

# La metamorfosi del professionista riflessivo? Mutamenti axiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura

di Emanuele Serrelli

## Riassunto

Nella diffusione alle professioni educative, formative e di cura, il concetto di ‘riflessività’ proposto da D.A. Schön negli anni Ottanta del Novecento rimase il medesimo? Per rispondere a tale quesito l’articolo prende in considerazione a titolo esemplificativo la professione dell’insegnante e la sua formazione focalizzandosi, ancor più specificamente, sulla modalità formativa del *service learning*, considerando infine le pratiche riflessive che ad essa tutt’oggi si accompagnano. Ampliando lo sguardo ad altre professioni di cura, e tornando poi al concetto di riflessività proposto da Schön e alle sue radici in John Dewey, l’articolo riconosce due generi di riflessività: *solution-oriented* e *humanity-oriented*. Fortemente connessi, questi due generi di riflessività potrebbero essere visti come *focus* differenti di un’unica attività. Nondimeno, riconoscerli può essere utile per organizzare i percorsi di formazione e affiancamento professionale del futuro.

**Parole chiave:** Professioni, educazione, cura, riflessività, service learning

## The metamorphosis of the reflective practitioner? Axiological and semantic changes in the diffusion of reflexivity into educational and care professions

### Abstract

When the concept of ‘reflexivity’ proposed by D.A. Schön in the 1980s spread to educational and care professions, did it remain the same? To answer this question, the article takes into consideration, by way of example, the teaching profession and its training, focusing, even more specifically, on “service learning”, and considering the reflective practices that still today are proposed in conjunction with it. Widening the discourse to other caring

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

Doi: 10.3280/erp1-2023oa15885

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>

professions, and going back to the concept of reflexivity proposed by Schön and rooted in John Dewey, the article recognizes two kinds of reflexivity: solution-oriented and humanity-oriented. Strongly connected, these two kinds of reflexivity could be seen as different focuses of a single activity. Nonetheless, acknowledging them can be useful for organizing future professional training and support.

**Keywords:** Professions, education, care, reflexivity, service learning

*First submission:* 08/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

## Introduzione

Nel 1983 Donald A. Schön dimostrò con grande forza ed efficacia la natura *riflessiva* progressivamente assunta dalle professioni nel corso del Novecento. I suoi esempi si focalizzarono su diversi ambiti quali architettura, psicoterapia e management (1983, 1987), raccontando il passaggio da un “mondo” dominato dalla “razionalità tecnica” (in cui il professionista è colui o colei che *applica* conoscenze e competenze acquisite e validate per risolvere problemi pre-costituiti) a un “mondo” nel quale il professionista non fa che incontrare situazioni difficilmente inquadrabili e comprensibili alla luce delle conoscenze teoriche più accreditate, situazioni in cui l’applicazione di regole e procedure consolidate darebbe risultati scarsi o addirittura nulli.

L’impostazione di Schön ebbe vastissimo successo nella letteratura di varie discipline. Anche gli ambiti professionali dell’educazione e della cura negli ultimi due decenni del Novecento videro la riflessività diffondersi progressivamente, sia dal punto di vista della proliferazione di *pratiche* riflesive, sia da quello *dell’attenzione* dedicata alla riflessività da parte della pedagogia nella definizione stessa dei processi educativi e formativi, nonché della professionalità educativa (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Cadei, Simeone, Serrelli, & Abeni, 2022). L’idea di professionalità proposta da Schön parve anzi attagliarsi particolarmente bene al lavoro educativo, nel quale non esistono rapporti causa-effetto meccanicistici, l’esperienza necessita di essere continuamente interpretata in modo nuovo per generare cambiamento, e i modelli consolidati sono utili come punto di partenza ma devono sempre essere rimessi in discussione. La descrizione di Schön è spesso richiamata nella letteratura pedagogica in quanto pare giocare a favore della legittimità e dignità delle professioni educative.

La domanda cui vogliamo rispondere in questo articolo è la seguente: nella diffusione ai contesti educativi e formativi, il concetto di ‘riflessività’

rimase il medesimo? Oppure vi fu – in questa diffusione – un mutamento semantico e assiologico di qualche tipo? La domanda è interessante nel contesto di più ampie discussioni sull’evoluzione del concetto di riflessività e sul suo consapevole e intenzionale aggiornamento, che per alcuni autori porterebbe addirittura a un “paradigma post-riflessivo” inteso come ritorno al senso originario oppure, al contrario, come rinnovamento (Fabbri, 2017).

Per rispondere al quesito posto, prenderemo ora in considerazione a titolo esemplificativo la professione dell’insegnante e la sua formazione e considereremo, ancor più specificamente, la modalità formativa del *service learning* rivolta agli insegnanti in formazione: accenneremo infine alle pratiche riflessive ad essa collegate, e torneremo poi al concetto di riflessività proposto da Schön, a sua volta in gran parte mutuato da John Dewey, per confrontarne le caratteristiche.

## **L’insegnante come professionista riflessivo e il *service learning* per la formazione degli insegnanti**

Nell’ambito della formazione (iniziale e in servizio) dei docenti di vari ordini e gradi di scuola, a partire dagli anni Novanta del Novecento a livello internazionale e in particolare negli Stati Uniti, si è affermata la metodologia del *service learning* (Anderson, Swick & Yff, 2001), un approccio all’insegnamento e all’apprendimento nel quale gli allievi agiscono in maniera organizzata in risposta a bisogni reali della comunità nella quale vivono, con il supporto dell’istituzione scolastica e formativa, impiegando e sviluppando ulteriormente le conoscenze e abilità che stanno apprendendo nel percorso di studi (Swick, 2001; Pearson, 2002; Stukas & Dunlap, 2002 pp. 429-445; Cooper, 2007 pp. 245-255; Simonet, 2008). Il *service learning* è, in altre parole, un’esperienza formativa strutturata che combina servizio alla comunità e obiettivi di apprendimento espliciti (teorici e tecnici), coinvolgendo gli allievi in tutte le fasi di lavoro, dalla rilevazione dei bisogni alla valutazione (Hildebrand & Schultz 2015, p. 262). Nelle diverse fasi del processo di *service learning* (Fig. 1) possono essere coinvolti in varia misura sia gli allievi sia la comunità locale destinataria del servizio, ma il modello ideale prevede il massimo coinvolgimento di entrambi gli attori in ciascuna fase di lavoro.

Figura 1 - Allievi e comunità dovrebbero idealmente essere coinvolti in tutte le fasi e processi del service learning

Motivazione	Diagnosi	Progettazione e pianificazione	Realizzazione	Chiusura	
Riflessione					
Documentazione, sistematizzazione e comunicazione					
Monitoraggio					Valutazione

Applicato alla formazione degli insegnanti (Cadei & Serrelli, 2021), il *service learning* costituisce un ideale mediatore nella formazione dell'identità professionale: svolgere durante il proprio percorso formativo attività di insegnamento *a servizio di una comunità*, nei luoghi dove ve ne è maggiore bisogno e con modalità progettate *ad hoc* per venire incontro a questi bisogni, è ritenuto molto efficace per avvicinare i futuri docenti al ruolo, familiarizzandoli con la diversità dei loro studenti, sulle culture, sulle condizioni sociali (anche quelle più svantaggiate) sui limiti e sulle potenzialità dell'educazione e dell'insegnamento. Agli insegnanti è infatti richiesto sempre meno di essere “semplici decodificatori di successo o divulgatori di buone storie” (Cadei & Serrelli, cit.), e sempre più di imparare a “pensare criticamente, creare e risolvere problemi complessi così come a padroneggiare contenuti innovativi della materia” (Darling-Hammond 1999, p. 221). In altre parole, di essere insegnanti riflessivi o “post-riflessivi” (Fabbri, 2017).

Da molto tempo, un punto fermo nella formazione degli insegnanti è il lavoro sul campo: esso permette agli allievi di collegare teoria e pratica, di imparare in contesti non familiari, di interagire con altri diversi, e di praticare l'uso della conoscenza e delle abilità (Alvermann, 1990, pp. 687-704). Come valore aggiunto rispetto al generico tirocinio sul campo, il *service learning* porta con sé *l'ottica di servizio*, la ricerca attiva delle situazioni di bisogno, di svantaggio, di sfida sociale, della pluralità e delle differenze socio-culturali e socio-economiche. Grazie a queste caratteristiche il *service learning* prepara gli insegnanti all'ingresso in classi diversificate, rendendoli sensibili alle differenze socioculturali e alla scelta di strategie professionali e didattiche collaborative e resilienti, che producano i risultati sperati anche dal punto di vista sociale.

L'apprendimento tecnico è potenziato, reso più vivo e pertinente dall'ap-

prendimento “nel servizio”. A sua volta, nel *service learning* l’apprendimento accademico può rafforzare l’impegno di servizio verso persone diverse da sé, e orientare l’insegnante verso i principi di una educazione inclusiva, multiculturale e tesa al cambiamento sociale. Insomma, il *service learning* porta beneficio sia agli allievi sia alla comunità (Ryan & Callahan, 2002): estende il capitale sociale, culturale e umano di cui i candidati all’insegnamento possono disporre e integra le attività di servizio alla comunità con abilità accademiche, di contenuto e riflessione.

Il *service learning* si pone, inoltre, obiettivi ulteriori rispetto a quelli curricolari: quelli riguardanti la cittadinanza attiva, la partecipazione sociale, il rapporto con il territorio. Per il raggiungimento di tutti questi obiettivi, come vedremo tra poco, è imprescindibile accompagnare le attività di *service learning* con una intensa attività riflessiva, sostenuta da apposite pratiche.

## **I guadagni formativi del *service learning* e la necessità della riflessione**

Alle attività di *service learning* dovrebbero di prassi essere *sempre* associate *pratiche riflessive* strutturate che precedano, seguano e soprattutto accompagnino l’esperienza. Queste pratiche sono considerate imprescindibili per il raggiungimento degli obiettivi formativi del *service learning*. Ecco perché, prima di fornire qualche esempio di pratica riflessiva associata al *service learning* (vedi sotto, paragrafo 4), è opportuno approfondire brevemente i “guadagni formativi” associati a questo genere di attività.

Molte ricerche empiriche hanno cercato di rilevare gli effetti formativi del *service learning* sugli insegnanti che lo intraprendono nella loro formazione iniziale o nel loro aggiornamento professionale. Cadei e Serrelli (2021) hanno cercato di sistematizzare gli ambiti analizzati e rilevati da queste ricerche, individuandone sei: (1) identità professionale definita “critica” (decostruzione di stereotipi, capacità di affrontare difficoltà, transizione da una percezione egemonica a una visione dialogica della professionalità, orientamento agli obiettivi professionali), (2) consapevolezza della pluralità e diversità e competenza culturale, (3) efficacia dell’insegnamento, (4) competenze trasversali, (5) potenziamento dell’apprendimento accademico e collegamento tra teoria e prassi, e infine (6) cittadinanza. Nella Tabella 1 riportiamo una sintesi di questi aspetti, con indicazione di alcune ricerche che se ne sono occupate e dei loro risultati.

Tabella 1 - Ambiti di impatto formativo del service learning, con esempi di ricerche e risultati

Ambito	Esempi
<b>Identità professionale “critica”</b>	Dvir e Avissar (2014) hanno rilevato in particolare tre effetti del <i>service learning</i> : la <i>decostruzione di stereotipi</i> (mediante la familiarizzazione con l’“altro”), lo sviluppo di <i>capacità di affrontare difficoltà</i> , dilemmi o conflitti che possono sorgere nel dialogo con l’“altro”, e la <i>transizione da una percezione egemonica a una visione dialogica</i> della professionalità.
<b>Consapevolezza della pluralità e diversità; competenza culturale</b>	Secondo Mergler, Mergler, Carrington, Boman, Kimber, & Bland, (2017) è la combinazione tra lavoro volontario per la comunità e conoscenza accademica a produrre questa consapevolezza. Knutson Miller e González (2011) mettono l’accento sulla <i>competenza culturale</i> dell’insegnante, sviluppata attraverso la frequentazione ravvicinata e prolungata mondi culturali diversi dal proprio. Secondo Galvan e Parker (2011), se integrato efficacemente nel percorso formativo dei docenti il <i>service learning</i> fornisce un solido fondamento per pensiero, azione e insegnamento inclusivi.
<b>Efficacia di insegnamento</b>	Secondo alcune ricerche (Mergler, Carrington, Boman, Kimber, & Bland, 2017; Stewart, Allen & Bai 2011) una volta completata l’esperienza i docenti che hanno sperimentato il <i>service learning</i> hanno migliorato in modo significativo i loro livelli di efficacia, quest’ultima definita come la fiducia del docente nella propria capacità di impatto positivo sull’apprendimento degli studenti, nonostante le sfide da affrontare. Secondo alcune ricerche (Lawrence e Butler 2010) il <i>service learning</i> è in effetti una delle esperienze formative attraverso cui gli insegnanti possono apprendere a insegnare in modo da allinearsi alle modalità di apprendimento dei discenti.
<b>Competenze trasversali</b>	Possono venire stimulate e sviluppate attraverso il <i>service learning</i> abilità comunicative e relazionali, di cooperazione e di lavoro in team, ludiche e sociali (Galvan & Parker 2011).
<b>Potenziamento dell’apprendimento accademico e collegamento tra teoria e prassi</b>	Questo impatto positivo del <i>service learning</i> è avvalorato da varie ricerche (Petersen & Henning 2010; Knutson Miller & González 2010; Galvan & Parker 2011).
<b>Cittadinanza</b>	Lo sviluppo della partecipazione sociale e della cittadinanza è spesso citato tra le finalità del <i>service learning</i> (Eyler e Giles 1999), sebbene non sempre questa riscontri un significativo impatto formativo (Knutson Miller & González 2010).

Nell'ambito dell'*identità professionale*, il *service learning* pare particolarmente efficace nello scardinare “mitologie sull'insegnamento” (Petersen & Henning, 2010) e nella complessificazione delle nozioni in gioco nell'educazione (come quelle di insegnante, di studente, di autorità e potere) oltre ai concetti specifici delle materie di studio: nell'esperienza di *service learning* gli insegnanti scoprono infatti che la loro identità professionale “è sempre relativa agli allievi, ed è più collegata con l'idea di servizio che con quelle di autorità e potere” (Cadei & Serrelli, 2021, p. 80). Esperienze di *service learning* vengono consigliate sin dai primi momenti della formazione dei docenti anche perché esse dimostrano di avere un forte valore di *orientamento professionale* e chiarimento degli obiettivi di carriera (Knutson Miller & González, 2010).

Il *collegamento tra teoria e pratica* è un ulteriore ambito sul quale, a determinate condizioni metodologiche, le esperienze di *service learning* dovrebbero avere un effetto positivo, se saldamente collegate ai corsi attraverso la riflessione: gli allievi devono essere portati a “riflettere sull'attività di servizio in modo tale da favorire un'ulteriore comprensione del contenuto proposta dal corso, un apprezzamento più ampio della disciplina e un maggiore senso di responsabilità civica” (Bringle & Hatcher, 1995). Quest'ultimo aspetto, come tutti gli altri trattati, propongono costantemente la necessità e la centralità della riflessione, aspetto su cui ci concentreremo nel prossimo paragrafo. Come scrivono Cadei e Serrelli (2021):

L'apprendimento e la comprensione dei suoi processi non avvengono unicamente attraverso l'esperienza, ma sono piuttosto il risultato del pensiero e della riflessione su di essa. La traduzione dell'esperienza in apprendimento non è immediata: è ben possibile che gli allievi trascurino importanti e significative considerazioni, o non riescano a trasformare l'apprendimento in azione [...]. Insomma, è reale il rischio che gli allievi – in un'esperienza di servizio o lavoro sul campo – non riconoscano (e non *imparino a riconoscere*) i propri processi di apprendimento, non sviluppino insomma le abilità meta-cognitive che sono così importanti nella loro professionalità (*Ivi*, p. 82).

## **Le pratiche riflessive nel *service learning* e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della cura**

Passati in rassegna i principali “guadagni formativi” del *service learning* per la formazione degli insegnanti (vedi precedente paragrafo), possiamo ora tornare a considerare la *necessità della riflessione* per il loro ottenimento, ed

esemplificare le particolari pratiche riflessive proposte e suggerite come parte integrante del *service learning*.

Se da un lato infatti la riflessione “genera, approfondisce e documenta l’apprendimento” (Ash & Clayton, 2009, p. 28), dall’altro si ritiene che essa non fluisca automaticamente, ma debba piuttosto essere “progettata attentamente e intenzionalmente” (*Ibidem*). Quando è ben progettata, la riflessione sull’esperienza promuove l’apprendimento significativo, le abilità di risoluzione dei problemi, il ragionamento di secondo livello, il pensiero integrativo, la chiarificazione degli obiettivi, l’apertura a nuove idee e la capacità di adottare nuove prospettive e pensiero sistemico (Eyler & Giles, 1999; Conrad & Hedin, 1990).

Barnes (2016) offre un esempio molto eloquente della necessità della riflessione per rendere formativa l’attività di *service learning*. Nella sua ricerca, i docenti in formazione vengono guidati nel ricordo della propria esperienza da studente quando avevano l’età dei loro allievi, e vengono stimolati a confrontare queste due esperienze. È vero che nel *service learning* – scrivono i ricercatori – “lo studente può essere educatore del docente”, tuttavia tale relazione di insegnamento è resa possibile e consolidata soltanto dalla riflessione e dalla riflessività. I ricercatori non si fermano a identificare le conoscenze messe in gioco dai futuri insegnanti – sugli studenti, sulla scuola e sull’istruzione, sugli insegnanti e sull’insegnamento, sull’apprendimento, sui genitori e così via – ma rilevano che la riflessione dei formandi opera un continuo andirivieni tra la propria esperienza di studenti e quella degli allievi che incontrano oggi.

È molto ricco il repertorio di pratiche riflessive che, come quella appena citata, consentono il raggiungimento degli obiettivi formativi del *service learning*. Molte esperienze di *service learning* prevedono che ogni allievo tenga un diario personale che serve poi come base per ulteriori attività (riscrittura, espressione, condivisione in gruppo). Il diario personale può essere libero e completamente non strutturato, o avere vari livelli di strutturazione, con attività diverse, proposte in maniera progressiva, e/o domande guida per la riflessione o schede osservative. Per la “riflessione nel corso dell’azione” (Schön) a volte – e nelle situazioni in cui è possibile – si sceglie di riservare “pause” di riflessione e condivisione che interrompono l’attività. I momenti di gruppo possono prevedere strumenti come la raccolta di idee, post-it, brainstorming che possono poi anche agevolare processi di scrittura collettiva (Cadei et. al 2018) Come si vede, questi dispositivi riflessivi hanno un fecondo utilizzo anche come documentazione del percorso e possono essere valorizzati, con il consenso degli autori, anche nella comunicazione pubblica

dell'esperienza e senz'altro per una ulteriore restituzione alla comunità "ricevente" (che proprio grazie ai processi riflessivi si rivela anche come risorsa che "dona" molto ai *servicing learners*).

Ash e Clayton (2009) "modellizzano" il processo riflessivo in tre passaggi: *Describe, Examine, and Articulate Learning* (DEAL), ovvero descrizione dell'esperienza, analisi dell'esperienza, e articolazione dell'apprendimento (che include obiettivi da porre per il futuro). Il modello, secondo gli autori, risponde a chiare finalità di apprendimento (*learning goals*) in tre ambiti – professionale, personale e civico – e ancora più specificamente a obiettivi di apprendimento come la capacità di spiegare il proprio approccio, l'abilità spiegare competenze per farle comprendere a chi non le conosce, o l'abilità di valutare la completezza di un apprendimento. Il modello DEAL tiene anche conto dei criteri di *qualità* della riflessione identificati in letteratura (Bringle & Hatcher, 1999), e integra altresì processi di valutazione formativa e sommativa. In questo modello la scrittura riflessiva (o la riflessione orale) è *essa stessa momento di apprendimento*, non un resoconto di un apprendimento già avvenuto, e questo spirito è in comune con molti altri esempi di pratiche riflessive.

A voler ben vedere, il repertorio di pratiche riflessive a disposizione del *service learning* coincide in gran parte con quello più generale, e molto ricco, elaborato per le professioni educative. Anzi, la vasta elaborazione di pratiche riflessive è condivisa ancor più ampiamente con i "professionisti della salute e della cura" (Zannini & D'Oria, 2018; Bruzzone & Zannini, 2021): pratiche di *scrittura* (diari personali, scrittura collettiva), di *ascolto* (intervista, lettura di storie e narrazioni), di *decentramento* (role playing, visione di film e altri prodotti mediali), *documentazione visiva* (fotografie, video), *espressività* (linguaggi artistici), *corporeità* (condivisione in gruppo, a coppie, con il supervisore/formatore), riflessione sulla propria *biografia* e riconnessione con motivazioni e storia personale, discussione di *casi critici* e molte altre pratiche difficilmente riassumibili, raggruppabili, comprimibili.

## La riflessività del professionista secondo Schön e Dewey

Nei paragrafi precedenti abbiamo considerato le caratteristiche e le funzioni della riflessione e della riflessività nella formazione degli insegnanti, e in particolare nel contesto del *service learning*. Abbiamo svolto questa analisi anche a titolo esemplificativo di un contesto più ampio: la riflessione e la riflessività nelle professioni educative e formative, e ancor più in generale nelle professioni di cura. È ora il momento di volgere lo sguardo retrospetti-

vamente alla concezione di ‘riflessività’ proposta da Schön negli anni Ottanta del Novecento, per poi andare, nel paragrafo conclusivo, a considerare somiglianze, differenze e possibili integrazioni tra le diverse concezioni della riflessività affiancatesi nella migrazione tra contesti professionali e disciplinari differenti.

Quando una prestazione intuitiva, spontanea, non produce altro che i risultati attesi, allora tendiamo a non rifletterci sopra. Ma allorché una prestazione intuitiva porta alla sorpresa, piacevole e promettente, o non voluta, è possibile rispondere con una riflessione nel corso dell’azione (Schön, 1983, trad. it., p. 82).

Questo passaggio de *Il professionista riflessivo* esprime bene alcuni aspetti della ‘riflessione’ nell’accezione adottata da Schön: innanzitutto essa, in particolare la ‘riflessione nel corso dell’azione’, è *legata a un’azione* in corso, svolta dal soggetto stesso, o meglio a una “prestazione”, cioè a un’azione legata a particolari standard o aspettative di risultato; in secondo luogo la riflessione *scaturisce da uno spiazzamento*, da una situazione imprevista legata ai risultati di questa azione; inoltre la riflessione *si focalizza sulla prestazione* stessa che si stava fino a quel momento svolgendo in una condizione di intuitività e spontaneità; infine, la riflessione è finalizzata fondamentalmente alla *creazione di soluzioni*.

Vi è – sottolinea Schön – una “intelligenza dell’azione” (un *know-how*) che non viene esplicitata fintantoché non incontra un imprevisto. Questo tipo di intelligenza risulta evidente in ambiti come lo sport o la musica jazz. Pensando a questi due contesti si capisce bene come l’efficacia dell’azione dipenda da una serie continua di scelte e da processi che si modulano, si auto-correggono e si modificano nel tempo anche sulla base dell’esperienza e dei risultati, senza però che tutto ciò si traduca in ragionamenti consci e verbali, né dipenda da “regole o piani che abbiamo nella mente prima dell’azione” (*Ivi*, p. 77). Quando questi processi incontrano *l’inatteso* si innesca una riflessione; questa procede cercando di esplicitare le “teorie dell’azione” per spiegare l’inaspettato, ed eventualmente retroagendo su di esse per rivederle e migliorarle.

Come lo sport o la musica jazz, anche la pratica del professionista è un’attività che può essere irriflessiva, specialmente se con “pratica” intendiamo l’attività parzialmente ripetitiva dell’affrontare “casi”:

Un professionista che esercita l’attività pratica è uno specialista che si imbatte più volte in situazioni di un certo tipo [...] Quando un professionista sperimenta molte varianti di un numero limitato di tipi di casi, è capace di “praticare” la sua pratica professionale. Egli sviluppa un repertorio di aspettative, immagini e tecniche.

Impara cosa cercare e come rispondere a ciò che trova. Finché la sua pratica si mantiene stabile, nel senso che gli procura gli stessi tipi di casi, egli è sempre meno soggetto a sorpresa. Il suo conoscere nella pratica tende a divenire sempre più tacito, spontaneo e automatico, così conferendo a lui e ai suoi clienti i benefici della specializzazione (*Ivi*, 87).

Quando il professionista incontra l'imprevisto, l'incertezza, l'unicità, la complessità irriducibile, allora – se non li rifugge – avvia un processo riflessivo che può rivolgersi a molti livelli e oggetti diversi (Schön, 1983, cit., p. 88):

1. Le norme e le considerazioni che sono alla base dei propri giudizi.
2. Le strategie e le teorie implicite nei comportamenti.
3. La propria sensibilità alle situazioni, che lo porta ad adottare particolari linee di azione.
4. Il ruolo che ha costruito per sé stesso nei contesti.
5. Il modo in cui ha strutturato il problema che sta cercando di risolvere.

Sull'ultimo aspetto, quello della strutturazione del problema, è opportuno soffermarsi in quanto per Schön è attività peculiare dei professionisti *l'impostazione* dei problemi, non solo la loro soluzione. La critica di Schön al paradigma della "razionalità tecnica" è radicale ma conserva l'interesse per la creazione di soluzioni, e mantiene questa creazione come compito centrale delle professioni.

Il concetto di riflessività utilizzato e promosso da Schön deriva direttamente ed esplicitamente dagli studi e dalle riflessioni di John Dewey. Proprio al pensiero riflessivo Dewey dedicò il testo *How We Think*, pubblicato per la prima volta nel 1910 e sostanzialmente rivisto nel 1933. Anche per Dewey, il mondo delle professioni è tanto fonte di esempio quanto il contesto reale in cui il pensiero riflessivo dimostra la sua imprescindibilità e in cui va misurato il successo educativo:

Prendiamo il caso di un medico che visita un paziente o di un meccanico che ispeziona un pezzo di un complicato meccanismo che non funziona bene. C'è qualcosa che va male, questo è sicuro. Ma non si potrà indicarne il rimedio finché non si trova *che cos'è* che va male [...]. La persona mentalmente educata [...] osserva con attenzione insolita, usando quei metodi, quelle tecniche che l'esperienza dei medici e dei meccanici [...] hanno mostrato essere d'aiuto nello scoprire il guasto. [Ma] il medico o il meccanico non precludono l'ulteriore corso del pensiero con la presunzione che il metodo di rimedio suggerito debba essere sicuramente giusto (Dewey, 1933, trad. it., p. 106).

L'attività riflessiva è però per Dewey anche parte integrante della vita quotidiana, ecco perché il suo sviluppo deve essere messo al centro del sistema scolastico ed educativo, come suo fine prioritario. Quando in un giorno qualsiasi dobbiamo decidere con quali mezzi raggiungere una certa destinazione a una certa ora, generiamo varie ipotesi, le mettiamo alla prova mediante esperimenti mentali e raggiungiamo – attraverso la riflessione – una decisione, una “deliberazione pratica”. Dinanzi a un fatto che non riusciamo immediatamente a capire, ci incuriosiamo, riflettiamo e osserviamo meglio fino a quando non abbiamo raggiunto una spiegazione che ci soddisfa. Oppure, se la nostra mente è allenata “ad argomenti scientifici” (*Ivi*, p. 89) e le condizioni lo consentono, procediamo anche attraverso sperimentazione fino a quando, ancora una volta, non abbiamo *risolto* i dubbi e le perplessità. Nella prefazione alla prima edizione di *How We Think* (1910) Dewey chiarì che il pensiero riflessivo (“quell’abito di pensiero che siamo soliti denominare scientifico”) andava posto come “meta finale dello sforzo educativo” in quanto unico fattore “stabilizzatore e centralizzatore” in grado di unificare, centralizzare, prioritizzare gli obiettivi, di fronte ad aspettative sempre più vaste ed eterogenee proiettate dalla società sulla scuola. In breve, la scuola deve innanzitutto insegnare a pensare, mettendo in secondo piano ogni altra aspettativa.

Le circostanze esterne, cioè *bisogni pratici* in connessione con le condizioni naturali e sociali, evocano e dirigono il pensiero in quanto fanno sorgere necessità di chiarezza e di *soluzione*. La situazione “pre-riflessiva” è “perturbata, dubbia, incerta” (*Ivi*, p. 103) e caratterizzata da un *problema da risolvere*. Certo vi è anche la *curiosità* come spinta fondamentale, specialmente se i problemi sono di tipo intellettuale e non immediatamente pratico. In ogni caso il pensiero – scrive Dewey – nasce sempre da una “situazione incerta” e la sua funzione è quella di “trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un’oscurità, un dubbio, un conflitto o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa” (*Ivi*, p. 97). Nella situazione post-riflessiva “*il dubbio è stato tolto* [...]”; ciò che ne risulta è una esperienza diretta di padronanza, soddisfazione, godimento” (*Ivi*, p. 103, corsivo mio).

Dewey spende molte pagine nel tentativo di descrivere con maggiore chiarezza possibile le fasi e le componenti del pensiero riflessivo. Per Dewey il pensiero riflessivo è un processo costituito da elementi in meccanicistica connessione tra loro, un processo *strutturato* che in quanto tale garantisce il passaggio *da una situazione di perturbazione a una di quiete, dalla confusione alla chiarezza, dal dubbio alla ragionevole certezza, dal problema alla soluzione*.

Particolarmente interessante, in questo processo, è lo status delle “idee”, in particolare in rapporto con i dati e i fatti:

Le idee, come mere idee, sono speculazioni oziose, fantasie, sogni, a meno che non siano *usate come guida* per nuove osservazioni e riflessioni nelle situazioni reali, presenti, passate e future. Infine, esse devono essere *sottoposte a qualche sorta di controllo* a opera del materiale dato, altrimenti rimangono mere idee (*Ivi*, pp. 102-103).

Per Dewey le idee sono “vie d’uscita da una difficoltà” (p. 102). Il loro ruolo è cruciale per *arrivare a conclusioni chiare sui fatti*, e proprio a un giudizio basato sui fatti esse devono essere costantemente sottoposte, per garantire il buon esito del processo riflessivo.

Si consideri anche questo passaggio del testo di Dewey: “Molte idee possiedono un grande valore come materia di poesia, di finzione, di dramma, ma non come materiale di conoscenza. Tuttavia, anche quando non abbiano un immediato riferimento alla realtà, le idee possono essere di grande utilità intellettuale per una mente acuta, purché stiano nella mente come riserve per quando nuovi fatti verranno alla luce” (*Ivi*, p. 103). Dewey si muove in maniera ambivalente: se da un lato sembra concedere il “grande valore” di idee non immediatamente orientate a disambiguare e risolvere situazioni non chiare, dall’altra pare che riconosca loro un valore soltanto relativo al possibile utilizzo futuro nell’interpretazione e soluzione di problemi pratici.

## **La metamorfosi del professionista riflessivo?**

Siamo ora nelle condizioni di confrontare la nozione di “riflessività” originariamente proposta Schön (modellata su professioni come l’architetto progettista, il medico, lo psicoterapeuta) con quella che si è diffusa e ampliata negli ambiti educativi e di cura a partire dagli ultimi decenni del Novecento fino ad oggi.

Come abbiamo visto nell’ultimo paragrafo, la nozione di “riflessività” di Schön, che espandeva e sviluppava quella proposta da John Dewey 70 anni prima, si focalizzava fundamentalmente sulla *creazione di soluzioni* mediante reimpostazione dei problemi e mediante la continua rimessa in gioco delle conoscenze consolidate e il ripensamento dei molteplici livelli di complessità che esulano e sorreggono la soluzione tecnica. Pur sempre di soluzioni, però, si tratta, tanto che potremmo definire *solution-oriented* questa nozione di “riflessività”. La critica di Schön al paradigma della “razionalità

tecnica” è radicale ma conserva l’interesse per la creazione di soluzioni, e mantiene questa creazione come compito centrale delle professioni.

La “riflessività” che ritroviamo negli ambiti educativi e di cura (descritta nei paragrafi precedenti) sembra avere *altri* obiettivi: spessore esperienziale, *sensemaking*, condivisione e appartenenza, distanza critica, accettazione della diversità, (ri)motivazione e molti altri. Si potrebbe proporre di riassumere tutti questi obiettivi nel macro-obiettivo della *umanizzazione* della pratica, etichettando così questo secondo approccio *humanity-oriented reflexivity*. Il fine è anche quello dell’incremento della *competenza* dell’insegnante, intesa come possibilità e disposizione a intervenire supportando altre persone – che sono in stato di bisogno – nel raggiungimento dei loro obiettivi, nella risoluzione dei loro problemi, nel soddisfacimento dei loro bisogni. Come scrive Conner (2010), “L’apprendimento degli studenti è influenzato direttamente dalle convinzioni e dalle aspettative dei docenti verso gli studenti, ed è improbabile che queste ultime cambino se non sono messe alla prova durante il periodo della formazione”. Di qui l’importanza di esperienze realmente trasformative nella formazione degli insegnanti.

A ben vedere i due generi di riflessività identificati non sono affatto separati. Hanno invece una forte connessione, anzi potrebbero essere visti come *focus differenti di un’unica attività*, quella di riflessione, che è di fatto libera da vincoli e può spaziare e collegare un approccio *humanity-oriented* e uno *solution-oriented*.

La riflessività *humanity-oriented* non coincide necessariamente con una elaborazione che si disinteressa delle soluzioni che il professionista deve, in ogni caso, trovare nel suo lavoro. Alcune pratiche riflessive dei contesti sanitari sono anzi molto focalizzate sulla riformulazione dei problemi e sulla costruzione cooperativa di nuovi significati che aprano nuove piste di lavoro (Striano, 2018).

Dall’altra parte, come abbiamo visto, una riflessività *solution-oriented* finisce spesso per toccare anche aspetti personali, sociali, di posizionamento. John Dewey – al quale tra l’altro Dvir e Avissar (2014, p.400) riconoscono la paternità del *service learning!* – era tutt’altro che indifferente all’approfondimento dell’esperienza umana che deriva dalla riflessione.

Nonostante questa forte continuità tra essi, una volta riconosciuti due ‘generi’ di riflessività, *solution-oriented* e *humanity-oriented*, potremo analizzarne i rispettivi vantaggi, limiti e rischi. Inoltre potremo interrogarci sul futuro della riflessività, quindi sulla sintesi tra i due generi di riflessività, una sintesi teorica ma che si possa anche riportare nei percorsi formativi che preparano alle professioni, nonché nelle pratiche riflessive proposte ai professionisti in servizio.

## Riferimenti bibliografici

- Alvermann, D.E. (1990). Reading teacher education. In Houston, W. R. (a cura di). *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, (pp. 687-704). New York: Macmillan Publishing Company.
- Anderson, J.B., Swick, K.J., & Yff, J. (a cura di) (2001). *Service-Learning in Teacher Education: Enhancing the Growth of New Teachers, Their Students, and Communities*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451167.pdf>.
- Ash, S.L., & Clayton, P. (2009). Documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), pp. 25-48.
- Barnes, E. (2016). The student as teacher educator in Service-Learning. *Journal of Experiential Education*, 39(3), pp. 238-53. Doi: 10.1177/1053825916643831.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, pp. 112-122.
- Bruzzone, D., & Zannini, L. (Eds.). (2021). *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cadei, L., Boroni, L., Carelli, A., Conti Rojas, C., Peruzzo, C., Raccagni, D., Scotti, G., Della Valle, V., & Zerla, S. (2018). Il Service Learning nel campo profughi di Ventimiglia. *Psicologia dell'Educazione*, 3, pp. 123-232.
- Cadei, L., & Serrelli, E. (2021). "Imparare a servire": le potenzialità trasformative del service learning nella formazione degli insegnanti. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 1, pp. 76-89 (Scuola Italiana Moderna).
- Cadei, L., Serrelli, E., & Simeone, D. (2021). Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect. *Sustainability* (Switzerland), 13(20). Doi: 10.3390/su132011483.
- Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., & Abeni, L. (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1990). Learning from service: Experience is the best teacher – or is it? In Kendall, J. et al. (a cura di), *Combining Service and Learning, vol. I*, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh NC, pp. 87-9.
- Conner, J.O. (2010). Learning to Unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), pp. 1170-77. Doi: 10.1016/j.tate.2010.02.001.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. The Board of Trustees, Southern Illinois University; trad. it. *Come pensiamo*, a cura di Chiara Bove, Milano: Raffaello Cortina, 2019.
- Dvir, N., & Avissar, I. (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during Service-Learning. *Professional Development in Education*, 40(3), pp. 398-415. Doi: 10.1080/19415257.2013.818573.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

- Fabrizi, L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In Mariani, A. M. (Ed.). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 307-329). Brescia: La Scuola.
- Fabrizi, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Galvan, G., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), pp. 55-70. Doi: 10.1177/105382591103400105.
- Hildenbrand, S.M., & Schultz, S.M. (2015). Implementing service learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education*, 38(3).
- Knutson Miller, K., & González, A.M. (2010). Domestic and international service learning experiences: A comparative study of pre-service teacher outcomes. *Issues in Educational Research*, 20(1), pp. 29-38.
- Lawrence, M.N., & Butler, M.B. (2019). Becoming aware of the challenges of helping students learn: An examination of the nature of learning during a service-learning experience. *Teacher Education Quarterly*, Winter, pp. 155-75.
- Mergler, A., Carrington, S.B., Boman, P., Kimber, M.P., & Bland, D. (2017). Exploring the value of Service-Learning on pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), pp. 69-80.
- Pearson, S. (2002). *Finding common ground: Service-learning and education reform. A survey of 28 leading school reform models*, Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Petersen, N., & Henning, E. (2010). Design refinement tools for a teacher education curriculum: The example of a Service Learning course. *Perspectives in Education*, 28(4), pp. 61-71.
- Ryan, L.B., & Callahan, J. (2002). Making connections: Service-learning competencies and beginning teacher standards. *The Teacher Educator*, 38, pp. 126-140.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books; trad. it. *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo, 1993.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass; trad. it. *Formare il professionista riflessivo*, a cura di Maura Striano. Milano: FrancoAngeli, 2006.
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and Academic Success: the Links to Retention Research*. Minneapolis: Minnesota Campus Compact.
- Stewart, T., Allen, K.W., & Bai, H. (2011). The effects of service-learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), pp. 298-316.
- Striano, M. (2018). Riformulare le sfide professionali attraverso l'Action Learning Conversation nelle organizzazioni sanitarie. In Zannini, L., & D'Oria, M. (a cura di) (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 145-171.
- Stukas, A.A., & Dunlap, M.R. (2002). Community involvement: theoretical approaches and educational initiatives. *Journal of Social Issues*, 58(3), pp. 429-445.

- Swick, K.J. (2001). Service-learning in teacher education: building learning communities. *The clearing house*, 74(5), pp. 261-264.
- Zannini, L., & D'Oria, M., a cura di (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli