

Riflessività e pratiche del sé professionale

di *Stefano Oliverio*

Riassunto

Dopo aver delineato l'importanza epocale della figura del professionista riflessivo, in questo articolo si rivolge l'attenzione alle critiche che la nozione ha sollevato. In particolare si discute l'accusa secondo la quale la professionalità riflessiva sarebbe complice della contemporanea tesi culturale del cosmopolitismo incompleto e della logica del *lifelong learning*. In questo orizzonte, da un lato si indicano le ragioni per le quali l'autointerpretazione costruttivista che Donald Schön ha dato alle sue idee possa aver contribuito al loro fraintendimento e appropriazione lungo una traiettoria strumentalistica, operazionalizzata e intellettualista; dall'altro, si rivendica l'intreccio creativo di dimensioni sperimentali ed esistenziali che è presente nel congegno concettuale di Schön. Proprio per rafforzare tale legame di dimensioni e per scongiurare adulterazioni della nozione del professionista riflessivo in senso strumentalista e orientato alla *learnification*, si invoca la tradizione degli esercizi spirituali su sé stessi, teorizzata da Foucault, come possibile alleato per pensare la riflessività (anche) in termini di soggettivazione e senza cedimenti alle indesiderate derive del discorso dell'apprendimento.

Parole chiave: Professionista riflessivo, riflessione esistenziale, esercizi spirituali, soggettivazione professionale, Donald Schön

Reflectivity and practices of the professional self

Abstract

In this paper, after outlining the epoch-making importance of the figure of the reflective practitioner, I will shift the focus to some critiques to it. In particular, I will discuss the allegiance that reflective professionalism is accomplice with the contemporary cultural thesis of unfinished cosmopolitanism and the logic of lifelong learning. In this horizon, on the

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2023

Doi: 10.3280/erp1-2023oa15873

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

one hand, I will indicate the reasons why the constructivist self-interpretation provided by Donald Schon may have contributed to giving rise to a misconstrual and appropriation of his ideas along instrumentalist, operationalized and intellectualist lines; and, on the other, I will vindicate, instead, the creative interweaving of experimental and existential dimensions which is present in Schon's conceptual device.

Precisely in order to strengthen this entwining of dimensions and to ward off any instrumentalist and learnification-oriented adulterations of the notion of the reflective practitioner, the tradition of the spiritual exercises on oneself, as theorized by Foucault, is invoked as a possible ally to think of reflectivity (also) in terms of subjectification and away from the most unwelcome drift of the discourse of learning.

Keywords: Reflective practitioner, existential reflection, spiritual exercises, professional subjectification, Donald Schön

First submission: 11/04/2023, *accepted:* 26/04/2023

Available online: 24/07/2023

Fini del paradigma riflessivo

A distanza di quarant'anni dalla prima edizione di *The Reflective Practitioner* (1983) è impossibile sottovalutare l'importanza che la nozione introdotta da Schön (1993, 2006) ha rivestito nel dibattito pedagogico e il ruolo che egli ha giocato – insieme con altri autori – nello stabilire l'orizzonte della riflessività come egemone (cfr. Striano, 2001; Mortari, 2004; Fabbri, 2007; Striano, Fabbri, & Melacarne, 2008; Perillo, 2010, 2012; Michelini, 2013, 2016; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018).

Il successo di tale nozione non è stato un evento solo accademico in quanto essa rispondeva a bisogni profondi delle società occidentali nell'epoca dell'ipermodernità e, in un certo senso, rappresentava una risposta ad alcune istanze della (coeva) *vague* postmoderna, senza cedere a taluni esiti anti-scientifici o relativistici di essa.

Questa era la ragione di fondo che portava – in una cornice eccedente il dibattito pedagogico – un epistemologo come Stephen Toulmin (2001) a introdurre, in vista di un oltrepassamento della modernità cartesiana, il professionista riflessivo come una sorta di personaggio concettuale, che offriva la prospettiva di un superamento delle oltranzescentiste (che, nel dibattito pedagogico-didattico, sono state incarnate dagli eccessi dell'*evidence-based education* e dalla cultura e culto delle misurazioni [cfr. Biesta, 2010; Ravitch,

2010]), senza però cedere alla sirene di un nichilismo ermeneutico (per adoperare, non senza qualche forzatura e svisamento, una dizione di Vattimo [2012]) che rischiava di vanificare il significato della cultura scientifica e degli abiti sperimentali a essa connessi (cfr. Colicchi, 2013).

È a quest'altezza 'epocale' che si deve misurare la portata di un'idea che ha fornito uno strumento concettuale potente per pensare in modo nuovo il rapporto tra scienza e società e tra teoria e pratica, e di farlo non (solo) nel rarefatto dominio della teorizzazione epistemologica bensì (anche e soprattutto) in costante riferimento alle pratiche professionali e alla formazione di professionisti, non intendendo questi ultimi in senso "sofocratico" (Popper, 2003), ossia come una sorta di casta di esperti che impongano le loro conoscenze teoriche al disordine della pratica.

La nozione di professionista riflessivo ha funzionato come un operatore concettuale che, da una parte, ha permesso di prendere sul serio le insorgenti preoccupazioni rispetto a una visione troppo ristretta delle conoscenze specialistiche, le cui conseguenze spesso calamitose, sul piano della sostenibilità (latamente intesa), hanno progressivamente conquistato il proscenio dell'attenzione sociale, senza che però tale 'limitazione' di un certo scientismo si traducesse in conati anti-scientifici (timore diffuso negli ultimi due decenni dello scorso secolo: cfr. Holton, 1997); dall'altra, ha consentito di riarticolare il rapporto tra teoria e prassi, attuando una riabilitazione di quest'ultima, senza mai scinderla, però, dal riconoscimento del ruolo della teoria nel processo di ricostruzione delle pratiche.

Si intende suggerire che la mossa principe di Schön sia stata quella di accogliere l'esigenza di *abitare l'incertezza* – ossia di abbandonare la "ricerca della certezza" (Dewey, 1984) e il "Mito della Stabilità" (Toulmin, 2001) –, in straordinaria sintonia con alcune istanze della sensibilità postmoderna (ma anche della coeva "sfida della complessità"), ma, al contempo, di aver offerto forme di confronto con l'incertezza che non dismettevano il valore dell'*ethos* scientifico, scongiurando, però, che quest'ultimo prendesse imperialisticamente il sopravvento.

Per cercare di rendere icasticamente il significato di questa mossa, si può riprendere il titolo di un volume di Gianni Vattimo (2006), *Tecnica ed esistenza*, in cui il filosofo torinese individuava nei due concetti le chiavi per una mappa complessiva del pensiero novecentesco. Mentre usualmente si scava un solco tra queste due dimensioni e l'appello all'esistenza è giocato come antitesi alla presa schiacciante della civiltà della scienza e della tecnica e delle sue gabbie di acciaio, si può argomentare che il professionista riflessivo offriva una concezione alternativa che postulava l'intreccio dei due vettori. Si dimentica spesso come l'itinerario di pensiero di Schön sia iniziato

proprio con un'originale riflessione sulla tecnica e sul suo impatto sulle pratiche sociali (cfr. Schön, 1967). E, d'altra parte, si sottovalutano sovente le forti connotazioni esistenziali del punto di avvio della logica della riflessività in Schön: infatti, l'intuizione per cui la razionalità riflessiva si distingue da quella tecnica anzitutto per il fatto che il primo gesto non è il *problem-solving* ma il *problem-setting* (Schön, 1993, pp. 46 e 67 sgg.; 2006, pp. 33 sgg.) si radica nel riconoscimento che la pratica professionale è il campo di *situazioni indeterminate, uniche e conflittuali*.

A un primo livello tale impostazione è di chiara matrice deweyana, ma il modo in cui Schön configura l'argomentazione – a partire dalla nota metafora della palude (Schön, 1993, p. 69; 2006, p. 31) – fa risuonare in essa accenti che valorizzano le risonanze (anche) esistenziali dell'espressione.

Un raffinato filosofo dell'educazione come Paul Fairfield (2009) ha invocato un'alleanza fra Dewey e Gadamer al fine di ottenere una visione di esperienza più pedagogicamente ricca:

[L']esperienza 'nel senso genuino', come Gadamer dice acconciamente, è sì sperimentale e tuttavia non solo nel senso dell'interpretazione scientifica del mondo propria di Dewey – in quanto investigativa, razionalmente ordinata e orientata alla soluzione – ma nel senso che essa è profondamente trasformativa. In ultima istanza è sé stessi e il proprio punto di vista che l'esperienza trasforma, nel senso non solo che si è risolta una situazione problematica ma che si è divenuti diversi nel proprio essere. 'Non sono la persona che ero', diciamo a conclusione di un'esperienza che sia degna di questo nome. [...] I concetti [gadameriani] di *Bildung* ed *Erfahrung* suggeriscono entrambi un'esperienza che è continua nel senso deweyano e però mostra una qualità dialettica e narrativa che è meglio articolata nella filosofia fenomenologica ed ermeneutica che nell'empirismo radicale e nel pragmatismo. (pp. 86 e 93)

Fairfield parla dell'esigenza di un "pragmatismo ermeneutico" ma il tono della sua argomentazione mostra come in realtà ciò che sta indicando è la necessità di un "pragmatismo esistenziale" che riattivi delle virtualità di senso tutt'altro che estranee a Dewey (cfr. Abbagnano, 1951; Oliverio, 2021a) ma troppo spesso obliterate dalla critica.

La figura teorico-pratica del professionista riflessivo sprigiona tutto il suo potenziale proprio nella misura in cui si radica in tale orizzonte, ossia contempera le due accezioni di "sperimentare": da un lato, la mobilitazione di una *forma mentis* scientifica, e dunque esplorativa e fallibilista, e dall'altro lo sperimentarsi, l'essere coinvolto in percorsi di indagine che si riflettono trasformativamente sulla soggettività in quanto essere-nel-mondo del professionista. C'è un nitido senso 'mediale' – nell'accezione della diatesi media

della grammatica greca – del verbo sperimentare nel congegno schöniano per cui il professionista è *affetto dal suo agire nel suo esistere in quanto soggetto*.

Purtroppo è stato lo stesso Schön a velare questo potenziale, abbracciando una spiegazione costruttivista del suo dispositivo concettuale che non è il modo più proficuo epistemologicamente per rendere conto delle sue intuizioni più vigorose e del tatto fenomenologico con cui descrive le pratiche professionali e, in particolare, le relazioni formative fra *tutor* e novizio (cfr. Oliverio, 2013; Chello, 2021).

L'autointerpretazione costruttivista che Schön ha dato del suo impianto ha ridotto gli argini contro i fraintendimenti della sua posizione, che sono arrivati fino ad esiti paradossalmente proceduralizzanti in riferimento a concetti che contro la razionalità tecnica delle procedure erano stati, invece, forgiati; di conseguenza, sono sorte diverse critiche rispetto alla figura del professionista riflessivo e inviti ad andare "oltre la pratica riflessiva" (Bradbury *et al.*, 2010). Non si devono minimizzare i punti di forza di queste obiezioni ma, d'altro canto, essi non devono condurre, ad avviso di chi scrive, a una dismissione del paradigma riflessivo ma piuttosto a una sua ricostruzione, che ne recuperi i fini, così come sono stati su accennati, ossia anzitutto l'impegno a trovare un assetto integrato di scienza e società, teoria e prassi, tecnica ed esistenza.

Su questo sfondo, nel prosieguo del presente saggio, dapprima (§ 2) si presenteranno alcune delle più influenti contestazioni che sono state mosse all'idea di riflessività e, nonostante le diverse prospettive che vi presiedono, si argomenterà che, in ultima istanza, esse si radicano nell'allaccio – come detto in certo modo favorito da alcune autointerpretazioni schöniane – fra approccio riflessivo e "logica dell'apprendimento" (Bingham, 2016); e, poi, nel § 3 si suggerirà un possibile percorso di ricostruzione della figura del professionista riflessivo e della sua formazione che ne salvi la matrice esistenziale e scientifico-indagativa insieme e, quindi, la duplice accezione di 'sperimentare' su indicata.

Fine del paradigma riflessivo?

Nell'ultimo quindicennio un influente filone interpretativo ha denunciato, se non la collusione del modello del professionista riflessivo con la montante colonizzazione delle pratiche educative da parte delle concezioni neoliberiste, almeno il fatto che esso "non abbia una forza critica sufficiente ad arginare tale diffusione" (Chello, 2021, p. 26). In altre parole, la razionalità riflessiva lungi dal costituire una barriera all'avvitamento tecnicistico, misuratorio e standardizzante che si impone nei contesti formativi in virtù del

GERM (Global Educational Reform Movement: cfr. Sahlberg, 2016) finirebbe per divenire un componente essenziale dei nuovi dispositivi, orientati, in ultima istanza, a una razionalità governamentale (cfr. Erlandson, 2007; Chello, 2019, pp. 170 sgg.).

Particolarmente perspicue, in tale senso, alcune argomentazioni di Thomas Popkewitz (2008), nella sua sofisticata analisi foucaultiana delle riforme pedagogiche della contemporaneità in quanto dominate dalla tesi culturale del “cosmopolitismo incompleto [*unfinished*]”. Con “cosmopolitismo” Popkewitz si riferisce a quel processo di razionalizzazione del mondo tipico della modernità post-illuminista che mira a una gestione e ordinamento razionale del mondo della vita, eliminando come attardate e resistenti tutte quelle forme di esistenza e di vivimento dello spazio e del tempo – rette da una valorizzazione di saperi altri da quelli solamente razionali (p.es. quelli sensoriali o emozionali) – che paiono contrastare lo sviluppo di una presa tecnica del mondo e la connessa necessità di coltivare abiti di comportamento e di pensiero all’insegna della calcolabilità e standardizzazione.

Il discorso del *lifelong learning* rappresenta la manifestazione attuale di tale progetto cosmopolitico – che secondo Popkewitz presiede a molta parte del movimento di riforma educativa novecentesco – ed è connotato come “incompleto”

nel senso che la vita è continuamente in processo e innovazione attraverso scelte, con nessun punto finale in vista. [...] Il nuovo cosmopolitismo si presenta come una narrazione che rimpiazza ed è più avanzata di quella che la precedeva. La speranza contemporanea del futuro è anche un processo di degradazione [*abjection*] in cui si dà espressione a timori rispetto a coloro i quali non incarnano quel cosmopolitismo. La speranza per quello che è universale nel cosmopolitismo è connessa col doppio gesto in cui i timori verso i pericoli e le popolazioni pericolose viaggiano accanto alla speranza della società inclusiva. (Popkewitz, 2008, p. 112)

Mette conto di interpretare (non senza qualche torsione esegetica) alcuni aspetti dell’argomentazione di Popkewitz, utilizzando il vocabolario introdotto nel precedente paragrafo. Di fronte al carattere confuso, variegato, dissonante, disorientantemente policromo e localistico del piano dell’esistenza, il progetto cosmopolitico mira a una gestione della società e dei soggetti mediante l’imposizione della tecnica e della sua razionalità, che consenta l’organizzazione, regolazione e governo delle pratiche sociali in vista della conquista di assetti sempre più progressivi.

C’è un genuino intento riformatore e financo emancipativo in tale sforzo che, però, produce esclusione nel momento stesso in cui mira alla creazione di società massimamente inclusive, ossia di società in cui nessuno rimanga

indietro. Infatti, chi rimane indietro e dev'essere recuperato è 'degradato' e 'rigettato' (questo il doppio significato del concetto popkewitziano di *abjection*) in quanto renitente o incapace di stare al passo dell'impegno di ristrutturazione razionale delle pratiche.

La controparte pedagogica di tale doppio gesto, in cui la speranza inclusiva si sposa ai timori nei confronti di alcune popolazioni, è la nozione di "bisogno educativo speciale" come ganglio dell'odierno discorso dell'inclusione. Declinare in termini di "bisogno speciale" – e quindi di deficit e mancanza e non semplicemente di unicità e indeterminazione (ossia come spazio di potenzialità e crescita) – il non allineamento ai ritmi di sviluppo (in ogni accezione del termine) significa discriminare alcune forme di esistenza, misurandole su standard presuntamente neutrali. La 'specialità' viene in ultima istanza ri-descritta in termine di indigenza e appella a interventi che permettano di recuperarla.

Nel momento in cui, tuttavia, la vita è intesa come un processo incessante di innovazione, tale sforzo è costitutivamente non finito o, per dirla in altro modo, ciascuno di noi può esperire una condizione di ritardo/bisogno cui avviare e compensare.

È in questo scenario che Popkewitz colloca la sua discussione del professionista riflessivo:

Cosmopolita incompleto è non solo il bambino. Anche il docente è classificato come un soggetto che apprende lungo tutto l'arco della vita. Il docente si auto-attualizza rifacendo la sua biografia. Il "docente riflessivo" fa ricerca su di sé attraverso la ricerca azione che apporta una forma di *problem-solving* nella pianificazione della sua carriera. Il docente valuta la crescita professionale attraverso le storie di vita e i *portfolio* al fine di documentare e pianificare l'auto-amministrazione della sua carriera. La riflessione non concerne solamente il pensiero. La riflessione implica una particolare *expertise* nel calcolare e ordinare il pensiero attraverso un'attività di *problem-solving*. Il "docente riflessivo" delle riforme professionali è vincolato a particolari insiemi di principi di ordinamento e classificazione del mondo e del sé. Il docente è responsabile del "problem-solving" in un mondo che è in continuo cambiamento e instabilità. (*Ibid.*, pp. 123 e 124)

Da un certo punto di vista tali notazioni di Popkewitz possono apparire completamente fuori bersaglio e non concernere minimamente la nozione di "professionista riflessivo" quale delineata da Schön. Le stesse scelte lessicali segnalerebbero una palese incomprensione del dispositivo teorico di quest'ultimo: come su ricordato, il punto di partenza dell'argomentazione sulla razionalità riflessiva è una nitida contestazione del privilegio della logica del *problem-solving*, che presiede invece alla razionalità tecnica; il rife-

rimento a un pensiero calcolante, ordinatorio e classificatorio appare sfuocato rispetto all'enfasi schöniana sulla "abilità artistica" (Schön, 2006, spec. pp. 52 sgg.); e manca completamente, nelle pagine di Popkewitz, ogni senore della strategicità dell'idea di "conversazione riflessiva con la situazione" in quanto attenta al discorso di ritorno della situazione stessa.

Di fronte a tanto grossolani fraintendimenti l'unica lettura improntata a un principio di carità ermeneutica parrebbe essere quella secondo cui Popkewitz sta qui attaccando non già la nozione di Schön ma l'appropriazione, funzionalizzazione e svisamento che di essa si sono fatti nei vent'anni successivi alla pubblicazione delle sue opere. In altre parole, Popkewitz – il quale non cita mai esplicitamente Schön – muoverebbe le sue critiche non tanto alla teoria nella sua originaria formulazione ma a quell'adulterazione di essa che ha fatto scrivere, a un altro campione della riflessività, David Boud, che "[c]iò che è stato messo in pratica è stato spesso molto lontano dalle idee che noi o Donald Schön, o invero ogni altro sostenitore della riflessione nella letteratura scientifica, avremmo desiderato vedere" (Boud, 2010, p. 27), in quanto riduceva la riflessività a una serie di ricette da seguire, a modi iper-intellettualizzati di intendere che cosa sia riflessione e a un'indebita e acritica accettazione delle esperienze dei soggetti che apprendono (per critiche analoghe, ma da una cornice teorica altra da quella del paradigma riflessivo cfr. Biesta, 2019). Boud è lucidissimo nel denunciare come docenti di "tendenza strumentalista" abbiano finito per assumere un approccio iper-operazionalizzato, che culminava nella "strana pratica della riflessione attraverso *checklist*" che è un po' come "dipingere con i numeri" (Boud, 2010, p. 28).

Mentre è plausibile argomentare che l'obiettivo polemico di Popkewitz sia proprio questa forma pervertita e impoverita di professionalità riflessiva piuttosto che l'originaria versione di Schön, è legittimo il quesito se però non ci sia qualcosa nel dispositivo di quest'ultimo che lo predisponesse a siffatte manomissioni e, quindi, a diventare un componente dell'ingranaggio della tesi culturale del *lifelong learning* in quanto forma di cosmopolitismo incompleto. L'ipotesi che si vuole avanzare è che Schön ha in parte disattivato i più produttivi aspetti del suo congegno teorico-pratico perché lo ha alleato al montante discorso dell'apprendimento (Masschelein, 2001) o *learnification* (Biesta, 2006, 2010). In questo senso, più che l'esigenza di proporre una svolta post-riflessiva, ciò che si suggerisce è un recupero del progetto del professionista riflessivo, disaccoppiandolo, però, dall'abbraccio con il discorso dell'apprendimento.

In un certo senso, Schön non è un semplice alleato o succube della *learnification* ma un suo precursore, se già nei primi anni '70 dello scorso secolo egli segnalava l'emergere di una condizione "oltre lo stadio stabile" e vocata

a un'incessante innovazione (la stessa condizione che Popkewitz denuncerà più di tre decenni dopo) e raccomandava come unica strategia costruttiva di risposta quella di

rendere parte integrante di noi stessi e delle nostre istituzioni la capacità di impegnarsi in queste trasformazioni [...] diven[endo] capaci di apprendimento [...]. Il compito che la perdita dello stato stabile rende imperativo per le persone, per le nostre istituzioni, per la nostra società nella sua totalità, è di imparare ad imparare. (Schön, 1973, p. 30)

Una simile visione, delineata un decennio prima della figura del professionista riflessivo, situa quest'ultimo su uno sfondo in cui prioritario, anzi: esclusivo, è l'orizzonte dell'apprendimento. I 'costi' di tale mossa sono molteplici ma, per il *focus* della presente indagine, se ne lumeggeranno solo un paio.

Anzitutto, benché il vocabolario del *problem-solving* sia estraneo al congegno di Schön, questo rischia di esservi vulnerabile proprio in virtù del suo allaccio strutturale con la logica del *learning*. Infatti, come ben sottolinea Popkewitz (2008), “[i]l *problem solving* è una particolare storia di salvezza che considera la vita come una serie di itinerari razionalmente ordinati per trovare soluzioni, che non è mai completa e sempre rinvia il presente al futuro” (p. 118) e l'enfasi sul *lifelong learning* è il veicolo pedagogico su cui viaggia tale storia di salvezza. Ora, la narrazione schöniana circa la condizione “oltre lo stadio stabile” e la sua risposta in termine di abilità di apprendere ad apprendere rischia di occhieggiare a una tale storia e, quindi, di aprire il varco – per passaggi successivi, spesso impercettibili, e che non è possibile qui ricostruire nel dettaglio – a una concezione strumentalistica della figura del professionista riflessivo, la stessa criticata da Popkewitz e Boud. È bene ribadire che Schön non cade in tali equivoci ma, per le ragioni appena discusse, forse il suo congegno teorico non è abbastanza immune a essi.

In secondo luogo, l'orizzonte del *learning* è all'origine dell'autointerpretazione costruttivista che Schön fornisce della professionalità riflessiva e l'ipoteca costruttivista, a sua volta, contribuisce a spiegare le critiche di iperintellettualizzazione o mentalismo che sono stati mossi al suo dispositivo concettuale. Nelle sue eccezioni a quest'ultimo, Biesta (2019) suggerisce che un processo di riflessione dovrebbe partire dalla domanda “Come sei stato?” piuttosto che da “Che cosa hai imparato?”:

Ciò che è interessante nella domanda su come si è stati è che essa non chiede immediatamente riflessioni – ossia pensieri e descrizioni di pensieri – ma fa spazio alle dimensioni tacite, incarnate e corporee della conversazione con la situazione, inclusi sentimenti ed emozioni, ma anche i ‘repertori’, come li chiama Schön, ossia

la conoscenza incarnata che, col tempo, diviene una parte importante anche della professionalità del docente. [...] Nella misura in cui la domanda “Come sei stato?” può essere caratterizzata come una domanda riflessiva, sono incline a dire che la riflessione che è innescata da questa domanda non è ‘mentale’ ma anzitutto *esistenziale*. (p. 125)

Il riferimento alle conoscenze incarnate e tacite che sono proprie della conversazione riflessiva con la situazione mostrano come – non fosse per la sua autointerpretazione costruttivista – la concezione di Schön sia più ampia e sfaccettata e certamente non schiacciabile su una prospettiva semplicemente mentalistica. Attraverso l’uso che fa di alcune intuizioni di Gilbert Ryle e Michael Polanyi, non solo Schön (1993, pp. 77-79; 2006, pp. 52-53) ha una vigorosa consapevolezza degli aspetti corporei della conoscenza (cfr. anche Kinsella, 2007) ma non è azzardato asserire che, nel presentare la fenomenologia della pratica riflessiva, egli mostra un senso molto avvertito degli elementi di “passibilità” e “vulnerabilità” (cfr. Roth, 2011; Oliverio, 2019) che contraddistinguono l’apprendimento del nuovo, se ci si accomiata dall’esclusivismo della prospettiva costruttivista.

In questo senso, senza sovrapporre i congegni di Biesta e Schön, anche in quest’ultimo si può far valere una forma di ‘riflessione esistenziale’ o, meglio, un tipo di riflessione che, come argomentato nel paragrafo precedente, coniughi un vettore esistenziale e uno scientifico-sperimentale ossia valorizzi la dimensione ‘mediale’ (nell’accezione su introdotta) dello sperimentarsi all’interno della situazione indeterminata, unica e conflittuale.

Se in altro contesto – rispondendo a un ordine di questioni analoghe a quelle qui esplorate – si è suggerita una ricostruzione del congegno schöniano alla luce di alcune idee dell’estetica deweyana (cfr. Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018, pp. 114-129), nel prossimo paragrafo si indagherà come potrebbe attuarsi una forma ‘schöniana’ di riflessione esistenziale.

Al confine fra paradigma riflessivo ed esercizi spirituali

L’idea di uno sperimentar/si del professionista riflessivo e quella di un suo essere affetto nel proprio esistere in quanto soggetto, per riprendere una formula sopra adoperata, possono essere ricomprese (in tutte le accezioni del termine) nell’impegno a concepire la “formazione del professionista riflessivo” (Schön, 2006) come una forma di “soggettivazione professionale” (Biesta, 2014, pp. 135-136). Benché, come già accennato, non si intenda stabilire indebite coincidenze fra Biesta e Schön, si ritiene che la dizione del pedagogista olandese possa essere – con opportune ricalibrature – mobilitata

anche per il pensatore statunitense per almeno due ordini di ragioni: da un lato, in ambedue i dispositivi argomentativi è centrale la questione del giudizio (sull'*artistry* come forma del giudizio di pratica cfr. Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018, pp. 29-47); dall'altro, leggere l'educazione del professionista alla riflessività come una forma di soggettivazione – sia pur diversa da quella di Biesta – può contribuire a riscattarla dagli esiti mentalistici e iper-intellettualizzati cui la consegna l'ipoteca costruttivista.

Delineare le ragioni di siffatta interpretazione implica operare “al confine” del paradigma riflessivo, ossia in quella zona di scambi, interazioni, transiti e passaggi che costituiscono il *proprium* delle aree di confine, in cui il dialogo – in questo caso fra congegni teorico-pratici – consente l'arricchimento reciproco, se non il meticciamiento delle identità. Per come la si è venuta svolgendo, l'argomentazione culminante nella metafora del confine non rimanda a un facile sincretismo, bensì alla necessità di ri-attingere, attraverso l'incontro con altre prospettive, quelli che si sono indicati come i “fini” della figura del professionista riflessivo (cfr. § 1), redimendoli dalla possibile “fine” cui li espongono alcune proceduralizzazioni tipiche dell'odierno regime “cosmopolitico incompleto” ma anche alcune frettolose teorizzazioni schöniiane (cfr. § 2).

Per comprendere lo specifico del tipo di soggettivazione che ha luogo nella formazione allo ‘sperimentarsi’ del professionista riflessivo, è opportuno anzitutto profilare la sua differenza rispetto al tipo di soggettivazione della razionalità tecnica e della *learnification*. L'antesignano remoto di tale soggettivazione può essere individuato in Descartes e nel percorso metodico che dal dubbio radicale conduce alla certezza del *cogito* (cfr. Toulmin, 1991, 2001) ossia a quella che si può definire *soggettivazione matematico-metodologica*. Tale dizione indica, da un lato, che la traiettoria disegnata da Descartes mira a un tipo di soggettività che, attraverso una purificazione metodica, venga preservata dalle scorie (almeno così sono vissute da Cartesio) del mondo e dei saperi percettivi-corporei in virtù del potere di ‘certificazione’ delle procedure matematiche. Inoltre, il riferimento alla matematica rinvia al progetto cartesiano di una *mathesis universalis* che, considerando l'etimologia greca del sostantivo, colloca immediatamente tale sforzo all'interno della logica dell'apprendimento (com'è evidente dal fatto che il percorso cartesiano di purificazione inizia con una contestazione della scuola e delle conoscenze ivi acquisite e, più in generale, della logica dell'insegnamento: cfr. Oliverio, 2008, 2020). Abbiamo qui il sito di insorgenza della *learnification* come dimensione epocale e non semplicemente contingente (cfr. Heidegger, 1987; Corbi & Oliverio, 2013). O, in termini più sobri e accurati, la *learnification* è la manifestazione, sul terreno squisitamente pedagogico, di un cam-

biamiento intervenuto con il gesto cartesiano che istituisce un soggetto ‘matematico’, ossia un soggetto che si stabilisce nel rifiuto di ogni insegnamento e nel ritrarsi da ogni relazione, rimpiazzandola con la scoperta autonoma del metodo come insieme rigoroso di regole.

La figura di tale ‘soggetto matematico’ che rifà la pratica all’insegna della teoria – e di una teoria remota da ogni contaminazione mondana – è in Descartes l’architetto solitario di cui si parla nel *Discours*, che opera meglio se può abbattere gli edifici esistenti e ricominciare da capo. Come argomentato altrove (Oliverio, 2018), l’architetto cartesiano – che ricompare in un testo di Dewey da cui Schön trae ispirazione per la sua educazione del professionista riflessivo – è l’incarnazione della razionalità tecnica e della sua soggettivazione matematica, cui Schön oppone il professionista riflessivo e la sua conversazione con la situazione, agita grazie a repertori di saperi incarnati che costituiscono la trama profonda delle conoscenze nel corso dell’azione (ma anche la condizione di possibilità della riflessione nel corso dell’azione). La formazione all’*artistry* non è l’avventura isolata di un soggetto che persegue l’attingimento di una certezza ‘matematica’, ritirandosi nella teoresi, ma è l’esplorazione attiva di una situazione di cui si fa parte transazionalmente (cfr. Perillo, 2014; Chello, 2017, 2021) insieme con un *tutor* che accompagna e guida. Non è quindi segnata, ad onta di ogni autointerpretazione costruttivistica, dalla *learnification*, ma rinvia a quella doppia valenza dello sperimentare, in cui l’indagatività scientifica si associa al coinvolgimento della trasformazione esistenziale (di cui la mobilitazione dei propri saperi taciti è solo *una* delle manifestazioni).

Il quadro finora disegnato dev’essere, tuttavia, complicato da un ulteriore elemento. Come Foucault (2001a) ha incisivamente mostrato, nelle *Meditationes* cartesiane convivono due forme testuali: l’una è quella dimostrativa, per cui il testo è un insieme di proposizioni collegate da regole formali, che è indipendente dal soggetto e che rappresenta il corrispettivo, sul piano discorsivo, della soggettivazione qui definita metodologico-matematica, la quale presuppone uno svincolamento dalle transazioni mondano-esistenziali; l’altra è quella ascetica, per cui il testo è ‘meditazione’, ossia un evento che comporta la trasformazione del soggetto nella sua esistenza, in quanto è un tipo di scrittura che implica un plasmarsi, un’*askesis* intesa come un esercizio su sé stessi.

Non è avventato asserire che la genialità di Descartes – e anche una delle ragioni della sua influenza – è stata quella di aver abbinato tali due forme testuali che rimandano a due dimensioni di soggettivazione, la seconda delle quali recupera una tradizione profonda della *paideia* occidentale, ossia quella degli ‘esercizi spirituali’ (Hadot, 2001, 2002; Foucault, 2001; Oliverio, 2015) in quanto connessa al progetto di cura di sé come processo formativo

(Cambi, 2010). D'altro canto, come gli studi di Daston e Galison sull'ideale scientifico di oggettività hanno mostrato, tale ideale è stato perseguito nella modernità anche attraverso pratiche di formazione e plasmatura del proprio 'sé scientifico' (Daston & Galison, 2010, pp. 37-39 e 198 sgg.) o, nel vocabolario qui adoperato, la soggettivazione metodologico-matematica va considerata come l'esito di forme di esercizio su sé stessi ed è costantemente da questi sorretta.

In tale orizzonte, anche l'educazione del professionista riflessivo, se vuole essere una forma di soggettivazione, dovrebbe richiedere una dimensione 'ascetica' nell'accezione appena introdotta, ossia una serie di 'esercizi spirituali' in quanto pratiche del sé professionale. È, quindi, al confine fra il dispositivo della cura di sé e quello della riflessività che si gioca una partita cruciale perché la prospettiva post-riflessiva non sia semplice dismissione o superamento della pratica riflessiva ma suo rilancio e consolidamento su più mature basi.

Si potrebbe avanzare l'ipotesi che il perversimento dell'originaria idea di Schön e l'adulterazione subita nella tesi culturale del *lifelong learning* in quanto cosmopolitismo incompleto abbia sì trovato terreno epistemologico fertile nell'autointerpretazione costruttivista ma che si sia attuata anzitutto attraverso una serie di esercizi formativi che ne abbiano deviato il potenziale di senso. Per avvalorare questa ipotesi si vuole, in conclusione, sottolineare come tanto Popkewitz (2008) quanto Biesta (2019), nel momento in cui indicano dei limiti del modello riflessivo, prendano le mosse dalle forme di scrittura che sostengono la riflessività: se l'uno si sofferma su tali limiti nel contesto dell'esercizio della professione e denuncia come la documentazione e le storie di vita servano solo all'autoamministrazione della propria carriera in una logica calcolatoria e ordinante (cfr. *supra* § 2); il secondo dà voce a un "senso di frustrazione" che sorge sul terreno della formazione dei novizi:

Nel mio lavoro come formatore dei docenti, mi sobbarco la lettura di numerosi saggi riflessivi di studenti nei quali sento che molto poco è accaduto. Alquanto spesso ho l'impressione che i saggi si limitano a riportare ciò che gli studenti già conoscevano della loro pratica, senza l'esperienza di scrittura li aiutasse a cambiare le proprie percezioni e modi di intendere. In aggiunta, particolarmente quando tali saggi sono sottoposti a valutazione per una prova d'esame, ho l'impressione che gli studenti spesso scrivano in modi socialmente desiderabili, ossia scrivano ciò che si attende da loro piuttosto che scrivere su ciò che veramente hanno incontrato. (Biesta, 2019, p. 118)

Con appena un grano di forzatura esegetica, si può asserire che i limiti diagnosticati da Popkewitz e Biesta derivano dal fatto che tali forme di scrittura sono realizzate nella modalità 'dimostrativa' – e quindi finiscono per

colludere con una razionalità tecnica – e non in quella ‘ascetica’, non sono, in altri termini, una vera scrittura di sé, come esercizio auto-trasformativo della propria soggettività. È stato Foucault (2001b) a sottolineare il ruolo della scrittura di sé nel suo allaccio strutturale con la meditazione, con un’ incisiva lettura di alcuni testi di Epitteto:

[...] la scrittura è associata all’esercizio del pensiero in due maniere differenti. L’una prende la forma di una serie «lineare»; va dalla meditazione all’attività di scrittura e da questa al *gumnazein*, ossia all’allenamento in una situazione reale e alla prova: lavoro di pensiero, lavoro di scrittura e lavoro nella realtà. L’altra è circolare: la meditazione precede le note, le quali permettono la rilettura che a sua volta rilancia la meditazione. [...] Come elemento dell’allenamento di sé, la scrittura ha, per adoperare un’espressione che si trova in Plutarco, una funzione *etopoetica*: essa è un operatore della trasformazione della verità in *ethos*. (pp. 1236-1237)

È vero che l’*askesis* dell’accoppiamento di meditazione e scrittura non può essere semplicemente sovrapposta al modello della riflessività, in quanto essa mira alla “elaborazione dei discorsi ricevuti e riconosciuti come veri in principî razionali di azione” (*Ibid.*, p. 1237) e, quindi, manca quell’elemento di irruzione nel nuovo che caratterizza la riflessività come sperimentazione. E, tuttavia, ciò che interessa nel tipo di scrittura di sé analizzata da Foucault è il circuito pensiero-pratica di scrittura. Recuperare gli esercizi di documentazione e di storia di apprendimenti a una funzione etopoetica, insufflando in essi l’impegno auto-trasformativo delle pratiche ascetiche del sé, sembra uno dei modi in cui, lavorando al confine del paradigma riflessivo, ne si possano rinverdire i fini di affiatamento di tecnica ed esistenza, atteggiamento scientifico e conversazione con le zone indeterminate dell’esistenza professionale, che non hanno perso la loro urgenza nelle sfide – non solo educative – che contrassegnano la nostra contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1951). Dewey: esperienza e possibilità. *Rivista Critica di Storia della Filosofia*, 6(4), pp. 257-268.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Biesta, G.J.J. (2019). How Have You Been? On Existential Reflection and Thoughtful Teaching. In R.S. Webster & J.D. Whelen (eds.), *Rethinking Reflection and Ethics for Teachers* (pp. 117-130). Singapore: Springer Nature.
- Bingham, C. (2016). On the Logic of Learning and Relationality. In E. Duarte (ed.), *Philosophy of Education 2015* (pp. 183-6). Urbana (IL): Philosophy of Education Society.
- Boud, D. (2010). Relocating Reflection in the Context of the Practice. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Eds.), *Beyond Reflective Practice. New Approaches to Professional Lifelong Learning* (pp. 25-36). London and New York: Routledge.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Eds.). *Beyond Reflective Practice. New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Chello, F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chello, F. (2021). "Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *LLL*, 17(38), pp. 26-38. Doi: 10.19241/lll.v17i38.592.
- Colicchi, E. (2013). Postmoderno e teoria dell'educazione. In E. Corbi & S. Oliverio (Eds.), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti* (pp. 35-47). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della *paideia* Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di pedagogia e didattica* 8, pp. 183-199. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/3778.
- Daston, L., & Galison, P. (2010). *Objectivity*. Princeton: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1984). In J.A. Boydston, *The Later Works of John Dewey, vol. 4: 1929*. Carbondale-Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Erlanson, P. (2007). *Docile Bodies and Imaginary Minds. On Schön's Reflection-in-Action*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fairfield, P. (2009). *Education after Dewey*. New York: Continuum.
- Foucault, M. (2001a). Mon corps, ce papier, ce feu. In *Dits et écrits. Vol. I – 1954-1975* (pp. 113-1136). Paris: Quarto Gallimard.
- Foucault, M. (2001b). L'écriture de soi. In *Dits et écrits, vol. II: 1976-1988* (pp. 1234-1249). Paris: Gallimard.
- Hadot, P. (2001). *La philosophie comme manière de vivre. Entretien avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*. Paris: Albin Michel.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Holton, G. (1997). *La lezione di Einstein. In difesa della scienza*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1987). *Die Frage nach dem Ding*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Kinsella, E.A. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of the Philosophy of Education*, 41(3), pp. 395-409. Doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00574.x.
- Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), pp. 1-20. Doi: 10.1111/1467-9752.00206.
- Michelini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Oliverio, S. (2008). *Esperienza percettiva e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliverio, S. (2013). Professionalità riflessiva e pensiero qualitativo. Per una lettura non costruttivista della professionalità. In *Educational Reflective Practices, III(2)*, pp. 11-31. Doi: 10.3280/ERP2013-002002.
- Oliverio, S. (2015). Narcissus and the Care of the Self. Promoting ethical life in a Foucaultian-Kierkegaardian vein. *Teaching Ethics*, 15(1), pp. 35-50. Doi: 10.5840/tej20151514.
- Oliverio, S. (2018). Il 'logos chirurgico' e l'educazione come Hand-Werk. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, VIII(2)*, pp. 240-260. Doi: 10.30557/MT00031.
- Oliverio, S. (2019). Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell'apprendimento. "Passibilità", esperienza ed educazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, IX(1)*, pp. 489-515. Doi: 10.30557/MT00079.
- Oliverio, S. (2020). The end of schooling and education for 'calamity'. *Policy Futures in Education*, 18(7), pp. 922-936. Doi: 10.1177/1478210320944.
- Oliverio, S. (2021a). Pedagogia della discontinuità e "pensiero affettivo": l'educazione tra crisi, ricostruzione e nuovo inizio. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 50-57. Doi: 10.7346/PO-012021-06.
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessione sulla formazione per la formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Perillo, P. (2014). L'approccio educativo transazionale. In E. Corbi & P. Perillo (a cura di), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 13-25). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Popkewitz, T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*. New York: Routledge.
- Popper, K.R. (2003). *The Open Society and Its Enemies. Volume One: The Spell of Plato*. London and New York: Routledge.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Roth, W.-M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer.

- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy *et alii* (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144). Oxford: Wiley & Sons.
- Schön, D.A. (1967). *Technology and Change. The Impact of Invention and Innovation on American Social and Economic Development*. New York: A Delta Book.
- Schön, D.A. (1973). *Beyond the Stable State*. New York, Norton.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2001), *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione*. Brescia: Morcelliana – Scholé.
- Toulmin, S. (1991). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: Chicago University Press.
- Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*. Boston: Harvard University Press.
- Vattimo, G. (2006). *Tecnica ed esistenza. Una mappa filosofica del Novecento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Vattimo, G. (2012). *Della realtà. Fini della filosofia*. Milano: Garzanti.