

Pedagogie, liminalità e transizioni: un framework di apprendimento di pratiche riflessive

di Rosa Cera

Riassunto

L'obiettivo dell'articolo è di elaborare un framework per l'apprendimento delle pratiche riflessive nelle organizzazioni. La teoria del post-umanesimo nel superamento delle categorie dualistiche (soggetto/oggetto; natura/cultura; mente/corpo) induce la pedagogia a una riformulazione ontologica ed epistemologica volta al superamento della dicotomia umano/non umano, considerando l'umano parte integrante dell'ambiente. Una teoria questa che mira alla comprensione del rapporto tra umano e oggetti (es.: tecnologia) in un mondo del lavoro in continua trasformazione. La prima parte del contributo presenta una elaborazione critica di alcuni modelli di pratiche riflessive ritenute poco idonee alle fasi di liminalità di vita dell'adulto e alle incessanti transizioni lavorative; la seconda parte illustra un possibile modello di apprendimento di pratiche riflessive. In questo modello, le pedagogie relazionali e del personalismo pedagogico, nel promuovere un mescolamento tra aspetti interpersonali e intrapersonali, concorrono allo sviluppo di una maggiore e più profonda riflessività. In tal senso, la creatività collettiva unitamente a un'intuizione esperta condivisa da una parte e *l'agile mindiset*, la *practice wisdom* e *l'embodiment* dall'altra promuovono pratiche riflessive che contemplano sia una dimensione dialogica sia una più introspettiva. Entrambe le dimensioni, nel favorire in egual modo il superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire, aiutano l'essere adulto a riflettere sul significato delle proprie azioni. La riflessività acquisisce così un sostanziale valore, in quanto in grado di porre l'essere umano nelle condizioni di affrontare l'indeterminatezza, la complessità e i continui cambiamenti non solo del mercato del lavoro, ma anche degli stessi compiti lavorativi a seguito dello sviluppo tecnologico.

Parole chiave: framework di pratiche riflessive, post-umanesimo, pedagogie relazionali, personalismo pedagogico.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2025

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20455

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>

Pedagogies, Liminalities and Transitions: A Framework for Learning Reflective Practices

Abstract

The aim of this paper is to develop a framework for learning reflective practices in organizations. The theory of post-humanism in overcoming dualistic categories (subject/object; nature/culture; mind/body) leads pedagogy to an ontological and epistemological reformulation aimed at overcoming the human/non-human dichotomy, considering the human as an integral part of the environment. This theory aims to understand the relationship between humans and objects (e.g. technology) in a constantly changing world of work. The first part of this contribution presents a critical elaboration of some models of reflective practices considered unsuitable for the liminal phases of adult life and the incessant work transitions; the second part illustrates a possible model of learning reflective practices. In this model, relational pedagogies and pedagogical personalism, in promoting a mix between interpersonal and intrapersonal aspects, contribute to the development of greater and deeper reflexivity. In this sense, collective creativity together with a shared expert intuition on the one hand and the agile mindset, practice wisdom and embodiment on the other, promote reflexive practices that encompass both a dialogical and a more introspective dimension. Both dimensions, in equally fostering the overcoming of the traditional split between thinking and acting, help the adult to reflect on the meaning of his actions. Reflexivity thus acquires a substantial value, as it is able to put the human being in the conditions to cope with the indeterminacy, complexity and continuous changes not only of the labour market, but also of the work tasks themselves following technological development.

Keywords: reflective practices framework, post-humanism, relational pedagogies, pedagogical personalism.

First submission: 17/02/2025 accepted: 10/06/2025

Post-umanesimo, pedagogie relazionali e personalismo pedagogico

La teoria del post-umano nel distinguere i confini tra l'umano e il più-che-umano, tra ciò che è animato e inanimato, suggerisce di andare oltre l'epistemologia sociale, al fine di condividere quella ecologica, in quanto più incline alla comprensione del modo in cui l'uomo vive in relazione a un mondo più che

umano (Gherardi, 2021). Se la teoria del post-umanesimo, oltre a superare i limiti nel considerare una umanità teorizzata secondo categorie dualistiche (soggetto/oggetto; natura/cultura; mente/corpo), intende andare anche oltre ogni confine per includere il non umano, allora la pedagogia è chiamata a una riformulazione ontologica ed epistemologica della ricerca e delle esperienze educative. Dal punto di vista ontologico, mettendo in discussione la dicotomia umano/non umano, l'umano dovrebbe essere inteso solo in relazione con gli altri non umani, gli ambienti e il mondo. Questo richiederebbe un nuovo e diverso orientamento epistemologico, secondo il quale la persona che investiga e conosce non si distingue dal contesto per misurarlo e descriverlo, in quanto, non essendone separata e delimitata, risulta essere parte integrante del contesto stesso. A tale riguardo, S. Miedema e G. Biesta (1994), attraverso una ricostruzione profonda della teoria della conoscenza di J. Dewey, sottolineano come l'azione sia un prerequisito per la conoscenza, pur non garantendo tuttavia l'acquisizione della conoscenza stessa. In particolare, Biesta ricorda come non sia possibile acquisire conoscenza solo attraverso l'azione, in quanto è la riflessione sull'azione che ne determina l'acquisizione. Nel delineare le conseguenze di un filone di pensiero deweyano (Dewey, 1938) con le nozioni fondamentali di "esperienza", "realtà", "conoscenza" e "coordinamento", Biesta sottolinea come il "coordinamento" riguardi il rapporto tra fattori individuali e sociali nella relazione tra bambino e cultura. Per J. Dewey, il contenuto di conoscenza non può, infatti, essere semplicemente trasmesso e automaticamente riprodotto, in quanto è il materiale evolutivo ad avere potenziale di *Bildung* e potere trasformativo (Miedema e Bertram-Troost, 2014). Secondo la filosofia deweyana, l'acquisizione della conoscenza avviene, quindi, attraverso la riflessione sull'esperienza e il "coordinamento" svolge una funzione pedagogica nel coordinare, durante l'esperienza stessa, i fattori individuali e sociali (culturali).

Volendo, pertanto, considerare il modo in cui l'apprendimento si realizza attraverso il lavoro e l'impegno professionale potremmo asserire, facendo riferimento a quanto postulato da M. Reynolds (2009), che il processo apprenditivo si concretizza attraverso il dialogo con pari, mediante un procedimento informato dall'interrogazione e dall'applicazione delle idee nel dominio pubblico. L'esperienza rappresenta, infatti, il mezzo attraverso il quale le persone creano le loro relazioni e al contempo si rapportano con gli oggetti di studio e di lavoro e con il contesto in cui l'esperienza stessa si realizza. L'apprendimento inteso come 'incarnato e reattivo', dalla combinazione di teorie di pedagogia critica e di costruttivismo sociale, si presenta come processo che si realizza mediante la riflessione e l'attribuzione di senso alla prassi (Cunliffe, 2004). Un processo quello delineato da A. Cunliffe in cui la riflessione e la critica della propria prassi sembrano, però, esclusivamente dipendere dalla singola persona, ignorando in parte il ruolo invece determinate rivestito

dagli altri e dal sociale. Lo stesso contesto non può, infatti, essere pensato come modificabile attraverso l'azione del singolo, in quanto basato e strutturato essenzialmente sulle relazioni sociali. Questo significa che, pur volendo condividere l'ontologia costruttivista sociale di Cunliffe (2016), l'attenzione non potendo essere posta sull'atto finale della riflessività, cioè solo su colui che riflette in isolamento, necessita di essere spostata sul contesto e sugli altri. Allo stesso tempo, è altrettanto necessario ricordare come non solo le pedagogie relazionali (per un riferimento di storia della pedagogia si veda Malaguzzi, 2021; per un riferimento più recente e relativo all'età adulta si veda Biesta, 2022), ma anche quelle del personalismo contribuiscono alla comprensione del ruolo esercitato dalle pratiche riflessive. Pedagogie queste ultime che, come ricordato da illustri esponenti (Maritain, 1962; Agazzi, 1972; Flores D'Arcais, 1994), considerano la centralità della persona come valore assoluto. Entrambe le pedagogie concorrono, in questo contributo, alla formulazione di un framework per l'apprendimento delle pratiche riflessive, in quanto si ritiene che sia gli aspetti individualistici riferibili alla singola persona sia gli aspetti relazionali concorrano, in egual modo, al superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire. Entrambi gli aspetti contribuiscono, infatti, alla comprensione di come le pratiche riflessive consentano l'operatività dell'essere adulto, in un mondo del lavoro caratterizzato da continui cambiamenti e trasformazioni. Mentre nella prima parte dell'articolo sono presentati, in modo sintetico, alcuni modelli di pratiche riflessive considerati poco idonei a un mondo del lavoro segmentato e poco lineare; nella seconda parte vi è la presentazione del framework in cui si intrecciano alcuni aspetti interpersonali e dialogici, attraverso la creatività collettiva e l'intuizione esperta condivisa, con aspetti individuali e intrapersonali, attraverso, ad esempio, l'*agile mindset*, la *practice wisdom* (pratica saggezza) e l'*embodiment* (incarnazione). Aspetti questi che, nella loro differenza, consentono all'adulto sia di riflettere, durante le fasi di liminalità, sulle proprie azioni sia di affrontare l'indeterminatezza e i continui cambiamenti non solo del mercato del lavoro, ma anche degli stessi compiti lavorativi a seguito dello sviluppo tecnologico.

Transizioni: pratiche riflessive lineari vs pratiche riflessive complesse

Il concetto di "*reflective practice*" risale agli anni '80 con i lavori di D.A. Schön (1983) e D. Kolb (1984), in cui ciascuno ha concettualizzato il proprio modo di pensare all'apprendimento delle pratiche riflessive. Altri lavori che meritano menzione sono quelli di G. Burgoyne e M. Reynolds (1997), M. Reynolds (1998) e M. Reynolds e R. Vince (2004, 2007). Tutte teorie queste

che hanno contribuito alla trasformazione del concetto di “*reflective practice*”, ma hanno anche mostrato, nel tempo, crepe nella tenuta epistemologica di una tradizione in cui il dibattito era essenzialmente basato sui dualismi: comportamentismo/costruttivismo, individuale/sociale, umano/non umano (Striano, Oliverio, Melacarne, 2018).

La teoria della riflessione di Schön sottolinea come la riflessività sia un’attività cognitiva che, attraverso la riflessione sulle azioni compiute in ambito lavorativo, promuove l’esperienza di apprendimento. Teoria questa che vede nell’apprendimento esperienziale, nel contesto e nelle relazioni informali le modalità conoscitive delle organizzazioni. Necessario, inoltre, ricordare come riflessione e riflessività abbiano significati differenti: la riflessione è un processo attraverso il quale si valutano criticamente il contenuto e le premesse degli sforzi finalizzati a dare significato a un’esperienza (Merizow, 2003); la riflessività, non riferibile alla semplice coscienza soggettiva, è funzionale all’autoregolazione dei sistemi sociali a seguito della complessità delle interazioni che si generano e si realizza attraverso pratiche riflessive (Striano, 2012). Il concetto di pratiche riflessive si è, però, distinto per essere interdisciplinare, in quanto diversi studiosi di differenti discipline hanno elaborato teorie a riguardo: “teorie in azione” (Schön, 1983); “prospettive di significato” (Merizow, 1991; Merizow, Taylor, 2001); “saperi situati” (Wenger, McDermott e Snyder, 2002), “conoscenze tacite” (Polanyi, 1966). In particolare, gli studi di Schön e Merizow sono un punto di riferimento per l’intera comunità scientifica in campo educativo. Ciononostante, sono, oggi, diverse le critiche rivolte alle teorie di Schön riguardo al pensiero riflessivo, in quanto ritenute inadeguate a interpretare il nuovo, l’imprevisto e poco aperte alle novità a causa della pesantezza di un approccio immanente delle esperienze in corso (Fabbri e Melacarne, 2023). In altre parole, un approccio quello di Schön considerato principalmente riferito alla conoscenza acquisita nella pratica, trascurando ciò che di nuovo e originale potrebbe venir fuori dalla mente, indipendentemente dalla pratica. Per quanto riguarda la teoria trasformativa di Merizow, in gran parte incanalata nel pensiero costruttivista e volta a considerare i processi di costruzione di significato secondo l’ottica della razionalità nel sostenere lo sviluppo emancipativo del pensiero, è stata anch’essa oggetto di critiche. La teoria di Merizow come quella di Schön, divenute oggetto di critiche a seguito di un modo di teorizzare il pensiero come sempre incline a organizzare, esplicitare, monitorare e controllare, ha indotto a pensare a una riflessività razionale atta a misurare il livello di razionalità presente nelle pratiche (Fabbri e Melacarne, 2023).

Nonostante le criticità presenti nella teoria di Schön, la stessa ha poi rappresentato un antecedente per la teoria espressa da D. Kolb (1984). Una teoria quest’ultima basata sul Ciclo di apprendimento esperienziale, in cui tutto

sembra quasi ripetersi automaticamente, in cui quasi nulla è oggetto di sperimentazione e in cui il suo funzionamento si verifica in isolamento astratto. Alcuni studiosi come A. Wright e colleghi (2018) ritengono, ad esempio, che la teoria del Ciclo di Kolb abbia contribuito agli studi sulla riflessione, ma non può certamente essere considerata una teoria “attiva”, in quanto non promuove una mentalità che consenta ai professionisti di adattarsi ai cambiamenti presenti nel mondo del lavoro e contribuire ai cambiamenti stessi. Il ciclo simmetrico e matematico proposto da Kolb poteva essere considerato adeguato in passato, prima della globalizzazione e dello sviluppo della tecnologia, quando i percorsi di carriera erano più lineari e prevedibili. Oggi, gli sviluppi di carriera si distinguono per essere, invece, ricchi di transizioni, di trasformazioni e di necessità di adattamento alla realtà. In effetti, potremmo asserire di essere sempre tutti in *transition*, momenti questi in cui l'autostima, la considerazione di sé, la consapevolezza di sé, il senso del futuro rappresentano elementi attraverso i quali si giocano le decisioni più importanti (Boffo, 2022). Lo stesso nostro modo di riflettere rispecchia, oggi, la segmentarietà dello spazio e del tempo e il Ciclo di apprendimento esperienziale non può essere considerato adatto a un modo di vivere e di lavorare dominato dalla tecnologia. La necessità è quella di pensare a un framework di pratica riflessiva in cui si cerca da un lato di riscoprirne, come sostiene Biesta (2023), la natura originaria, alla luce di un accadere che sorprende, che crea esiti inattesi, che contempla il rischio della non misurabilità e dall'altro di pratiche riflessive che abbiano al loro centro l'adattabilità, che possano crescere con il professionista e il mondo che cambia.

Modelli di pratiche riflessive: fasi di liminalità dell'adulto e di discontinuità lavorative

Altri modelli di pratiche riflessive, più recenti rispetto al modello elaborato da Kolb, come quelli di Gibbs (1988), Driscoll (1994), Raelin (2008) e Jasper (2013) si sono dimostrati, a loro volta, essere inadeguati alla lettura delle problematichità del mondo contemporaneo. Gibbs (1988), propone un ciclo di apprendimento riflessivo in cui la riflessione avviene dopo l'azione e non più durante. Un ciclo questo che, a differenza dei precedenti, sembra essere più incline alla descrizione che alla considerazione del ruolo svolto dal contesto. Per questa ragione, un modello considerato poco idoneo per far fronte all'imprevisto, in quanto basato soprattutto sulla ripetizione di eventi tutti simili tra loro. Qualcosa di diverso rappresenta, invece, il modello di Driscoll (1994), il quale, differenziandosi da Gibbs, considera la facoltà di sintesi essenziale in un processo di apprendimento dall'esperienza, dal quale

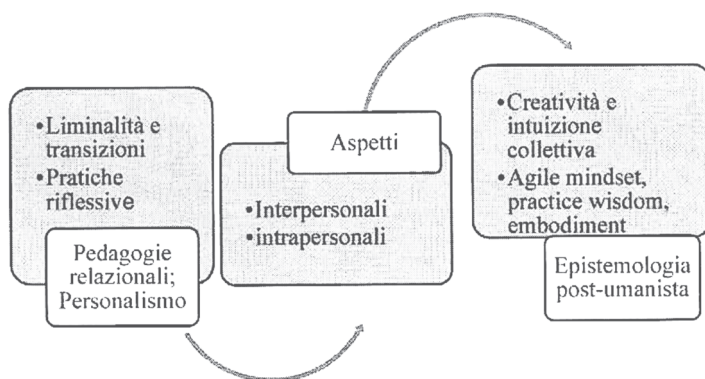
seguono poi molte altre esperienze diverse in futuro. A sua volta, il modello proposto da Raelin (2008) mentre effettua, in un primo momento, una netta distinzione tra apprendimento individuale e collettivo, in un secondo momento lo studioso propone una versione più completa di apprendimento basato sul lavoro. In quest'ultimo modello a piramide, i diversi stili di apprendimento e di riflessione non sono più rigidamente classificati, ma più omogeneamente integrati. Se il modello di Raelin contribuisce alla comprensione del modo in cui si apprende è anche vero però che non aiuta a comprendere in modo semplice il processo di apprendimento e riflessione. La sua versione di apprendimento è, infatti, particolarmente complicata e strategica e per questo poco adatta al modo di apprendere e di riflettere tipico della quotidianità. Il modello proposto, infine, da Jasper sembra essere a ciclo continuo in cui l'esperienza genera la riflessione, che a sua volta genera una nuova prospettiva e quindi una nuova esperienza., in modo continuativo. Pur nella sua pragmaticità, il modello di Jasper sembra, però, riservare al professionista un ruolo passivo, di semplice osservatore del processo, piuttosto che di attore attivo e coinvolto. Ancora una volta, questo modello di pratica riflessiva non riesce ad equilibrare perfettamente la teoria e la pratica e potrebbe risultare di difficile applicazione nel mondo reale.

Ognuno di questi modelli, pur avendo contribuito allo studio delle pratiche riflessive, dimostra la difficoltà nel riuscire a creare un giusto equilibrio nell'integrazione tra teoria e pratica, tra azione individuale e collettiva e il contesto circostante. Inoltre, ognuno di questi modelli non prende in giusta considerazione quanto accade nelle fasi di liminalità dell'adulto in cui le solite azioni compiute subiscono delle trasformazioni e lo stesso apprendimento diventa trasformativo, al fine di far fronte a stati di confusione e di perdita di struttura. La liminalità è, infatti, intesa come fase intermedia della trasformazione personale, non facile da vivere, ma necessaria per dare avvio a una fase trasformativa in cui la riflessività unitamente alla saggezza acquisita assumono un valore ontologico e rimodellano l'essere proprio di ogni persona. Dinanzi a tanta incertezza e problematicità che gli adulti vivono nelle fasi di liminalità, un framework innovativo di riflessività non può certamente essere ben delineato, lineare e chiuso, ma piuttosto inclusivo e sfumato. Come ricorda, M. Alhadeff-Jones (2016) anche il concetto di dimensione temporale muta nell'adulthood, facendosi sempre meno lineare e semplice e sempre più articolato e meno delineato. In un'era in cui lo sviluppo tecnologico è incessante, dove il tempo sembra essere iperveloce e istantaneo e dove gli adulti rischiano di divenire sempre più esseri umani attenti più che esseri umani senzienti, si amplifica, infatti, il bisogno di riflessività. Attraverso la riflessività, l'adulto potrebbe, infatti, comprendere con maggiore facilità la profonda connessione tra la capacità di coinvolgimento significativo e i processi di apprendimento. In questo modo, l'adulto sarebbe anche in grado di

creare sempre nuovi significati e, mediante quella che alcuni studiosi (Maksimović e Nišavić, 2019) definiscono come la ‘pedagogia dell’evento’, potrebbe imparare a far fronte all’ignoto e all’imprevedibilità. Una pedagogia questa in cui i processi di insegnamento e apprendimento non sono predefiniti, ma strettamente connessi a quanto accade nel conteso. La contaminazione con l’idea di conoscenza situata (Fabbri, 2007) ha, infatti, permesso di promuovere la validità dei contenuti relazionali, la creatività e la disponibilità al confronto, intese come modalità idonee alla condivisione di problemi e alla ricerca di soluzioni.

In relazione all’adulità ci sarebbe allora da chiedersi quale potrebbe essere il ruolo delle pratiche riflessive nelle fasi di liminalità. Un concetto quest’ultimo spesso utilizzato anche per spiegare le transizioni nelle carriere, negli ambienti professionali e organizzativi, in cui gli adulti sono chiamati a ricostruire la propria identità e le proprie comprensioni dei contesti lavorativi. Considerate tali premesse, l’adulto necessita di mosse innovative e quindi di sperimentazione e di una riflessione *in and on action* (Fabbri e Melacarne, 2023). Attraverso l’azione è, infatti possibile non solo acquisire sempre nuove conoscenze, ma anche costruirne di nuove. In questo modo, la conoscenza appare essere il risultato delle esperienze, ovvero delle transazioni tra gli uomini ed il loro ambiente, che loro conoscono a seguito dei risultati delle loro stesse azioni e della loro comprensione del rapporto esistente tra le azioni intraprese e le loro conseguenze (Federighi, 2016). In questo caso, la riflessività viene, quindi, fatta sull’azione e nell’azione da intraprendere al fine di ricercare soluzioni a situazione problematiche inedite. Al di là di pratiche riflessive in cui a prevalere sono aspetti interpersonali e dialogici di “creazione di senso”, ad esempio attraverso la creatività e l’intuizione collettiva, è utile anche ricordare come gli stessi si intrecciano ad aspetti intrapersonali di *agile mindset*, di *practice wisdom* e *embodiment*, come evidenziato nella formulazione del framework (Fig.1).

Fig 1. Framework di apprendimento di pratiche riflessive



Creatività collettiva e intuizione esperta condivisa in un mondo del lavoro che cambia

Nell'ottica delle pedagogie relazionali, mentre la riflessività individuale consente al singolo di proiettare e realizzare le proprie azioni in una dimensione personale, la riflessività collettiva consente, invece, di proiettare e realizzare azioni all'interno di un'organizzazione, promuovendo così nuove prospettive che raccontano una storia per legittimare le azioni collettive (Lounsbury, Gehman e Glynn, 2019). Le pratiche riflessive pur essendo importanti nel supportare l'occupabilità, la consapevolezza critica e l'espansione della professionalità, a volte sono state anche oggetto di critiche. Dovute queste ultime all'apporto della riflessione cognitiva esplicita alla pratica stessa, in quanto antitetica a un genere di apprendimento basato sul lavoro, dove i compiti lavorativi sono in continua trasformazione. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che la riflessione esplicita è stata spesso considerata come scrittura riflessiva valutata, e in quanto tale scollegata dalle dimensioni incarnate e non verbali della creazione e della riflessione stessa (Treacy e Gaunt, 2021). Vi è, quindi, la necessità di ripensare all'apprendimento delle pratiche riflessive immaginandolo non più solo finalizzato allo sviluppo delle competenze, ma anche utile allo sviluppo di pratiche collettive, interpersonali e flessibili in grado di comprendere esigenze e opportunità emergenti. Le pratiche riflessive collettive sono, infatti, in grado di aiutare i professionisti nell'aggiornare continuamente la propria pratica lavorativa e le proprie traiettorie di carriera, attraverso possibilità interdisciplinari, dilemmi professionali e preoccupazioni etiche (Gale e Molla, 2016). A tale riguardo, la creatività collettiva unitamente all'intuizione esperta condivisa sembrano rappresentare la modalità attraverso il quale gli adulti professionisti possono travalicare le proprie zone di confort per sviluppare pratiche riflessive significative in contesti lavorativi complessi e trasformativi.

Nonostante in ambito industriale, l'attenzione sul concetto di creatività si sia, da tempo, spostata dall'individuo alla collettività, in campo educativo continua, a volte, a persistere un concetto individualizzato. La creatività collettiva si concentra, invece, sulla collaborazione, la comunicazione e il pensiero divergente (Tang, Vezzani e Eriksson, 2020). Attraverso la creatività collettiva è possibile, ad esempio, comprendere la creazione di significato affettivo presente nelle pratiche riflessive. La matrice riflessiva oltre a supportare, infatti, il lavoro di squadra in ensembles, facilita anche i processi di apprendimento che sviluppano la pratica riflessiva come parte della creatività collettiva (Hakkarainen, 2013). Se la creatività è pensata come radicata nella riflessione (Guillaumier, 2016) e nelle pratiche di conoscenza condivisa, allora il dialogo potrebbe essere considerato come potenzialmente in grado di

orientare la creatività e quindi generare sempre nuove conoscenze e pratiche di ensemble (Treacy e Gaunt, 2021). L'esistenza di connessioni tra pratiche riflessive e creatività collettiva emerge proprio attraverso i dilemmi professionali come, ad esempio, nella ricercatezza della correttezza in pratiche lavorative altamente creative.

La volontà di ricercare l'accuratezza durante i compiti professionali può, a differenza di quanto comunemente pensato, sprigionare quella dimensione creativa superficialmente sopita, facendo anche appello all'intuizione esperta (Dreyfus, 2004). Un genere di intuizione questa che facendo ricorso alle conoscenze e abilità acquisite nel tempo, e a volte anche restate implicite, permette di superare i dilemmi professionali, risolvendo problemi di lavoro particolarmente complessi. In questo caso, l'intuizione esperta è intesa, però, non nella sua dimensione individuale ma collettiva, come fonte preziosa di conoscenza e apprendimento organizzativo tesa al miglioramento del processo decisionale nelle organizzazioni. In tal senso, l'intuizione collettiva è pensata come giudizio formato in modo indipendente basato su conoscenze, esperienze e capacità cognitive specifiche del dominio, condivise e interpretate collettivamente (Akinci e Sadler-Smith, 2018). In altre parole, un'intuizione collettiva condivisa strettamente correlata alla creatività è pensata non solo nella dimensione strettamente cognitiva, ma anche nella sua dimensione pre-conscia e più infusa di affetto (Cera e Sinclair, 2024). Pur riconoscendo, quindi, l'importanza del rispetto delle regole nell'esecuzione di compiti lavorativi complessi, a volte è proprio la riflessione su come il aggirio di tali regole possa promuovere pratiche lavorative particolarmente creative e risolutive. Le nozioni di correttezza, spesso legate a comprensioni culturali condivise e implicite, che fanno parte di particolari compiti lavorativi possono, pertanto, essere allo stesso tempo liberatorie e limitanti. Al di là degli aspetti più interpersonali che concorrono all'apprendimento delle pratiche riflessive, è necessario anche ricordare l'apporto fornito da alcuni aspetti più specificatamente attinenti alla sfera personale. Aspetti questi ultimi che influenzano, in modo particolare, le pratiche riflessive di quanti operano nelle organizzazioni.

Agile mindset, practice wisdom e la prospettiva fenomenologica dell'embodiment

L'*agile mindset*, la *practice wisdom* e l'*embodiment* rappresentano quelle dimensioni personali attraverso le quali promuovere riflessioni sulle azioni. L'*agile mindset* è considerata come sostenuta sia da attributi personali a livello individuale sia da un ambiente abilitante a livello organizzativo, in modo da garantire l'autonomia delle persone, oltre ad assicurare la gestione

dell'incertezza con l'obiettivo di essere realmente agile anziché semplicemente fare l'agile (Mordi e Schoop, 2020). Questa definizione sottolinea come non sia sufficiente che il singolo individuo abbia tutte le caratteristiche per avere un'*agile mindset*, ma che sia anche l'ambiente circostante a impegnarsi nell'istituzione di un'*agile mindset* a livello organizzativo. Attraverso la consapevolezza che ogni membro dell'organizzazione ha di se stesso e dell'ambiente circostante potrebbe, infatti, sviluppare una *mindset* non solo agile, ma anche consapevole e produttiva. Per l'*employability* non sono, infatti, necessarie solo specifiche competenze o solo '*employment status*' (Clinkard, 2018). Vi è, al contrario, il bisogno di andare al di là delle sole competenze tecniche o disciplinari, al fine di riconsiderare il ruolo delle componenti attitudinali quali l'autoconsapevolezza, l'adozione di un approccio di apprendimento permanente e di una mentalità di crescita. Una mentalità quest'ultima che potrebbe essere considerata agile, in quanto idonea nel promuovere la ricerca di sempre nuovi metodi e approcci di gestione, incoraggiando al contempo a riflettere su sperimentali e innovativi modi di fare le cose. Se è vero, però, che l'essere riflessivi sull'azione permette di costruire conoscenza emergente dall'azione e per le azioni future, allora non è possibile ignorare il rapporto tra *agile mindset* e pratiche riflessive. L'*agile mindset*, consente, ad esempio, di riflettere sugli obiettivi, sulle strategie e sui processi, adattandoli alle circostanze del contesto. L'essere dotati di *agile mindset* significa, infatti, essere in grado di agire in modo proattivo e sempre disponibile ad abbracciare il cambiamento (Ramasubbu e Bardhan, 2021).

In un'era caratterizzata da continue trasformazioni sempre in accelerazione e sempre più digitale ci sarebbe, però, da chiedersi se è ancora possibile avere tempo a disposizione da dedicare alla riflessività. Lo spazio dei flussi e il tempo senza tempo sono, infatti, le fondamenta materiali di una nuova cultura della virtualità reale. Le persone hanno, ad ogni modo, bisogno di tempo per costruire il significato delle proprie traiettorie esistenziali e lavorative e l'apprendimento nel corso della vita rappresenta, in tal senso, un fattore di appropriazione, riorganizzazione e riordino (Schmidt-Lauff, 2023). In particolare, i leader, all'interno delle organizzazioni, sono considerate più persone "d'azione" che di "riflessione", a loro è richiesto più di "agire" che di "pensare". In questo senso, l'azione, l'agire e il fare rappresentano una soluzione a breve termine che prevale sulla riflessione e sull'apprendimento a lungo termine. Le pratiche riflessive nel promuovere l'apprendimento attraverso e dall'esperienza necessitano della concessione del "tempo al tempo". Attraverso il "tempo" si ha, quindi la possibilità di riflettere su un'azione già compiuta, mentre la riflessione-in-azione che consiste nel pensare mentre si agisce necessita di un'intuizione esperta più che di tempo a disposizione. In altre parole, la riflessione esplicita, a cui consegue un momento di stimoli

metacognitivi, consente, il più delle volte, di riflettere sulla pratica (Cattaneo e Motta, 2020). La riflessione nell'azione consiste, quindi, non solo nel capire qual è la cosa migliore da fare, ma soprattutto in quale particolare momento nel tempo (Tsang, 2008).

Al di là dell'*agile mindset*, le esperienze interiori sono spesso in stretta relazione con le pratiche riflessive (van der Steen, van Saane e van Dijk, 2021): *practice wisdom*, e *embodiment*. Un genere di esperienze queste che sono, di sovente, oggetto di riflessione, al fine di essere in grado di far fronte alle sfide adattive. La *saggezza pratica*, in greco, *phronesis* riguarda le modalità con le quali gestire eticamente ed efficacemente la fluidità (Küpers e Statler, 2008). La saggezza pratica, considerata da Aristotele (1999) differente dalla conoscenza pratica, implica l'esistenza di "incontri esperienziali" o di esperienze vissute in particolari situazioni. Un tipo di saggezza pratica questa ritenuta differente e al di sopra della conoscenza intellettuale scientifica e razionale. L'incarnazione è ciò che, infine, consente alla saggezza pratica di realizzarsi, in quanto non sono solo necessari i processi esperienziali, ma anche le esperienze incarnate ed emozionali (Küpers e Statler, 2008). Nella saggezza pratica non è, infatti, importante ciò che si pensa, ma ciò che si sente e si vive. Secondo la prospettiva fenomenologia (Merleau-Ponty, 1962), coloro che sono coinvolti nel "mondo della vita" sono essenzialmente esseri incarnati e come tale viene, quindi, data loro la possibilità di creare nuovi significati quando sono coinvolti in processi fluidi e accelerati.

Conclusioni. Pedagogie, pratiche riflessive e sfide intermittenti

Il punto da cui questo contributo è partito è nel considerare la comprensione delle pratiche riflessive attraverso due diverse correnti pedagogiche: il personalismo e la pedagogia relazionale. Due correnti queste che considerano in modo differente il ruolo della persona nei processi di apprendimento e di pratiche. Pur nella loro differenza, queste due correnti, nel framework proposto, s'intrecciano e s'intersecano, al fine di promuovere un apprendimento di pratiche riflessive che abbia senso e significato in un mondo in continua trasformazione. Il personalismo pedagogico considera la persona nella sua dimensione razionale, singolare e incarnata; mentre per la pedagogia relazionale, l'individuo è sempre in relazione con gli altri e costruisce significati attraverso le relazioni stesse. Entrambe le prospettive hanno, contribuito alla formulazione di un framework di apprendimento delle pratiche riflessive aperto, non necessariamente condivisibile, ma propenso, nei propri limiti, alla comprensione del ruolo delle pratiche riflessive non solo nelle fasi di liminalità dell'adulto, ma anche nelle fasi di transizioni lavorative. In tal

senso, l'epistemologia post-umanista concorre a sottolineare come le conoscenze derivanti dalla pratica abbiano un valore limitato e come i confini dell'umano e non umano siano stati travalicati: sarebbe sufficiente solo ricordare come l'umano oggi sia chiamato continuamente a rapportarsi con la tecnologia e a rimodulare i propri compiti lavorativi a seguito dello stesso sviluppo tecnologico. In questo continuo vortice di trasformazione dei confini tra l'umano e il non umano, il "tempo" svolge un ruolo determinante. Nel framework, qui proposto, "il tempo" chiede "tempo" affinché nella corsa accelerata al cambiamento possa esserci la possibilità di riflettere sulle ricadute del proprio agire e del modo di relazionarsi agli altri umani e non umani. Inoltre, la necessità di integrare due modi diversi di pensare alle pratiche riflessive (dimensione intrapersonale, interpersonale) nasce proprio dalla convinzione di come queste due dimensioni prese singolarmente non siano in grado di aiutare l'adulto nelle fasi turbolente di liminalità della propria vita come anche nelle continue transizioni lavorative. La dimensione intra-personale trascura, infatti, l'essenzialità delle interazioni interpersonali, come quella interpersonale trascura l'aspetto interiore e singolare della riflessione. Certamente il framework proposto non vuole presentarsi come chiuso e ripiegato su se stesso, ma come sempre aperto a nuovi suggerimenti che, al di là degli aspetti costitutivi proposti, possa includerne degli altri utili all'apprendimento di pratiche riflessive in un contesto di sfide emergenti e di trasformazioni ricorrenti.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1972). *La mia pedagogia*. Padova: Liviana editrice.
- Akinci C., & Sadler-Smith E. (2018). Collective Intuition: Implications for Improved Decision Making and Organizational Learning. *British Journal of Management*, 30(3), pp. 558-577. DOI: 10.1111/1467- 8551.12269.
- Alhadeff-Jones M. (2016). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the temporal complexity of self and society*. London-New York: Routledge.
- Aristotele (1999). *Etica Nicomachea*. Traduzione di Carlo Natali. Bari: Laterza.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (I edizione 2017).
- Biesta G.J.J. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), pp. 9- 20.
- Boffo V. (2022). Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione. In: Boffo V., Del Gobbo G., & Torlone F. (a cura di). *Educazione degli*

- Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 51-66). Firenze: University Press.
- Burgoyne J., & Reynolds M. (1997). *Management learning*. New York: Sage.
- Cattaneo A.A., & Motta E. (2020). "I Reflect, Therefore I Am... a Good Professional". On the Relationship between Reflection-on-Action, Reflection-in-Action and Professional Performance in Vocational Education. *Vocations and Learning*, 14, pp.185-204.
- Cera R., & Sinclair M. (2024). What kind of intuition for what kind of education. *Encyclopaideia*, 28(70), pp. 53-70.
- Clinkard K. (2018). Are employability and entrepreneurial measures for higher education relevant? Introducing AGILE reflection. *Industry and Higher Education*, 32(6), pp. 375-390.
- Cunliffe A.L. (2004.) On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), pp. 407-426.
- Cunliffe A.L. (2016). 'On becoming a critically reflexive practitioner' redux. *Journal of Management Education*, 40(6), pp. 740-746.
- Dewey J. (1938). *Experience & Education*. New York-London: Macmillan.
- Dreyfus S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), pp. 177-181. DOI: 10.1177/0270467604264992.
- Driscoll J. (1994). Reflective practice for practise – a framework of structured reflection for clinical areas. *Senior Nurse*, 14(1), pp. 47-50.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., & Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività?. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-21. DOI: 10.3280/erp1-2023oa16224.
- Federighi P. (2016). Educazione degli Adulti e Università. Le origini nella Scuola Fiorentina. In: Cambi F., Federighi P., & Mariani A. (a cura di). *La pedagogia critica e laica a Firenze:1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure* (pp. 59-76), Firenze: University Press.
- Flores D'Arcais G. (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Gale T., & Molla T. (2016). Deliberations on the deliberative professional: Thought-action provocations. In: Lynch L., Rowlands J., Gale T., & Skourdoumbis A. (Eds.). *Practice theory and education: Diffraction readings in professional practice* (pp. 247-262). London: Routledge.
- Gibbs G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Polytechnic: Further Education Unit.
- Gherardi S. (2021). *A posthumanist epistemology of practice. Epistemology of management*. Berlin: Springer.
- Guillaumier C. (2016). Reflection as creative process: Perspectives, challenges and practice. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), pp. 353-363. DOI: 10.1177/1474022216647381.

- Hakkarainen K. (2013). Mapping the research ground: Expertise, collective creativity and shared knowledge practices. In: Gaunt H., & Westerlund H. (Eds.). *Collaborative learning in higher music education* (pp. 13-26). Farnham, UK: Ashgate.
- Jasper M. (2013). *Beginning reflective practice* (2nd ed.). Boston: Cengage Learning.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, USA: Prentice-Hall.
- Küpers W., & Statler M. (2008). Practically wise leadership: Toward an integral understanding. *Culture and Organization*, 14(4), pp. 379-400. DOI: 10.1080/14759550802489771.
- Lounsbury M., Gehman J., & Ann Glynn M. (2019). Beyond homo entrepreneurus judgment and the theory of cultural entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 56(6), pp. 1214-1236. DOI: 10.1111/joms.12429.
- Maksimović M., & Nišavić I. (2019). Learning the Unknown: The Potential of Liminal Space for Adult Education. *Andragoške studije*, 1, pp. 33-46.
- Malaguzzi A. (2021). *Partecipazione e gestione sociale*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Maritain J. (1962). *L'educazione della persona*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Merleau-Ponty M., & Smith C. (1962). *Phenomenology of perception* (Vol. 1212). London: Routledge.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merizow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., & Taylor E.W. (2011). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (Eds.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Miedema S., & Biesta G.J.J. (1994). Constructivism and Pragmatism: How to solve the problematic Relation between Methodology and Epistemology in the Debate about Replication. In: van der Veer R., van Ijzendoorn M., & Norwood J. (Eds.). *Reconstructing the Mind. Replicability in Research on Human Development* (pp. 71-92). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Miedema S., & Bertram-Troost G. (2014). Reconciling the Just, the Civic, and the Sacred in Critical-Pragmatic Education. *Religious Education*, 109(1), pp. 72-80. DOI: 10.1080/00344087.2014.868233.
- Mordi A., & Schoop M. (2020). *Making it tangible – creating a definition of agile mindset*. Twenty-Eighth European Conference on Information Systems (ECIS2020), Marrakesh, Morocco, June 2020.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books. tr. it. *La conoscenza inespresa* (1979). Roma: Armando.
- Raelin J.A. (2008). *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace* (Revised ed.). USA: Jossey-Bass.
- Ramasubbu N., & Bardhan I. (2021). Reconfiguring for Agility: Examining the Performance Implications of Project Team Autonomy through an Organizational

- Policy Experiment. *Management Information Systems Quarterly*, 45(4), pp. 2261-2280. DOI: 10.25300/MISQ/2021/14997.
- Reynolds M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), pp.183-200.
- Reynolds M., & Vince R. (2007). *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford: University Press.
- Reynolds M., & Vince R. (2004). *Organizing reflection*. Farnham, UK: Ashgate.
- Reynolds M. (2009) Wild frontiers – Reflections on Experiential Learning. *Management Learning*, 40(4), pp. 387-392. DOI: 10.1177/1350507609335848.
- Schon D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schmidt-Lauff S. (2023). Time and Temporalities in (Adult) Education and Learning. *Sisyphus*, 11(1), pp. 6-9. DOI: 10.25749/sis.29952.
- Striano M. (2012). Riflessione e riflessività. In: Rossi P.G., & Rivoltella P.C. (a cura di). *L'agire didattico* (pp. 373-387). Brescia: La Scuola.
- Striano M., Oliverio S., & Melacarne C. (2018). *La riflessività in educazione prospettive, modelli pratiche* (Pedagogia 76). Brescia: Scholé.
- Tang T., Vezzani V., & Eriksson V. (2020). Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100696. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100696.
- Treacy D., & Gaunt H. (2021). Promoting interconnections between reflective practice and collective creativity in higher arts education: the potential of engaging with a reflective matrix. *Reflective Practice*, 22(4), pp. 488-500. DOI: 10.1080/14623943.2021.1923471.
- Tsang N.M. (2008). Kairos and practice wisdom in social work practice. *European Journal of Social Work*, 11(2), pp. 131-143. DOI: 10.1080/13691450701357315.
- van der Steen B., van Saane J.W., & van Dijk G.M. (2021). Leadership reflective practices: Adaptive challenges, slow questions and meaningful relations in fluid and accelerated times. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 7(3), pp. 233-241.
- Wenger E., McDermott R., & Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Wright A., Hibbert P., Strong R., & Edwards M. (2018). Exposing practical, psychological, and pedagogical shadow sides of experiential learning. *Journal of Management Education*, 42(6), pp. 761-771. DOI: 10.1177/1052562918802327.