

INTRODUZIONE

Dalla riflessività alle pratiche riflessive: la “svolta creativa” in educazione

Maddalena Colombo

1. Gli effetti molteplici della riflessività nella società della conoscenza

Diversi interpreti dello scenario sociologico attuale segnalano che siamo alla fine dell'epoca moderna, caratterizzata dal pensiero lineare e consequenziale, nonché da una fiducia di massima nelle possibilità del progresso scientifico e di tutte le sue manifestazioni (saperi, tecnologia, professionismo, ecc.). L'epoca corrente, postmoderna o della modernità avanzata, è segnata innanzitutto dall'aumento della individualizzazione, che amplifica lo spazio personale a disposizione dei soggetti e li porta a mettere in discussione le tradizioni collettive. In secondo luogo, come molte fonti hanno sottolineato da un decennio a questa parte, la contemporaneità è segnata dai processi di globalizzazione, che può essere intesa con A. Giddens come: «intensificazione delle relazioni sociali mondiali, che collegano tra loro località distanti facendo sì che gli eventi locali siano modellati da eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa»¹. Tali processi spingono gli individui a concepirsi come particelle di un tutto senza confini; aumenta di conseguenza il loro bisogno di distinzione, di identificazione, di appartenenza.

E' evidente che le ripercussioni di questi dinamismi, che stanno sconvolgendo il sistema sociale e culturale, possono essere osservate a più livelli: da quello sistemico, nelle sfere dell'economia, della politica e soprattutto della cultura, a quello delle interazioni tra individui (piccoli gruppi, comunità, organizzazioni), a quello infine soggettivo o meglio intra-soggettivo. Senza dubbio i cambiamenti sono di portata storica, non solo per la natura del mutamento in atto ma anche per il ritmo – sempre più accelerato - e le forme assunte, variabili a seconda dei contesti. Circa la natura del cambiamento, occorre sottolineare che le condizioni *materiali* che definiscono il quadro delle opportunità di vita dei cittadini sono oggi del tutto nuove, per molti aspetti senza dubbio migliori, rispetto al passato; inoltre, mai come ora si è giunti a *poter agire* su tali condizioni per modificarle, migliorarle e distribuirle. Ciò è avvenuto grazie alla cultura accumulata e ai sistemi di elaborazione della stessa; è evidente che una funzione centrale in questo cambiamento è svolta dal sistema delle comunicazioni che ha arricchito, velocizzato, diffuso, ridistribuito i prodotti e le forme culturali disponibili, insinuandosi nella vita quotidiana e nelle modalità di formazione dell'identità². Dunque, mai come ora secondo F. Crespi, «l'ordine simbolico è stato percepito come una dimensione dotata di una propria autonomia rispetto alla realtà e al tempo stesso come una componente costitutiva di essa»³.

La centralità assunta dalla cultura – ben sottolineata dall'espressione “società della conoscenza” oggi molto in voga - porta a introdurre il tema della riflessività, che rappresenta in termini molto semplici la *capacità del pensiero umano di trarre conseguenze dall'oggetto del suo pensare*⁴. Ciò presuppone che l'attore sociale riesca a fare delle pro-

¹ A. GIDDENS, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 19.

² S. HALL, *La centralità della cultura: annotazioni sulle rivoluzioni culturali del nostro tempo*, “Studi di sociologia”, a. 39, n. 3, pp. 297-316.

³ F. CRESPI, *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Bari 1996, p. 251.

⁴ Concetto che nelle scienze sociali si fa derivare dall'impostazione fenomenologica di Husserl, successivamente rielaborata da A. Schutz e P. Berger; sta a indicare un processo di costituzione della realtà attraverso il pensiero che si focalizza sull'esperienza soggettiva e collettiva, una sorta di “ermeneutica della pratica” legata

prie azioni un oggetto del pensiero, ossia sviluppi un punto di vista esterno su di sé, il che è possibile solo se trova elementi di rispecchiamento fuori dal medesimo Sé (aiutato, per esempio, dalla figura di un Alter, da un evento imprevisto, da una situazione anomala, da un'esperienza considerata straordinaria, ecc.) così forti da interrompere il flusso lineare dei pensieri e le costruzioni quotidiane del senso comune. Si tratta dunque di un attore sociale non ingenuo, capace di distacco dalla realtà e di meta-cognizione, che non dà per scontato nulla, né la definizione comune della situazione né il discorso razionale offerto dalla scienza, che riconosce un certo grado di ambiguità come categoria cognitiva caratterizzante il presente⁵ ed è disposto a riformulare incessantemente la propria interpretazione della realtà. L'enfasi sulla riflessività espande allora le funzioni svolte della cultura nella vita contemporanea: se il patrimonio culturale, con i suoi contenuti e le sue pratiche tradizionali, continua ad essere necessario per dare senso alla realtà mediante strutture condivise di significati, con la pratica riflessiva si offre l'opportunità di continui svelamenti dei limiti della conoscenza stessa e, contemporaneamente, si aprono illimitate ridefinizioni degli orizzonti del pensiero⁶.

Ma quali sono gli effetti e gli impieghi della riflessività nella vita quotidiana? Se a *livello individuale* essa si traduce in capacità di auto-analisi, narrazione della propria esperienza, visione critica delle situazioni, apprendimento dagli errori commessi, ecc., a *livello sistemico* attraverso la cumolazione culturale, l'uso sociale della memoria, la considerazione della dimensione temporale dei fenomeni, si mettono al vaglio le esperienze passate per contraddirle e superarle; pertanto, la riflessività diviene in se stessa un fattore di trasformazione sociale. Come sottolinea E. Mora, «l'elevata quantità di sapere circolante e la vastità del suo circolare producono dei mutamenti nell'organizzazione sociale che possono essere così sintetizzati: aumento del patrimonio di sapere astratto in possesso dei singoli, modificazioni nella struttura della stratificazione sociale e nei criteri classificatori della stessa, modificazione del rapporto tra sapere scientifico e sapere comune⁷».

Gli effetti di questa rivoluzione, che possiamo definire come espansione della cultura mediante le capacità riflessive del pensiero, ricadono sul modo stesso di costruirla da parte dei soggetti, chiamando in causa il *linguaggio* in quanto struttura che contiene sia il metodo sia il veicolo che permette di coltivare la riflessività a tutti i livelli. Le ricadute più importanti le possiamo osservare su coloro che rappresentano i "custodi" della cultura, cioè i professionisti e in generale i lavoratori della conoscenza che la applicano ai vari campi di esperienza. Qui possiamo distinguere tra:

- 1) coloro che la utilizzano per risolvere problemi posti dalla vita pratica sotto forma di *expertise* tecnico-teorico (professionisti),
- 2) coloro che mirano a costruire altra conoscenza (ricercatori e scienziati),
- 3) coloro che se ne servono per trasmetterla alle nuove generazioni (insegnanti, educatori, formatori), assicurando la continuità storica del patrimonio culturale e delle

strettamente al contesto vissuto. Sul versante interazionista, G. Mead e C.H. Cooley utilizzano il concetto di riflessività per descrivere una delle fasi di costituzione dell'identità sociale, quando l'Io esce da se stesso per "guardarsi dal punto di vista dell'Altro", mette a fuoco il Me per poi sintetizzare l'immagine soggettiva e oggettiva in un Sé. J. Dewey descrive il processo riflessivo come una funzione fondamentale della mente stimolata da un "disagio cognitivo", uno stato di incertezza o perplessità che richiede l'esame retrospettivo della situazione e il superamento del dubbio attraverso nuove decisioni. Cfr. E. HUSSERL, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofica fenomenologia*, Einaudi, Torino 1965; A. SCHUTZ, *Saggi sociologici*, Utet, Torino 1979; G.H. MEAD, *Mente, Sé e società*, Ed. Universitaria, Firenze 1966; J. DEWEY, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.

⁵ M. MAFFESOLI, *La conquista del presente*, Iana, Roma 1983.

⁶ Come argomenta S. MANGHI, *La presenza del ricercatore. Appunti intorno all'idea di riflessività*, in CIPOLLA C. - DE LILLO A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene*, Angeli, Milano 1996, pp. 242-262, la riflessività ha una doppia faccia, come limite (processo cognitivo-svelante) e come opportunità (processo sociale e creativo). Cfr. Ivi, p. 243.

⁷ E. MORA, *Comunicazione e riflessività. Simmel, Habermas, Goffman*, Vita e pensiero, Milano 1994, p. 12.

sue pratiche.

Il presente volume è dedicato in particolare a quest'ultima categoria. In generale, si può dire che oggi tutti i lavoratori della conoscenza siano accomunati da un preciso rapporto con il sapere – e con le istituzioni che lo definiscono tale – il quale non può non risentire del quadro sopra delineato.

Innanzitutto, il loro lavoro si iscrive in cornici istituzionali e organizzative che variano sempre di più a seconda dei contesti spazio-temporali, che a loro volta definiscono in modo instabile gli standard e le pratiche accreditate come “efficaci” (solitamente derivanti dalle teorie, ma oggi molto influenzate anche da mode culturali e meta-modelli frutto di continue ibridazioni). Il mutamento in atto con la globalizzazione e la fase attuale di incertezza, infatti, stanno imprimendo alle organizzazioni di riferimento dei professionisti spinte ambivalenti: da un lato, tendono a incrementare un processo di de-istituzionalizzazione (un tratto che può essere fatto conseguire alla caduta dei confini nazionali e alla perdita della sovranità assoluta degli stati sulla vita dei cittadini) aprendo la strada verso nuove professioni e nuovi *expertise* a partire dalla capacità di iniziativa dei singoli; dall'altro tendono a esporre i professionisti, non più gravati dalla necessità di adattarsi a standard pre-costituiti, all'incertezza dovuta al continuo mutare delle richieste, per cui è indispensabile non già possedere un certo repertorio di tecniche e di linee precodificate di azione ma sviluppare la capacità di cogliere il profilo originale delle situazioni e mettere in gioco abilità di reazione, innovazione, creazione, deliberazione che non risiedono in codici da apprendere ma si esplicano solo (e irrevocabilmente) in pratiche situate.

In secondo luogo, si capisce bene come, in questo processo di “decostruzione” della tradizione, risulti difficile per qualsiasi area professionale costruire una competenza tecnica, un sapere organico, identificabile con una data organizzazione, trasmissibile secondo i modelli classici dell'apprendimento, lineari e incrementali. Si tratta invece di rivedere tanto i contenuti del sapere utile a svolgere l'azione professionale quanto le modalità di trasmissione / costruzione. Il tradizionale circuito di produzione-riproduzione del sapere esperto⁸, secondo cui dalla macchina-organizzazione, funzionante in modo ordinato, gerarchico e “additivo” derivano modalità di diffusione del sapere (e di conservazione dello stesso) che tacitamente contengono le norme, i valori e i modelli ritenuti validi dall'organizzazione, è interrotto dall'emergere del soggetto riflessivo, che problematizza quel sapere e quelle norme – talvolta all'infinito – mosso dall'urgenza delle situazioni; non di rado egli usa forme nuove per esprimere il risultato di questa problematizzazione. Come delinea E. Besozzi, nel primo saggio di questo volume, questo professionista segna la distanza «sia con l'immagine del professionista legato alla tradizione, ad un consolidato patrimonio di esperienze istituzionali, formalizzate in routine, in pratiche professionali riproducibili in forma sempre uguale; sia anche la distanza dal professionista della prima modernità, installato nel suo sapere certo, nella perfetta reciprocità con gli assetti normativi e organizzativi». Richiamandosi alle note parole di D. A. Schön⁹ si evidenzia a questo punto che la rottura con il passato costituisce una minaccia tanto per i sistemi di conservazione delle norme e dei valori, quanto per quelli deputati alla loro trasmissione, primo fra tutti la scuola. Non è un caso, pertanto, che proprio nell'ambito scolastico le nuove istanze legate al pensiero riflessivo – suscitate senza dubbio dalla proposta di Schön, che è comunque una proposta squisitamente pedagogica¹⁰ - si siano sviluppate molto celermente e abbiano dato vita a una rilevante mole di studi e sperimentazioni¹¹.

⁸ Nel saggio di M. Colombo in questo volume tale circuito viene definito di socializzazione professionale.

⁹ D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993 (ed. or. *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, N.Y. 1983).

¹⁰ D.A. SCHÖN, *Educating the Reflexive Practitioner*, Jossey Bass, San Francisco 1987.

¹¹ Citiamo a questo proposito i lavori internazionali più noti sulla riflessività degli insegnanti: W. CARR, S. KEMMIS, *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, Falmer Press, London 1986; M.

In terzo luogo, come sottolinea F. Consoli nel secondo saggio di questo volume, l'approccio riflessivo porta ben al di là della semplice rottura rispetto agli schemi tradizionali e al sapere pre-costituito, in quanto contiene un enorme potenziale di cambiamento dentro le organizzazioni di lavoro, dai contenuti professionali ai confini tra i campi professionali, dalle linee di autorità alle forme di carriera. In un'epoca di ambivalenze, in cui si sviluppano in parallelo tanto il lavoro "polivalente" quanto quello "iper-specializzato", con il rischio di una frammentazione all'infinito delle competenze ma anche della creazione di nuovi poteri che regolano le relazioni di lavoro, la riflessività non serve solo per aiutare il singolo professionista a sopravvivere e far evolvere le organizzazioni – nello spirito delle "organizzazioni che apprendono"¹² - ma può arrivare anche a sovvertire l'ordine in cui si svolgono i processi di produzione e i processi di gestione¹³.

Si tratta, comunque, di guardare alla riflessività in senso lato, come attività cognitiva (mentale e linguistica assieme) che si manifesta a molteplici livelli. Innanzitutto essa è *pensiero sull'esperienza* (che si distingue, secondo Schön, in riflessione-in-azione e riflessione-su-l'azione), cioè riflessività di primo grado¹⁴ che porta a mettere in discussione i dati di conoscenza sotto i nostri occhi; secondariamente è *pensiero sui pensieri*¹⁵, ossia quell'attività di grado superiore (meta-cognizione) che arriva a mettere in discussione le procedure epistemologiche con cui si costruisce la conoscenza. Al primo livello, l'attore rivendica la soggettività del proprio conoscere, poiché il semplice atto di percepire o denominare un oggetto significa tradurlo in una nuova lingua, eliminando così il diaframma tra soggetto e oggetto che la lunga tradizione positivista ha cristallizzato nella cultura occidentale; al secondo livello viene alla luce il carattere relativo, e allo stesso tempo socialmente costruito, di ogni processo di interpretazione. In altre parole, mentre al primo livello il soggetto usa la riflessività per "espandere" la conoscenza del mondo, ossia il proprio controllo sul mondo, al secondo livello la riflessività "sfida" il contesto di appartenenza del soggetto producendo cambiamenti nel campo di osservazione e nei sistemi di azione¹⁶.

I due gradi di applicazione del pensiero riflessivo portano allora a richiamare un effetto non secondario prodotto dalla riflessività nel quadro culturale contemporaneo, quello di sovvertimento dei principi tradizionali della razionalità scientifica. Se la riflessività porta a una nuova visione delle modalità attraverso cui si costruisce la conoscenza, a ragione cambiano le premesse del sapere scientifico e le pratiche del fare ricerca¹⁷. Ciò può avere ricadute dirette sull'agire professionale, specialmente nell'ottica del professionista-ricercatore e in particolare nell'ambito che qui esaminiamo da vicino, quello educativo.

VAN MANEN, *The Tact of Teaching*, Althouse Press, Ann Arbor 1995; K.M. ZEICHNER – D. LISTON, *Reflective Teaching: an Introduction*, Erlbaum, Mahwah 1996; S. PARKER, *Reflective teaching in a post-modern world*, Open University Press, Buckingham 1997; KORTHAGEN F.A. (ed.), *Linking practice and Learning*, Erlbaum, Mahwah 2001. In Italia, segnaliamo gli interessanti lavori di L. FABBRI (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando Editore, Roma 1999 e di L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003. Si vedano anche i saggi di M. Colombo, M. Oppici e G. Biraghi dedicati alla questione docente in questo volume.

¹² C. ARGYRIS, D. SCHON, *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Cambridge, Mass. 1978.

¹³ Sulla riflessività applicata alla gestione delle risorse umane, si veda il saggio di M.P. Mostarda in questo volume.

¹⁴ Cfr. H.P. BOTTI, *La svolta riflessiva negli studi organizzativi*, in MELUCCI A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna 1998, pp. 105-126. R. CHIA, *From modern to postmodern organizational analysis*, "Organisational Studies", n. 16, 1995, pp. 579-604.

¹⁵ MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*, pp. 34ss.

¹⁶ In M. COLOMBO, *A review of reflective mechanisms for learning*, in CLARKE B. – CHAMBERS P. (eds), *Reflective practices: mechanisms for learning*. Collected papers from the International Reflective Practice Conference at Bergen University College, Bergen (NORWAY) in April 2004, "Worcester Papers in Education", University College Worcester, n. 4, Worcester, UK 2005, ho cercato di descrivere le strategie riflessive utilizzate ai due livelli di applicazione, denominandole: moderne-postmoderne-etnometodologiche.

¹⁷ F. STEIER F. (ed.), *Research and Reflexivity*, Sage, London 1991.

Sono almeno tre decenni che l'istanza della riflessività è presente nel dibattito sul metodo nelle scienze sociali, dibattito introdotto da A. Giddens quando nel 1976 dichiarava che: «nella maggior parte delle più accreditate correnti di pensiero sociale, la riflessività è considerata come un mero elemento di disturbo, le cui conseguenze possono essere trascurate. Ciò vale per quanto riguarda la metodologia, nel cui ambito l'*introspezione* è duramente condannata come il contrario della scienza. Ma non c'è nulla di più centrale, e anche di più caratteristico per la vita umana, che il controllo riflessivo del comportamento, che tutti i membri 'competenti' si aspettano dagli altri»¹⁸. Nonostante dunque le più o meno esplicite opposizioni dei difensori dell'approccio realista, la riflessività è divenuta via via una componente essenziale, un criterio metodologico sempre più richiamato dai sostenitori dell'approccio socio-costruttivista e dei metodi qualitativi.

Ci preme evidenziare, se pur in breve, le principali implicazioni contenute nell'assunto della riflessività applicato alla ricerca sociale¹⁹. La prima è l'abdicazione della tradizionale distanza tra osservatore e osservato. Il ruolo giocato dai soggetti che costituiscono il campo di indagine si trasforma da passivo in attivo, in quanto essi possono essere considerati non già come quadri da descrivere/spiegare dall'esterno, ma come individui portatori di significati e di aspettative che a loro volta possono interferire sulla descrizione. Ne consegue che gli osservati partecipano alle varie fasi dell'indagine, in misura variabile a seconda del taglio, fino a influenzare l'affidabilità dei risultati, che dipenderanno non più tanto (e solo) dalle percezioni dell'osservatore, quanto dalla relazione tra osservatore e osservati. Questo tipo di relazione è in gran parte di natura "cognitiva", ma è anche specificata da caratteristiche tipiche della riflessività: è dialogica, espressiva, simulativa, giocosa ed empatica.

La seconda caratteristica è l'enfasi sul linguaggio in uso. Poiché ogni ricerca sociale rappresenta alla radice un atto linguistico, che è radicato in un patrimonio di significati condivisi che orienta la nostra vita quotidiana, il ricercatore riflessivo porta a consapevolezza tutte le implicazioni derivanti dal linguaggio che egli usa, sia nel processo di indagine (uso dei protocolli, interazione verbale con i soggetti osservati) sia nella diffusione dei risultati. Ogni singolo risultato di ricerca si presta ad essere valutato discorsivamente dall'osservato durante e dopo le fasi di indagine: in questo senso S. Woolgar parla di 'etnografia del testo' riferendosi alla validazione dei risultati di ricerca ad opera dei membri del gruppo sociale esplorato²⁰.

In terzo luogo, come conseguenza dei punti precedenti, la riflessività si associa a un atteggiamento dubitativo e aperto riguardo ai risultati della ricerca (riflessività di primo grado) e al processo innescato dalla ricerca (riflessività di secondo grado). Da parte sua, l'osservatore dovrebbe accettare una quota fisiologica di incertezza e ambiguità nei dati ottenuti, che vengono trattati con metodi di tipo qualitativo. Come viene evidenziato anche da A. Vergani, nel terzo contributo di questo volume dedicato alla ricerca valutativa, è sempre possibile, d'altra parte, che i risultati a cui la ricerca è pervenuta siano messi in discussione dall'osservato che non si ritrova rappresentato nello scenario ricostruito dall'indagine. Viceversa, è possibile altresì che i dati siano recepiti dagli osservati in modo acritico e passivo, con un atteggiamento di fiducia cieca nei confronti delle virtù dell'osservatore, senza modificare la propria visione della realtà, limitando in definitiva il potenziale di innovazione di cui la ricerca è espressione.

Un'ultima caratteristica, introdotta da Giddens²¹, è l'esercizio fondamentale della *doppia ermeneutica*: penetrare i quadri di significato utilizzati dagli attori comuni (la loro cul-

¹⁸ A. GIDDENS, *Le nuove regole del metodo sociologico*, Il Mulino, Bologna 1979, p. 159.

¹⁹ A. MELUCCI, *Domanda di qualità, azione sociale e cultura: verso una sociologia riflessiva*, in MELUCCI, *Verso una sociologia riflessiva*.

²⁰ S. WOOLGAR, *Reflexivity is the Ethnographer of the Text*, in WOOLGAR S. (ed.) *Knowledge and Reflexivity*, Sage, London 1998, pp. 14-34.

²¹ GIDDENS, *Le nuove regole del metodo sociologico*, p. 111.

tura, il patrimonio di conoscenze condivise, ecc.) è solo il punto di partenza ovvero il primo passaggio ermeneutico; il secondo passaggio consiste nella mediazione delle spiegazioni formulate dall'esperto «all'interno dei quadri di significato utilizzati nell'ambito di schemi concettuali tecnici», ovvero entro la comunità scientifica. In altre parole si tratta di un movimento a due vettori, che lega lo scienziato sociale, da un lato alla sua appartenenza al mondo sociale degli attori (senso comune) e, dall'altro, alla natura intersoggettiva dei suoi dati (appartenenza al mondo del sapere esperto). La doppia azione interpretativa richiede non solo la presa d'atto della realtà sociale (pratiche comuni) da parte del ricercatore, ma anche una retro-azione dei dati di ricerca – così come sono stati interpretati – sul mondo cognitivo del ricercatore, anch'esso sottoposto a revisione. Questo esercizio di doppio movimento circolare, mette in evidenza come tutta la scienza sociale, e a maggior ragione quella basata sulla ricerca empirica, sia fundamentalmente una *pratica di mediazione*, che non solo è resa possibile dallo scambio quotidiano di significati tra attori comuni e ricercatori, ma produce – in quanto pratica corrente – effetti concreti di modificazione dei quadri di riferimento, delle strutture di pensiero e in ultima analisi anche delle strutture di relazione²².

L'impostazione della ricerca secondo il criterio della riflessività evidenzia i medesimi caratteri tipici del professionista riflessivo suggeriti da Schön nella sua proposta di nuova epistemologia, che qui è opportuno riportare in sintesi²³:

- 1) abbattimento della distanza tra il professionista e il cliente;
- 2) attenzione al linguaggio e alle teorie-in-uso nel contesto di azione, in quanto nessi indispensabili tra la ricerca e la pratica;
- 3) imprevedibilità dei risultati di una data azione, con enfasi sulla scoperta e sugli aspetti “opachi” del problema da risolvere;
- 4) azione professionale come pratica di mediazione tra i mondi soggettivi e le diverse definizioni della realtà che il professionista, mediante il suo intervento, contribuisce a svelare e a trasformare.

Questo rimando sta ad indicare una linea di continuità che collega tutti gli ambiti in cui la riflessività (quale conoscenza-in-azione) viene evocata; essa si propone in definitiva non già come un paradigma, né un metodo di lavoro, piuttosto come un “criterio metodologico”²⁴ ad uso dell'attore sociale, che ha segnato – come afferma lo stesso Schön - una svolta radicale (*a reflective turn*²⁵) nel modo di intendere il sapere e le modalità della sua applicazione.

²² Coerentemente con quanto esposto, i metodi di investigazione scientifica che rispettano il criterio riflessivo cambiano natura, da “set standardizzati di procedure razionali” a “procedure conoscitive poste sotto il controllo dell'appartenenza alla comunità, utile a compiere adeguate connessioni tra un oggetto e la sua rappresentazione; una guida per generare un'immagine affidabile della realtà rappresentata” (WOOLGAR, *Knowledge and Reflexivity*, p. 20). Il dibattito corrente sulle nuove frontiere dell'indagine riflessiva, ha criticato soprattutto i metodi di ricerca quantitativa, considerati inadeguati a rispettare i principi dell'approccio riflessivo. Sorgono allora evidenti domande di metodi qualitativi, come quello biografico, etnografico, emozionale (si veda la sezione II della rassegna bibliografica in questo volume). Nel campo degli studi sull'educazione, in particolare, ha avuto negli ultimi anni un peso importante l'introduzione della ricerca partecipativa (R. WALKER, *Doing Research: a Handbook for Teachers*, Methuen, London 1985; WHYTE W.F. (ed.) (1991), *Participatory Action Research*, Sage, London; SCHRATZ M., WALKER R., *Research as Social Change: New Opportunity for Qualitative Research*, Routledge, London 1995).

²³ SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, cap. X.

²⁴ Preferiamo questa espressione a quella di “costrutto” epistemologico proposta da G. GOBO, *Le forme della riflessività: da costruito epistemologico a “practical issue”*, in “Studi di Sociologia”, a. 31, n.3, 1993, pp. 299-318.

²⁵ Cfr. D.A. SCHÖN, *The Reflective Turn*, Teacher College Press, New York 1991; E.D. FOLEY, *Critical Ethnography: the Reflective Turn*, in “Qualitative studies in Education”, vol. 15, n. 5, 2002, pp. 469-490.

2. Coniugare riflessività e creatività: proposte per il mondo della formazione

Dopo aver configurato a grandi linee lo scenario sociale e culturale entro cui si iscrive la “svolta riflessiva”, è il momento di focalizzare l’attenzione sugli aspetti più operazionalizzabili del concetto di riflessività, indispensabili per ricondurre tale criterio metodologico alle pratiche (metodi) in uso nella formazione dei professionisti.

Alcune delle sue caratteristiche sono già state evidenziate sopra. La prima è la *circolarità o reciprocità*, in quanto il soggetto che riflette necessita di una qualche forma di interazione che introduca, stimoli, susciti il meccanismo che sta alla base del pensiero riflessivo, ossia l’assunzione di un punto di vista esterno a partire dal “disagio conoscitivo”. Lo sguardo di un Alter, infatti, che può essere rappresentato da una o più tra le molteplici visioni interpretative presenti in una data situazione, permette di attivare la cosiddetta triangolazione mettendo in circolo le idee, le prospettive, le possibili scelte da compiere. Non solo, la circolarità è presente anche nell’itinerario complessivo del riflettere, dal momento che si supera la visione lineare, incrementale e progressiva alla base della razionalità tecnico-strumentale (il tradizionale schema causa-effetto; mezzi-fini; prima-dopo; teoria-pratica) per fare posto al dubbio, all’imprevisto e alla novità, innescando una “spirale conoscitiva” che va dal già conosciuto all’inconosciuto per ritornare al ri-conosciuto, modificandolo. Si intravede qui la funzione non solo euristica ma anche critica della razionalità riflessiva, derivata da Dewey e ripresa da J. Habermas, in quanto «dispositivo funzionale ad indagare la problematicità, ad evidenziarne la struttura epistemica e a svilupparne le possibili implicazioni e conseguenze (...)», evidenziando le possibili distorsioni e i condizionamenti tanto sociali quanto personali che pongono vincoli all’azione²⁶.

La seconda caratteristica è l’*unicità o autenticità*, in quanto il circuito riflessivo si innesca in un momento dato della esperienza ed è il frutto originale di quella irripetibile circostanza. Come ha specificato lo stesso Schön, l’atteggiamento riflessivo sorge con maggior forza in vista di situazioni problematiche, quando si rompe il quadro delle pratiche consolidate (*routine*) e il repertorio delle soluzioni pronte per l’uso; in quel momento il professionista fa ricorso alle sue doti extra-razionali (intuizione, improvvisazione, curiosità, sperimentazione, senso estetico, ecc.) senza preoccuparsi se, e in che misura, il risultato sarà coerente con i mezzi impiegati²⁷. La riflessività è dunque, prima di tutto, un’esperienza vissuta (*lived experience*); naturalmente, anche la nozione di esperienza va debitamente ricollocata, non più vista come percorso lineare e finalizzato ma come processo discontinuo in cui provvisorietà e reversibilità sono caratteri costitutivi²⁸. L’autenticità che deriva dall’esperienza vissuta, quindi, rappresenta una fonte di verità soggettiva per l’intero processo del *sense-making*²⁹, anche quando l’evento o il contesto sono richiamati a posteriori attraverso tecniche di memorizzazione e di registrazione, come nella scrittura creativa³⁰: non si tratta di dubitare della genuinità, o della veridicità di una testimonianza, che può sempre presentarsi ambigua o selettiva, poiché il solo mettersi in gioco, dare la voce, rendere esplicito ciò che è implicito (sono le indicazioni di Schön) fa sì che non vi sia giusto né sbagliato; vero né falso, ma solo consapevole/non consapevole di avere vissuto qualcosa.

Il carattere unico del processo riflessivo richiama l’importanza della terza caratteristica, la *dimensione temporale*. Il tempo è presente in ogni aspetto della riflessività, sia perché la pratica del riflettere richiede un darsi tempo (mentre può avvenire anche in assenza di una

²⁶ M. STRIANO, *La “razionalità riflessiva” nell’agire educativo*, Liguori, Napoli 2001, p. 37.

²⁷ SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, p. 88.

²⁸ Cfr. il saggio di E. Besozzi in questo volume. Cfr. anche P. JEDLOWSKI, *Il sapere dell’esperienza*, Il Saggiatore, Milano 1994.

²⁹ K.E. WEICK, *Sense making*, (ed.or.1995), tr. It. *Senso e significato nell’organizzazione : alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina, Milano 1997.

³⁰ Si veda il saggio di P. Chambers e al. in questo volume.

cornice spaziale) sia perché l'oggetto del pensare è riferito necessariamente a una qualche scansione temporale dell'esperienza vissuta. Questa dimensione è chiaramente delineata nelle pratiche riflessive dall'uso frequente della memoria e dei dispositivi per attivarla. Come è possibile verificare attraverso i diversi contributi nel volume, la riflessività di esprime e incentiva in stretta corrispondenza con la narrazione; i suoi strumenti empirici sono: la scrittura del diario personale³¹, la narrazione di storie³², la stesura di biografie e autobiografie. Narrare comporta la capacità di strutturare, in unità temporalmente significative, le unità di esperienza vissuta da cui traspare il senso soggettivo dell'agire. L'io narrativo, dunque, è l'io che riflette nel tempo e sul tempo. Esso è il frutto originale e indispensabile del legame tra il soggetto e il "suo" tempo poiché, come sostiene F. Crespi, «nonostante le trasformazioni soggettive dovute alle fasi evolutive ed agli eventi, la coscienza della continuità nel tempo del nostro io ci assicura che il soggetto, che narra a se stesso la propria storia, è sempre il medesimo»³³. Inoltre narrare la propria storia a qualcuno permette di innescare un circuito dialogico nell'ambito di una comunità di apprendimento³⁴ poiché attraverso la lettura e l'ascolto della medesima storia, trovano sintesi il senso individuale e il senso condiviso.

Una quarta caratteristica del pensiero in azione è la *creatività*, il tema specifico che si vuole approfondire in questo saggio. Se intendiamo per creatività, «un processo mentale complesso, che nasce da un'interazione fra qualcosa che nella propria mente è ben organizzato, coerente e logico, e qualcosa di molto diverso che può essere definito il caso, il non definibile, il non replicabile»³⁵, un "processo stocastico" e imprevedibile che unifica, in maniera del tutto originale, una forma e un'idea, un soggetto e un contesto, un programma e un prodotto, allora è inevitabile associare questa caratteristica alla riflessività. Si pensi alla forza trasformativa che deriva dalla rottura degli schemi consolidati, necessaria per riconoscere la tensione a riflettere (come già detto), in riferimento sia a pratiche vissute quotidianamente sia a schemi di pensiero "convergenti"; la riflessività è dunque con evidenza un atto creativo che mette in discussione le norme sociali e le teorie implicite e, come tale, è un potenziale cognitivo posseduto da tutte le persone³⁶. Se da un lato essa comporta costi rilevanti, nondimeno il soggetto riflessivo può sopportare una simile "diseconomia" solo a beneficio di un'apertura, cioè di un avanzamento possibile dallo *status quo* verso un nuovo assetto che promette un livello più elevato di comprensione, sicurezza, elaborazione³⁷.

A ben vedere, tutto il progresso scientifico, pur dominato dalla razionalità tecnica, è dipeso dai processi creativi; senza creatività, l'applicazione di un metodo o la scoperta di una legge – inizialmente frutto di uno sforzo *sui generis* di saggi, inventori e altre menti divergenti – avrebbero terminato di essere fattore di cambiamento e di progresso una volta raggiunto il livello di adattamento e di funzionalità esecutiva richiesti dal nuovo regime. Negli ultimi secoli, pertanto, la creatività è stata usata abbondantemente per garantire la modificabilità continua del presente, anche usando il pensiero creativo per "programmare" il futuro. Tuttavia, numerosi sono i segnali che indicano il fallimento di questo programma: non solo per l'impossibilità materiale di prevedere la direzione che può prendere un'evoluzione

³¹ Si veda il saggio di G. Biraghi in questo volume.

³² Si vedano i saggi di P. Chambers et al. e di L. Birkeland in questo volume.

³³ F. CRESPI, *Imparare ad esistere. Nuovi fondamenti della solidarietà sociale*, Donzelli, Roma 1994, p. 76.

³⁴ F. BATINI, *Le comunità di apprendimento: storia condivisa, tra soggettività e professionalità*, in A. FONTANA (a cura di), *Lavorare con la conoscenza*, Guerini, Milano 2001.

³⁵ P. DE GIACOMO, *Mente e creatività*, Angeli, Milano 1999, p. 15.

³⁶ Molti autori contemporanei sottolineano che la creatività non dipenderebbe dall'esistenza di un "genio" particolare ma sarebbe un potenziale iscritto in qualsiasi mente umana. Cfr. R. J. STERNBERG (ed.), *The Handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

³⁷ C. W. Taylor identifica cinque forme di creatività che danno luogo ad altrettanti prodotti: espressiva, produttiva, inventiva, innovativa, emergente. Cfr. M. CESA-BIANCHI – A. ANTONIETTI, *Creatività nella vita e nella scuola*, Mondadori, Milano 2003.

di tipo creativo, ma anche perché la creatività si applica ad individui che hanno con il contesto una relazione di relativa indipendenza; viceversa, chi dipende dall'organizzazione non creativa del lavoro è portato a resistere ai cambiamenti, a non superare il confine dell'ovvio, ad aver paura dei rischi, a non riconoscere il valore aggiunto della novità, ecc. Altre barriere allo sviluppo della creatività sono riconducibili alla struttura storica e sociale delle modalità di produzione della conoscenza e dei sistemi economici: fattori quali lo scarso ricambio generazionale, la chiusura degli scambi tra i gruppi sociali, la burocratizzazione, l'inesistenza di sistemi premianti o, viceversa, il funzionamento discriminante e spersonalizzante degli stessi, non predicono certo l'estensione della creatività professionale.

In uno scenario in cui, contraddittoriamente, si vive «una sconcertante ripetitività di riti e di cose ma anche si è costretti a condividere un bombardamento di informazioni in cui tutto muta vertiginosamente»³⁸, la creatività appare dunque una grande risorsa, individuale e sociale al tempo stesso. Individuale, poiché il processo creativo è sempre iscrivibile ad una determinata struttura di personalità e al suo originale rapporto con il contesto: il prodotto inventivo come risposta a un bisogno, soluzione a un problema, modo di affrontare una situazione specifica, enfatizza la natura soggettiva e dunque attiva dei processi di adattamento, attraverso cui si evita la «stabilizzazione di punti di vista egemonici, che forniscono evidenza di normalità e inevitabilità»³⁹ e si oppone ad essi lo spazio individuale della ricerca, della critica e dell'interpellanza. Tale adattamento creativo va evidentemente nella medesima direzione verso cui tende l'approccio riflessivo, cioè l'espansione del soggetto e della sua capacità di dominio delle componenti del Sé (cognitiva, affettiva e metacognitiva) e della situazione vissuta. Sono significativi, a questo proposito i commenti sulla condizione attuale dei professionisti della scuola, illustrata da M. Colombo nel quarto saggio del volume, sospesi tra adattamento passivo, disadattamento e ri-socializzazione creativa.

La creatività è inoltre una risorsa sociale, poiché l'innovazione quale processo originale, imprevedibile e "diverso" rispetto a ciò che esisteva in precedenza, richiede necessariamente un'adeguata cornice istituzionale che dia valore al rapporto tradizione-innovazione: senza un corpus di idee consolidato e coerente, sui cui basare la ricettività degli elementi che fanno da motore al processo inventivo, non può esistere ed avere senso nessun prodotto creativo o riconosciuto come tale. In altre parole, non si può dare il nuovo se non basandosi su ciò che è considerato "vecchio". Inoltre, come sostiene M. Crozier⁴⁰, non è possibile ormai immaginare di creare qualcosa dal nulla, qualsiasi nuova idea si inserisce e trova origine in una forma o in un contenuto pre-esistente. Sviluppare processi di creatività significa dunque, dal punto di vista del mutamento culturale, creare interconnessioni, suscitare reti e rimandi di significati che modificano, manipolano, ma anche rinforzano, il bagaglio della tradizione.

Ancora una volta, sono gli insegnanti a rappresentare il caso più emblematico nello scenario odierno, quali attori che operano necessariamente all'interno di una tradizione culturale e professionale ben consolidata. I numerosi saggi dedicati agli insegnanti in questo volume – a cura di M. Colombo, M. Oppici, G. Biraghi, L. Birkeland, H. Stroobants - li indicano come una comunità professionale ampiamente toccata dalla sfida della riflessività, non solo per l'incerta definizione socio-occupazionale (a metà tra la libera professione e l'esercizio impiegatizio), anche per la relazione specifica che li lega all'apparato istituzionale scolastico e li induce ad assumere un punto di vista "funzionale", ossia mirato ad attendere a norme, a raggiungere determinati scopi e standard. Tale tendenza è all'origine di una diffusa insoddisfazione verso il proprio ruolo e di una crisi, più volte sottolineata dagli

³⁸ D. DE MASI, *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Rizzoli, Milano 2003, p. 362.

³⁹ E. COLOMBO, *Verso una riflessività etica e collettiva*, "Animazione sociale", n. 5, Maggio 2003, p. 19.

⁴⁰ M. CROZIER, *Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro*, in DE MASI D. (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*, Angeli, Milano 1993, pp. 115-124.

autori, dell'identità professionale e di un netto diaframma fra cultura esplicita e cultura implicita quali materiali-chiave su cui si basa l'agire insegnante⁴¹. Lo spostamento verso un approccio più creativo ai compiti professionali, che può maturare solo gradualmente e tenuto conto delle condizioni personali e istituzionali definite sopra, implica «acquisizione di conoscenza ed autocoscienza, maggiore libertà professionale (nel senso di andare oltre i valori stabiliti) e assunzione di responsabilità verso i risultati del proprio lavoro»⁴².

Tuttavia questo movimento verso l'assunzione di compiti creativi mediante l'approccio riflessivo non interessa solo gli insegnanti bensì tutti professionisti che hanno a che fare con le risorse umane: lo dimostrano espressamente i saggi di M.P. Mostarda e di P. Chambers e altri, centrati sul modello implicito nella formazione degli adulti. Gli autori di quest'ultimo saggio in particolare suggeriscono di applicare – pur consapevoli dei limiti e delle risorse di ciascun metodo - pratiche riflessive e creative, mediante le numerose tecniche di cui già esistono i repertori⁴³, che enfatizzano il ruolo ricoperto dalla scrittura. All'interno della grande famiglia dei metodi qualitativi (ciò vale sia per la ricerca che per la formazione), *l'uso della parola scritta* con funzione narrativa, biografica ed autobiografica è particolarmente efficace per trasformare l'esperienza in testo, per trattenere le cose. L'atto dello scrivere, infatti, che trova il suo reciproco (relativamente indipendente) nell'atto del leggere, risulta intrinsecamente riflessivo poiché permette di “dare la voce” al pensiero dello scrittore nell'attimo in cui egli sta esplorando, ponendosi domande e, in definitiva, apprendendo dall'atto stesso del suo pensare. Narrare di Sé, dunque, utilizzando il pronome “Io” senza indugio, è il punto di partenza per prendere le distanze dal modello tradizionale di apprendimento, cioè positivistico, incrementale, razionale e quantitativo. Ad esso si sostituisce un modello intuitivo, letterario, immaginativo che ammette l'uso del linguaggio come esplorazione e non come risultato: una forma di *meaning making* finalizzato a porre le domande e non a trovare le risposte. E' evidente il potenziale creativo insito in questa proposta, non solo metodologica ma anche epistemologica.

I saggi contenuti in questo volume sono il risultato, meditato e condiviso, di un percorso di lavoro comune tra gli autori, un percorso non lineare ma a sua volta “riflessivo”. A partire dall'esperienza del *Thematic Network on Teacher education* (TNTEE), un progetto internazionale sostenuto dall'Unione Europea nel 1997-2000, un gruppo di studiosi di diverse università ed enti specializzati nella formazione degli insegnanti – aderenti al *sub-network “Developing the reflective practice of teacher and teacher education through partnership between researchers and practitioners”* - ha deciso di proseguire nella progettazione e realizzazione di seminari di studio sul tema dell'approccio riflessivo⁴⁴. Nell'arco di cinque

⁴¹ S. SCANAGATTA (a cura di), *Formazione insegnante. Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti ne contesto della Riforma del sistema scolastico italiano*, IRRE Veneto, Cleup, Padova 2005.

⁴² B. CLARKE – P. CHAMBERS, *Epilogue*, in B. CLARKE – P. CHAMBERS (eds.), *The development of Creative Reflective Practices in Education*. Collected papers from the International Reflective Practice Conference at Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia (ITALY), June 2003, “Worcester Papers in Education”, University College Worcester, n. 4, Worcester, UK 2004, p. 129.

⁴³ In Italiano cfr. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*; FABBRI, *Insegnanti e pratiche riflessive*; D. DEMETRIO, *Raccontarsi*, Cortina, Milano 1996; in inglese cfr. T. GUSKEY - M.HUBERMAN (eds.), *Professional Development in Education: Paradigms and Practices*, Teachers College Press, New York 1995; F.A. KORTHAGEN, *Linking Theory and Practice*; A. GHAYE - K. GHAYE, *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*, David Fulton London 1998.

⁴⁴ Il gruppo è coordinato dal prof. *Phil Chambers*, Faculty of Education & Psychology, University College di Worcester (UK) e vi hanno fatto parte docenti e ricercatori di varie università e scuole di formazione europee: Hogskolen di Oslo (N); Teacher training College, Università Cattolica di Leuven (B); Dipartimento di sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (I); Facultade de Psicologia e Ciencias da Educacao, Universidade de Lisboa (P); Linkoping Universitet (SW); School of Education, Birmingham (UK); De Montfort University, Bedford (UK); Haslev Seminarium, Haslev (DK); Service de Didactique generale et Méthodologie de l'enseignement secondaire, Université de Liegi (B), Dipartimento di Contabilità nazionale e analisi dei processi sociali, Università La Sapienza di Roma (I).

anni (2001-2005) si sono svolti quattro incontri internazionali nelle varie sedi di appartenenza dei membri del gruppo; alcuni contributi editoriali e raccolte di *papers* testimoniano l'avanzamento della conoscenza prodotto dallo scambio fra i ricercatori⁴⁵. La necessità e la validità di questi incontri internazionali risiede nel fatto che le pratiche riflessive sono applicate alla formazione dei docenti in misura notevolmente diversa nei vari Paesi, a seconda del modello formativo emergente e delle finalità disposte dalle rispettive autorità scolastiche⁴⁶. L'Italia, ad esempio, registra un netto ritardo in questo senso, essendo la formazione degli insegnanti ancora improntata su modelli burocratici, scarsamente integrati nelle dimensioni professionali (ad es. didattica / educativa) e dunque poco efficaci e rispondenti ai fabbisogni individuali.

All'interno di questo programma di scambi, per lo più informali anche se ospitati dalle istituzioni locali, il seminario tenutosi nella sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nel periodo 5-8 giugno 2003⁴⁷, ha offerto lo spunto per gli approfondimenti che vengono inclusi in questo volume. In tale occasione gli autori hanno ragionato insieme sul nesso riflessività-creatività nella formazione degli adulti, a partire da diverse prospettive disciplinari – erano presenti sociologi, pedagogisti, psicologi - e diversi piani di analisi – da quello epistemologico a quello metodologico ed infine pratico. I contributi erano suddivisi in quattro sezioni a testimonianza della ricchezza dei sotto-temi chiamati in causa:

- 1) Creatività e competenze nell'educazione degli adulti;
- 2) Aspetti sociali e metodologici del nesso creatività-riflessività;
- 3) Pratiche riflessive creative nei contesti di svolgimento;
- 4) Progetti di ricerca sulle pratiche riflessive creative.

Sulla scorta delle conclusioni formulate dai coordinatori del gruppo, si possono enucleare alcuni risultati sostantivi. Alla domanda: cosa rende “creativa” una pratica riflessiva? gli studiosi impegnati nel seminario di Brescia hanno condiviso i seguenti attributi fondamentali della creatività⁴⁸:

- «è un approccio multidisciplinare, che contempla l'apporto di differenti idee e applicazioni;
- è un'attività trasformativa, che sfida regole e valori stabiliti entro una cornice organizzativa;
- è un'attività costruttivistica nella quale la conoscenza è generata dal basso e gli scopi sono stabiliti dagli stessi attori in risposta a contesti particolari;
- implica una gamma di metodi e tecniche qualitative;
- induce nel professionista abilità e competenze per sviluppare un'immagine condivisa di “insegnante riflessivo”;
- riconosce l'importanza di un metodo basato su emozioni e attitudini come fattori chiave della riflessività;
- sviluppa un approccio collaborativo piuttosto che individualistico, dove il

⁴⁵ L'elenco delle pubblicazioni prodotte dall'*International Reflective Practice Group* è nella sezione bibliografica finale.

⁴⁶ Si veda, ad esempio, il caso dell'UK, dove la pratica riflessiva viene proposta “per decreto” come competenza degli educatori e si suppone sia di tipo quantitativo, incrementale e ispezionabile. J. FURLONG, L. BARTON, S. MILES, C. WHITING, G. WHITTY, *Teacher education in transition. Re-forming professionalism?*, Open University Press, Buckingham 2000.

⁴⁷ Il seminario internazionale è stato sostenuto finanziariamente dal Laris (*Laboratory on research and intervention on societies*, diretto dal Prof. E.M. Tacchi) e dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del S. Cuore.

⁴⁸ B. CLARKE – P. CHAMBERS, *Epilogue*, in B. CLARKE – P. CHAMBERS (eds.), *The development of Creative Reflective Practices in Education*. Collected papers from the International Reflective Practice Conference at Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia (ITALY), June 2003, “Worcester Papers in Education”, University College Worcester, n. 4, Worcester 2004, p. 129.

partenariato è da considerarsi attività “seminale” cioè costruttiva e produttiva di nuovi corsi d’azione».

Durante il seminario, l’analisi della tematica riflessività-creatività nella formazione degli adulti ha raggiunto in modo soddisfacente un obiettivo che era per così dire introduttivo; in seguito è stato chiesto ai partecipanti di allargare lo spettro delle loro argomentazioni in modo da collocare i singoli interventi in cornici teoriche e empiriche più complete, con l’aggiunta di dati sui contesti e di esperienze pratiche. I contributi raccolti nel presente saggio, quindi, rispecchiano solo in parte l’andamento dell’incontro poiché intendono andare oltre, aggiungendo valore in chiarezza ed esaustività. Data la scarsa disponibilità in Italia di trattazioni su questo specifico tema, il volume complessivamente si propone di presentare a un pubblico di nuovi lettori una sorta di “repertorio” di base, sia concettuale che metodologico, sulla riflessività e le sue applicazioni attraverso una chiara impronta multidisciplinare e internazionale. Inoltre, tenuto conto degli interessi diversificati tra i professionisti della formazione e gli studiosi della tematica (primi fra tutti gli studenti dei corsi universitari di Scienze della Formazione), i saggi si distribuiscono variamente su contenuti teorici ed esperienze applicative.

La struttura dell’opera è evidente nella suddivisione in tre parti. La *prima parte* contiene tre riflessioni teoriche che danno conto di come si applica la nozione di riflessività nella lettura del quadro sociale e culturale contemporaneo, con un’attenzione particolare alla problematicità che questo comporta; non basta infatti declamare il ricorso alla riflessività come auspicio, come obiettivo pedagogico: c’è da chiedersi piuttosto quali ostacoli ne impediscono la piena diffusione, quali resistenze sono messe in atto dai soggetti o dai contesti istituzionali ed infine quali criticità possono derivare dall’assunzione di un approccio soggettivo. Nel primo capitolo E. Besozzi, dopo aver analizzato il nesso tra le caratteristiche della società riflessiva e la soggettività dell’attore riflessivo, descrive l’identità professionale in termini di costruzione sociale. Il professionista riflessivo sviluppa un’identità che non è definita dagli altri ma nemmeno si basa sui compiti da svolgere: piuttosto è basata sulla capacità di pianificare il Sé all’interno di un contesto dinamico e carico di ambivalenze, che presenta cioè sia aspettative elevate sia contraddizioni. Nella sua “carriera di vita” il professionista, al di là del campo specifico in cui opera, è tenuto a dominare il quadro temporale del proprio sviluppo, il che lo porta ad affrontare però due questioni rilevanti: la libertà, da un lato, e la responsabilità personale, dall’altro. Senza entrare nel dettaglio di quali pratiche aiutino il professionista, l’autrice afferma la necessità di riappropriarsi della dimensione spazio-temporale se non si vuole pensare alla responsabilità come un attributo asettico, spersonalizzato e imposto in modo eteronomo.

Nel secondo saggio, F. Consoli sviluppa un ragionamento sul posto della riflessività nella gestione dei processi di innovazione dei campi professionali. Poiché le professioni si collocano tra il polo degli *standard* (ossia le teorie formalizzate) e il polo delle pratiche (ossia le conoscenze incorporate nei saperi in azione), si può dire che sono, simultaneamente, agenzie di produzione della “società della conoscenza” e agenzie di produzione della conoscenza esperta. Questo processo riflessivo induce una complessità crescente all’interno dei diversi campi professionali. Non solo si fa sempre più articolata la divisione del “lavoro”, con la crescita dello specialismo, ma si diversifica e si ramifica il sistema delle famiglie professionali, delle agenzie, dei “poteri” che contribuiscono alla regolazione dei campi professionali e delle condizioni di accesso. Ciò pone la necessità di operare il passaggio verso una riflessività ulteriore (di secondo livello), capace di superare la riflessività di primo livello inglobando il rapporto tra teoria e pratica. Infatti, se non si trasforma in cambiamento istituzionale e organizzativo, se non si produce nuova conoscenza organizzativa ma la riflessività rimane confinata al piccolo gruppo o addirittura alla sfera individuale, essa può portare a frustrazione e *burnout*. Il problema da affrontare oggi è dunque come connettere l’esigenza della riflessività con le strutturazioni di potere che definiscono il

campo, cioè le nuove forme di carriera e organizzative, le strutture di governo dei mondi professionali, ecc. L'autore suggerisce l'attivazione della *voice* (tenere conto sia del professionista che dell'organizzazione che del cliente), come strumento per passare dall'auto-riflessività ad una riflessività basata su una "prospettiva multipla".

Nel terzo saggio, A. Vergani disegna l'atto della valutazione secondo la prospettiva riflessiva. Con riferimento alla valutazione dei programmi formativi (parte integrante, ormai, della complessa architettura che sta dietro lo sviluppo professionale), sostiene che la valutazione, in quanto "processo interpretativo che attribuisce significato alla realtà osservata" a partire da una scala di valori condivisa, è una forma di ricerca che potenzia le capacità di riflessione dei soggetti, non solo dei formandi ma anche dei soggetti istituzionali che pianificano e realizzano la formazione. Ogni singolo intervento, progetto, o programma formativo, infatti, passa al vaglio della valutazione come oggetto di una riflessione; inoltre, il risultato della valutazione ripresta ad essere a sua volta sottoposto agli enti programmatori e ai beneficiari del programma come occasione ulteriore di apprendimento. Vediamo perciò che in queste pratiche è già attivo il circuito riflessivo che porta a considerare la formazione degli adulti come un processo aperto, imprevedibile e strategico da tutti i punti di vista (sia per l'attore sia per l'organizzazione). L'autore, inoltre, sottolinea come in questi ultimi anni l'applicazione sempre più frequente di tecniche di indagine qualitativa (interviste aperte, diari personali, simulazioni, ecc.) abbiano messo in discussione il mito dell'obiettività della valutazione e della replicabilità dei programmi, portando in primo piano un nuovo criterio di affidabilità, il fatto di sottoporre l'indagine ad *audit* ovvero al giudizio dei molti attori (primi fra tutti i beneficiari dei programmi da valutare), nel rispetto dei diversi punti di vista implicati nella medesima situazione. Tale principio metodologico porta con sé un'evidente carica creativa, perché permette di generare domande, anziché fornire risposte.

La *seconda parte* è dedicata alle professioni educative nel contesto italiano, racchiude quattro contributi che applicano in modo più contestualizzato il principio della riflessività con particolare riguardo agli insegnanti e ai coordinatori di risorse umane: in essi si trovano molteplici rimandi al quadro teorico e sociologico delineato nella prima parte. Nel capitolo quarto, M. Colombo, ripercorrendo brevemente le tappe della socializzazione professionale degli insegnanti in Italia, evidenzia come l'approccio tradizionale al ruolo docente si articolasse in due fondamentali orientamenti, quello "funzionale" e quello "conflittuale", caratterizzati da: totale coinvolgimento nel ruolo (identificazione personalità/professionalità); pratiche didattiche routinizzate; razionalità economica alla base della scelta di uno stile professionale; adattamento o contrasto nelle relazioni con il contesto istituzionale, individualismo professionale (ossia isolamento dalle esperienze altrui). Entrambi questi orientamenti potevano ritenersi adeguati di fronte a bisogni di mantenimento del prestigio professionale e di incremento quantitativo della cultura e della tecnica didattica dei docenti. La sfida della contemporaneità induce oggi a spostare l'attenzione sugli aspetti qualitativi della professionalità: si può cogliere, attraverso testimonianze tratte da recenti indagini, un disagio degli insegnanti più innovativi rispetto alle forme tradizionali di socializzazione lavorativa e una domanda di pratiche più riflessive, strategiche e creative che sostengano il docente nella vita quotidiana, nella motivazione e in un'immagine positiva del sé professionale.

Nel quinto capitolo tocca a M. Oppici completare il quadro della condizione professionale dei docenti italiani con una disamina di aspetti normativi ed esperienze concrete di formazione iniziale e continua, realizzate negli ultimi decenni. Da queste si può ricavare uno scenario fatto di mutamenti positivi – a cominciare dall'obbligo di formazione universitaria per tutti i docenti introdotto nel 1998 – ma anche di evoluzioni dal carattere ambiguo, a seguito di riforme istituzionali rilevanti (autonomia scolastica, piano dell'offerta formativa, istituti comprensivi) che hanno imposto un "salto di complessità" nel contesto

scolastico italiano. Prendendo spunto da alcune esperienze di recente attuazione nella formazione dei docenti basate sull'approccio narrativo, quali il nuovo modello di tirocinio universitario, inteso come attività di laboratorio che integra formazione iniziale ed aggiornamento in servizio, nuovi docenti e docenti con servizio consolidato, scuola ed extrascuola, formazione e ricerca, ecc. l'autrice propone alcune linee fondamentali per lo sviluppo della professionalità docente basate sull'idea di "identità professionale" riflessiva e creativa. Oltre a rimuovere la tradizionale fissità (o resistenza al cambiamento) degli insegnanti, una formazione basata sul pensiero divergente, da un punto di vista teoretico, porta il soggetto ad accettare la complessità come irriducibile e, dal punto di vista pratico, attiva una serie di capacità inedite: quella di affrontare situazioni nuove; di reinterpretare situazioni famigliari, di inventarsi e reinventarsi, di instaurare rapporti con gli altri e con il mondo. Gli strumenti suggeriti sono del tutto in linea con le indicazioni pervenute dai saggi precedenti, e sono basati sull'esercizio del *questioning*, applicato all'esperienza quotidiana ma anche alle teorie implicite in essa, sull'auto-narrazione e sulla ricerca in azione.

Nel sesto capitolo G. Biraghi, ponendosi nettamente sulla scia delle analisi precedenti relative alle contraddizioni della professionalità docente oggi, propone una lettura riflessiva di storie professionali di maestri e dirigenti scolastici tratte dai "portfolio del docente". L'analisi di questa documentazione vuole ricostruire un modello in cui collocare le varie stagioni della professione docente, a cui si collegano cambiamenti significativi a tre livelli: sul piano personale, sul piano della comunità professionale e sul piano organizzativo della scuola. Al termine di questa analisi il saggio apre ad alcuni interrogativi su come promuovere, mediante dispositivi riflessivi, la professionalità e la differenziazione fra i docenti senza introdurre nuove gerarchie professionali

Conclude la sezione il saggio di M. P. Mostarda dedicato ai coordinatori delle risorse umane, figure professionali relativamente emergenti nei seguenti campi: servizi socio-sanitari, educazione, pubblica amministrazione, università, imprese. In base ad alcune peculiarità caratterizzanti questa funzione, fra cui quella di dover coniugare aspetti gestionali con capacità progettuali e di facilitazione dell'apprendimento dei professionisti in situazione, che ne fanno una funzione "interstiziale" (specializzata nella de-specializzazione), l'autrice ipotizza che la riflessività rappresenti una categoria particolarmente adatta alla loro formazione. Con ampi riferimenti alla letteratura sulla formazione degli adulti, si suppone infatti che la riflessività sia in grado di favorire lo spostamento da paradigmi e schemi d'azione meramente esecutivi verso un distacco dal particolare e paradigmi più creativi e responsabilizzanti in grado di rendere più flessibile il suo ruolo a seconda dei vari contesti d'applicazione. Il saggio propone una disanima critica delle argomentazioni a favore della proponibilità della riflessività per questi professionisti, rilevando pertinenze, ambiti reciprocamente arricchenti ma senza trascurare i rischi e i filoni di ricerca aperti sulla sua applicabilità. L'adozione di pratiche riflessive, infatti, non comporta l'abbandono di procedure di osservazione sistematica, semplicemente aggiunge un livello singolare di consapevolezza che mira a ricadere sul miglioramento dell'organizzazione nel suo complesso.

Da un rapido sguardo ai contributi sulla realtà italiana, si direbbe che i nostri professionisti – da poco socializzati a questo concetto (la riflessività) – siano ormai a un bivio, tra avvalersi di questo principio come risorsa primaria, *conditio sine qua non*, per il cambiamento oppure ignorare l'istanza del cambiamento e regredire verso un esercizio dei ruoli professionali meramente esecutivo, incrementale, mirante alla realizzazione di standard imposti da organizzazioni e mode culturali. Questo secondo atteggiamento non è immune dai rischi di frustrazione che già molti avvertono, come avviene per gli insegnanti. D'altra parte, è risaputo che lo stimolo ad appropriarsi di metodi riflessivi per "adattarsi creativamente" al contesto di lavoro non deriva spontaneamente dalle organizzazioni (piuttosto ancorate al principio funzionale) in quanto esse non possiedono sistemi adeguati per la valorizzazione dei potenziali personali e delle strategie alternative di adattamento e di gestione

del ruolo. Che fare allora? Allo stato attuale l'unica strada sembra essere quella di tenere alta l'attenzione verso le esperienze pilota e l'uso di strumenti formativi particolarmente efficaci per incrementare il pensiero riflessivo e tentare dove possibile la trasferibilità di questi esperimenti e metodi. Indirettamente i contributi qui presentati offrono più di un'indicazione pratica: quella di usare la narrazione scritta come veicolo di comunicazione di idee-in-situazione; quella di non circoscrivere l'esperienza riflessiva entro una cerchia professionale limitata (per esempio gli insegnanti tra loro) ma di aprire nuove possibilità di scambio tra professionisti con medesimi livelli o ruoli (insegnanti e formatori, coordinatori e figure di sistema, etc.) per incrementare la triangolazione dei punti di vista; quella di applicare il metodo della "prospettiva multipla" tra i partecipanti a un sistema-servizio, etc.

La *terza parte*, dedicata all'aggiornamento professionale mediante l'approccio riflessivo in alcune realtà europee, comprende tre contributi ad alto profilo metodologico. Gli autori sono docenti presso vari istituti universitari di Alta Formazione (in Inghilterra, Norvegia e Belgio) ed hanno avuto modo di applicare diverse metodologie riflessive con i propri studenti, generalmente professionisti della formazione e insegnanti. I saggi non si limitano a rendicontare tali esperienze, presentando le tecniche usate, per noi molto illuminanti, bensì le collocano all'interno di un modello più generale da cui si risale all'impostazione nazionale della formazione degli adulti; si è scelto di inserire questi saggi (in lingua originale) nella nostra discussione con l'obiettivo di fornire al lettore elementi in più per "misurare la distanza" tra il quadro italiano e quello di altri Paesi dove le pratiche riflessive sono state più a lungo sperimentate e, non a caso, dove la riflessione teorica ha potuto raggiungere un livello maggiore di elaborazione.

Il primo dei tre saggi in lingua inglese è di P. Chambers, K. Bhosekar, B. Clarke e K. Fowler, un *team* di formatori dell'Istituto di educazione del Worcester University College. Prendendo spunto da una "conversazione critica" tra uno studente di Dottorato e il suo *tutor*, viene introdotto il concetto chiave del capitolo: quello di *narrative* (racconto di storie), un valido strumento per aiutare lo studente a ricostruire il senso di una esperienza personale. Costruire il senso (*sense-making*) è un'attività intrinsecamente riflessiva, che lega il soggetto al suo ambiente di azione proprio nel momento in cui l'esperienza ordinaria è "rotta" da elementi non ordinari (incertezze, ambiguità, sorprese, effetti non previsti, ecc.) che ne mettono in crisi la plausibilità. Il soggetto, allora, focalizzandosi sulla propria storia personale e sulle risorse cognitive a disposizione, compone un nuovo repertorio di domande a cui cercherà di dare risposte affidandosi alla cornice organizzativa che lo circonda⁴⁹. E' evidente la carica creativa che si accompagna a tale attività: narrare storie per comunicare un senso a ciò che si fa sprigiona il potere del racconto, la capacità di liberare l'Io narrante, la curiosità da parte del lettore. Inoltre, come già accennato sopra, le *narrative* forniscono testi, con tutta la forza evocativa che deriva dall'uso della scrittura e la voce narrante migliora di volta in volta la sua scrittura già addomesticata, che diviene "riflessiva", efficace e differenziata. La scrittura creativa, allora, in linea con un approccio "emancipativo", come concepito dagli autori di questo contributo, è lo strumento per liberare lo scrittore/ricercatore dalla tirannia di uno stile arido, accademico, e aiuta il formando ad animare e vivificare il proprio sviluppo professionale. Nel contesto attuale dell'educazione degli adulti in UK è presente l'impiego della scrittura riflessiva e creativa a vari livelli; il saggio riporta l'esperienza degli studenti del corso di Laurea in Scienze della prima infanzia, ai quali è richiesto di aderire a standard di competenze attese (stabilite dal National Curriculum attraverso precisi "profili" o portfolio professionali) e – contemporaneamente – di applicare un approccio riflessivo, cioè autocritico, costruttivo e creativo, rendendo esplicito ciò che è tacito mediante *reports* di varia natura, dal giornale di bordo al diario personale. Coniugare le due richieste sembra un esercizio di contraddizione, tuttavia l'esperienza in-

⁴⁹ WEICK, *Senso e significato nell'organizzazione*.

glese testimonia una soluzione creativa al dilemma: praticare metodologie riflessive nell'ottica non di aderire ai parametri attesi bensì di sviluppare un fuoco personale di ricerca, che attraverso domande esplorative e una originale costruzione logica, dia luogo a prodotti unici, ad esempio testi o meglio *patchwork text* che narrano non tanto i risultati ottenuti (come fanno le tesi di laurea, le relazioni professionali, ecc.) quanto i processi che li hanno stimolati.

Anche L. Birkeland, nel capitolo nono riprende il metodo della narrazione di storie (*storytelling*), focalizzandosi però sulla storia narrata più che sul narrare. Attiva da anni nel campo della formazione degli educatori dei giardini di infanzia norvegesi, l'autrice presenta alcune riflessioni da un recente progetto di formazione che si rifà al pensiero di J. Bruner. In primo luogo si propone una classificazione delle storie possibili (relative alla vita professionale di ciascuno) per sviluppare pratiche riflessive tra gli educatori in funzione di determinati scopi: *storie "solari"* per sviluppare la capacità di leggere le situazioni concrete e il loro potenziale di sviluppo; *storie di successo*, per raffinare l'intenzionalità dei docenti e il rapporto mezzi-scopi; *storie che contengono "punti di svolta"* per evidenziare il bisogno di nuovi punti di vista e livelli interpretativi di fronte a eventi critici; *storie di routine* per rimarcare la mancanza di riflessione negli insegnanti. In secondo luogo si promuovono attività di discussione (*questioning*) sulle storie; interessante, fra gli altri, è l'interesse, che viene sollevato nell'insegnante, verso quale sia la prospettiva del bambino all'interno della storia (tutte le storie professionali, infatti, hanno come fuoco una relazione bambino-insegnante), aspetto richiamato sistematicamente dal piano di formazione nazionale della Norvegia. Il saggio si conclude con una visione aperta e non pregiudiziale a favore dell'uso di storie: ci sono storie significative e storie che esprimono un difetto di significato; storie che aprono la mente di chi le racconta e storie che rivelano la sua chiusura; applicare con successo un approccio narrativo presuppone che si ricerchi quanto possibile una corrispondenza tra l'ampiezza dei significati presenti nella vita quotidiana del *kindergarten* e la creatività della narrazione.

L'ultimo contributo è di H. Stroobants che si basa da anni, nella sua pratica formativa rivolta agli insegnanti, sul modello di Korthagen⁵⁰, che enfatizza la circolarità tra esperienza pratica e conoscenza teorica, attraverso una serie di stadi della riflessione, dei quali ciascuno è punto di arrivo e contemporaneamente punto di partenza per successive riflessioni. Questa impostazione è stata introdotta in Belgio negli anni Novanta e dal allora diversi istituti di formazione degli insegnanti hanno iniziato a stimolare gli insegnanti nel processo di analisi della situazione e di formulazione di alternative appropriate. Negli anni sembra che la prospettiva dei docenti si sia rivolta principalmente a trovare soluzioni pratiche a problemi pratici. Vi è invece una necessità di impiegare la pratica riflessiva per ampliare lo sguardo e raggiungere livelli di consapevolezza più in profondità. Come persuadere gli insegnanti ad andare oltre il pratico, ed includere nelle loro riflessioni aspetti fondamentali della pratica professionale, quali gli scopi morali, le questioni politiche, il coinvolgimento emotivo? Come raggiungere l'obiettivo di far mettere in discussione, tramite la riflessività, le loro stesse credenze, i modelli mentali sottostanti le azioni e le decisioni che vengono prese a scuola e nella società più in generale? L'autrice propone idee e spunti pratici alcune idee e spunti pratici. Ad esempio, seguendo il modello di doppio circolo di P. Senge⁵¹, sono suggerite attività metacognitive che partono dal materiale derivante dalla prima osservazione (*single loop reflection*) per procedere alla riconsiderazione, ri-connessione, ri-inquadramento dei significati una volta resi espliciti gli assunti di fondo (credenze, valori, pregiudizi, stili cognitivi) su cui si erano basate le prime deduzioni (*dou-*

⁵⁰ F.A.J. KORTHAGEN, *The Role of Reflection in Teachers' Professional Development*, L. KREEMER-HAYON - H.C. VONK - R. FESSLER (eds). *Teacher Professional Development: a Multiple Perspective Approach*, Swets-Zeitlinger, Amsterdam 1993, pp. 133-145.

⁵¹

ble loop reflection).

Come si può dedurre, dal materiale contenuto in questo volume si possono trarre spunti a molti livelli, in linea con la circolarità tra teoria e pratica che contraddistingue il nostro approccio. In sostanza si è tentato di fornire qualche risposta alle domande di fondo (cosa intendiamo per riflessività? E per creatività? Come si collegano questi principi allo sviluppo delle professioni oggi? Quali sono le sfide del mutamento che portano in primo piano l'esigenza di un approccio più riflessivo e creativo nei vari campi? Come si applica la riflessività alla formazione degli adulti? Cos'è una pratica riflessiva creativa?). Tuttavia non si pretende di avere esaurito la tematica che continua ad essere tanto suggestiva quanto sfuggente, soprattutto per l'ampio raggio delle questioni che riesce a toccare, di volta in volta ontologiche, epistemologiche, metodologiche e tecniche.

Molte questioni cruciali, legate all'introduzione del principio di riflessività, sono state appena accennate, ad esempio quella relativa al rapporto tra creatività e "resistenza al cambiamento" tipica dei professionisti della scuola; oppure qual è il grado massimo di profondità che è possibile raggiungere con il pensiero riflessivo e quali sono i suoi limiti nei vari passaggi del procedimento; restano ancora da individuare, infine, le condizioni alle quali sarebbe realizzabile un programma trasformativo collettivo, che utilizzi il potenziale creativo della riflessività non limitandosi ad estendere le capacità di dominio cognitivo dei singoli professionisti ma possa incidere sui loro contesti di manovra arricchendoli di repertori di significati, pratiche, valori più vicini all'esperienza soggettiva. Certo, questo livello implica lo strutturarsi di orientamenti più generali e più diffusi che portino ad affermare la nuova "epistemologia della pratica professionale" in forte critica verso le precedenti impostazioni; dunque un investimento istituzionale chiaro e deciso a favore della soggettività e dell'approccio qualitativo. Tramite il confronto internazionale con alcuni dei paesi dove tale scelta è già richiamata nelle linee programmatiche nazionali, Inghilterra, Norvegia e Belgio abbiamo potuto constatare quanto l'Italia abbia da apprendere in questo campo specifico, in termini di prassi formative e di modelli teorici della formazione; tuttavia, anche l'esperienza di queste nazioni è carica di contraddizioni e ambiguità, di ostacoli e mode culturali, non meno che nel caso italiano (evidenziate criticamente dagli autori). Pertanto non si tratta di riempire un repertorio di lamentazioni né di idealizzare realtà sociali e culturali diverse dalla nostra; si tratta piuttosto di proseguire nel cammino del circuito riflessivo, apprendendo dall'esperienza altrui così come dalla propria, nella consapevolezza che raggiungere un livello superiore di coscienza – per il professionista tanto quanto per il ricercatore sociale o lo studioso – rappresenti un impegno di crescita "dal basso" comunque auspicabile come garanzia di rinnovamento costante delle istituzioni e delle organizzazioni sociali.

Milano, 1 giugno 2005