

**Anna
Carletti***

Riflessività come pratica professionale: il percorso di formazione per formatori in OPPI

Questo numero raccoglie una selezione di contributi nati all'interno del percorso di formazione per formatori OPPI, un'esperienza che ha intrecciato pratica didattica, riflessione teorica e rielaborazione condivisa. La riflessività costituisce il principio epistemologico e metodologico che ha orientato l'impianto del percorso formativo, concepito non come trasmissione di contenuti o repertori metodologici da applicare in contesti dati, ma come dispositivo di problematizzazione dell'esperienza professionale, volto a rendere visibili, interrogabili e trasformabili le presupposizioni implicite che orientano l'agire didattico.

La struttura del percorso

Il programma di studio si è articolato in quattro moduli, che hanno progressivamente accompagnato i corsisti dalla dimensione relazionale dell'apprendimento alla progettazione e valutazione di percorsi formativi, fino all'approfondimento delle cornici epistemologiche e metodologiche per la formazione dei docenti.

Il percorso è iniziato con un primo modulo dedicato alla relazione per apprendere, durante il quale è stata esplorata la qualità delle interazioni educative come condizione fondativa dei processi di apprendimento.

A seguire, il secondo modulo ha posto al centro la figura del docente riflessivo, impegnato nella progettazione e documenta-

* Docente, membro del Comitato scientifico OPPI

zione di percorsi didattici sviluppati in una logica costruttivista e in una dimensione collaborativa. In questo contesto, i momenti di scrittura e revisione in piccolo gruppo hanno rappresentato il dispositivo attraverso cui l'esperienza ha progressivamente assunto lo statuto di oggetto di analisi, rendendo possibile il passaggio dalla pratica al sapere.

Il terzo modulo ha orientato l'attenzione verso la progettazione formativa e la costruzione di strumenti di valutazione di processo e di prodotto, mentre il quarto ha offerto un quadro di approfondimento sulle dimensioni epistemologiche e metodologiche della formazione, mettendo in dialogo costruttivismo, analisi disciplinare, valutazione e dinamiche di gruppo.

La riflessività come postura epistemica

Nella prospettiva adottata, la scrittura assume un ruolo decisivo: scrivere dell'esperienza didattica significa distanziarla senza perderla, renderla interrogabile, trasformarla in sapere condiviso. I contributi dei corsisti mostrano così il valore della riflessività come competenza professionale centrale del formatore e del docente, capace di dare forma all'esperienza e di restituirle significato.

L'assunto di fondo è che l'esperienza, in quanto tale, non produce automaticamente apprendimento. La riflessività non coincide, infatti, con un semplice "pensare a posteriori", ma si configura come postura epistemica e professionale che tiene insieme azione e interpretazione, esperienza e costruzione di significato, in quella continua riflessione nell'azione e sull'azione che Donald Schön individua come tratto distintivo del professionista riflessivo¹. In questa prospettiva, l'insegnamento non è mai un'applicazione lineare di tecniche, ma un processo situato, attraversato da variabili imprevedibili, che richiede al docente di leggere continuamente ciò che accade mentre accade. Tale posizione implica il riconoscimento del carattere non neutrale

¹ Il saggio di Donald Schön introduce il concetto di "professionista riflessivo" che consente di chiarire come il sapere docente si costruisca nella circolarità tra riflessione-in-azione e riflessione-sull'azione: non applicazione di modelli dati, ma produzione situata di conoscenza. Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

dell'osservazione: ogni atto osservativo è situato e mediato da schemi interpretativi e presupposizioni che devono essere resi visibili e sottoposti a revisione critica. Il nodo cruciale diviene allora lo sviluppo di un apparato di competenze che permetta di selezionare, all'interno del flusso esperienziale, configurazioni significative, rendendole oggetto di analisi e di comunicazione.

Affinché l'esperienza divenga sapere professionale, è necessario un lavoro di oggettivazione e rielaborazione: i fatti devono essere sottratti all'immediatezza dell'azione, de-costruiti, analizzati e re-inscritti in cornici interpretative che ne consentano la comprensione. La riflessività si configura dunque come pratica di trasformazione dell'azione in oggetto di pensiero, condizione per il passaggio da un sapere tacito, situato e incorporato, a un sapere esplicito, comunicabile e socialmente condivisibile.

In questo senso, il percorso ha inteso sollecitare nei corsisti un processo di progressiva esplicitazione e revisione dei propri schemi di riferimento, sostenendo la costruzione di assetti interpretativi più adeguati alla complessità dei contesti educativi attuali. Tale processo si iscrive all'interno di una prospettiva costruttivista, che riconosce il carattere situato, dinamico e negoziale della conoscenza, e attribuisce centralità al ruolo del soggetto nella costruzione di significati.

Nel campo della formazione, questa dimensione risulta particolarmente rilevante poiché consente di trasformare l'esperienza in apprendimento professionale. La riflessività si configura così come dispositivo di connessione tra pratica e teoria, evitando tanto il tecnicismo — fondato sull'idea che esistano soluzioni universalmente applicabili ai problemi della pratica — quanto l'improvvisazione "artistica" non consapevole². Come ha evidenziato Donald Schön, il sapere professionale si costruisce piuttosto nella riflessione sull'azione e durante l'azione, attraverso un continuo dialogo tra esperienza, interpretazione e decisione.

² Schön contrappone il modello della razionalità tecnica, fondato sull'applicazione di conoscenze scientifiche a problemi definiti, alla pratica riflessiva del professionista, che costruisce il proprio sapere attraverso la *reflection-in-action* e la *reflection-on-action*, trasformando situazioni incerte e indeterminate in occasioni di conoscenza. Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

La dimensione sociale della riflessività in OPPI

Questa impostazione si iscrive pienamente nella tradizione di ricerca di OPPI³, che fin dalle sue origini ha rifiutato modelli prescrittivi e semplificazioni riduzionistiche, assumendo la complessità dell'agire educativo come dato costitutivo e non come problema da eliminare. In tale prospettiva, la formazione non consiste nel fornire repertori di tecniche, ma nel costruire uno sfondo di senso e solide coordinate epistemologiche che consentano al docente di orientare la propria azione in contesti variabili. Ne deriva una concezione della ricerca educativa come intrinsecamente connessa alle pratiche e alle interpretazioni degli insegnanti, e della professionalità docente come attività riflessiva e investigativa.

La riflessività, inoltre, non si esaurisce in una dimensione individuale, ma si configura come pratica sociale, che trova nella comunità professionale il proprio spazio di sviluppo.⁴

L'associazione professionale assume allora una funzione cruciale, configurandosi come spazio di mediazione tra esperienza e teoria: un laboratorio riflessivo permanente in cui l'azione didattica, sottratta alla dimensione dell'implicito, può essere sottoposta a indagine, discussione e validazione intersoggettiva. Il confronto tra pari, la co-progettazione, la scrittura e la revisione condivisa permettono di esternalizzare il pensiero professionale, renderlo discutibile e quindi trasformabile, consentendo il passaggio dall'insegnante esecutore all'insegnante-ricercatore.

Abitare la complessità

La riflessività può essere letta anche come capacità di abitare la complessità. L'aula si configura infatti come un sistema dinamico, in cui interagiscono dimensioni cognitive, relazionali, emotive e istituzionali. In questo contesto, il docente riflessivo non cerca di semplificare la realtà, ma di mantenerne la leggibilità, costruendo ipotesi interpretative provvisorie, modificabili

³ Colombo M. e Varani A. (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo, 2008.

⁴ Meziroff J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

alla luce dell'esperienza. È un sapere "debole" nel senso positivo del termine: non dogmatico, ma adattivo e aperto.

Di fronte a una ormai conclamata crisi della professionalità e del ruolo docente – segnata dalla difficoltà di governare la crescente complessità dei contesti formativi, dalla trasformazione dei saperi, dal pluralismo culturale, dall'instabilità dei riferimenti normativi e da relazioni conflittuali con studenti e famiglie – le risposte semplificanti, l'adozione acritica di metodologie, la ricerca di tecniche risolutive, la fiducia esclusiva nell'innovazione tecnologica risultano epistemologicamente deboli, in quanto incapaci di cogliere la natura dinamica e sistemica dei processi educativi.

La riflessività si presenta invece come competenza capace di sostenere processi di interpretazione, scelta e responsabilità. Inoltre, rinvia a una precisa opzione antropologica ed educativa: la formazione non è riducibile alla trasmissione di conoscenze o all'acquisizione di competenze tecniche, ma riguarda la costruzione di soggetti autonomi, consapevoli, capaci di interpretare la realtà, di esercitare il pensiero critico e di orientare il proprio agire e di evolvere. In tal senso, essa rappresenta non solo una competenza professionale, ma una condizione costitutiva dell'agire educativo e didattico.

È in questa prospettiva che si colloca il valore formativo dei contributi raccolti in questo numero: non come repertorio di buone pratiche, ma come esiti di processi analitici e metacognitivi che trasformano l'esperienza in conoscenza.

Abbiamo voluto aprire il fascicolo rendendo omaggio al pensiero di Edgar Morin, la cui riflessione sulla complessità continua a offrire strumenti preziosi per interpretare le sfide educative contemporanee, ripubblicando il suo breve saggio *Per una riforma del pensiero*. Un testo che propone una cornice teorica particolarmente significativa per leggere la complessità dei processi educativi e la necessità di superare approcci frammentati al sapere. Entro questo orizzonte si collocano i contributi raccolti nel numero, che affrontano alcuni dei nodi più rilevanti della scuola contemporanea.

Il tema dell'inclusione e delle differenze attraversa diversi articoli: Stefania Laguardia propone una rilettura dell'orientamen-

to come processo di trasformazione piuttosto che di semplice predizione; Alessandra Foti interroga criticamente il concetto stesso di inclusione, mostrando come esso possa talvolta produrre nuove forme di esclusione; Serena Vinattieri, attraverso la metafora di Pinocchio nella “scuola della scomfort zone”, riflette sulle condizioni che rendono possibile la crescita personale e formativa. In una prospettiva analoga si colloca anche il contributo di Dora Gulli, che affronta il tema delle dinamiche di genere nell’insegnamento della matematica attraverso lo strumento del diario di bordo.

Un secondo nucleo riguarda la didattica disciplinare e la costruzione delle competenze. Gaia Gigante riflette sullo sviluppo della competenza lessicale nella scuola secondaria di primo grado; Andrea Colore ripensa il ruolo della letteratura nella progettazione dell’insegnamento dell’italiano; Antonietta Mazzeo propone, attraverso la geografia, una prospettiva educativa aperta alla comprensione del mondo e delle sue interconnessioni.

La dimensione metodologica e organizzativa emerge invece nei contributi di Monica Credi, dedicato al cooperativismo e alla *peer education* come strategie per ridurre le disparità linguistiche nei CFP; di Fabrizio Ortolano, che esplora nuovi ambienti di apprendimento e forme di sperimentazione didattica rivolte alla cosiddetta Generazione Z; e di Jacopo Begna, che analizza il ruolo della didattica ludica nella promozione della motivazione e dell’*engagement* nella scuola secondaria di secondo grado.

Pur nella diversità dei temi affrontati, tutti gli articoli condividono un medesimo orientamento: assumere la pratica educativa come fenomeno situato, complesso e problematico, da interrogare piuttosto che da semplificare. Ne emerge una scuola intesa come spazio di ricerca, in cui l’insegnamento si costruisce nell’intreccio continuo tra azione, riflessione e costruzione di conoscenza.