espressione della funzione individuativa è l'effetto intenso, localizzato che sorge dal soddisfacimento o dalla frustrazione di esigenze e interessi individuali. La sensazione rappresenta il ruolo partecipativo. Secondo Heron ci sono **quattro modalità di conoscenza:** esperienziale, presentazionale, proposizionale e pratica.

- **Esperienziale:** *quando incontriamo e sentiamo la presenza di una qualche energia;*
- **Presentazionale:** *quando afferriamo intuitivamente il significato di modelli immaginali come le forme d'arte;*
- **Proposizionale:** *si esprime in affermazioni intellettuali, verbali o numeriche, organizzate secondo regole di logica ed evidenza;*
- **Pratica:** *il sapere come esercitare una competenza.*

Egli utilizza una configurazione a piramide per descrivere una gerarchia verso l'alto, dove **la conoscenza esperienziale è la base per tutte le altre forme di conoscenza,** e dipende dai processi di sensazione, emozione, intuizione e immaginazione.

Il concetto di participatory approach indica come l'apprendere sia un processo di partecipazione alle pratiche proprie di una cultura, di un'organizzazione, di una comunità. *Il costrutto di apprendistato descrive un apprendimento con approccio partecipativo* che non ha luogo necessariamente nei contesti di lavoro ma anche in altri contesti sociali. **Apprendistato significa che non è sufficiente partecipare a un'esperienza per apprendere** ma che **ci sono tre fattori di successo perché la partecipazione possa generare apprendimento:** *qualcuno della comunità che legittimi il novizio; la presenza di un membro della comunità che si fa carico di supportare le pratiche alle quali il novizio partecipa; organizzare l'apprendimento partendo da compiti semplici verso impegni sempre più complessi.* Il novizio deve essere supervisionato da un esperto e messo nella condizione di entrare dentro la complessità dell'esperienza e di riflettere su ciò che fa. Se il novizio è collocato in una posizione marginale, imparerà pratiche periferiche.

L'approccio riflessivo condivide alcuni aspetti di fondo con l'approccio partecipativo: l'apprendimento è una forma di partecipazione è un fenomeno sociale e si sedimenta in schemi/prospettive di significato. **L'approccio riflessivo sposta l'attenzione dal far esperienza al riflettere a posteriori su di essa.** Per promuovere l'apprendimento riflessivo è utile: costruire setting capaci di assicurare una dialettica positiva; permettere una riflessione ampia sull'esperienza che ne preveda la rielaborazione emozionale; fornire attività che possano permettere una validazione delle prospettive epistemiche, sociolinguistiche e psicologiche dei discenti.

Le strategie dell'azione sono un insieme di metodologie di intervento che supportano chi apprende ad imparare dall'esperienza e a produrre una conoscenza utile per uno sviluppo autodiretto. Esse hanno le radici nelle teorie basate sull'apprendimento dall'esperienza e sull'apprendimento sociale e collaborativo. Queste strategie incorporano l'idea che gli esseri umani, se aiutati, possono interpretare l'esperienza e liberarsi dai condizionamenti. Il termine azione indica l'attenzione da porre nella progettazione di attività formative focalizzate sui processi di produzione della conoscenza piuttosto che sui dispositivi di knowledge delivery. La conoscenza deve diventare un oggetto di rielaborazione personale da parte dei soggetti e delle comunità.

- Action Research: promuove il cambiamento sociale** attraverso il miglioramento delle pratiche, la comprensione della pratica e la situazione in cui ha luogo la pratica. **Produce un cambiamento interpersonale e culturale**, da superficiale a profondo. Vengono utilizzati dati emergenti dalla ricerca e si punta sulla partecipazione e la responsabilizzazione dei membri. **La metodologia** usata si basa su sessioni in cui definire i problemi, raccogliere i dati, implementare soluzioni e verificare i risultati. **Il facilitatore** ha un ruolo di definizione del framework iniziale e di guida nei processi di azione. **La valutazione** è basata sulla verifica dell'ipotesi iniziale in funzione dei dati emersi.

Criterio	Action research
Basi filosofiche	Pragmatismo, gestalt
Scopo	Promuovere cambiamento sociale attraverso il coinvolgimento e il miglioramento delle pratiche
Arco temporale del cambiamento	Sia a breve termine sia a lungo termine
Profondità del cambiamento	Intrapersonale e culturale, da superficiale a profondo
Epistemologia	La conoscenza è il prodotto di un'azione deliberata e responsabile fondata sulla pianificazione di un'azione di ricerca i cui esiti devono essere messi alla prova
Natura del dibattito	Utilizzo della conoscenza disponibile basata sui dati emergenti dalla ricerca
Prospettiva educativa	Attenzione puntata sulla agevolazione della partecipazione, del coinvolgimento e della responsabilizzazione dei membri
Metodologia	Cicli iterativi di sessioni in cui definire i problemi, raccogliere dati, produrre azioni o interventi per implementare soluzioni, seguiti da ulteriori verifiche
Ruolo del facilitatore	Funzioni primarie di definizione del framework teorico iniziale e guida nei processi di azione
Livello di inferenza	Basso livello di inferenza, ma alto livello di verifica contestualizzata dei dati
Valutazione	Validità basata sulla verifica dell'ipotesi iniziale adottata per condurre la ricerca e capacità di riformulare la teoria in funzione dei dati emersi
Livello di apprendimento	Varia, sulla base di natura del progetto, competenze e assunzione dei rischi dei partecipanti

- Ricerca partecipativa: dà voce alle persone e migliora la qualità della vita nella comunità realizzando coscientizzazione.** Produce un cambiamento strutturale sulle relazioni più profonde e un aumento della coscienza critica, cercando la risoluzione dei problemi e la creazione dei problemi all'interno della comunità. **Vengono usati dialogo e partecipazione.** **Il facilitatore** ha un ruolo di partner e svolge funzione di supporto; **la valutazione** avviene attraverso un ciclo di riflessione-azione-riflessione.

Criterio	Participatory research
Basi filosofiche	Teoria critica e pedagogia freiriana
Scopo	Miglioramento della qualità della vita nella comunità e realizzazione di ideali democratici, coscientizzazione delle comunità
Arco temporale del cambiamento	Cambiamenti a breve termine finalizzati a produrre effetti a lungo termine
Profondità del cambiamento	Strutturale con un impatto sulle relazioni più profonde nella comunità e aumento della coscienza critica
Epistemologia	La conoscenza è il prodotto dialettico tra saperi impliciti ed espliciti che incarnano valori diversificati
Natura del dibattito	Dialogo per la risoluzione dei problemi, la creazione della comunità e l'azione riflessiva
Prospettiva educativa	Impegno verso la giustizia sociale attraverso partecipazione e autodeterminazione
Metodologia	Metodi di ricerca sociale, compresi media espressivi abbinati ai metodi naturali di conoscenza delle persone, metodicamente articolati
Ruolo del facilitatore	Funge da partner nei progetti delle persone, svolgendo varie funzioni di supporto
Livello di inferenza	Va dalla risoluzione dei problemi alla creazione di problemi, mettendo in discussione limiti sociali e strutturali

Capitolo quinto - Prospettive teoriche per una pedagogia della formazione riflessiva

Valutazione	Valutazione condotta come forma di ricerca partecipativa per creare un ciclo di riflessione-azione-riflessione
Livello di apprendimento	Inizia con apprendimento di primo ordine, poi cambia e procede verso livelli più elevati mano a mano che il progetto viene sostenuto nel tempo con indagini approfondite

- **Action Learning: migliora il comportamento dei soggetti nei confronti di un problema reale attraverso il coinvolgimento.** Sostiene che non vi sia apprendimento senza azione e che è necessario creare un setting nel quale i soggetti siano messi nella condizione di riflettere sui loro presupposti. Viene utilizzata soprattutto nei contesti aziendali, ma anche nel lavoro educativo. **Produce un cambiamento strutturale e interpersonale.** La metodologia dell'AL fa uso di cicli di inquadramento azione riflessione conclusione re-inquadramento per dare significato all'esperienza. **Il facilitatore** ha un ruolo passivo, agisce come specchio per aiutare a osservare l'apprendimento.

Capitolo quinto - Prospettive teoriche per una pedagogia della formazione riflessiva

Criterio	Action learning
Basi filosofiche	Apprendimento dall'esperienza, Action research
Scopo	Comprendere e cambiare se stessi e/o il contesto attraverso l'azione e la riflessione sull'azione
Profondità del cambiamento	Strumentale, interpersonale, qualche volta intrapersonale e sistemico
Epistemologia	La conoscenza è un prodotto frutto dell'interazione
Natura del dibattito	Razionale: dare significato all'esperienza
Ideologia	Sorge da processi naturali di apprendimento ed è influenzata dalle convinzioni dei partecipanti e dello staff
Metodologia	Cicli di inquadramento azione, riflessione, conclusione, reinquadramento
Ruolo del facilitatore	È spesso passivo; agisce come specchio per aiutare i singoli e il gruppo a osservare l'apprendimento
Livello di inferenza	In genere medio
Valutazione	Cambiamento a livello individuale, di gruppo o di sistema, a seconda dell'oggetto dell'attenzione
Livello di apprendimento	In genere, di secondo ordine

- **Action Science (Schon): porta in superficie i nostri modelli mentali attraverso un processo di**

Criterio	Action science
Basi filosofiche	Action research lewiniana, teoria dell'indagine di Dewey
Scopo	Cambiamento nel ragionamento e nel comportamento, che conduce ad incrementi di competenza, giustizia, capacità di apprendimento e sviluppo umano
Arco temporale del cambiamento	Medio-lungo termine
Profondità del cambiamento	Interpersonale ed anche intrapersonale e culturale
Epistemologia	Riflettere nell'azione, rendendo esplicite le teorie tacite in uso
Natura del dibattito	Interazione fra esplorazione razionale, strumentale, strategica e, specialmente, emancipante delle premesse delle convinzioni
Ideologia	Sottoscrivere un modello di azione Model II che impegna le persone a trasformare e migliorare il proprio mondo
Metodologia	Riflessione sul "subito" e ragionamento "qui ed ora", con enfasi sulle interazioni on-line

riflessione in azione e **permette di confrontare le teorie dichiarate con le teorie in uso.** L'obiettivo è produrre cambiamento interpersonale e intrapersonale nel ragionamento e nel comportamento, con incrementi di competenza, giustizia e sviluppo umano. La metodologia si basa sull'esplorazione razionale delle premesse e delle teorie tacite in uso per dirigersi verso un modello di azione Modello 2. **Il facilitatore è attivo**, interrompe, provoca e propone. **La valutazione** è basata

sull'efficacia individuale e aziendale, sul cambiamento sistemico.

Ruolo del facilitatore	È attivo, interrompe pratiche date per scontate, provocando riflessione e proponendo come modelli comportamentali alternativi
Livello di inferenza	Vero l'alto e verso il basso lungo la scala dell'inferenza
Valutazione	Efficacia individuale e dell'azienda, capacità di apprendimento e cambiamento sistemico
Livello di apprendimento	Secondo e terzo ordine

- **Developmental Action Inquiry: aiuta i singoli a eseguire diagnosi su se stessi e sugli altri. L'obiettivo è il cambiamento dei risultati, del comportamento, della strategia e della vision aziendale attraverso un continuo feedback. La metodologia** fa uso di riunioni fra livelli e fra persone; **il facilitatore** è conciliante, armonizza distacco e compassione. **La valutazione** si basa sulle prestazioni manageriali e l'efficacia dei sistemi.

Ideologia	Considerare tutte le idee come non immutabili ma aperte a trasformazione attraverso una disciplina volontaria reciproca
Metodologia	Incoraggiamento verso riunioni fra livelli/scala/persona nel continuo
Ruolo del facilitatore	È conciliante, una "terza forza" che armonizza passione, distacco e compassione
Livello di inferenza	Verso l'alto e verso il basso lungo la scala dell'astrazione, verificando l'allineamento dalla visione intuitiva ai risultati concreti, in tempo reale
Valutazione	Valutazione continua on-line di prestazioni manageriali, efficacia dei sistemi e attrattività/inclusività della mission/vision
Livello di apprendimento	Sviluppo graduale della capacità di intrecciare single loop, double-loop e triple-loop feedback

Criterio	Developmental action inquiry
Basi filosofiche	Dialettica platonica, goethiana, hegeliana, gurdjieffiana, gandhiana
Scopo	Cambiamento in risultati, comportamento, strategia e vision attraverso feedback continuo e riallineamento tra queste quattro
Arco temporale del cambiamento	Istantaneo, breve termine, lungo termine e perenne
Profondità del cambiamento	Strumentale, intra/interpersonale, socio-organizzativo, ecologico
Epistemologia	Cercare e soffrire la consapevolezza delle incongruenze tra i quattro territori dell'esperienza
Natura del dibattito	Interazione fra ragionamento ed azione strumentali, strategiche e emancipanti

- Cooperative Inquiry:** fa attraversare alle persone un certo numero di fasi di partecipazione, iniziando con il coinvolgimento e applicando l'indagine a esperimenti in contesti reali. L'obiettivo è **produrre conoscenza pratica al servizio della prosperità umana**. Il cambiamento prodotto è personale, organizzativo e culturale. **La metodologia** fa uso di cicli di indagine in cui i partecipanti agiscono come co-ricercatori in un equilibrio di gerarchia, cooperazione e autonomia. **Il facilitatore** avvia il processo d'indagine agevolando l'emergere di un gruppo cooperativo e trasferendo al gruppo l'iniziativa.

Criterio	Cooperative inquiry
Base filosofiche	Visione del mondo partecipativa, che enfatizza la realtà oggettivo-soggettiva
Scopo	Conoscenza pratica al servizio della prosperità umana
Arco temporale del cambiamento	Lungo termine piuttosto che breve termine
Profondità del cambiamento	Personale, organizzativo, istituzionale, culturale, a seconda dell'oggetto dell'attenzione
Epistemologia	Soggettività critica nella transizione partecipativa con il cosmo; scoperte co-crete
Natura del dibattito	Dialogo tra i partecipanti che agiscono come co-ricercatori e co-soggetti in un equilibrio potente di gerarchia, cooperazione ed autonomia
Ideologia	Concepire gli esseri umani come agenti autogeneranti e autotrascendenti in relazione ad un cosmo vivente dinamico e in grado di ordinarsi da sé
Metodologia	Cicli di ricerca fra conoscenza proposizionale, pratica, presentazionale ed esperienziale
Ruolo del facilitatore	Spesso avvia il processo di indagine, inizialmente agevolando l'emergere di un gruppo cooperativo, successivamente trasferendo l'iniziativa al gruppo
Livello di inferenza	Verso l'alto e verso il basso lungo la scala dell'astrazione, dall'indagine esplorativa alla verifica sperimentale
Rischio personale	Dipende dalla scelta dei partecipanti. Può essere molto elevato se i partecipanti esplorano domande che concernono la natura della loro identità e le pratiche professionali
Rischio organizzativo	Varia, dal momento che i partecipanti possono stabilire il grado al quale scelgono di confrontare apertamente norme e cultura dell'azienda
Valutazione	Valutazione integrata attraverso il processo dei cicli di ricerca
Livello di apprendimento	Dipende dall'argomento dell'indagine, ma nella sua massima espressione, un intreccio di <i>single loop</i> , <i>double loop</i> e <i>triple-loop learning</i>

Le pratiche riflessive devono essere declinate rispetto ai contesti in cui vengono promosse. Il lavoro educativo è infatti un'azione vincolata dai limiti che il contesto esprime, dalle esigenze espresse come prioritarie dalle persone. Si può parlare di livelli teorici di riflessività da ricercare nelle situazioni. Il livello più complesso di riflessività che viene richiesto a un gruppo o a un'organizzazione è quello che ha come obiettivo di apprendimento il lavorare sul piano individuale e sul piano organizzativo, al fine di produrre un cambiamento trasformativo a livello di contesto di lavoro o sociale, mettendo in discussione le consuetudini, i valori, i punti di vista. **Tale apprendimento, di tipo critico-emancipativo, necessita di livelli di competenza cognitiva elevati** in quanto richiede di distanziarsi dall'esperienza e di saperla analizzare diversamente.

Cap. 6 L'ecologia delle pratiche riflessive in educazione

Habermas ha trattato ampiamente il concetto di razionalità emancipativa. **La razionalità emancipativa è riflessiva, in quanto consente di mettere a fuoco le diverse relazioni che legano soggetto ed esperienza** (o realtà fenomenica), scoprendo e dissolvendo le contraddizioni e gli schemi interpretativi. Il pensiero di Habermas aiuta a comprendere tre livelli di riflessione a cui corrispondono tre modi di intendere le pratiche. A un **primo livello**, la riflessione si esercita sulla **relazione mezzi-fini**, ponendo attenzione essenzialmente ai mezzi che occorrono per raggiungere un obiettivo. A un **secondo livello** la riflessione è sulle **cornici interpretative**, sui valori di riferimento, sulle percezioni e sui pregiudizi. A un **terzo livello**, infine, la riflessione è sulle condizioni sociali sottese alle pratiche educative (istituzioni, ruoli sociali, strutture).

Husserl, parlando di intenzionalità, descrive gli atti intenzionali, gli oggetti intenzionali e i contenuti intenzionali. Gli **atti intenzionali sono eventi mentali** (percepire, credere, ricordare...) che si verificano in una specifica situazione; **gli oggetti intenzionali sono ciò a cui gli atti si riferiscono**; **i contenuti intenzionali definiscono la posizione dell'agente, l'approccio e la prospettiva usati nell'incontro con l'oggetto.** Gli agenti educativi sono quindi riflessivamente implicati nell'esplorazione delle loro osservazioni, percezioni etc.; ciò richiede una focalizzazione sui modi in cui tali eventi sono inquadrati e compresi, ma anche sugli elementi che in qualche modo determinano quei contenuti intenzionali.

Giddens distingue tra coscienza discorsiva e coscienza pratica. **La coscienza pratica si trova sia nella coscienza inconscia che in quella conscia** riguardante le regole sociali; serve a gestire relazioni e compiere azioni senza riflettere sui motivi. **La coscienza discorsiva è la capacità di riflettere sui motivi delle azioni e di condividerli con gli altri.** Essa ha a che fare con il costrutto di **agentività**, cioè **la capacità umana di agire in un certo contesto e in riferimento a certe circostanze**, mettendo a fuoco gli effetti potenziali dell'azione. Il nodo centrale del passaggio da una funzione di riproduzione a una di trasformazione è proprio l'agentività, ovvero **la capacità di agire nell'ambito di vincoli culturali, linguistici e sociali e nella dinamica tra agentività e**

struttura (cioè l'insieme di elementi che condizionano il ruolo riflessivo degli agenti dell'educazione). Le strutture sono regole e risorse.

L'agire educativo deve quindi essere interpretato secondo un'ecologia situazionale, attraverso cui rendere visibile il complesso gioco che si determina tra agentività e struttura. La riflessività, da parte degli agenti educativi, è essenziale per l'autocontrollo e l'autoregolazione dei sistemi educativi e per gestire la complessità, per esplorare le questioni che emergono dalle pratiche, per creare connessioni tra differenti azioni educative, per inscrivere situazioni ed esperienze dentro a una cornice sistemica. Il ruolo degli agenti educativi risulta quindi strategico all'interno dei sistemi educativi.

I sistemi educativi possono continuamente ricrearsi sulla base della capacità degli agenti educativi di pensare nelle e sulle pratiche. La riflessione gioca pertanto un ruolo importante per l'autopoiesi dei sistemi educativi, cioè la capacità di un sistema complesso di mantenere la propria unità e la propria organizzazione, attraverso un continuo processo di rinnovamento e trasformazione da parte dei professionisti dell'educazione. La riflessione permette la creazione di spazi di incontro e di scambio dove gli agenti educativi possono definire le loro identità personali e professionali conferendo a esse un doppio riferimento: se stessi e gli altri.

Cap. 7 La consulenza riflessiva

Le organizzazioni devono ripensare nuove possibili strategie per rispondere ai bisogni emergenti del territorio, nuove modalità con cui gestire l'imprevisto e migliorare le pratiche di lavoro. Il bagaglio di competenze e conoscenze già presenti all'interno del contesto organizzativo è una delle poche risorse accessibili per innescare processi di cambiamento e innovazione.

L'Università degli Studi di Siena ha svolto un'attività di consulenza per la Confartigianato Imprese di Arezzo. La consulenza si è basata su un progetto formativo destinato a un numero ristretto di attori organizzativi al fine di aiutarli a svolgere con competenza il lavoro di rappresentanza. **Per il ricercatore si è trattato di supportare la costruzione di nuove sensibilità organizzative, di nuove competenze. Il problema centrale era, oltre al passaggio di competenze tra esperti e novizi, il bisogno di assicurare il senso di appartenenza, di continuità e di unità organizzativa.** Si trattava quindi di lavorare sull'apprendistato interno all'organizzazione che potesse garantire la continuità della missione e dei valori. Il corso di formazione si è basato sul supporto del lavoro dei singoli e dei gruppi secondo una logica di coltivazione delle risorse già presenti.

L'impianto metodologico prevedeva simulazioni di situazioni complesse e la sperimentazione di strategie di problem solving, focus group di tipo ideativo, lo studio dei casi, lavori di rielaborazione critica secondo il **modello fornito dall'Action Learning. L'AL è infatti una metodologia flessibile per lo sviluppo individuale e organizzativo.** Lavorando in piccoli gruppi, le persone sono chiamate a elaborare problemi e questioni di natura organizzativa e imparano dai loro tentativi, cioè apprendono mediante l'azione a lavorare con gli altri su problemi reali, riflettendo poi sull'esperienza. L'obiettivo è stato quello di provare a creare insieme ai partecipanti una nuova rete di significati in cui potessero essere compresi anche gli obiettivi di business personali che ciascun partecipante portava all'interno del gruppo. Per alcuni di loro si è trattato di comprendere come utilizzare ciò che sapevano fare come imprenditori per svolgere funzioni di middle management.

Hanna Arendt avrebbe definito questo passaggio come la trasformazione da Animal Laborans a Zoon Politikon, cioè all'acquisizione della consapevolezza che la prassi politica è la dimensione della vita attiva dove le persone comunicano con il discorso. La ricerca-formazione è stata guidata da teorie intermedie. Una **teoria intermedia nasce dalla definizione congiunta di problemi accademici e bisogni organizzativi ed è validata dall'interazione tra questi. È stata una ricerca emergente, sviluppata cioè in corso d'opera.**

Il gruppo di ricerca seguiva un approccio riflessivo alla formazione, in grado di generare apprendimenti critici e rielaborazioni personali sull'esperienza. Questo approccio però si è scontrato con diverse forme di resistenza che le persone manifestano di fronte al cambiamento. L'interrogativo conoscitivo del ricercatore infatti non sempre coincide con il bisogno trasformativo della comunità. Pertanto, i consulenti hanno deciso in questo caso di muoversi sul livello Experiential, il quale prevede che i soggetti in formazione possano

prendere maggiore conoscenza dei propri schemi di riferimento aumentando il grado di consapevolezza circa le proprie modalità di apprendimento.

Dalla letteratura si possono identificare diversi livelli di complessità del lavoro consulenziale basato sull'AL approach. Al **primo livello** si cerca di **produrre soluzioni a problemi** contingenti emergenti dall'esperienza, secondo la logica del problem solving; al **secondo livello si riposiziona diversamente un problema** e lo si guarda da altre angolazioni; al **terzo livello**, il più riflessivo, si cerca di **produrre un cambiamento trasformativo**, mettendo in discussione i valori, i punti di vista, i processi di costruzione di significato individuali e organizzativi. Il crescendo è quindi da un apprendimento strumentale a un apprendimento riflessivo. Il fattore cruciale, in questi casi, sta nella capacità di governare la **noise**, cioè la **turbolenza organizzativa e sociale prodotta dall'intervento**. L'apprendimento riflessivo e trasformativo è un punto di arrivo, ma il lavoro formativo è un'azione situata e vincolata dai limiti del contesto e dalle esigenze delle persone e dei gruppi.

Il gruppo di ricerca deve valutare attentamente se il contesto è in grado di tollerare un basso o altro livello di turbolenza. Deve quindi sapersi muovere con prospettive flessibili, seguendo traiettorie a volte molto coinvolgenti e destrutturanti, a volte no. La ricerca in un contesto organizzativo è una forma di indagine collaborativa e negoziale. **La formazione è dunque un Action-oriented research, cioè sostenuta dalla necessità di una collaborazione stretta tra mondo accademico e pratica. Una collaborazione che genera apprendimento per tutti.**

Cap. 8 Educare alla riflessività, la pratica della CRF

L'approccio riflessivo della Comunità di ricerca filosofica è un dispositivo metodologico che prese il nome di phylosophy for Children. È un approccio di origine deweyana che riprende il metodo dell'indagine e del pensiero riflessivo. Phylosophy for Children allena i soggetti in formazione, fin da piccoli, al pensiero riflessivo. Nel 1973, Schon formulò la definizione di **Stato Stabile** dopo aver analizzato i cambiamenti che avvenivano nell'economia: Stato stabile è **la credenza nell'immutabilità delle cose**. Schon stabilisce che la credenza nello stato stabile è pervasiva e **comprende almeno quattro domini dell'esistenza:**

- **L'identità personale:** con il capitalismo flessibile non è più possibile costruirsi una carriera intesa come un percorso continuativo e lineare. Nella nuova era, quella del beyond the stable state, si è dotati di uno Io multiplo, almeno nell'ambito lavorativo.
- **Le istituzioni e le organizzazioni in cui si lavora:** nello stato stabili ci si poteva identificare con i contesti lavorativi in cui si operava; nella nuova epoca tutto muta continuamente e quindi ci si ritrova a vivere lavorativamente contesti differenti tra loro.
- **Le discipline e le materie di studio:** le continue riforme dei curricula formativi stanno trasformando il mondo dell'educazione, piegandolo ai ritmi frenetici dell'innovazione tecnologica e del mercato.
- **I valori:** la liquefazione della realtà (Bauman, società liquida che crea individui afflitti dalla solitudine) richiede ai soggetti una costante rinegoziazione dei loro valori e delle loro opinioni, conducendoli a una triade di anti-risposte, ossia atteggiamenti reazionari e nostalgici, atteggiamenti rivoluzionari e incoscienza (evitare la consapevolezza riflessiva).

La perdita dello stato stabile significa che la nostra società, comprendente le sue istituzioni, è in un ininterrotto processo trasformativo. Dobbiamo quindi diventare capaci di apprendimento, di reinventare e sviluppare istituzioni che siano sistemi che apprendono, cioè capaci di produrre la propria trasformazione: **il compito per le persone e le istituzioni, quindi, è apprendere ad apprendere.**

Sul piano professionale si assiste a una crescente mancanza di esperienze comuni che possano agevolare il processo di comunicazione a causa della frammentazione del lavoro e la difficoltà a trovare valori comuni con cui operare. **Diventa quindi strategica l'educazione al giudizio di pratica. Esistono tre forme di giudizio di pratica: prendere decisioni, elaborazione di policies e ricostruzione di norme fondamentali di condotta.** I giudizi di pratica servono a ricostruire significati attraverso gli interessi, gli atteggiamenti, gli ideali e le prospettive del soggetto che giudica. Lipman sostiene che il giudizio sia una versione microcosmica di una

persona: ecco perché il modello della comunità di ricerca filosofica è la strategia più consigliata per coltivare abilità di giudizio di pratica mediante la coltivazione di un carattere riflessivo.

L'idea socratica della ricerca filosofica come processo dialogico è un elemento imprescindibile della CRF. La differenza col pensiero del filosofo greco sta nel fatto che in una comunità di ricerca filosofica il processo decostruttivo/ricostruttivo non è determinato da un membro potente e dominante ma dal processo sistemico e dialettico del gruppo stesso. Questa enfasi sulla dinamica del gruppo deriva da una concezione pragmatista. Possiamo quindi affermare che **la CRF si fonda sull'unione delle idee di Socrate con quelle di Dewey.** L'indagine filosofica non è un semplice esercizio intellettuale, ma un impegno educativo di trasformazione dei soggetti e di coltivazione del pensiero complesso.

Cap. 9 Pratiche riflessive emancipative nei contesti della formazione continua

"Emancipazione", etimologicamente, significa uscire da una condizione di controllo e di possesso da parte di chi esercita la patria potestà. Richiede un impegno attivo, critico, responsabile da parte di chi viene emancipato, il quale diventa un soggetto attivo. **L'emancipazione può essere analizzata sia dalla prospettiva storico-sociale che da quella pedagogica.** Esse sono due prospettive diverse e complementari.

L'emancipazione è **l'uscita da una condizione di abbruttimento, ovvero la coscienza della propria incapacità.** È la realizzazione del potere che ognuno possiede di imparare secondo le proprie caratteristiche. **Per fare questo bisogna eliminare il "maestro che spiega" ed essere messi nella condizione di imparare attivando il proprio potenziale.** Si parla infatti di **"maestro ignorante", cioè una figura educativa che è lì come interlocutore con cui dialogare e che esercita l'arte della giusta distanza, ossia l'arte del fare un passo indietro per favorire l'emergere della potenza soggettiva e intellettuale dell'allievo.** La relazione educativa, dunque, non deve essere costruita sulla dicotomia tra chi sa e chi non sa ma sulla base di un principio di uguaglianza, sulla valorizzazione dell'intelligenza, riconosciuta come forza emancipatrice. La relazione educativa diventa quindi una pratica di liberazione da una falsa coscienza in cui un educatore rende consapevole chi viene educato.

L'educatore non esercita esso stesso una funzione liberatoria da condizionamenti e vincoli, ma è colui che attiva un processo di auto-liberazione dell'intelligenza e delle potenzialità dormienti dei soggetti educati. Emancipare significa quindi riconoscere ciascuno nella propria condizione di soggetto, creare le condizioni affinché ognuno possa esprimere i propri bisogni e i propri desideri, che si autodetermini nelle proprie scelte, consapevole delle conseguenze che ne derivano.

Decidere di formarsi o di ritornare in formazione richiede un riposizionamento cognitivo, epistemico, esistenziale, attraverso cui si assume un'identità di persona che apprende. **L'identità di persona che apprende non può dirsi mai acquisita una volta per tutte e richiede di essere alimentata da esperienze e da relazioni e potenziata da interventi educativi mirati a promuovere l'apprendimento dall'esperienza come elemento centrale del processo apprenditivo.** A tal proposito, Freire sostiene che occorre costruire un processo emancipativo attraverso una situazione discorsiva in chiave dialogica.

Un dispositivo educativo essenziale in una prospettiva emancipativa è quello basato sul **discomfort, ossia uscire dalla propria zona di comfort, proponendo un incontro con esperienze e situazioni destabilizzanti attraverso le quali si diventa consapevoli delle proprie chiusure ma anche delle proprie risorse.**

Una questione centrale nei processi di emancipazione è rappresentata dai ruoli e dai posizionamenti dei diversi soggetti, tra i quali si instaura una dinamica di reciprocità. **Non c'è differenza, quindi, tra chi emancipa e chi viene emancipato: è una circolarità in cui i diversi ruoli si confondono e si rinforzano.** Le **Action Learning Conversations (di Marsick)** sono modelli di esplorazione riflessiva delle pratiche professionali. Sono focalizzate su un'esplorazione critico-riflessiva del problema e sul suo reinquadramento all'interno di nuove prospettive di significato. Il tutto si realizza su una base di riflessione critica che prevede un dialogo costante, facilitato da un osservatore esterno, tra un soggetto che mette in evidenza una situazione e un gruppo di pari che lo aiutano a identificare i vincoli che hanno impedito di mettere a fuoco il problema. Si tratta di cambiare una situazione modificando il modo in cui viene inquadrata, magari attraverso

un double loop learning. In tal modo, individui e comunità devono essere sostenuti e accompagnati affinché il processo di riflessione sia veramente emancipativo.

