

**Educational Practices**

**Reflective Educational Practices**

**Practices Reflective Practices**

**Educational Practices Educational Reflective Practices**

**Reflective**

**Educational**

**Reflective Practices**

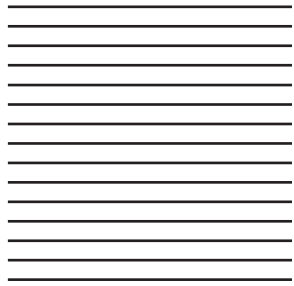
**Practices Educational Reflective**

**Anno 13 | N. 1/2023**

**FrancoAngeli**  
**OPEN ACCESS**







Reflective

Educational

Educational Practices

# Practices Reflective Practices

Educational

Practices Reflective Practices Educational Reflective

Reflective

Educational

Reflective Practices

Practices Educational Reflective

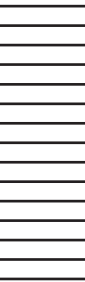
Anno 13 | N. 1/2023

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

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>



*Direzione scientifica /Editors in Chief:* Loretta Fabbri (Università di Siena); Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università di Siena)

*Comitato Scientifico/Scientific Committee:* Michel Alhadeff-Jones (Columbia University), Francesca Bianchi (Università di Siena), Francesca Bracci (Università di Firenze), Gillie Bolton (The King's College), Stephen D. Brookfield (Antioch University), Jean D. Clandinin (University of Alberta), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Michael F. Connelly (University of Toronto), Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope), Giovanna del Gobbo (Università di Firenze), Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign), Loretta Fabbri (Università di Siena), Monica Fedeli (Università di Padova), Laura Formenti (Università Milano-Bicocca), Mario Giampaolo (Università di Siena), Chad Hoggan (NC State University), Paolo Jedlowski (Università della Calabria), Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Pierpaolo Limone (Unipegaso), Victoria J. Marsick (Columbia University), Claudio Melacarne (Università di Siena), Aliko Nicolaidis (University of Georgia), Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II), Carlo Orefice (Università di Siena), Roberta Piazza (Università di Catania), Barbara Poggio (Università di Trento), Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid), Alessandra Romano (Università di Siena), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Dirk Saller (DHBW Mosbach), Vivek Venkatesh (Concordia University), Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid), Leonard Wacks (Temple University)

*Redazione/Managing Editors:* Nicolina Bosco (Università di Siena); Francesca Bracci (Università di Firenze); Mario Giampaolo (Università di Siena); Alessandra Romano (Università di Siena), Carlo Orefice (Università di Siena); Claudia Banchetti (Università di Siena)

*Per contattare la redazione:* Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.  
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

*Progetto grafico di copertina:* Studio Festos Milano

**Amministrazione:** viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli  
Semestrale Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

I semestre 2023 finito di stampare nel mese di luglio 2023

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>

# Sommario

*Il presente numero della rivista è a cura di Loretta Fabbri e Claudio Melacarne*

<i>Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, Una epistemologia post-umanista della riflessività?</i>	pag.	5
<i>Stefano Oliverio, Riflessività e pratiche del sé professionale</i>	»	23
<i>Iolanda Zollo, Fausta Sabatano, Maurizio Sibilio, L'alleanza tra scuola e famiglia come dispositivo pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione?</i>	»	40
<i>Alessandro Romano, Marinella Muscarà, Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria</i>	»	59
<i>Anna Grazia Lopez, Il ruolo della riflessività nell'educazione alle STEM tra le ragazze</i>	»	70
<i>Daniele Bullegas, Antonello Mura, ADHD in famiglia: pratiche riflessive a supporto della genitorialità</i>	»	82
<i>Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Orientamento e valori nel progetto di vita di giovani con background migratorio</i>	»	100
<i>Antonella Cuppari, Laura Formenti, Dai casi alle storie in movimento: un approccio sistemico-riflessivo alla formazione nei servizi per la disabilità</i>	»	118
<i>Davide Zoletto, Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale</i>	»	139

<i>Sergio Bellantonio, Anna Dipace, Fostering Growth Mindset at University: Working on Feedback, Guiding Reflexivity</i>	pag.	151
<i>Emanuele Serrelli, La metamorfosi del professionista riflessivo? Mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura</i>	»	161
<i>Cinzia Zadra, Stephanie Mian, Catturare esperienze, sviluppare riflessione: la vignetta ad orientamento fenomenologico come pratica riflessiva</i>	»	178
<i>Antonia Chiara Scardicchio, Ri-Scritture. Riflessività Bio-Professionale nei Contesti della Cura</i>	»	194
<i>Chiara Biasin, Elisa Albertini, Riflettere e scrivere nelle pratiche professionali: un percorso autoetnografico di narrazione di sé</i>	»	215
<i>Valerio Ferrero, La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità</i>	»	230
<i>Maria Livia Alga, Chiara Sità, Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario</i>		245
<i>Authors</i>	»	265

# Una epistemologia post-umanista della riflessività?

di Loretta Fabbri, Claudio Melacarne

Available online: 24/07/2023

## Introduzione

Il seguente contributo intende discutere alcune trasformazioni che il paradigma riflessivo sembra attraversare da alcuni lustri e che possiamo ricondurre probabilmente a diversi fattori, qui solo abbozzati. La saturazione del costruito è uno di questi, si verifica quando la letteratura scientifica non riesce a proporre letture alternative o diversificate capaci di ampliare quanto già formalizzato. Il costruito di riflessività ha impattato in molti ambiti di ricerca che hanno contribuito a generare un framework di idee, metodologie eterogeneo ed esteso (Fabbri, 2018). Non terzo per importanza, l'affermarsi di studi che hanno evidenziato crepe nella tenuta epistemologica di una tradizione, quella riflessiva, nata in un particolare momento storico-scientifico, in cui il dibattito si andava sempre più polarizzando, comportamentismo/costruttivismo, individuale/sociale, umano/non umano (Striano, Oliverio, Melacarne, 2018). Questi come altri fattori hanno spinto da più parti ad una rilettura del paradigma riflessivo.

L'idea centrale dello scritto è posizionarsi nell'ambito di questo framework e ricostruire gli aspetti che sono stati analizzati, chiamando in causa costrutti sfidanti che investono non solo criticità ma anche possibili sviluppi o prospettive diverse. Una delle sfide che intendiamo iniziare a discutere è quello di considerare la sfera del post-umano come possibile chiave di lettura. Il post-umano, infatti, ci consente di rileggere la natura dei processi conoscitivi alla luce di ambienti, esperienze e pratiche densi di tecnologia, di una diversità sempre più diffusa ed evidente nei modi di abitare i contesti di vita, di istruzione e di lavoro, di epistemologie sempre più attente a guardare i classici dualismi soggetto-oggetto, teoria-pratica, razionalità-emozioni non come elementi distinti ma 'incarnati' e 'integrati' nell'esperienza. L'articolo sarà sviluppato operando una logica necessariamente di riduzione e sarà utilizzato un linguaggio che cercherà di restituire l'idea che quanto scritto è il frutto di studi teorici ma anche di importanti

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

Doi: 10.3280/erp1-2023oa16224

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>

esperienze di ricerca empirica e, non per ultime, di spinte e curiosità che sono emerse negli anni riconducibili più alle nostre biografie di ricercatrici e ricercatori che da stimoli esterni (Silverman, 2008).

Schön rappresenta quegli studi sull'apprendimento e il cambiamento professionale che hanno contribuito ad evidenziare la riflessività come quell'attività cognitiva che transita dall'azione lavoro all'esperienza apprendimento. Si è trattato di una declinazione della riflessività come nuova epistemologia necessaria per comprendere la razionalità che caratterizza i *practitioner*. La teoria della riflessione di Schön e la teoria dell'azione di Argyris spaccettano la riflessività traducendola nelle diverse forme di ricerca intervento. La riflessione è un costrutto transdisciplinare dentro il quale le "teorie in azione" corrispondono a ciò che nella teoria trasformativa sono chiamate "prospettive di significato" (Mezirow, 1991) e richiamano la natura dei "saperi situati" (Lave, Wenger 2006). Questi costrutti hanno tutti a che fare con la ricerca di metodologie attive di sviluppo in grado di presidiare la validazione dell'apprendere dall'esperienza. Sono legati a quelle rappresentazioni emergenti che individuano nell'apprendimento esperienziale, negli spazi e nelle relazioni informali il potere conoscitivo delle organizzazioni. «Teorie in azione» (Schön, 1993), «saperi in azione» (Wenger, 1999), «prospettive di significato» (Mezirow, 1991; Mezirow, Taylor 2011; Marsick, Davis, Manigaulte 2011), «saperi situati» (Wenger, McDermott, Snyder, 2002), «conoscenze tacite» sono costrutti che provengono da aree diverse, che chiamano in causa una pluralità di appartenenze disciplinari, ma si muovono e si sviluppano dentro una logica di *mutually-constructed whole*.

Gli studi di D.A. Schön e quelli di J. Mezirow si sono fatti interpreti di due indiscutibili tradizioni. Il primo legato allo studio delle pratiche riflessive all'interno del mondo delle professioni. Il secondo alla rilettura dei processi di apprendimento informali in età adulta in chiave trasformativa ed emancipativa. Entrambi hanno in comune l'aggancio fondativo con la teoria dell'indagine di J. Dewey, appartengono a una tradizione che alcuni definirebbero 'analitica', in qualche misura 'illuministica' e certamente 'occidentale'.

Si rifletterà su alcuni studi che sembrano aver stimolato se non incrinato quello stato di benessere epistemologico in cui molti di noi si erano accomodati dopo aver fatto proprio il dispositivo riflessivo. Una piccola comunità di ricercatori aveva infatti cominciato molti anni fa a sviluppare e utilizzare la riflessività come costrutto regolativo per rileggere teorie e metodi educativi e formativi (Fabbri, 1998; Striano, 2001), concentrandosi in particolare sulla formazione iniziale e continua delle professionalità educative e formative. Sono stati decenni in cui si è legittimata con qualche resistenza



l'idea che la riflessione epistemologica sul rapporto teoria e prassi potesse essere riscritta e ampliata oltre quel posizionamento che poneva la prima variabile, la teoria, in un ordine di valore conoscitivo superiore alla seconda, la prassi. Ci siamo trovati così negli anni ad aver incorporato una visione 'riflessiva' della conoscenza e dell'apprendimento, siamo diventati in qualche misura dei militanti socio-costruttivisti e abbiamo posto la riflessività nella zona di 'comfort' di quei costrutti che rischiano di diventare così stabili da confondersi con dei 'miti' epistemologici (Toulmin, 2001, Oliverio, 2018). Solo, in seguito, la contaminazione con altre prospettive teoriche ci ha permesso di uscire dall'ortodossia riflessiva, di distanziarsi e vederne le linee di sviluppo (Fabbri, 2007).

Saranno utilizzate l'Actor Network Theory (ANT) e la teoria dell'apprendimento situato come framework attraverso i quali considerare l'evoluzione del costrutto 'riflessività' dentro un viaggio di contaminazione. Un risultato che è il frutto di uno studio delle fonti ma anche di incontri, discussioni, confronti con colleghe e colleghi di molte altre discipline e comunità di ricerca. Siamo consapevoli che ciò che si leggerà resterà in alcune considerazioni ancora aperto, che l'utilizzo della prima persona può essere considerato non 'scientifico', ma abbiamo cercato di adottare un approccio riflessivo per parlare di riflessività, aprendo alcune nostre convinzioni alla critica e alla negoziazione, recuperando studi che sono il frutto di traiettorie di ricerca non sempre lineari (Melacarne, 2016). Quelle traiettorie in cui oscillando tra l'analisi dei dati e le evidenze empiriche, lo studio teorico e le esperienze di formazione sul campo, ti spingono nel tentativo di superare la cristallizzazione di quei concetti a cui per molto tempo ti sei ancorato, ponendoli nel mondo stabile della teoria.

## **La riflessività come dispositivo 'razionale' finalizzato alla trasformazione**

Mezirow (1991) è chiaro nell'introduzione del suo testo sull'evoluzione delle teorie dell'apprendimento degli adulti. Ritiene che per molto tempo queste siano cresciute all'interno di approcci comportamentisti nei quali restava marginale la valutazione del modo in cui le persone categorizzano il mondo. Da questa premessa la sua teoria si colloca esplicitamente nel quadro degli studi costruttivisti e definisce l'apprendimento come una trasformazione del dare significato. Ne deriva una sorta di assunto: per cambiare il modo in cui viviamo dobbiamo prima trasformare il modo in cui lo interpretiamo. È un'importante connessione tra Mezirow (1996) dell'idea di co-scientizzazione di P. Freire. Allo stesso tempo, Mezirow sviluppa un siste-

ma teorico che attinge a Habermas e in particolare alla teoria dell'azione comunicativa, descrivendo l'apprendimento degli adulti come processo dialettico che mira a comprendere il significato nel suo emergere dal campo di esperienza.

Dentro questa lettura di 'emancipazione', apprendere significa acquisire consapevolezza di come la nostra storia e la nostra biografia si sono espressi nel nostro rapporto con noi stessi, nelle nostre ipotesi sull'apprendimento e sulla natura e l'uso della conoscenza, così come nei nostri ruoli sociali e aspettative.

Facendo eco alla teoria dei costrutti personali di Kelly (1991), Mezirow sottolinea l'importanza dei ruoli fondamentali ricoperti dal quadro di riferimento acquisito da un individuo, attraverso il quale si costruisce il significato. Il filo rosso di tutto il suo lavoro è la matrice epistemologica di Dewey (1938), che gli consente di descrivere le dinamiche con cui gli adulti imparano a negoziare e convalidare i significati attraverso un processo ponderato che consente loro di elaborare criticamente l'esperienza. È l'emancipazione l'interesse che deve sostenere l'apprendimento in età adulta, alimentando la spiegazione e la valutazione delle premesse su cui si costruisce l'apprendimento. Così, l'indagine del pensiero sui vincoli culturali, epistemologici e psicologici consente il passaggio dal pensiero pre-riflessivo al pensiero riflessivo. Pertanto, la logica che sostiene la tensione dell'apprendimento trasformativo è la razionalità riflessiva come capacità di prendere coscienza di sé, di distinguere reazioni psicologiche personali da eventi esterni. Delinea così un'idea implicita del sé come un costrutto che incorpora l'idea di Senso. Il significato esiste dentro di noi, e la relazione che ogni soggetto ha con il mondo è una funzione delle loro precedenti esperienze personali. Attraverso la socializzazione, il soggettivo è costruito in modo unico dal punto di vista biografico. È questo punto di vista che fornisce un insieme di regole interpretative per dare senso alla quotidianità.

Nella misura in cui ci rendiamo conto che la nostra percezione della realtà è stata condizionata da vincoli culturali e circostanze precedenti, piuttosto che da una visione della storia come impersonale o come sviluppo stadiale, la riflessione diventa il modo più influente di trarre significato dall'esperienza. È una riflessione che permette un'azione illuminata che si concentra sull'esplicazione del significato di un'esperienza o la reinterpretazione di quel significato. La riflessione diventa intrinseca elemento di apprendimento che consente il recupero e l'analisi razionale della propria esperienza, in un processo di spiegazione e revisione critica di quei presupposti su cui si basa la conoscenza strutturata. L'apprendimento trasformativo è un apprendimento nutrito dalla razionalità riflessiva che, nel verificare

la validità dei suoi modelli interpretativi, pone le basi per una conoscenza più integrativa di esperienza. L'apprendimento implica la capacità e la volontà di elaborare, trasformare, aumentare le interpretazioni esistenti, o costruirne di nuove attraverso la trasformazione di modelli o prospettive disfunzionali attraverso quattro fasi:

- estensione degli schemi di significato;
- creazione di nuovi modelli di significato;
- la trasformazione di vecchi schemi;
- cambio di prospettiva.

Mezirow (1995) suggerisce una gerarchia dei processi di apprendimento che può aiutare a delineare le possibili fasi di validazione delle esperienze. La comprensione di nuove situazioni può richiedere categorie diverse da quelle precedentemente invocate. In questo caso la dinamica riflessiva può creare le condizioni per una ridefinizione degli schemi di senso che, pur restando compatibili con la prospettiva che li contiene, sono migliorati. In questo caso l'esperienza viene riletta, rivisitata e non problematizzata, restando in sintonia con il precedente orientamento interpretativo. Perciò, la trasformazione non è sempre necessaria od opportuna.

## **La riflessività come *artistry***

Il libro di D.A. Schön, *The Reflective Practitioner*, tradotto in Italia nel 1993 con il titolo *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, ha aperto un dibattito sulle epistemologie professionali e ha rappresentato una svolta paradigmatica sul modo di interpretare e rappresentare le pratiche professionali. Imponendo un cambiamento di prospettive, ha reso marginali e discutibili altri contributi. Le tesi contenute nel libro trovano un fecondo ambiente di sviluppo nel quadro successivo degli studi organizzativi e in particolare tra le ricerche legate al filone interpretativo, che considera le organizzazioni e gli attori organizzativi come contesti e soggetti caratterizzati dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. Schön, partendo dall'indagine di molteplici casi di pratiche professionali, ha individuato nella razionalità riflessiva il tratto distintivo di quelle conoscenze che nascono dall'agire e che in esso transitano e si traducono. Ha contribuito, inoltre a definire il tipo di attività cognitiva nella quale sono impegnati i pratici, il tipo di sapere cui fanno riferimento nella strutturazione delle situazioni problematiche e le modalità di apprendimento che consentono loro uno sviluppo professionale. Si riferisce alle professioni ad alta densità pratica, ai *reflective practitioners* e ne definisce i tratti e l'attività cognitiva che li contraddistinguono. Il reale esercizio della pratica

mette di fronte a configurazioni esperienziali che, per la loro indeterminazione e dinamicità, non si presentano come problemi da risolvere ma piuttosto come situazioni complesse e mal definite, in cui le variabili si intrecciano e si richiamano a vicenda, rendendo vago il tentativo di racchiuderle all'interno di categorie standard. La prima difficoltà che incontrano questi professionisti non è quella di applicare tecniche e modelli operativi, ma di interpretare la situazione per individuare, circoscrivere e formalizzare il problema. Le informazioni utili a prendere una decisione devono essere costruite a partire da materiali di situazioni problematiche che sono sconceranti, turbative, incerte. Il termine «riflessione in azione» (Schön, 1993) è coniato per descrivere come i diversi professionisti da lui osservati gestiscono le situazioni di incertezza, instabilità, conflitti di valori, mancanza di riferimenti. I professionisti si chiedono ad esempio: “Quali caratteristiche osservo quando riconosco questa cosa? [riflessione sul processo], quali sono i criteri in base ai quali formulare questo giudizio? [riflessione sulle premesse]”.

È soprattutto attraverso questo processo “non tecnico” della strutturazione della situazione problematica e dalla indeterminatezza del contesto effettivo che vengono selezionati gli oggetti a cui prestare attenzione, valutate le finalità perseguibili e verificate le condizioni di applicabilità dei mezzi a disposizione. L’esercizio della pratica professionale ha a che fare con la scoperta del problema almeno tanto quanto la sua soluzione.

Il professionista esprime una razionalità contestuale, cioè nuove forme di azione e di ragionamento pratico orientate all’oggetto di lavoro, alle interazioni con gli altri, al contesto e a tutte le risorse che in esso sono presenti. Non adotta però una “razionalità oggettiva” ma si muove secondo la “logica della situazione”. È la razionalità euristico-riflessiva che, nel corso dell’azione, mette il professionista nella condizione di decidere come agire in situazioni problematiche. È l’esperienza della sorpresa, il confronto con situazioni impreviste, turbative, incerte che sollecita nel professionista l’esigenza di riflettere nel corso dell’azione: focalizzando l’attenzione sulla molteplicità degli elementi che costituiscono la situazione e sulle proprie procedure cognitive, egli può rendere l’impostazione del problema disponibile a nuove sollecitazioni, esplicitando e ridefinendo la comprensione iniziale del caso e sperimentando modalità d’azione nuove e alternative. Di fronte a una situazione incerta, il professionista apre un’indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all’elaborazione di possibili corsi d’azione, attraverso una costante transazione tra il fare e il pensare.

La rappresentazione della pratica professionale che emerge dall’analisi dei contesti lavorativi colloca l’applicazione di teorie e tecniche trasmesse

dalla ricerca scientifica all'interno di un processo molto più ampio di costruzione, revisione e messa in comune di conoscenze, in cui è la riflessione del professionista che consente la gestione di quella complessità che è intrinseca al reale esercizio della pratica. L'agire professionale competente ha un carattere euristico e autoregolativo, che si esplica sia durante lo svolgimento dell'azione che a posteriori, una volta terminato il corso dell'attività. Attraverso la riflessione nel corso dell'azione il professionista indaga la realtà che è chiamato a risolvere, diventando così un ricercatore che opera nel contesto della pratica, il cui apprendimento è connesso alle esperienze che ruotano intorno alla ricerca della soluzione e alla riflessione su di esse. La riflessione è una prospettiva epistemologica che si traduce operativamente come forma di ricerca; quindi, di strumento metodologico con cui si fa fronte alla natura indeterminata e conflittuale dei problemi pratici, che sollecita ad indagare, problematizzare, comprendere, attribuire significati a quadri problematici e contraddittori, rispetto ai quali è necessario aprire processi di costruzione di conoscenze situate.

Il termine "razionalità riflessiva" è stato utilizzato inizialmente in antinomia a "razionalità tecnica". Tale distinzione si riferisce a una diversificazione tra attività, tra modi di utilizzare le conoscenze più che ad una distinzione fondamentale nella qualità dell'esperienza e della conoscenza umana.

Lo stesso Schön (1993) parla di vere e proprie costanti che vanno oltre le distinzioni tra professioni (forti e deboli, professioni ausiliarie e arti meccaniche, professioni liberali e occupazioni professionalizzanti), ovvero riferimenti alquanto robusti che rendono i professionisti più o meno capaci di riconoscere e rendere stabile tutto quanto vi è di mutevole e turbolento nell'esercizio della professione.

«Una teoria dominante non fornisce una regola che possa essere applicata per predire o controllare un particolare evento, ma offre un linguaggio a partire dal quale è possibile costruire particolari descrizioni, e dei temi dai quali è possibile sviluppare particolari interpretazioni» (Schön, 1993, p. 280). Non tutta la conoscenza professionale può configurarsi solo come preesistente all'azione, ma l'abilità nella manipolazione dei mezzi, linguaggi e repertori è essenziale per la conversazione riflessiva del professionista con la situazione, «proprio come l'abilità nella manipolazione del linguaggio parlato è essenziale per la comune conversazione» (Schön, 1993, pp. 278-279).

Schön ricostruisce bene anche il paradosso dentro il quale si muovono le culture professionali. Queste devono fare i conti con le distorsioni epistemologiche con cui la comunità scientifica tematizza la conoscenza pratica. «La loro definizione della conoscenza professionale è legata ad un'idea di procedure rigorose ed esclude quei fenomeni che essi hanno imparato a

considerare centrali nella loro pratica: per esempio modi artistici di affrontare i problemi non si qualificano, a loro parere, come rigorosa conoscenza professionale» (Schön, 1993, p. 69).

Non avendo un modello epistemologico forte per riconoscere legittimità alle conoscenze e alle operazioni che garantiscono loro pertinenza pratica, i professionisti sono nella condizione di disagio propria di chi deve scegliere tra una conformità al rigore tecnico o una prestazione “artistica” efficace ma sconosciuta al modello della pratica professionale dominante. Per abilità artistica si intende «un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo» (Schön, 2006, p. 43) che consente al professionista di far fronte alle situazioni indeterminate, uniche e conflittuali della pratica professionale, non suscettibili di essere trattate con la mobilitazione di procedure di problem solving, ma che richiedono l'innovazione rispetto al proprio repertorio di mosse e quindi una sperimentazione e una riflessione in and on action.

## **Gli studi sulla riflessività e le sue criticità**

Il paradigma riflessivo è stato certamente qui ridotto lasciando nello sfondo altrettanti studi e ricerche di indiscutibile valore. Ma cosa succede se un paradigma discute i propri limiti anche se è riuscito ad imporre una svolta (la svolta riflessiva) sugli studi delle epistemologie della pratica, e sulle stesse epistemologie della conoscenza?

Possiamo avanzare argomentazioni che fanno parlare di post-riflessività e ci spingono a cambiare le epistemologie della pratica su cui in parte poggia lo stesso costrutto di riflessività. Emergono le epistemologie femministe ponendo nuove prospettive. La riflessione è un costrutto transdisciplinare dentro il quale trovano oggi più di ieri spazio le “teorie dell’azione” e riemergono le sfide di chi sostiene che l’apprendimento possa essere compreso se considerato all’interno di sistemi di attività e ambienti ibridi, dove diventa sempre più difficile scindere funzioni separate e distinte. Prima si pensa e poi si agisce, la conoscenza è essenzialmente formalizzazione a discapito di un’esperienza vissuta (Nicolaidis, 2023). L’apprendimento da processo “mentale” diventa distribuito, il corpo non fa riferimento alla fisicità biologica ma al contempo alla sua trasformazione tramite le tecnologie e al loro uso. L’apprendere cambia rispetto anche a variabili che incorporano la modalità con cui ciascuno vive ed etichetta oltre le categorie naturali il proprio modo di vivere le relazioni, il corpo, il genere. Di seguito sono discusse due prospettive che hanno certamente offerto spunti interessanti per rileggere il costrutto di riflessività. Da un lato il contributo di alcuni

studi che hanno discusso il ruolo dei sistemi di attività e della materialità all'interno dei processi conoscitivi. Dall'altro la prospettiva 'situazionale' nella quale si è tentato di rileggere l'apprendimento come fenomeno emergente dalle pratiche. Entrambi hanno arricchito e reso più vivace e aperto il dibattito sui dispositivi riflessivi e sulla loro tenuta epistemologica.

### *Epistemologie socio-materiali e riflessività*

Fenwick sostiene che gli studi sociomateriali partano da quelle teorie che potremmo definire post-umane, affermando che la materia è una variabile fondamentale nella costituzione e nel riconoscimento di tutti i fenomeni, così come del loro rapporto con le persone e del loro modo di cambiare e di apprendere. Le prospettive sociomateriali mettono in discussione le letture dicotomiche e le modalità binarie con cui la ricerca ha categorizzato gli eventi, differenziandoli tra individuo/organizzazione, soggetto/oggetto, conoscitore/conosciuto. Ha affermato che spesso queste nozioni di partecipazione sono limitate alle interazioni umane, concentrandosi sulle relazioni sociali e le forze culturali e sui modi in cui gli esseri umani 'usano' gli strumenti o si muovono attraverso i contesti. In tali concettualizzazioni, gli stessi processi di materializzazione che designano queste diverse entità e le loro possibilità di interazione vengono oscurati (Fenwick, 2010, p. 107). All'interno degli studi sulla sociomaterialità, l'ANT è un approccio che si è evoluto principalmente all'interno degli studi sociali e delle scienze tecnologiche e appare oggi più una sensibilità che una vera e propria teoria (Fenwick, 2000). Sviluppandosi nel campo dell'epistemologia, della sociologia e dell'ingegneria, autori come Latour (1999), Callon (2005) e Law (1991) hanno contribuito da diverse prospettive alla generazione dell'ANT combinando una prospettiva costruttivista, un metodo materiale semiotico e una lettura dei fenomeni sociali, concentrandosi sul ruolo svolto dalle reti di attori umani e non umani. Questi autori hanno cercato di superare prospettive essenzialiste, spesso concentrate nel tracciare linee causali tra i fenomeni, ma hanno tentato anche di sviluppare una teoria capace di mappare relazioni che sono allo stesso tempo materiali e simboliche, riconoscendo così l'azione del "non umano" come fattore di trasformazione della società. Introducono così l'idea che non c'è opposizione tra soggetto e realtà, né uno stadio precedente o successivo in cui si consumano gli atti di generazione della conoscenza. Pur distinguendosi dagli studi di Lave e Wenger (1991), l'ANT condivide con questi l'idea che la conoscenza è emergente e situata, incarnata in pratiche che nascono, crescono e si dissolvono nel tempo. L'ANT si basa sull'ontologia performativa piuttosto che sull'epistemologia rappresentativa (Barad, 2003). In questo senso possiamo dire che il piano

dei significati, il modo in cui le persone modellano il mondo attraverso il proprio linguaggio, non è un processo né preesistente né successivo a una realtà esterna. Esso è comprensibile all'interno della relazione situata e in cui si manifestano. Questo tratto distintivo introduce un tema di sfida per la ricerca riflessiva perché la comprensione dei processi di apprendimento o delle pratiche educative non passa dallo studio dei singoli processi di costruzione della conoscenza, ma da come la conoscenza si produce nell'interazione tra umano e non umano, tra discenti e tecnologie, ad esempio, o tra discenti e regole sociali, o tra lavoratore e artefatti materiali che costruiscono il campo di lavoro. Si delinea una un'epistemologia relazionale intesa come sempre aperta alla riformulazione delle regole che hanno generato uno stato di stabilità. L'obiettivo dell'ANT è tracciare il processo attraverso il quale gli elementi che compongono una situazione (persone, significati, materiali, tecnologie, regole, ecc.) si uniscono e riescono a resistere insieme configurandosi come una rete stabile. Queste reti producono energie, forzano e generano conoscenza, identità, regole, routine, comportamenti, nuove tecnologie e strumenti, regimi normativi, riforme, malattie e così via. Le reti non sono un fenomeno statico e per questo la conoscenza in esse incorporata cambia nel tempo. A differenza di una prospettiva strutturalista "pura", nell'analisi ANT non c'è distinzione tra struttura umana e struttura sociale. Ciò che osserviamo è delimitato da relazioni simmetriche. Gli oggetti, la natura, la tecnologia e gli esseri umani influenzano e mobilitano reti che includono strumenti, conoscenze, istituzioni, politiche e identità. I processi che si manifestano all'interno di una rete diventano così atti di traduzione e stabilizzazione precaria.

### *Conoscenza situata e riflessività*

Richiamando i contributi che derivano dal costrutto di conoscenza situata, la cui stessa espressione deriva anche della critica femminista alla conoscenza *dal nulla*, quella forma di conoscenza che la critica femminista chiama "modi di essere da nessuna parte pur pretendendo di vedere in modo completo" (Haraway, 1991, p. 6). La fallacia cui si distanzia la conoscenza situata risiede in quella pretesa di conoscenza universale, senza corpo, relazioni, classi ed etnie che ne fa un oggetto privo di 'anima'.

In particolare, Lave ha sottolineato la differenza fondamentale tra il sapere in situazione e il sapere decontestualizzato. "La conoscenza ha sempre a che fare con domini circoscritti, non con la trascendenza e la dicotomia soggetto/oggetto". Se non vogliamo produrre "la conoscenza del nulla" dobbiamo riuscire a vedere e ad agire tutto ciò che succede in un contesto pratico. La pratica, e qui torna la definizione di Wenger, è tutto ciò che suc-



cede in un contesto, composto da elementi materiali e immateriali, espliciti ed impliciti tra questi elementi si introducono gli altri elementi emergenti. Il corpo, il colore della pelle, la posizione di potere, il conflitto sociale, gli artefatti tecnologici.

È dal costrutto di azione situata che le nuove epistemologie attribuiscono al contesto non più il ruolo di contenitore dell'azione, ma come situazione in cui gli interessi degli attori coinvolti e le opportunità dell'ambiente si incontrano e si definiscono reciprocamente.

La prospettiva dell'azione situata, colloca le pratiche, siano esse manageriali o educative, in relazione ad azioni situate, gli attori sono socio materialmente situati, con la loro incarnazione differenziata da genere, classe, età, orientamento sessuale e tutti gli altri possibili significati di potere. Partendo dal contributo di Suchman si distingue i piani dall'azione (Suchman, 1987 p.6). Il sapere situato è legato all'azione situata. Il piano prima dell'azione ha solo uno scopo predittivo. Anche quest'ultimo costrutto, già presente nel dibattito, è interpretato, non più come contenitore dell'azione, ma come “situazione in cui gli interessi degli attori coinvolti e le opportunità dell'ambiente si incontrano e si definiscono reciprocamente” (Suchman, 1987, p. 6).

L'assunto, trasversalmente condiviso, potrebbe essere il seguente “le pratiche (manageriali) sono descritte in relazione ad azioni situate, conoscenze situate e incarnazioni situate sono sociomaterialmente situate con la loro incarnazione differenziata da genere, razza, classe, età, orientamento sessuale e tutti gli altri possibili significanti di potere” (Suchman, 1987 p. 7).

## **Conclusioni. Epistemologie post-umanistiche della pratica**

Che cosa non ci ha consentito di vedere il paradigma riflessivo? E che cosa dobbiamo aggiungere alla luce delle nuove categorie qui accennate della sociomaterialità e della conoscenza situata? La razionalità riflessiva ci ha permesso di non assumere la razionalità tecnica come unica prospettiva, questa è certamente la consapevolezza più pesante che ci tramanda. Ma se qualcuno dubitasse che la razionalità sia un costrutto sufficiente per spiegare il paradosso, il vuoto etico, il sostare costante su contraddizioni non risolvibili? Forse il costrutto di riflessività va ridefinito, o forse riscoperto. Alcuni studi seguendo questa linea argomentativa cercano di riscoprirne la natura originaria, alla luce di un accadere che sorprende, che crea esiti inattesi, che contempla il rischio della non misurabilità (Biesta, 2023).

Tra le critiche che si rivolgono al pensiero riflessivo alla “Schön” c’è quella che rileva la pesantezza di un approccio immanente delle esperienze in corso: un pensiero che fa riferimento alla conoscenza acquisita nella pratica piuttosto che all’apertura verso il nuovo, l’imprevisto. Il rischio dell’immanenza dei processi di apprendimento “situato” è quello di non permettere apprendimenti radicalmente nuovi che trascendano il dominio della soggettività epistemica o delle sole comunità coinvolte (Oliverio, 2013).

Una considerazione diversa riguarda la teoria trasformativa di Mezirow. Come anticipato questa nasce da un assunto iniziale che svela la sua forza ma anche la sua potenziale criticità. Costituendosi come alternativa al comportamentismo questa si sviluppa nella direzione di considerare i processi di costruzione del significato come prioritari nel supportare uno sviluppo emancipativo del pensiero. L’adesione al pensiero costruttivista incorpora secondo alcuni una ulteriore caratteristica, quella di riportare o tentare comunque di farlo, dentro il dominio della razionalità la possibilità di emanciparsi, di comprendere le modalità con cui viene categorizzata l’esperienza. Anche nelle evoluzioni del ‘modello’ che lo stesso Mezirow esplicita in un suo ultimo lavoro (Mezirow, 2016), dove si inseriscono variabili come le emozioni e anche la ‘spiritualità’, sembra che la matrice razionalizzante non venga poi in definitiva abbandonata o ripensata. Le emozioni infatti restano ancora subordinate al pensiero razionale che deve dare una forma a ciò che appare come dissonante, forma che spinge a cristallizzare le idee e farle transitare dentro una stabilità non più relazionale, situata e dinamica. Come per Schön anche in Mezirow resta sopita la possibilità di una sperimentazione che non resti in qualche modo sotto il controllo di un pensiero che organizza, che esplicita, che permette di monitorare e controllare. O perlomeno, questa è la traduzione che per molto tempo abbiamo fatto di questi autori, dentro un paradigma da alcuni considerato ‘tecnocratico’. La riflessività è diventata nel tempo il modo attraverso cui misurare il livello di razionalità delle pratiche, il gradiente di efficienza delle stesse.

La ricerca di nuove categorie per studiare il sapere situato ha sviluppato un campo discorsivo diverso, centrato sulla dimensione collettiva e cooperativa del fare e pensare insieme in situazione. L’epistemologia della pratica riflessiva porta con sé l’idea che si tratti di un approccio individuale, una sorta di introspezione cognitiva che rende consapevoli e critici o una sorta di analisi a posteriori dell’esperienza. La contaminazione con l’idea di conoscenza situata (Fabbri, 2007) ha permesso di considerare i contenuti relazionali, la creatività, la disponibilità al confronto e allo scambio come modalità privilegiate per condividere problemi e soluzioni. Forse è questa una traiettoria che contraddistingue il nuovo secolo, quella di riconsiderare la

categoria del rischio dentro le teorie e le pratiche educative (Biesta, 2015). Ma se la conoscenza è emergente e sociale, generata nella relazione o nella partecipazione legittimata a delle pratiche (Lave, Wenger, 1991), possiamo pensare che l'idea di riflessione sull'esperienza possa essere ridotta dentro una lettura funzionalistica/strumentale? L'esperienza situata è tale per cui i significati sono il frutto congiunto di condizioni materiali in qualche misura date e processi di simbolizzazione individuali e sociali. Forse il pensiero critico riflessivo non è solo una forma di validazione di una prospettiva con la quale leggiamo il mondo ma è la modalità con cui vengono incontrate, comprese e gestite esperienze dissonanti, contraddittorie, è il modo in cui dobbiamo abitare l'esperienza di ricerca (Melacarne, 2021).

Le critiche che riguardano il paradigma riflessivo sottolineano il riduttivismo soggettivista che può caratterizzarne l'approccio, il rischio di una iper-intellettualizzazione e la rigidità del suo copione procedurale. Abbiamo privilegiato una lettura cognitivista delle pratiche che pone al centro l'agentività e non, per esempio, la passività o la vulnerabilità che può contraddistinguere i contesti pratici. Il processo di costruzione e ricostruzione delle conoscenze di esplicitazione del fare può oscurare la possibilità di pensare a ciò che è nuovo (Roth, 2011). Esplode il costruito di novità, ovvero l'abilità di andare oltre ciò che sappiamo o facciamo. È possibile abitare il dubbio, la vulnerabilità senza passare dalla riflessività? O come permettere a queste di entrare dentro la riflessività. La riflessione lavora con l'incertezza, con le contraddizioni ma si riesce ad abitare l'instabilità, il fallimento, la capacità di prendere sul serio il negativo? Si può parlare dei limiti del protagonismo epistemico dei *practitioners*?

Una strada promettente per avviare e tratteggiare delle possibili risposte appare quella della dell'epistemologia post-umanista, la quale ci invita a sviluppare una responsabilità localizzata, a lavorare con conoscenze parziali e considerare l'immersione del ricercatore nella pratica di ricerca non solo come fattore da controllare ma come fonte da utilizzare.

Quelli post-umani sono approcci diversi che indicano traiettorie di un dibattito aperto, non necessariamente condivisibile. Il postumanesimo si preoccupa di superare i limiti del modo in cui la nostra umanità è stata teorizzata in categorie dualistiche che privilegiano un termine rispetto ad un altro (natura/cultura, soggetto/oggetto, mente corpo, mascolinità/femminilità e così via (Gherardi, 2021). Fanno parte di questa riflessione i nuovi materialismi femministi, le sociologie relazionali, la teoria degli affetti e le metodologie post-qualitative (Gherardi, 2021 p. 2).

Si parla di "crollo dei confini tra l'umano e il più-che-umano, l'animato e l'inanimato, propone un passaggio dall'epistemologia sociale a quella

ecologica – secondo Hugles e Lury – per spiegare come viviamo in relazione a un mondo più – e altro – che – umano” (Gherardi, 2021 p. 2)

I nuovi materialismi hanno tutti in comune “il ritorno alla materia e all’attenzione alla produzione sociale piuttosto che alla costruzione sociale. La materia fisica del corpo, la sua produzione materiale-discorsiva, il suo sapere sensibile e la sua coreografia del divenire sono tutte istanze dell’incarnazione come irriducibilmente materiale, sociale e collocata nelle pratiche” (Gherardi, 2021 p. 9).

Allora la riflessività che sia essa la razionalità con cui si produce conoscenza in azione nei contesti paludosi della pratica lavorativa o di pratiche di ricerca, si definisce come attività razionale o post-razionale? Possiamo parlare di approcci socio-materiali alla riflessività? Schön ha chiamato in causa la riflessività per rendere ragione delle parti oscure, ambigue, caratterizzate dai conflitti di interesse o di valore che caratterizzano i contesti pratici. Non a caso li definisce paludosi e incerti. Con la convinzione che la razionalità riflessiva potesse rendere agibile, almeno concettualmente, ciò che accade.

Chi stabilisce quali siano i criteri per considerare un pensiero critico riflessivo? Ci siamo posti questa domanda non solo come studiosi di fonti e testi, ma come ricercatrici e ricercatori sul campo. Le nostre comunità di ricerca e di lavoro sono dense di prospettive e di vissuti culturalmente determinati (Fabbri, Bracci, Bosco, Capaccioli, 2023). In un recente progetto di ricerca all’interno del quale il tema della multiculturalità era centrale e strategico, ci siamo resi conto solo a metà processo che la nostra comunità di lavoro era composta da donne e uomini bianchi, monoculturali, mono religiosi e appartenenti tutti all’emisfero occidentale. Possiamo chiederci se l’argomentazione razionale è l’unica strada per validare il pensiero oppure è una lettura parziale viziata dal genere, la cultura, la tradizione di una parte minoritaria del dibattito sul tema?

Dentro il costruito di conoscenza situata gli studi post-femministi hanno per esempio sottolineato la presenza di dinamiche interraziali, di potere, di genere, e sociali. Il confronto non è solo tra conoscenza situata e conoscenza decontestualizzata, ma tra forme di conoscenze situate frutto di storie, contesti e corpi, di vissuti e regole. La conoscenza situata è più comprensibile dentro un quadro di intersezionalità (Crenshaw, 1989; 2017). Abbiamo probabilmente perso nel tempo la capacità di discriminare i saperi rispetto alla loro genesi sociale, a come questi saperi siano il frutto di traiettorie che incorporano appartenenze culturali, discriminazioni, livelli di partecipazione diversa, status sociali differenti. Da un lato gli studi sulla conoscenza situata ci invitano a non perdere nella riflessività quella forza generatrice con la quale questo costruito era nato, dalla logica di indagine di indagine di

Dewey in avanti. Ci invita anche a considerare i limiti della riflessività come competenza acquisita o da acquisire. Essa non è un esercizio solo di razionalità. Non si tratta di mettere ordine al disordine ma di considerare assieme ordine e disordine come elementi costitutivi della pratica.

L'Actor Network Theory da una altra angolazione ci illumina sul ruolo delle reti e delle forze relazionali nel permettere o meno l'uso e lo sviluppo di un pensiero riflessivo. La materialità dell'esperienza condiziona la modalità con cui possiamo validare o meno un significato. Nell'intersezione con la ANT la riflessività diventa un agire sociale, nessuno individualmente è capace di generare un significato o una pratica riflessiva emancipativa. Parallelamente l'ANT ricorda che la materialità può generare discriminazioni, modalità con cui i processi emancipativi sono soppressi. Il contributo di questi studi è certamente quello di averci suggerito di vedere nei processi riflessivi anche le dimensioni di materialità.

## Riferimenti bibliografici

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
- Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9-20.
- Callon, M. (2005). Peripheral vision: Economic markets as calculative collective devices. *Organization Studies*, 26(8), 1229-1250.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, pp. 139-168.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: essential writings*. New York: The New Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria*, 10, 84-87.
- Fabbri, L., Bracci, F., Bosco, N. & Capaccioli, M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, 2.

- Fenwick, T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243-272.
- Fenwick, T. (2010). Re-Thinking the “Thing” Sociomaterial Approaches to Understanding and Researching Learning in Work. *The Journal of Workplace Learning*, 22(1-2), 104-116.
- Gherardi, S. (2021). A posthumanist epistemology of practice. *Epistemology of management*. Berlin: Springer.
- Haraway D (1991). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspectives. In: Simians HD (ed) *Cyborgs and women: the reinvention of nature*. Free Association Books, London, pp 183-202.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs*. Taylor & Frances/Routledge.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Law, J. (1991). Power, discretion and strategy. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters? Essays on power, technology and domination* (pp. 165-191). London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Gardolo (Trento): Edizioni Erickson.
- Marsick, V., & Davis-Manigaulte, J. (2011). Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione. *Educational Reflective Practices*, (1), 7-64.
- Melacarne, C. (2016). La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari. *Civitas Educationis*, 5(2), 155-172.
- Melacarne, C. (2021). *Narrative inquiry fare ricerca educativa con le persone e le comunità* (Biblioteca di testi e studi. Scienze dell'educazione). Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. In M. Welton (Ed.), *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning* (pp. 37-90). New York: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-172.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2011). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mezirow, J., Del\_Negro, G., & Cappa, F. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo imparare a pensare come un adulto* (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.

- Nicolaides, A. (2023). *Generative knowing principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory*. Gorham: Myers education press.
- Oliverio, S. (2013). Riflessiva e pensiero qualitativo: per una lettura non-costruttivista della riflessività. *Educational Reflective Practices*, 2, 11-31.
- Oliverio, S. (2018). *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su scienza e politica*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Roth, W.M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London, New York: Springer.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*, tr. It., Bari: Dedalo.
- Silverman, D., & Gobo, G. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa* (Edizione italiana ed., Manuali universitari Sociologia). Roma: Carocci.
- Striano, M., Oliverio, S., & Melacarne, C. (2018). *La riflessività in educazione prospettive, modelli, pratiche* (Pedagogia 76). Brescia: Scholé.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori: Napoli.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice learning, meaning, and identity*. Cambridge New York: Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*, 4.
- Toulmin S. (2001). *Return to Reason*. Boston: Harvard University Press.





# 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 oltranzescientiste (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.

# L'alleanza tra scuola e famiglia come *dispositivo* pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione?

di Iolanda Zollo, Fausta Sabatano, Maurizio Sibilio\*

## Riassunto

Decenni di ricerche dimostrano che una relazione positiva tra insegnanti e famiglie rappresenta non solo una componente sostanziale per una scuola efficace, ma anche una variabile fondamentale per il successo formativo del bambino, in particolar modo in situazioni di svantaggio, di difficoltà e di disabilità. Muovendo, dunque, da tali premesse, l'obiettivo del presente contributo è quello di condividere i risultati di un'esperienza di ricerca volta a indagare, attraverso lo sviluppo di pratiche riflessive, la significatività dell'alleanza tra istituzioni scolastiche e famiglia sì da individuare, fin dalla scuola dell'infanzia, itinerari possibili orientati alla realizzazione di una piena inclusione.

**Parole chiave:** Scuola, Famiglia, Educazione inclusiva, Riflessività

## School-family alliance as an inclusive pedagogic device: From reflection to action?

### Abstract

Decades of research show that a positive relationship between teachers and families represents not only a substantial component for an effective school, but also a fundamental variable for a child's educational success, especially in situations of disadvantage, difficulty and disability. Moving, therefore, from these premises, the objective of this contribution is to share the results of a research experience aimed at investigating, through the development of reflective practices, the significance of the alliance between

---

\* Iolanda Zollo è autrice dei seguenti paragrafi: "Premessa"; "Descrizione dell'esperienza di ricerca"; "Conclusioni".

Fausta Sabatano, è autrice del paragrafo "La riflessività nella formazione dell'insegnante inclusivo".

Maurizio Sibilio è coordinatore scientifico del lavoro.

educational institutions and the family so as to identify, as early as kindergarten, possible itineraries oriented to the realization of full inclusion.

**Keywords:** School, Family, Inclusive education, Reflexivity

*First submission:* 30/03/2023, *accepted:* 26/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

## **Premessa**

Decenni di ricerche dimostrano che una relazione positiva tra insegnanti e famiglie rappresenta non solo una componente sostanziale per una scuola efficace, ma anche una variabile fondamentale per il successo formativo presente e futuro del bambino (Henderson & Mapp, 2002; Epstein, 2011; Bemlich & Bortolotti, 2015).

Tale alleanza rappresenta, altresì, una delle dimensioni strategiche utili a promuovere inclusione sociale e partecipazione democratica (OECD, 2011, 2016, 2018, 2022), oltre a essere, nello specifico dei bambini con disabilità, con difficoltà o con svantaggio, la base costitutiva di una ben precisa azione orientata a un solido progetto di vita. Una relazione dialogica, dunque, che si raffiguri come vera e propria opportunità di apprendimento e di crescita ad ampio raggio per gli infanti, per gli adulti e per le istituzioni coinvolte (Brougère & Ulmann, 2009).

Muovendo, dunque, da tali premesse, l'obiettivo del presente contributo è quello di condividere i risultati di un'esperienza di ricerca volta a indagare, attraverso lo sviluppo di pratiche riflessive da intendersi quale occasione di apprendimento trasformativo (Fabbri, Bracci & Romano, 2021), la significatività dell'alleanza tra istituzioni scolastiche e famiglia si da individuare, fin dalla scuola dell'infanzia, itinerari possibili orientati alla realizzazione di una piena inclusione.

## **La riflessività nella formazione dell'insegnante inclusivo**

Nel delineare il Profilo del docente inclusivo<sup>1</sup>, l'Agenzia Europea per lo Sviluppo e l'istruzione degli alunni disabili (2012) individua nel *saper lavorare con i genitori e le famiglie* e nel *saper riflettere sul proprio ruolo ed il*

---

<sup>1</sup> [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).

*proprio operato* due specifiche aree di competenza che caratterizzano la formazione della figura del docente come professionista dell'inclusione. In particolare modo, questo secondo aspetto è definito come una delle azioni fondamentali dell'area inerente all'Aggiornamento Professionale Personale; in questa sezione del documento, i docenti sono definiti come “praticanti riflessivi” di cui vengono indicati i comportamenti, le conoscenze e le competenze caratterizzanti il profilo professionale:

*I comportamenti e le convinzioni per questa area di competenza sono:*

- l'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che richiede un'azione sistematica e in itinere di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione;
- riflettere sulla didattica e la vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori, nonché in team con gli altri insegnanti e i professionisti che operano all'interno e all'esterno della scuola;
- l'importanza di un comportamento ispirato all'evidenza guida il lavoro del docente;
- valorizzare l'importanza di sviluppare un metodo didattico personale.

*La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono:*

- capacità personali meta-cognitive, imparare ad apprendere;
- come rendere un professionista riflessivo e come si può sviluppare la riflessione personale e metterla in azione;
- metodi e strategie per valutare il proprio lavoro e le proprie prestazioni;
- metodi di ricerca-azione e l'importanza del ruolo docente;
- sviluppo di strategie personali di risoluzione dei problemi.

*Le competenze e le capacità da sviluppare per questa area di competenza sono:*

- valutare sistematicamente il proprio operato;
- coinvolgere gli altri nella riflessione sulla didattica e l'apprendimento;
- contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento (p. 19).

Il testo non solo richiama in modo chiaro la significatività dell'esercizio della riflessività per i docenti, ma sottolinea anche come esso sia necessario per “lavorare in modo efficace coi genitori” e per “coinvolgere gli altri” al fine di costruire una “comunità di apprendimento” (Fabbri, 2007). Emerge,

pertanto, come la costruzione di un'alleanza tra scuola e famiglia sia possibile grazie alla pratica riflessiva. In particolare, negli Orientamenti nazionali per i servizi per l'infanzia si esprime:

Largo consenso sul fatto che le iniziative di formazione continua in servizio non abbiano la funzione di trasmettere contenuti disciplinari o specifiche strategie didattiche, ma debbano piuttosto offrire occasione agli operatori di riflettere sulla loro azione educativa a partire dall'osservazione e dall'analisi dei comportamenti e delle attività dei bambini (p. 7).

L'esercizio di un pensiero riflessivo, in tal senso, non è riconducibile ad un atteggiamento professionale o ad una propensione personale del soggetto, rappresentando piuttosto l'oggetto di una formazione intenzionale.

Lo sviluppo di una competenza riflessiva non è connesso all'acquisizione di competenze specifiche in un ambito professionale: alcuni studi e ricerche sull'*expertise* (Chi, Glaser & Farr, 1988) dimostrano come una persona molto competente in un campo, non necessariamente sia in grado di trasferire le proprie capacità in un altro: a competenze specialistiche non necessariamente corrispondono competenze di carattere più trasversale.

La *riflessività* si pone come strumento grazie al quale definire uno stile di pensiero (Striano, 2001), una modalità di analisi della realtà, un particolare esercizio della competenza:

La riflessione va al di là della semplice consapevolezza di ciò che stiamo vivendo e della consapevolezza della consapevolezza; la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo; e la riflessione sulle premesse implica la riflessione e la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, giudicato, sentito e agito in quel modo (Mezirow, 2003, p. 107).

Questi elementi fanno riferimento ad un'idea di *conoscenza* intesa come risorsa di adattamento flessibile, capacità di apprendere dall'esperienza e di risolvere problemi nuovi (Mortari, 2003), rimandando in tal senso, ad una *competenza*, di natura trasversale, non riconducibile all'assolvimento di un compito o di una prestazione, quanto all'apporto di più risorse cognitive tese a consentire uno stretto rapporto tra i contenuti della conoscenza, il loro utilizzo, il loro controllo, il loro ricorrente sviluppo (Meghnagi, 2005). In tal senso, la competenza si nutre del pensiero riflessivo, inteso nell'accezione deweyniana, come "una considerazione attiva, persistente e attenta di qualunque convinzione o di qualunque presunta forma di conoscenza, alla luce dei fondamenti che la supportano e dell'ulteriore conclusione a cui tende" (Dewey, 1933, p. 9).

La prospettiva pedagogica insiste, in particolare, nel sottolineare la complessità degli elementi costitutivi e fondativi della competenza, riportandola “dentro un processo e dentro un soggetto” (Cambi, 2004, p. 24) ed evidenziando come essa scaturisca da un intreccio tra aspetti soggettivi, di tipo emotivo, cognitivo, relazionale, percettivo (Aiello, Sharma, Sibilio, 2016). Le possibilità di sviluppo delle *competenze trasversali*, si fondano sul pensiero riflessivo, che assume *una funzione regolativa* nel rapporto dinamico tra conoscenza e attività metacognitiva, consentendo un’autoregolazione intelligente delle proprie risorse cognitive (Cunti, 2009).

La prospettiva didattica distingue tre declinazioni concettuali della riflessività:

a) la *riflessività in didattica*, in riferimento al lavoro intellettuale del pratico (insegnante, formatore, educatore) che riflette sul suo “fare” [...]; b) la *riflessività sulla didattica*; in riferimento allo “sguardo” specifico che il ricercatore porta sui fatti didattici [...]; c) la *didattica della riflessività*, in riferimento alla pratica riflessiva, ovvero all’insieme delle metodologie che assumono la riflessività come mediatore per il conoscere l’esperienza, ma anche per la costruzione di un sapere che viene dall’esperienza (Perla, 2013, p. 383).

La professionalità docente insiste sull’insieme di queste dimensioni rappresentando, quindi, una parte costitutiva, un elemento caratterizzante il profilo di competenze del docente inclusivo.

Il rapporto tra conoscenza, competenza e pensiero riflessivo si articola in alcuni sostanziali rimandi: la *conoscenza*, se costruita in maniera consapevole, attraversa e si avvale di capacità di analisi, di comprensione, di interpretazione della realtà; tali capacità sono riconducibili ad un *pensiero riflessivo*, che si esercita non solo e non tanto nel rapporto con l’esperienza, quanto nella sua organizzazione e sistematizzazione; il pensiero riflessivo sollecita, infine, l’attivazione di *competenze trasversali* relative alla soluzione dei problemi, alla presa di decisione, al controllo delle proprie forme di conoscenza, alla capacità di comunicare in modo efficace saperi ed esperienze. (Collin, Karsenti & Komis, 2013). Nell’ambito della formazione dei docenti specializzati sul sostegno occorre, pertanto, in particolare, progettare percorsi tesi ad un *empowerment* della capacità riflessiva inerente alle competenze, considerando alcune dimensioni che caratterizzano le pratiche riflessive.

Una prima dimensione riguarda la *riflessione sul proprio agire e sulla propria conoscenza professionale* che consente di smascherare gli automatismi, comprendendo il senso e l’origine delle proprie scelte e rendendo così i docenti consapevoli del rapporto esistente tra teorie (scientifiche e ingenuie) ed azione.

Un secondo elemento consiste nel riflettere sulla propria conoscenza, in un atto di auto o meta-riflessione in cui il conoscere si applica alla conoscenza stessa. *Riflettere sulla propria conoscenza*, quindi ridiscuterne la veridicità, attraversarne i confini, confrontarla con la propria storia personale sono gli elementi di una conoscenza tesa al cambiamento e all'innovazione.

Nella realizzazione di un ambiente professionale riflessivo, che favorisca nei soggetti un continuo rimando critico tra conoscenze specialistiche, sapere personale (Connelly, Clandinin, 1988; de Mennato, 2003) esperienza, risiede la possibilità di una gestione consapevole delle conoscenze e, quindi, di una sua espressione creativa e originale.

La qualità meta-settoriale delle competenze riflessive rispecchia la qualità attuale dell'insegnamento come lavoro di ricerca, complesso, sistemico.

La formazione del docente inclusivo, in particolare nella scuola dell'infanzia orientato molto sul *fare*, richiede pertanto un'azione di riflessione sui *saperi*, sulle teorie che guidano le azioni in cui esse si esprimono.

La riflessività, ponendosi quale strumento di pensiero privilegiato per la creazione e la gestione consapevole di tale rapporto, diviene dimensione centrale *nel e per* l'insegnamento. La flessibilità, la capacità di controllo e di autoregolazione, la capacità di decidere diventano oggetto fondamentale di una *formazione intenzionale* di matrice riflessiva per i docenti della scuola dell'infanzia.

Occorre tuttavia considerare che possibilità di un esercizio della riflessività come competenza è connessa non solo alla qualità della formazione offerta, ma alla *qualità del contesto di vita o di lavoro*, ossia alle possibilità che esso offre di esprimerla, in funzione dei margini di autonomia, di creatività e di innovazione consentiti (Meghnagi, 2006, pp. 22-23). Sono due, pertanto, gli elementi in gioco: il *docente*, come soggetto che potenzialmente ha le capacità di agire competenze riflessive, e la *scuola*, come contesto dell'azione che dà al soggetto la possibilità o meno di esprimerle.

La formazione dei docenti in senso inclusivo e riflessivo implica, dunque, diversi elementi: in primo luogo, riuscire a slegare le competenze didattiche e relazionali da modalità d'azione consolidate acriticamente, per rivisitarle in chiave *metacognitiva* e riflessiva, consentendo ai docenti di costruire *traiettorie didattiche non lineari* (Sibilio, 2015; Aiello, 2015) che rispecchino la pluralità dei bisogni formativi; in secondo luogo, mirare a una formazione dei docenti che guardi alla da una parte alla complessità dei loro saperi, articolandosi sulle diverse dimensioni, personale, scientifiche, implicite (Perla, 2010) che il sapere stesso esprime nella loro esperienza e, dall'altra, alla complessità dei contesti scolastici, familiari, sociali (Jay, & Johnson, 2000); in terzo luogo, favorire processi di consapevolezza circa la qualità riflessiva dei processi e dei prodotti della conoscenza, recuperandone anche

gli aspetti più personali. L'intreccio tra queste dimensioni sostiene la realizzazione di un agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2022) inclusivo, fondato sull'esercizio di una capacità critica rispetto ai percorsi e ai risultati, che consenta di progettare un curriculum in grado di diversificare e ampliare l'offerta didattica per accogliere le esigenze di tutti gli studenti (Cottini, 2019).

## **Descrizione dell'esperienza di ricerca**

### ***Obiettivo***

La presente esperienza di ricerca, come emerge dal quadro teorico poc'anzi delineato, muove dall'importanza e dalla centralità di una proficua relazione tra istituzioni scolastiche e famiglia al fine di creare, sin dalla scuola dell'infanzia, contesti inclusivi.

Pertanto, l'obiettivo è quello di indagare, attraverso un'attività auto-valutativa e auto-riflessiva, la significatività di tale relazione, secondo gli insegnanti partecipanti, sì da individuare itinerari possibili volti alla realizzazione di una piena inclusione.

### ***Metodo***

#### ***Partecipanti***

Il campione utilizzato per la ricerca è costituito da 32 insegnanti operanti presso la scuola dell'infanzia, che hanno preso parte alla "Formazione in servizio del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità" (D.M. n. 188 del 21/06/2021) tenuta, sulla base della stipula di un'apposita convenzione, dai docenti e dai ricercatori del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

Si tratta, nello specifico, di insegnanti in servizio nelle scuole della Rete d'ambito CE-7, impegnati in classi con alunni con disabilità e non specializzati sul sostegno.

#### ***Procedura***

La ricerca è stata realizzata nell'ambito del modulo di "Modelli inclusivi di progettazione educativo-didattica", avente la durata di 15 ore e svoltosi, in modalità a distanza, da febbraio a marzo 2022.

Il suddetto modulo ha avuto l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti, quali soggetti attivi e protagonisti, in un processo di *riflessione-in-azione* con



l'intento di sviluppare un agire didattico competente; ci si è, pertanto, orientati, *in primis*, verso l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei principi e dei valori dell'inclusione per migliorare i livelli di qualità della vita di tutti gli alunni, *in secundis*, verso lo sviluppo di competenze progettuali per un'efficace programmazione educativo-didattica, con particolare riferimento alla realizzazione di politiche, di culture e di pratiche inclusive.

Durante l'ultimo incontro, ai partecipanti è stata proposta, attraverso l'utilizzo del Nuovo Index per l'inclusione, un'attività auto-valutativa e auto-riflessiva volta a comprendere l'importanza e la centralità da loro assegnate all'alleanza tra scuola e famiglia per lo sviluppo di processi inclusivi.

### *Strumento*

Lo strumento utilizzato è stato il questionario corrispondente all'indicatore A1.5 "Il personale e le famiglie collaborano" del Nuovo Index per l'inclusione.

Operando nell'ambito della dimensione A "Creare culture inclusive" ed entrando nello specifico della sezione A1 "Costruire comunità", ai partecipanti è stato chiesto di compilare, in forma rigorosamente anonima, il suddetto questionario concernente la collaborazione tra scuola e famiglia, costituito da domande a risposta aperta aventi la finalità, come sottolineato da Booth & Ainscow (2014), di "[definire] il significato, [affinare] l'esplorazione, [stimolare] il dialogo e la riflessione, [spingendo] a porsi ulteriori domande" (p. 40).

### *Raccolta e analisi dei dati*

È seguita la fase di raccolta dei dati; questi ultimi sono stati analizzati e rappresentati tramite statistica descrittiva in riferimento alla prima parte delle risposte che ha sempre previsto un orientamento positivo o negativo<sup>2</sup>, e mediante analisi testuale per quanto attiene alla seconda parte delle risposte di carattere maggiormente qualitativo. Nella consapevolezza del rischio di soggettività, nelle fasi di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati, si è prediletto un approccio ermeneutico sì da mettere in luce temi e concetti rilevanti che permeano i documenti analizzati.

Il *corpus* testuale su cui è stata effettuata l'analisi ermeneutica è costituito da 32 questionari svolti dagli insegnanti in servizio presso la scuola dell'infanzia coinvolti nel percorso formativo precedentemente descritto, e raccolti

---

<sup>2</sup> Va sottolineato che tutti i partecipanti, prima di avviare la riflessione ispirata dalla domanda, hanno fornito risposte chiare in senso affermativo o negativo, ragion per cui la prima parte delle risposte è stata analizzata mediante statistica descrittiva.

durante l'ultimo incontro del modulo di “Modelli inclusivi di progettazione educativo-didattica”.

A seguito di un'attenta lettura e analisi dei questionari, sono stati estrapolati i temi rilevanti e maggiormente ricorrenti riferibili agli ambiti semantici precedentemente individuati. Questi temi, una volta definiti, sono stati messi in relazione tra loro per far emergere i legami di tipo gerarchico esistenti; le relazioni identificate sono state rappresentate sinteticamente in una mappa concettuale.

## ***Risultati e discussione***

Saranno di seguito presentati i risultati concernenti le risposte fornite dagli insegnanti partecipanti all'attività auto-valutativa e auto-riflessiva proposta.

*a) I genitori e il personale si trattano con rispetto a prescindere dalla loro condizione o dal loro ceto sociale?*

Centrale, in tale quesito, appare essere uno dei valori fondamentali per la realizzazione di una solida alleanza tra scuola e famiglia: il rispetto che, come si evince dallo stesso etimo (*respīcĭo*: “guardo indietro”), indica quel momento di dubbio, di ricerca, di riflessione quando l'attenzione è completamente proiettata in avanti.

L'84,48% dei partecipanti considera significativo questo valore, il 6,25% ritiene che esso non sia alla base della suddetta alleanza e il 9,38% risponde in maniera meno netta e maggiormente vaga (“non sempre”, “quasi”).

*b) Tutti i genitori ritengono che la scuola valorizzi i loro figli?*

Secondo il 71,88% degli insegnanti le famiglie sono pienamente soddisfatte delle modalità attraverso cui la scuola valorizza le caratteristiche e le potenzialità dei propri figli; il 18,75% auspica che ciò avvenga, come è possibile desumere dalle espressioni utilizzate che rimandano sempre al verbo “sperare”. Il 9,38% ritiene che non vi sia tale percezione da parte delle famiglie, riconducendo questo aspetto, da un lato, all'evento pandemico che ha messo in discussione l'assiduità nella frequenza, dall'altro, alla non obbligatorietà della scuola dell'infanzia.

*c) Il personale sente che i genitori apprezzano il lavoro fatto a scuola?*

Il 71,88% degli insegnanti ha una percezione positiva in tal senso; interessante è la risposta di un insegnante che, in un passaggio, afferma “[...] molte volte ci riportano la gioia provata a casa”. Il 15,63% ha, invece, una percezione negativa; si fa, infatti, riferimento a “direttive” che vengono date

dai genitori agli insegnanti, soprattutto quando si tratta di bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali.

*d) I genitori sono ben informati su ciò che avviene a scuola?*

L'informazione, come sottolineato sin dall'introduzione, è un aspetto assai importante per un fattivo dialogo tra istituzioni scolastiche e famiglie. Secondo l'81,25% degli insegnanti, i genitori sono informati relativamente a quanto accade a scuola, facendo riferimento, nella maggior parte dei casi, al ruolo del rappresentante di sezione deputato a tale compito; il 18,75% ritiene che tale informazione non si realizzi a pieno, ma solo a volte e non per tutti.

*e) I genitori sono informati tempestivamente e in modo chiaro quando a scuola si presenta un problema serio?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente a questa domanda, sottolineando che alla scuola dell'infanzia il rapporto con le famiglie è giornaliero; pertanto, si riesce ad agire con rapidità qualora dovessero presentarsi situazioni problematiche.

*f) I genitori hanno varie opportunità di essere coinvolti nella scuola?*

Il 78,13% degli insegnanti riferisce che le opportunità di coinvolgimento delle famiglie nell'ambito delle attività scolastiche sono svariate; emergono, però, alcune questioni interessanti: alcuni insegnanti affermano che vi è stato un rallentamento nella collaborazione a causa della pandemia e che prima di tale evento vi era una partecipazione "nella positività e nella negatività"; altri individuano come opportunità di coinvolgimento i progetti natalizi oppure le rappresentazioni di fine anno; altri ancora sottolineano che, nonostante le opportunità, i genitori non sempre sono presenti a causa dei propri impegni. Per il 18,75% le possibilità di coinvolgimento sono "abbastanza"; per il 3,13%, invece, non vi sono.

*g) I diversi contributi che i genitori possono dare alla scuola sono ugualmente apprezzati?*

Il 96,88% dei partecipanti risponde positivamente e solo il 3,13% fornisce risposta negativa.

Questa domanda pone in evidenza un aspetto molto importante, ossia le modalità di apprezzamento e di accoglimento, da parte degli insegnanti, rispetto a come le famiglie, sulla base delle loro caratteristiche, delle loro potenzialità e delle loro disponibilità, contribuiscono alle attività della scuola.

*h) Chi tra il personale è un genitore usa la propria esperienza per migliorare le relazioni con i genitori degli alunni della scuola?*

Si sottolinea, in tale quesito, l'opportunità di capitalizzare, da parte degli insegnanti, l'esperienza da genitore nell'interazione con i genitori dei bambini frequentanti la scuola presso cui si opera. Il riscontro è positivo per l'85,7% degli insegnanti e negativo per il 12,5%.

*i) Il personale evita di attribuire la responsabilità dei problemi degli alunni al fatto che hanno un solo genitore o genitori separati?*

L'87,5% dei partecipanti risponde positivamente, evidenziando, però, la necessità di conoscere le specificità del contesto familiare al fine di mettere in atto interventi educativi adeguati. Il 12,5% ritiene che le problematiche del bambino dipendano esclusivamente dal contesto familiare.

*j) Il personale apprezza l'aiuto dato dai genitori agli alunni a prescindere dal fatto che questi ultimi vivano o meno con due genitori a tempo pieno nella stessa casa?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

Va evidenziato che questa domanda apre la strada ad alcuni quesiti [cfr. *k)*, *m)*, *q)*] che attenzionano le trasformazioni dei modelli familiari, *quaestio* molto importante rispetto alla quale, però, come è desumibile dalle risposte dei partecipanti e come si evince anche dalla letteratura scientifica di riferimento, non vi è ancora una piena consapevolezza.

*k) Il personale conosce la varietà di famiglie allargate in cui vivono gli alunni?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

Anche in questo caso si fornisce una semplice e, al tempo stesso, vaga risposta cui non segue un'ulteriore riflessione.

*l) Il personale e i genitori concordano su come preferiscono rivolgersi gli uni agli altri?*

Il livello di accordo cui si fa riferimento nella domanda presupporrebbe un significativo momento di condivisione da collocare verosimilmente all'inizio dell'anno scolastico sì da progettare il *modus operandi*. Il 65,63% risponde positivamente senza fornire, però, elementi di dettaglio; per il 34,38% vi è il tentativo di individuare un punto di incontro. Il 6,25% afferma che non vi sia un accordo a riguardo.

*m) Il personale evita di usare un generico “mamma”/”papà” per riferirsi o parlare dei genitori?*

I partecipanti rispondono a tale quesito, indicando solo “Sì” (37,5%) e “No” (31,25%). Come è possibile notare, rispetto al suddetto tema gli insegnanti si dividono in due gruppi contrapposti. Anche in questo caso non vi sono né argomentazioni né riflessioni.

*n) I genitori sanno a chi rivolgersi per discutere di eventuali problematiche?*

L’informazione delle famiglie al fine di instaurare una relazione solida ed efficace rientra tra gli elementi fondanti dell’alleanza scuola-famiglia. A tale proposito, l’87,5% dei partecipanti fornisce risposta positiva, il 12,5% dichiara che non sempre ciò accade.

*o) I genitori sentono che i loro problemi sono presi seriamente in considerazione?*

Secondo l’81,25% degli insegnanti, le famiglie si sentono ben accolte dall’istituzione scolastica, soprattutto nel momento in cui vi sono situazioni problematiche: ciò accade quando si crea, sin da subito, un rapporto di dialogo e di reciprocità. Per il 25% dei partecipanti non vi è sempre tale comprensione perché il tutto dipende dalla tipologia del problema e dal rapporto creatosi.

*p) Tutti i genitori sono informati e invitati a discutere rispetto all’educazione dei figli?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza particolari argomentazioni. Solo una insegnante fa riferimento al fatto che gran parte delle famiglie vuole essere informata relativamente ai pasti, non in relazione ad aspetti educativi.

*q) Il contributo dei membri delle famiglie allargate all’educazione degli alunni è ben accetto?*

L’87,5% risponde positivamente e il 12,5% negativamente. In nessuno dei due casi vi sono argomentazioni ulteriori.

*r) Il personale evita di contattare i genitori solo quando ci sono delle lamentele rispetto agli alunni?*

Rispetto a tale quesito, i partecipanti si dividono in due gruppi: il 56,28% dichiara che i genitori sono contattati anche per questioni positive (“evidenziare una conquista del bambino oppure un suo successo”), sottolineando che si tratta di una peculiarità della scuola dell’infanzia; il 43,75% risponde negativamente, affermando che “spesso e volentieri è l’unico e solo motivo”.

s) *Ci sono scambi regolari di informazioni tra casa e scuola?*

Secondo il 90,63% degli insegnanti gli scambi sono regolari: alcuni ritengono che il confronto avvenga ogni giorno nei momenti di transizione che sono valorizzati al massimo; altri, invece, parlano di scambi “di natura burocratica”; altri ancora mettono in evidenza come la pandemia abbia condizionato tale dialogo. Per il 9,38% dei partecipanti gli scambi tra scuola e famiglia non sono regolari.

t) *C'è un luogo della scuola in cui i genitori possono incontrarsi e scambiarsi idee bevendo qualcosa?*

Tutti i partecipanti rispondono “No” a questa domanda senza alcuna argomentazione. Attenzionare questo aspetto sarebbe, pertanto, auspicabile.

u) *I genitori incoraggiano altri genitori a partecipare alle attività scolastiche evitando così che qualcuno si senta escluso o marginalizzato?*

Il 93,75% risponde positivamente, riconducendo soprattutto al rappresentante di sezione la responsabilità della partecipazione. Il 6,25% ritiene che tale incoraggiamento non ci sia.

v) *Gli incontri con i genitori servono a condividere la conoscenza sugli alunni/figli anziché ridursi a una trasmissione di informazioni dal personale ai genitori?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente, mettendo in evidenza il fatto che le occasioni di incontro rappresentano un importantissimo momento di arricchimento, di confronto e di condivisione per tutti.

w) *I genitori sanno come possono sostenere l'apprendimento dei figli a casa?*

Il 62,5% degli insegnanti ritiene che i genitori siano a conoscenza delle modalità attraverso cui è possibile promuovere il processo di apprendimento a casa in continuità con quanto avviene a scuola. Il 25% dei partecipanti si mostra dubbioso a tale riguardo: risulta, infatti, ricorrente la risposta “a volte”; secondo il 18,75%, invece, i genitori non sono informati né formati relativamente alla questione.

x) *Il personale cerca di aumentare il coinvolgimento dei genitori diversificando luoghi e tempi degli incontri?*

Il 68,75% degli insegnanti risponde negativamente senza argomentare; il 31,25% fornisce risposta positiva, indicando come modalità di coinvolgimento l'organizzazione degli incontri scuola-famiglia in più fasce orarie.

y) *Il personale affronta i timori che i genitori possono avere rispetto a venire a scuola e parlare con gli insegnanti?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

z) *Il personale evita di sentirsi intimidito da genitori che mostrano di avere uno status più elevato, o sono più colti o esperti?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

### *Ulteriori riflessioni*

In piena coerenza con la struttura dei questionari facenti parte del Nuovo Index per l'inclusione, si è dato spazio, nella parte conclusiva, a riflessioni ulteriori. È interessante notare il costante riferimento alla necessità di una formazione *ad hoc* che consenta agli insegnanti l'acquisizione di competenze volte a favorire il coinvolgimento delle famiglie e la costruzione di un costante e fattivo dialogo. Centrale è il tema della pandemia che ha inevitabilmente condizionato la comunicazione tra scuola e famiglia, ma, come affermano i partecipanti, "dopo più di anni si sta collaborando nuovamente". Si fa, inoltre, accenno a un apprezzamento del questionario che ha rappresentato un'occasione per riflettere su questioni non solo pratiche, ma anche teoriche, ispirando nuove modalità di progettazione educativo-didattica.

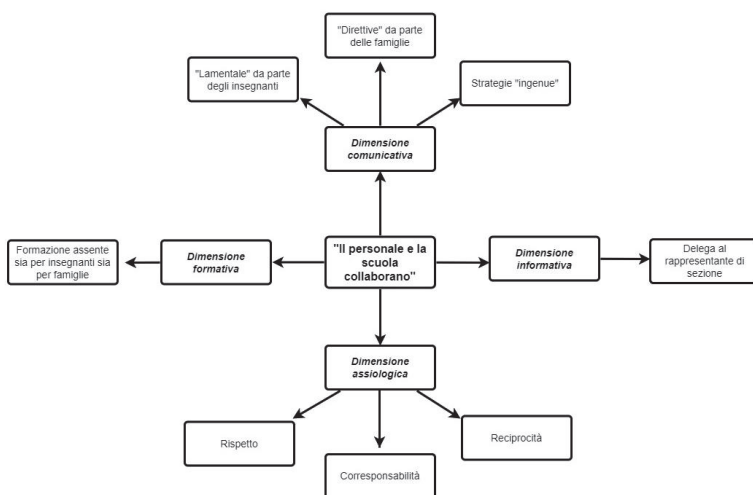
Dai risultati appena presentati emergono aspetti particolarmente importanti; è possibile, infatti, affermare che, dal punto di vista dei partecipanti, la collaborazione tra il personale scolastico e la famiglia si caratterizza per alcuni temi rilevanti, traducibili nelle seguenti dimensioni (cfr. Figura 1):

- *dimensione assiologica*: si fa riferimento all'importanza del rispetto, della reciprocità, della corresponsabilità, quali valori fondanti il dialogo tra scuola e famiglia;
- *dimensione informativa*: aspetto completamente demandato ai rappresentanti di sezione;
- *dimensione formativa*: la formazione sia per gli insegnanti che per le famiglie è centrale, ma tale aspetto non viene quasi mai attenzionato;
- *dimensione comunicativa*: quando, come e dove le famiglie vengono coinvolte dalla scuola? Si agisce in maniera "ingenua": è, pertanto, urgente intervenire in maniera sistemica.

Secondo i partecipanti all'esperienza di ricerca, quindi, alla base dell'alleanza tra scuola e famiglia vi è la condivisione di valori ben precisi che si incarnano nelle azioni educative quotidiane intenzionalmente orientate verso una prospettiva inclusiva; appare, pertanto, esservi una certa consapevolezza rispetto alla centralità della dimensione valoriale. Va, però, notato, a questo

proposito, che le domande in cui vi sono cenni alla naturale trasformazione delle famiglie contemporanee, presentano risposte senza alcuna argomentazione e riflessione.

Fig. 1 - "Il personale e la famiglia collaborano": sintesi dei risultati



Quanto alla formazione, quest'ultima risulta assente sia per quel che attiene gli insegnanti sia in riferimento alle stesse famiglie: sarebbe, dunque, opportuno focalizzare l'attenzione su questo aspetto. Per quanto concerne l'informazione, il ruolo dei rappresentanti di sezione è sicuramente pivotale (come più volte sottolineato), ma bisognerebbe evitare di delegare in maniera totale ed esclusiva la responsabilità.

In quale luogo, in quale momento e attraverso quali modalità vengono coinvolte le famiglie? I riferimenti sono ai momenti di transizione, ai colloqui, alle rappresentazioni natalizie e di fine anno. Mancano un approccio strutturato (soprattutto in riferimento alle strategie di coinvolgimento) e un luogo *ad hoc* per il confronto.

## Conclusioni

La costruzione dell'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia risulta essere strategica, sin dall'infanzia, per la realizzazione di una relazione educativa solida e inclusiva orientata verso un globale miglioramento della qualità



della vita di tutti: si tratta, quindi, di una *conversazione necessaria* per imparare gli uni dagli altri.

In tal senso, la scuola assume il ruolo di punto di riferimento culturale che, attivando la vygoskijana *zona di sviluppo potenziale* del contesto familiare tramite azioni di mediazione pedagogica, avvia una *cooperazione dialogica* in cui tutti gli attori appaiono come soggetti attivi e significativi di un progetto educativo collettivo (Goussot, 2015). La famiglia, infatti, come evidenziato anche nel *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Milotay, 2015), è fondamentale nella definizione della progettualità educativa che, in una prospettiva di rispetto e di valorizzazione delle differenze, si evolve sulla base delle mutevoli esigenze di bambini e di famiglie.

In Italia, il quadro normativo e la letteratura scientifica di riferimento risultano ricchi di riflessioni teoriche e di spunti pratici per rendere operativa tale alleanza, ma, al tempo stesso, l'alternanza tra prassi formali e informali, e il diffondersi di indicazioni pratiche molto generiche fanno pensare a una *alleanza retorica*. Questo aspetto è venuto alla luce anche durante il lockdown pandemico: in tale fase, sono stati fondamentali i *Legami Educativi A Distanza – LEAD* (MI, 2021) che hanno consentito di fronteggiare l'emergenza, spostando, però, l'attenzione anche sulla necessità di una riflessione seria e sistematica riguardante le pratiche educative da mettere in atto, non essendovi antecedenti strutture teoriche che agissero da cornici progressive e organizzate.

Vi è, pertanto, l'esigenza di progettare il rapporto tra insegnanti e famiglie, partendo da una struttura di riferimento che, armonizzando le dimensioni assiologica, comunicativa, informativa e formativa, si configuri come un possibile itinerario da percorrere per la costruzione di un fattivo dialogo volto a un agire educativo realmente inclusivo (Sibilio & Aiello, 2018)<sup>3</sup>.

Tenendo, dunque, conto dell'esperienza di ricerca condotta, sarebbe interessante, partendo dal questionario proposto e adottando il medesimo approccio riflessivo, rivolgere domande speculari ai genitori. Difatti, sebbene il ruolo delle famiglie sia di primaria importanza, il loro pieno coinvolgimento e la condivisione di un progetto collettivamente costruito nel rispetto delle differenze individuali restano ancora una sfida in molte realtà scolastiche non solo a livello nazionale, ma anche a livello internazionale (Christenson & Reschly, 2010; McNeal, 2014).

---

<sup>3</sup> La posizione di Epstein (1987, 1995, 2011), con il suo *Overlapping Spheres of Influence Model* e con le relative tipologie di interazione, risulta essere particolarmente in linea con i principi dell'inclusione (cfr. Zollo & Galdieri, 2023).

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio e P. Aiello (a cura di). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P., Sharma, U. & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?. *Italian Journal of Educational Research*, IX(16), pp. 11-21.
- Bembich, C. & Bortolotti, E. (2015). Bambini con disabilità e bisogni educativi complessi: in che modo l'educatore può supportare ed affiancare la famiglia nell'affrontare le problematiche educative?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), pp. 41-52.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Brogère, G. & Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari-Roma: Laterza.
- Chi, M.T.H., Glaser, R. & Farr M.J. (1988). *The Nature of Expertise*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale.
- Christenson, S. & Reschly, A. L. (Eds.) (2010). *Handbook of school-family partnerships* (pp. 345-361). New York, NY: Routledge.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), pp. 104-117.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo, 1997.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Cunti, A. (2009). Le competenze riflessive nell'alta formazione. In Orefice P., Cunti A. *La formazione universitaria alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-702.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121-136). Oxford, UK: Walter De Gruyter.

- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 68-88.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras Edizioni.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2000). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), pp. 73-85.
- McNeal, R. B. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), pp. 564-576.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milotay, N. (2015). *Proposal for a quality framework on early childhood education and care (ECEC)*. Testo disponibile al sito: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/3.%20Nora%20Milotay%20-%20%20European%20Commission.pdf> (ultima consultazione: 15/III/2023).
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza – un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*. Testo disponibile al sito: <https://miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead-> (ultima consultazione: 16/III/2023).
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/-/adozione-degli-orientamenti-nazionali-per-i-servizi-educativi-per-l-infanzia> (ultima consultazione: 15/III/2023).
- Mortari, L. 2003. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OECD (2011). *How's Life? Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life\\_23089679](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life_23089679). (Ultima consultazione: 10/III/2023).
- OECD (2016). *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*. OECD, Paris. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf> (Ultima consultazione: 12/III/2023).

- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/engaging-young-children-9789264085145-en.htm> (Ultima consultazione: 23/III/2023).
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/engaging-young-children-9789264085145-en.htm> (Ultima consultazione: 25/III/2023).
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). Riflessività. Voce in: Bertagna, G. & Triani P. (Eds). *Dizionario di Didattica*. Brescia: Scholè, pp. 381-392.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., (2022). *Nuovo agire didattico*. Brescia: Scholè.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 6(3-4), pp. 477-493.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises: Napoli.
- Striano, M. (2001) *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Zollo, I. & Galdieri, M. (2022). Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), pp. 50-60.

# **Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria**

di *Alessandro Romano, Marinella Muscarà\**

## **Riassunto**

Il contributo propone una riflessione sul profilo professionale del docente in Italia e individua nella prospettiva bio-sistemica un'opportunità euristica per svelare – attraverso pratiche narrative – gli esiti dei processi di auto-rappresentazione da parte degli insegnanti. I cambiamenti socio-culturali, la variabilità normativa che caratterizza la scuola, le nuove strategie e proposte didattiche pongono i docenti dinanzi alla necessità di misurarsi direttamente con le pratiche riflessive per confermarsi nel ruolo. A partire dagli esiti di un'esplorativa indagine qualitativa su un campione di insegnanti delle scuole siciliane, il contributo propone alcune considerazioni sull'autobiografia come strumento formativo e auto-riflessivo che favorisce la ricognizione delle competenze possedute e sostiene il personale senso di auto-efficacia.

**Parole chiave:** insegnante, formazione, narrazione, auto-riflessione

## **Thinking of themselves as professional. Reflective and cognitive narrative experiences among teachers in Sicilian schools**

### **Abstract**

The contribution proposes a reflection on the professional profile of the teacher in Italy and identifies in the bio-systemic perspective a heuristic opportunity to reveal – through narrative practices – the outcomes of self-representation processes by teachers. Socio-cultural changes, the normative

---

\* Il presente contributo è il risultato del lavoro comune degli autori. Con riferimento alle singole attribuzioni, Alessandro Romano ha scritto i paragrafi “Promuovere il cambiamento, costruire relazioni a scuola”, “La formazione dell'insegnante professionista”, “Riflessione, auto-riflessione e narrazione per lo sviluppo professionale”, “Raccontare per riflettere e ri-apprendere”; Marinella Muscarà ha scritto il paragrafo “Raccontarsi insegnante per pensarsi professionista”.

variability that characterizes schools, and new teaching strategies and proposals confront teachers with the need to measure themselves directly against reflexive practices in order to confirm themselves in the role. Beginning with the outcomes of an exploratory qualitative survey of a sample of teachers in Sicilian schools, the contribution proposes some considerations on autobiography as a formative and self-reflective tool that fosters the reconnaissance of skills possessed and supports the personal sense of self-efficacy.

**Keywords:** teacher, training, storytelling, self-reflection

*First submission:* 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

## **Promuovere il cambiamento, costruire relazioni a scuola**

Se è possibile osservare oggi in Italia un sistema dell'istruzione la cui offerta formativa appare ampia e articolata, offrendo occasioni di apprendimento nell'arco della vita evolutiva di tutti e di ciascuno, ciò appare l'esito – è bene ricordarlo – di un processo avvenuto negli ultimi cinquant'anni che ha visto la Scuola italiana protagonista indiscussa di una maratona trasformativa caratterizzata da insidiosi tornanti, impegnative salite e ingannevoli quadrivi. Per fare un solo esempio della complessa e lunga strada percorsa da questa importante agenzia educativa basti pensare alla mole di leggi, decreti, circolari, direttive, disposizioni che connotano la legislazione scolastica, tanto da potere ritenere tale ambito uno dei più intricati dell'intera giurisprudenza italiana.

Compagni di viaggio di questo itinerario simbolico sono da sempre il docente e il discente. Essi costituiscono il binomio strutturale dell'educazione stessa poiché radicalmente invischiati in una dinamica relazionale che da una parte li obbliga a stringere legami di reciproca accettazione – secondo una prospettiva pedagogica improntata sui principi della comprensione e dell'accoglienza – ma che dall'altra esige al docente competenza e professionalità. D'altra parte, la dimensione co-autoriale dell'atto educativo può essere immaginata nella sua forma più semplice come costituita da un soggetto incaricato di promuovere l'apprendimento e un altro che ne è destinatario (non passivo) (cfr. Muscarà & Romano, 2022).

La Scuola, in misura assai maggiore oggi, ha il compito di realizzare e progettare esperienze educative positive che consentano a tutti gli

alunni di promuovere il senso di appartenenza sociale e lo sviluppo personale. Se è vero che l'inclusione non riguarda esclusivamente lo studente con disabilità ma reca con sé una visione dell'educativo coerente, flessibile, adattata ai bisogni di ciascun individuo – in presenza o in assenza di un deficit e indipendentemente dalla sua appartenenza etnica o dalla sua collocazione sociale – è evidente che per realizzare una corretta gestione integrata della classe tutti gli insegnanti debbano sviluppare e possedere competenze adeguate a governare la moltitudine di soggettività con cui si confrontano, dando così luogo a strategie differenziali che favoriscano il successo personale e formativo degli studenti (cfr. D'Alonzo, 2020). D'altra parte, l'educazione inclusiva – come peraltro già indicato dalle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009 (cfr. MIUR, 2009) – appare la vera missione dell'intero sistema scolastico che, sul fronte didattico, è chiamato ad attivare strategie e pratiche finalizzate al successo formativo, secondo un principio di equità e di valorizzazione delle differenze che rifugga azioni normalizzanti. In tal senso, tra gli elementi che contribuiscono a conferire valore al *tesoro all'educazione* particolarmente importante è il «ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione, della tolleranza reciproca» (Delors, 1997, p. 133). Egli, infatti, ha il compito di progettare un fare educativo che consenta di sviluppare legami relazionali significativi nella consapevolezza che le componenti emotive dell'insegnante e il carattere della relazione che questi è in grado di instaurare con l'allievo influenzino direttamente lo stesso percorso formativo (cfr. Bertagna, 2017; Damiano, 1993; Dato, 2019).

## La formazione dell'insegnante professionista

La formazione degli insegnanti si mostra storicamente come uno dei temi più ampiamente dibattuti all'interno degli spazi riflessivi della didattica e della pedagogia perché il piano di sviluppo delle competenze dei docenti deve essere orientato al raggiungimento del successo personale e formativo di ogni studente. Tale aspetto, che si manifesta costante nell'intenzionalità tanto del docente curricolare quanto di quello di sostegno, può e deve essere garantito solo e solamente se nel percorso di formazione degli insegnanti si assume come irrinunciabile l'idea che la dignità sia una condizione che debba riguardare tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali (cfr. Cottini, 2020; d'Alonzo, 2020).

Seguendo il tracciato segnato dalla fascinazione per il sistema delle competenze, per un modello formativo esito della sintesi tra conoscenze, capacità e abilità, il docente è chiamato ad accompagnare l'allievo in esperienze di

apprendimento attivo e pro-attivo, riflessivo e collaborativo, dialogico e costruttivo, cioè a guidarlo all'interno di percorsi educativi che presentino un buon livello di significatività per la vita di ciascuno studente. Per potere assolvere a un mandato così gravoso appare ragionevole ritenere che la formazione iniziale e quella in servizio dei docenti costituiscano momenti estremamente importanti di un *iter* irrinunciabile per l'insegnante, il quale è chiamato a confermarsi nel ruolo quotidianamente e ciò al di là di test o degli esami che ne provino le abilità (cfr. Muscarà, 2022). Al riguardo, ricorda Patrizia Gaspari che: «È evidente come la formazione rappresenti una priorità sia a livello iniziale, come “zoccolo di base” comune per *tutti* i docenti, sia come momento formativo in servizio, nelle ulteriori, aggiuntive, proposte universitarie, che costituiscono esperienze formative altamente qualificanti nell'ottica del potenziamento di conoscenze, abilità, competenze e pratiche inclusive “speciali” e non» (2017, p. 40).

Sembra conveniente ricordare che in Italia la formazione iniziale dei docenti contempla articolazioni molto differenti a seconda del grado scolastico per il quale si desidera conseguire l'abilitazione all'insegnamento. Infatti, nel caso degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, la formazione iniziale prevede il conseguimento della laurea magistrale in Scienze della formazione primaria mentre nel caso dei docenti di scuola secondaria di I e II grado – a seguito dell'approvazione della “legge di bilancio 2019” con la quale sono introdotte delle modifiche al decreto legislativo 59/2017 – è possibile ottenere l'abilitazione previo superamento della prova concorsuale a cattedra<sup>1</sup>.

La sfida della formazione iniziale dei docenti, appare evidente, riguarda ciascun insegnante. Ciò è vero indipendentemente dal proprio dominio disciplinare, da quello delle scienze naturali a quello delle scienze umane, dalle lingue classiche a quelle moderne, dalla filosofia agli insegnamenti tecnico-pratici. Tuttavia, si consideri che il tema della formazione dei docenti risulta particolarmente urgente quando ci si riferisce a quella straordinaria figura, mediatrice attiva e di sistema, rappresentata dall'insegnante di sostegno. Infatti, l'insegnante specializzato svolge un ruolo strategico per la promozione

---

<sup>1</sup> È utile sottolineare che il tema della formazione iniziale degli insegnanti e quello delle procedure di arruolamento degli stessi sono stati oggetto in Italia di una recente riforma. Infatti, l'emanazione della legge n. 79 del 2022 – come conversione del decreto legge n. 36 del 30 aprile 2022 – ha previsto, segnatamente per la scuola secondaria, l'archiviazione del sistema dei 24 cfu previsto dal decreto ministeriale n. 616/2017 e l'attivazione di percorsi abilitanti di formazione iniziale (corrispondenti ad almeno 60 cfu) (cfr. Repubblica Italiana, 2022). Tuttavia, si rileva una qualche incertezza rispetto al futuro della stessa riforma poiché i decreti che ne avrebbero dovuto dare attuazione e che si attendevano entro il 31 luglio 2022 a tutt'oggi non sono stati emanati.



e il sostegno del processo inclusivo degli alunni con disabilità nei contesti di apprendimento formale e per tale ragione particolare importanza assume la sua formazione iniziale che è ad oggi regolamentata dal decreto ministeriale 30 settembre 2011 (cfr. Muscarà, 2018).

Come è già stato anticipato, lo sviluppo professionale degli insegnanti non si esaurisce al termine del percorso di formazione iniziale ma impegna i docenti in un interrotto *iter* di conferma delle conoscenze e competenze possedute che si realizza in servizio. Per il corretto svolgimento di tale processo di formazione permanente appare necessario dare prova di abilità auto-riflessive e di monitoraggio continuo finalizzato al rilevamento dei personali bisogni educativi da soddisfare attraverso specifici percorsi di formazione in servizio e di affiancamento lungo tutto l'asse di sviluppo professionale dell'insegnante.

## **Riflessione, auto-riflessione e narrazione per lo sviluppo professionale**

Sulla base di quanto affermato nei paragrafi precedenti appare sempre più chiaro che la formazione costituisca un passaggio cruciale nella costruzione del profilo professionale di un insegnante competente. Al riguardo, osserva Cristina Birbes: «La dinamica delle competenze riguarda in primis gli insegnanti sia perché permea molti strumenti metodologici per programmare l'azione didattica sia perché vi si ricorre con riferimento all'evoluzione dell'intera categoria professionale, chiamata ad una riflessione sull'adattamento delle proprie capacità professionali a un mondo infantile e giovanile dinamico e di difficile decifrazione» (2018, p. 194).

L'acquisizione di conoscenze e competenze riferibili alla capacità di gestire l'eterogeneità implicata dalla moltitudine di soggettività (e fragilità) presenti all'interno della classe, unitamente a quelle riconducibili alle abilità adattative dei “saperi sapienti” – cioè a quelle pratiche traspositive che favoriscono l'accessibilità delle conoscenze e la personalizzazione dell'intervento educativo (cfr. Chevillard, 1985; Tomlinson, 2022) – rivestono un'estrema importanza per la realizzazione di esperienze educative che conducano gli allievi al successo formativo abilitandoli al governo funzionale della complessa contemporaneità.

Si considerino a questo punto le potenzialità dei processi riflessivi per gli educatori nei contesti di apprendimento formale. L'adozione di un approccio critico e riflessivo nello studio dei fatti educativi e formativi garantisce infatti consapevolezza all'azione didattica che si manifesta strutturalmente orientata dal pensiero che lo stesso insegnante ha del proprio ruolo in situazione, così come suggerito dalla prospettiva sul *Teachers' Thinking* (cfr. Fabbri *et al.*, 2008; Mezirow, 2000; Schön, 1993).

Se è vero – come ricorda Schön – che «quando il professionista ristrutturata il problema dell'allievo, suggerisce un indirizzo per rimodellare la situazione» (1993, p. 151) appare evidente che anche l'azione auto-riflessiva compiuta dall'insegnante in azione può ristrutturare l'idea che questi ha dell'azione stessa e delle funzioni espresse da tutti i protagonisti dei fatti educativi. Con specifico riferimento agli effetti della riflessività sullo sviluppo professionale, Antonella Nuzzaci scrive che

All'interno di questa cornice il paradigma riflessivo può essere considerato emblema di tale professionalizzazione, concepita come il potere degli insegnanti di intervenire sul loro lavoro a partire dall'analisi di pratiche apertamente e consapevolmente assunte. Esso va quindi messo in relazione con la formazione, iniziale e continua, degli insegnanti, senza per questo essere pensato come unico vettore della professionalizzazione, ma sicuramente capace di elevare il livello di competenza, di autonomia e di responsabilità di ciascuno (2011, p. 10).

L'analisi dunque delle pratiche assunte nell'azione didattica da parte dell'insegnante, cioè la sua capacità di agire scientemente in modo auto-riflessivo, sembra contribuire al processo professionalizzante del docente poiché promuove la conoscenza di sé e la personale consapevolezza metacognitiva. Con riferimento specifico al contesto di apprendimento formale – suggerisce Duccio Demetrio – tale effetto appare potenziato nelle sue conseguenze dal ruolo del “pensiero autobiografico”, cioè dall'insieme delle conoscenze di sé in prospettiva diacronica (ciò che si è stati) e delle esperienze maturate (ciò che si è fatto) (cfr. 1996). Infatti, «Il racconto autobiografico orale, ma soprattutto se scritto, è [...] una pratica di rispecchiamento autoreferenziale: una rivisitazione “alla moviola”, specie se indotta da un interlocutore, dei passaggi salienti del proprio esistere» (Demetrio, 2020, p. 177).

Nell'ambito di tale prospettiva, appare ragionevole affermare che il discorso autobiografico – cioè il “narrarsi” – funzioni come strumento ricognitivo del sé ed è dunque direttamente implicato anche nel processo di professionalizzazione dell'insegnante poiché “auto-formativo”.

L'impiego di pratiche narrative di tipo biografico che hanno come protagonisti gli insegnanti, osserva Duccio Demetrio, è spesso riconducibile al desiderio di intervenire nel segno di una “rifocalizzazione” personale e professionale cioè con funzione di ri-teorizzazione del sé e del proprio essere agente educativo. Dal momento che nella pratica bio-sistemica particolare attenzione è posta al momento contestuale (sistemico) l'obiettivo formativo, appare forse ora più chiaro, consiste anzitutto nel fornire un'opportunità di sensibilizzazione sulle responsabilità che derivano dal ministero dell'insegnamento (cfr. 2020, pp. 186 e sgg.).

## Raccontare per riflettere e ri-apprendere

Nell'ambito della prospettiva critica e riflessiva, riconducibile all'approccio autobiografico e biosistemico richiamato brevemente nel precedente paragrafo, tra i mesi di febbraio e giugno 2022 è stata realizzata un'indagine esplorativa e di *try out* che ha coinvolto 20 docenti e ha inteso conoscere e descrivere il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia e primaria del comprensorio agrigentino. Lo strumento di ricerca impiegato è stato quello del racconto autobiografico della personale esperienza d'insegnamento, consentendo ai vissuti di umanità e viva relazione di emergere dalle pratiche narrative. Queste ultime hanno altresì fornito l'occasione agli intervistati di dare seguito al processo formativo che dalla "relazione", giunge al "cambiamento" ed esita nella "attribuzione" (cfr. Demetrio, 2020, p. 175).

L'analisi dei racconti auto-biografici ha permesso l'organizzazione del materiale documentale attorno a quattro temi emersi come significativi perché frequenti nelle narrazioni delle esperienze di insegnamento dei docenti incontrati. Essi sono:

- i cambiamenti nella scuola in prospettiva diacronica;
- il ruolo sociale dell'insegnante;
- le competenze richieste per la gestione della classe;
- le metodologie e strategie didattiche.

Al fine di dare conto, seppur ancora in misura evocativa, delle potenzialità emerse da una pratica narrativa, dialogica e introspettiva si riportano di seguito alcune voci dei reali protagonisti dell'indagine.

L'analisi comparativa dei racconti autobiografici consente di far emergere l'immagine di un docente che è chiamato a rispondere in maniera continua alle ampie sollecitazioni provenienti dai diversi alunni e da un sistema dell'istruzione che presuppone conoscenze sempre più complesse e articolate. Riferisce in proposito la maestra Daniela: *«faccio il lavoro che amo tantissimo, molto impegnativo, soprattutto nella realtà di oggi, dove i bambini sono completamente diversi, molto più attivi, dinamici, irrequieti, per non parlare di quei bambini che presentano delle difficoltà sia per quanto riguarda l'apprendimento, e sia per quanto riguarda la relazione con gli altri, io credo che sia importante per un bravo insegnante, riuscire ad avere empatia, deve entrare in relazione con l'alunno, deve avere fiducia nelle loro azioni, penso e sono convinta che la relazione docente-alunno sia una delle competenze basilari che un buon insegnante deve mettere in atto»* (Daniela A., I.C. "S. Quasimodo", Agrigento). Dello stesso parere è la maestra Giovanna: *«È un lavoro impegnativo, non solo fisicamente, ma soprattutto da un punto di vista psicologico perché si deve essere sempre al massimo delle energie, anche quando non lo sei, noi dobbiamo essere sempre pronti ad*

*accogliere le necessità e le richieste di tutti, rendendo attenzione al singolo e al gruppo, cercando sempre la risposta più adeguata»* (Giovanna M., I.C. “Esseneto”, Agrigento).

La maggior parte degli intervistati rileva un profondo cambiamento occorso negli studenti anche in riferimento all’uso dei dispositivi tecnologici. In proposito, il maestro Massimiliano riferisce: *«I bambini oggi sono diversi, hanno fretta di imparare, sono curiosi, vogliono andare avanti molto velocemente. [...] Oggi è tutto diverso la tecnologia ha preso il sopravvento, questi bambini già da piccoli hanno il cellulare, il tablet un facile accesso ad Internet, quindi l’insegnante, per stimolare in altri modi l’apprendimento, oggi più che mai, deve mettere in atto strategie che possano stimolare e incuriosire, evitando distrazioni»* (Massimiliano D.S., I.C. “Rita Levi Montalcini”, Agrigento).

L’importanza dell’insegnante nel sostenere lo sviluppo del senso di auto-stima e autoefficacia negli alunni è sottolineata dalla maestra Gabriella: *«L’insegnante di oggi deve essere dinamico e deve possedere competenze che gli permetteranno di scoprire dei talenti e delle risorse, cerco sempre di trovare il meglio in ognuno di loro dandogli fiducia e coraggio. Questo è il ruolo degli insegnanti di oggi, dobbiamo farli sentire importanti, indispensabili, protagonisti, ci dobbiamo occupare di loro anche come persone, non solo di contenuti scolastici, aiutare tutti, senza lasciare mai indietro qualcuno!»* (Gabriella V.B., I.C. “Esseneto”, Agrigento).

Il profilo professionale di un bravo insegnante si realizza, nelle parole degli intervistati, attraverso la formazione permanente in servizio che è percepita come un processo che consente di apprendere lungo il corso di tutta la vita, anche al variare dei contesti di lavoro. Al fine di garantire il successo formativo dei propri alunni, la formazione degli insegnanti è descritta come un fattore chiave per il miglioramento del profilo professionale del docente. *«L’insegnante di oggi è costantemente in formazione, per forza questa formazione deve avvenire se vogliamo lavorare bene»* (Irene A., I.C. “Rita Levi Montalcini”, Agrigento). L’importanza di partecipare alle attività di formazione continua del personale docente è sottolineata dal maestro Gero il quale riferisce: *«continuo ad amare il mio lavoro e grazie ai corsi di aggiornamento, ai convegni, alle giornate di formazione, seppur impegnative anche a livello burocratico sono tutte esperienze che mi hanno arricchito sia come persona che come professionista»* (Gero I., I.C. “Esseneto”, Agrigento). La formazione in servizio nei racconti autobiografici dell’esperienza di insegnamento è messa in correlazione con l’opportunità di sperimentare metodologie didattiche innovative. A tale riguardo, osserva la maestra Irene: *«Un bravo insegnante deve seguire delle metodologie per essere definito tale, ad esempio, occorre avere sempre fiducia nelle capacità del bambino, ascoltare i*

*suo racconti, rincuorarli con un sorriso, non fare mai paragoni o confronti con altri compagni, ed è interessante anche ed io lo faccio spesso farmi raccontare la loro giornata, attraverso i loro racconti mi rendo conto del loro stato d'animo delle loro aspettative, li aiuto ad esprimere le loro emozioni» (Irene A., I.C. “Rita Levi Montalcini” , Agrigento).*

Si è sostenuto che nella prospettiva biosistemica la narrazione non assolve esclusivamente alla funzione di esporre, cioè di rappresentare sul piano linguistico, eventi i cui effetti si manifestano al di fuori del narratore. La narrazione, segnatamente quella auto-biografica, agisce poieticamente nel senso che interviene in maniera riflessiva su colui che compie il racconto, trasformandolo. Osserva in proposito Duccio Demetrio, «Raccontandosi, il soggetto chiarisce a sé stesso le ragioni del proprio esistere; in altre parole si riapprende» (Demetrio, 2020, p. 177).

## **Raccontarsi insegnante per pensarsi professionista**

Il florilegio di sfide emergenti e di trasformazioni in atto dal punto di vista socio-culturale, la variabilità normativa che caratterizza la scuola, le nuove strategie e proposte didattiche pongono i docenti dinanzi alla necessità di misurarsi in modo nuovo con la mutevolezza dei contesti di apprendimento. Al riguardo, la formazione iniziale e quella in servizio degli insegnanti sono emerse come pratiche essenziali per l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo di competenze utili per il governo della complessa contemporaneità e per rispondere adeguatamente ai crescenti bisogni educativi di ciascuno studente. In tale scenario l'adozione di un approccio critico e riflessivo nella comprensione degli eventi educativi e formativi appare particolarmente importante poiché garantisce consapevolezza all'azione didattica agita dall'insegnante. Infatti, «L'esperienza si traduce, per mezzo della riflessione, in una “mutata prospettiva concettuale” (Mezirow, 2003), che vede il processo di acquisizione della consapevolezza capace di promuovere il cambiamento e la crescita del professionista dell'educazione, oltre che della comunità a cui egli appartiene» (Nuzzaci, 2011, p. 11).

In particolare, le proposte metodologiche di tipo biosistemico si mostrano come uno strumento estremamente efficace poiché consentono di assumere la pratica auto-biografica come un esercizio auto-formativo in cui la riflessione agisce in modo trasformativo sull'insegnante stesso. A tale riguardo, Franco Cambi ricorda che «Narrarsi è anche (e in particolare) formarsi [...] L'autobiografia è – nel mondo contemporaneo – sempre più un processo di formazione, anzi quel processo basilico di formazione a cui ogni soggetto è chiamato e costitutivamente – nella sua debolezza e precarietà – vocato»

(2002, p. 6). Nel tentativo di cogliere gli effetti retroattivi e riflessivi della narrazione auto-biografica si è dato seguito a un'indagine di *try out* riferibile all'approccio biosistemico il cui materiale documentale, sebbene in una forma ancora embrionale, ha consentito di delineare un prototipo del profilo professionale dell'insegnante agrigentino. La narrazione auto-biografica, indicando la strada per una nuova azione di formazione professionale che muova dai saperi metacognitivi del docente, ha fatto altresì sperimentare agli informatori occasioni ricognitive dunque auto-formative favorendo il loro personale senso di auto-efficacia per *pensarsi come professionisti*.

## Riferimenti bibliografici

- Bertagna, G. (2017). La pedagogia della scuola: Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali. *CULTURA*, pp. 34-111.
- Birbes, C. (2018). Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), pp. 191-207.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: LaTerza.
- Chevallard, Y. (1985). *La trasposizione didattica*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cottini, L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana Editrice.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Paris: Unesco.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione*. Nuova edizione. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fabbi, L., Striano, M., e Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2017). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, IV(2), pp. 31-44.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+sc>

olastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfac19f0 (consultato il 05/03/2023).

- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Muscarà, M. (2022). L'oscillazione variabile della formazione degli insegnanti: una questione sempre aperta. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, pp. 645-649.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2022). L'irriducibilità della differenza tra alterità e disabilità. *Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer – Pedagogia delle differenze*, LI(1), pp. 55-70.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-26.
- Repubblica Italiana (2022). *Legge 29/06/2022 n. 79 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>. (consultato il 07/03/2023).
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tomlinson, C. A. (2022). *La differenziazione didattica in classe*. Brescia: Morcelliana Editrice.

# Il ruolo della riflessività nell'educazione alle STEM tra le ragazze

di Anna Grazia Lopez

## Riassunto

Da anni l'Unione Europea monitora il numero delle donne che lavorano nell'ambito delle STEM e nonostante le linee di indirizzo e le strategie proposte, le professioni scientifiche continuano a rimanere prerogativa degli uomini. Un impulso alla diffusione delle STEM tra gli studenti e in particolare tra le ragazze è stato dato senza dubbio dal PNRR Italia e, nello specifico, dall'iniziativa "Futura: la scuola per l'Italia di domani" che prevede tra le linee di investimento per le competenze la promozione delle STEM. Il PNRR ha previsto come obiettivo trasversale alle sei Missioni una maggiore inclusione delle donne in tutti i settori della società e in modo particolare in quello della ricerca scientifica. L'orientamento di genere alle discipline scientifiche tuttavia deve fare i conti con la presenza di una cultura che non riesce a immaginare per le donne professioni diverse da quelle appartenenti al mondo della cura, con delle ricadute nelle scelte delle studentesse. Pertanto, ogni azione volta a orientare le ragazze alle STEM deve partire da una riflessione volta a decostruire gli stereotipi legati alle professioni scientifiche e a prefigurare nuovi percorsi di vita. La riflessione attraverso il dispositivo narrativo consente alle ragazze di "dare voce" alle rappresentazioni sociali che condizionano le loro scelte e a svelare, attraverso queste, i condizionamenti culturali che impediscono di realizzare i propri desideri professionali. All'individuazione di queste rappresentazioni sociali si aggiunge la scoperta di sé e della capacità di essere resiliente e dunque capace di resistere agli ostacoli che si frappongono tra *desiderio* di affermazione di sé e vincoli culturali.

**Parole chiave:** STEM, Educazione, PNRR, Narrazioni, Stereotipi, Mindfulness



## The role of reflexivity in STEM education among girls

### Abstract

For years, the European Union has been monitoring the number of women working within STEM and despite the proposed guidelines and strategies, scientific professions continue to remain the prerogative of men. An impulse to the diffusion of STEM among students and in particular among girls was undoubtedly given by PNRR Italy and, specifically, by the initiative “Futura: the school for tomorrow’s Italy” which provides among the investment lines for skills the promotion of STEM. The PNRR has envisaged as a transversal objective of the six Missions a greater inclusion of women in all sectors of society and in particular in that of scientific research. However, gender orientation in scientific disciplines must be faced with the presence of a culture that cannot imagine for women professions other than those belonging to the world of care, with repercussions on the choices of students. Therefore, any action aimed at orienting girls to STEM must start from a reflection aimed at deconstructing the stereotypes linked to scientific professions and prefiguring new paths of life. The reflection through the narrative device allows girls to “give voice” to the social representations that condition their choices and to reveal, through these, the cultural conditionings that prevent them from realizing their professional desires. To the identification of these social representations is added the discovery of self and the ability to be resilient and therefore able to resist the obstacles that stand between the desire to assert oneself and cultural ties.

**Keywords:** STEM, Education, PNRR, Storytelling, Stereotypes, Mindfulness

*First submission:* 13/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

### Qualche dato sulla presenza delle donne nel mondo delle STEM

Le strategie per la promozione dell’inclusione nei paesi dell’Unione Europea hanno come obiettivo trasversale la promozione della parità di genere (PNRR Italia, 2020) in tutti i settori: politico, sociale, economico, sanitario, con una particolare attenzione per il mondo della ricerca e nello specifico delle STEM. Un obiettivo che l’Unione Europea da anni cerca di raggiungere, sia per garantire una maggiore equità sociale, sia perché un aumento del numero delle donne nel settore scientifico può servire a introdurre nuovi ambiti di ricerca e ad affrontare, secondo nuove prospettive e punti di vista,

questioni complesse come, ad esempio, quella legata alla sostenibilità. Nonostante ciò, pur essendo ormai opinione diffusa che la presenza delle donne possa contribuire ad arricchire la ricerca scientifica di un ulteriore “punto di vista” (Lopez, 2009; 2015), si registra tutt’oggi una loro scarsa presenza. Secondo quanto riportato nella Comunicazione dell’Unione Europea *On a European Strategy for University* (2022) solo il 26% dei ruoli apicali degli Enti di ricerca e delle Università è ricoperto da donne (She Figures, 2006; 2009; 2012; 2015 2018; 2021) e solo 2 su 5 sono ingegnere e scienziate sul 57% delle laureate e diplomate. Per non parlare della scarsa presenza anche nelle professioni legate alle ICT dove si registra solo il 18% di presenza femminile. Stesso discorso vale per l’ambito digitale a tutti i livelli: dagli studi universitari (le donne sono solo il 32% dei laureati) sino alle posizioni accademiche apicali (solo il 15%) (Parlamento Europeo, 2021).

La difficoltà a trovare una collocazione nell’ambito delle STEM ha reso queste discipline poco “appetibili” tanto che meno del 3% delle ragazze adolescenti degli stati dell’Unione Europea è interessata a lavorare in quest’ambito, nonostante i risultati ottenuti a scuola dalle ragazze in molti casi siano migliori rispetto a quelli raggiunti dai ragazzi e che dunque non è possibile giustificare quest’assenza con il rendimento.

Questo scarso interesse ha fatto sì che anche il campo dell’imprenditoria legato alle STEM e alle ICT fossero una prerogativa maschile. Per questo motivo, il *Digital Education Action Plan (2021-2027)* del 2020 ha proposto lo sviluppo delle competenze digitali e suggerito ai paesi dell’Unione Europea di intraprendere una serie di azioni volte a incoraggiare la presenza delle donne nelle STEM (Azione 13: Partecipazione delle donne e a percorsi di studio e carriere nel settore delle discipline STEM) anche in collaborazione con l’Istituto Europeo di Innovazione e Tecnologia. Obiettivo ribadito anche nell’*European skills Agenda* (2020) in cui si chiede una maggiore attenzione alla diffusione dell’occupazione nelle ICT da parte delle donne.

Rispetto a ciò, sempre a livello europeo, i documenti di indirizzo parlano ormai di promozione delle STEAM dove *A* sta per *Arte* e che incoraggia l’utilizzo di conoscenze appartenenti ad aree scientifiche al fine formare a un pensiero critico, all’utilizzo del *problem solving* e del pensiero riflessivo nell’ambito della didattica. L’introduzione dell’*Arte* serve a sottolineare il ruolo delle scienze umane nella promozione di un pensiero imprenditoriale. Difatti, secondo i dati pubblicati dall’ISTAT, *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese* (2021), le donne che hanno fondato start up che rientrano nell’ambito delle STEM sono solo il 17%; e che le start up che appartengono a donne ricevono il 23% in meno di finanziamenti rispetto alle imprese guidate da uomini (Risoluzione, 2021). Ancora, nonostante il 30% di tutti gli imprenditori in Europa sia formato da donne, il finanziamento non

bancario che ricevono è solo del 2% e questa cifra sembra sia scesa all'1% a causa della pandemia (Commissione Europea & Banca europea per gli investimenti, 2018). Da questi dati, si capisce che l'imprenditorialità femminile può essere promossa attraverso politiche economiche, sociali ed educative, quindi attraverso un'azione di sistema tale da creare un contesto favorevole e incoraggiante, dove le donne siano messe nelle condizioni di diventare imprenditrici.

Da questi dati emerge che nonostante da anni, ormai, le politiche dell'Unione Europea siano volte a sostenere le donne nella ricerca (*European Commission*, 2022) attraverso azioni coordinate e che vedono la partecipazione e la responsabilità di diversi attori (università, centri di ricerca, fondazioni, ecc.), la strada da percorrere per superare il *gender gap* è ancora lunga. A tal fine, l'Unione Europea suggerisce a ciascun paese di utilizzare una pluralità di strategie per promuovere l'uguaglianza delle opportunità tra uomini e donne nella ricerca scientifica come: una gestione delle organizzazioni attente a garantire il benessere organizzativo (...), la diffusione di azioni di *mentoring* e di orientamento di genere alla scienza (*European Commission*, 2021); ma anche la diffusione di competenze digitali (...) la realizzazione di Linee Guida per Università più inclusive (*European Commission*, 2022). Perciò gli indicatori da individuare, al fine di comprendere se un paese incoraggia una politica "proattiva" rispetto alla promozione dell'uguaglianza di genere nella ricerca scientifica, sono diversi e spesso apparentemente estranei alla strategia di sostegno delle pari opportunità di accesso e di carriera tra uomo e donna (Lopez, 2015).

Il PNRR. *Next generation* Italia in più parti pone l'accento sull'importanza della presenza delle donne nella scienza non solo per garantire l'uguaglianza delle opportunità ma anche perché le donne potrebbero rendere più competitiva la ricerca scientifica. Tra le azioni programmate vi è "Futura: la scuola per l'Italia di domani" che prevede una serie di obiettivi finalizzati alla promozione delle infrastrutture e delle competenze nell'ambito delle STEM e del multilinguismo, allo scopo di creare una scuola innovativa e inclusiva, che sappia affrontare il fenomeno del *drop out* ma anche prevenire il *gender gap*, formando le ragazze alle sfide future poste dal progresso scientifico e tecnologico e che permetta agli studenti una alfabetizzazione 4.0 (PNRR, 2023)

Tutte queste iniziative potrebbero risultare insufficienti se non accompagnate da un'azione di orientamento alla scienza volto a far conoscere prospettive di lavoro diverse da quelle generalmente attribuite alle donne ma anche a promuovere un processo di decostruzione degli stereotipi legati al lavoro scientifico e alla percezione che le ragazze hanno di loro stesse e della possibilità di poter intraprendere la carriera scientifica. Stereotipi, tuttavia,

fortemente condizionati da una cultura che stenta a diventare più inclusiva rispetto ai gruppi svantaggiati o discriminati (*European Commission, 2022*) come le donne. Si pensi ad esempio a come gli stessi dati forniti dall'Invalsi alle scuole per permettere un confronto con i propri risultati con le media territoriali e nazionali e, dunque, progettare un PTOF che risponda agli obiettivi del Piano "Futura: la scuola per L'Italia di domani" e dunque di eliminare il gender gap nell'ambito delle STEM, non sono disaggregati per genere (Collella, 2022). Un errore di tipo metodologico che è segnale di una cultura che non riconosce la *differenza*.

## **Orientare alle STEAM: riflessività e dispositivo narrativo**

La cultura è un termine «incontrollabile», scrive Maria Tomarchio (2017), in quanto muta con il tempo e, pur essendo trasmessa di generazione in generazione, subisce delle trasformazioni in seguito ai continui contatti con le altre culture. Soffermarsi sulla dimensione della processualità della cultura significa considerarla una categoria "viva", dinamica che può essere messa in continua discussione, riflettuta e trasformata. Le ragazze possono utilizzare il loro sapere per comprendere, per valutare, per fare delle scelte, per intervenire, per trasformare la cultura e adattarla a loro. D'altra parte, la relazione tra individuo e cultura è una relazione di tipo transattivo, che vede *individuo* e *cultura* condizionarsi vicendevolmente, subire la loro reciproca azione trasformatrice (Lopez, 2018).

A partire da quanto detto, l'azione di orientamento diffusa nelle scuole acquista un senso solo se prevede un lavoro di decostruzione di quegli stereotipi culturali che ostacolano il pieno affermarsi delle donne e degli uomini con il loro potenziale di *creatività* e di *sovversione* di un sistema culturale che "immobilizza" e che fa perdere la speranza nel cambiamento. Quel cambiamento che inizia con il bisogno di apprendimento di ciò che si ritiene desiderabile. E ciò che è desiderabile lo si può riconoscere solo scoprendo se stessi. Howard Gardner parlava, ormai più di trent'anni fa in *Forme mentis*, di *intelligenza interpersonale*, un'intelligenza che comporta:

Buona conoscenza di se stessi, del proprio modo di operare, dei punti di forza e della proprie debolezze, di quali siano i propri scopi e del modo di migliorare per raggiungerli, capacità di mettere a frutto i successi, capacità di imparare dalle proprie reazioni agli eventi, qualunque sia il loro esito. In breve, un'immagine ragionevolmente esatta di sé come esseri umani, nel rapporto con se stessi e con gli altri, e la capacità di contemplare quell'immagine mentale, e, se necessario, di modificarla (Gardner, 2008, p.187).

Per mettere in moto il cambiamento è necessario prefigurarsi il futuro, vedersi nella condizione desiderata: senza questo momento sarebbe difficile la realizzazione di qualsiasi tentativo di intraprendere un progetto di vita. La capacità di prefigurazione è talmente importante che può o agevolare il piano di azione diretto al cambiamento o comprometterlo. Prefigurare un futuro diverso significa esercitare una libertà che esige una *riflessione critica* sul presente e che viene dall'esercizio che si fa della scelta, dalla possibilità che si ha di scegliere e di prendere delle decisioni e di farsi carico anche delle conseguenze. Non possiamo ignorare che già nei primi anni di vita la famiglia, la scuola, i mass media trasmettono immagini di donne ancorate a stereotipi, che suggeriscono alle bambine e alle ragazze professioni legate alla cura, meno prestigiose, poco remunerate (Ulivieri, 1995; Biemmi & Leonelli, 2017; Lopez, 2018) e a volte anche pericolose.

Dunque, è affidato alle istituzioni educative il compito di orientare le bambine alle STEM a cominciare però da un lavoro di decostruzione della percezione che le ragazze hanno di loro stesse. Non si tratta, infatti, di introdurre le discipline scientifiche e tecnologiche nella vita delle bambine ma di fare in modo che esse si pensino in grado di poter contribuire con il loro talento allo sviluppo della scienza e della tecnica e dunque alla società. In altre parole, orientare alle STEM significa partire dalle ragazze, educarle a comprendere che non solo possono ambire a professioni che sinora sono state prerogative degli uomini ma che il loro protagonismo può contribuire al diffondersi di un pensare e agire *differente* e che può dare inizio a un cambiamento di cui tutte (e tutti) hanno bisogno.

Si è ormai fatta strada l'idea che a contribuire alla segregazione orizzontale e verticale sia il timore di non essere in grado di fare carriera nell'ambito delle STEM e dunque alla mancanza di fiducia delle ragazze nelle loro capacità. Pregiudizio rafforzato dalle aspettative sociali rispetto alle loro scelte professionali e, come sottolinea la Risoluzione del 2021, da programmi scolastici e da una didattica poco attenta all'orientamento alle STEM e che deve partire dal superamento di quei pregiudizi voluti dalla cultura androcentrica, che hanno contribuito a generare una percezione delle donne come incapaci di intraprendere la carriera scientifica, da sempre prerogativa degli uomini (Lopez, 2009, 2015; Biemmi & Leonelli 2017; Marone & Buccini, 2022).

Particolarmente efficace, in tal senso, è l'utilizzo della narrazione, sia quella individuale sia quella di gruppo. Narrazione è anche quella dei *role model* ovvero di donne che la scienza la fanno e che operano nell'ambito delle tecnologie e dell'intelligenza artificiale e che, raccontando la loro esperienza, possono fornire un esempio di "successo" e dunque infondere fiducia

e invogliare il processo di prefigurazione di possibili immaginari futuri diversi rispetto a quelli che generalmente sono prospettati alle ragazze in modo diretto o latente.

Attraverso il dispositivo narrativo, vengono via via emergendo le paure, i desideri, gli ostacoli reali e immaginari ma anche le possibilità, i punti di forza, le risorse non solo personali ma quelle cui poter fare riferimento. Difatti, la velocità con cui trascorriamo le nostre vite, spesso impedisce di trovare momenti per riflettere su quello che si vorrebbe e su quello che, invece, si fa. Trovare uno spazio in cui narrarsi rappresenta un dono che ciascuno fa a se stesso: narrarsi significa riflettere sull'esperienza che si vive, attribuirgli un significato, cogliere le incongruenze rispetto a ciò che invece si vorrebbe e iniziare a immaginare un cambiamento che risponda al desiderio, facendo attenzione che anche questo non sia indotto.

Riflettere sul proprio presente richiama al concetto di *mindfulness*, che non è una parola vuota ma un atto metacognitivo di autoregolazione cognitiva e affettiva (Cornoldi, 2007). È quell'atto mentale "di intensa e continuata attenzione a sé che la mente può sviluppare esercitandosi nella disciplina dell'auto osservazione. L'obiettivo del metodo della piena presenza mentale è quello di avere esperienza di ciò che la mente sta facendo nel momento in cui lo fa, ossia essere presenti con la mente a se stessi" (Mortari, 2009, p.113). È una consapevolezza chiara di ciò che stiamo facendo e di come possiamo anche eventualmente cambiarlo. La riflessione comporta formazione solo se è connessa alla trasformazione (Mortari, 2004) e giunge a sollecitare l'emancipazione, non solo quando fa emergere quegli aspetti nascosti che sono nella nostra mente ma anche quando provoca il cambiamento; per questo va intesa come orientata all'azione e fa riferimento alla razionalità che vuole emancipare e che intende l'educazione non come un processo di conformazione a regole ma, al contrario, capace di produrre un pensiero *generativo* da cui far scaturire nuovi orizzonti di senso (Freire, 2014). Consente, per questo motivo, di rafforzare la capacità di essere resiliente.

Ed è in questo che sta la natura pedagogica del *mindfulness*: raccontando ad alta voce agli altri la propria storia si ha modo di "mettere a posto" i pensieri, riconoscere le emozioni e promuovere quel processo di *mentalizzazione* senza il quale l'esperienza sarebbe fine a se stessa.

La *mindfulness* è dunque sia capacità di riflettere sugli eventi ma è anche conoscenza di sé, una conoscenza che porta inevitabilmente a maturare un'intelligenza *intrapersonale* che diventa *interpersonale*, facilitando la riflessione tra l'io e l'altro. Consente in altre parole quel lavoro di decentramento cognitivo capace di cogliere la complessità e la *multilateralità* delle direzioni (affettiva, relazionale, cognitiva, contestuale) di senso. Il disposi-

tivo privilegiato con cui esercitare la riflessività è quello dei gruppi di narrazione. All'interno dei gruppi ogni studentessa e ogni studente fa i conti con la tradizione, con la cultura, con le credenze e gli stereotipi che gli appartengono e che sono radicati nel contesto familiare, sociale e culturale in cui vive e/o si è vissuti e che rappresentano le coordinate seguendo le quali costruisce la sua identità. Il dispositivo narrativo crea quella condizione di incontro che "implica disponibilità a sentirsi permeabili alla storia altrui, desiderosi di un contatto che si realizza nello scambio (di sguardi, di sorrisi, strette di mano, di abbracci, baci, di parole, di racconti, di emozioni...) che genera cambiamento, rimette al mondo, ri-genera" (Musi, 2018, p.116) e che fa sì che le ragazze si fermino a riflettere sui propri desideri in quanto crea quella condizione di *mindfulness* che ha bisogno, tuttavia, dell'interazione per potere acquisire consapevolezza di sé. Pertanto, se per certi versi è un'operazione che fa il singolo, è vero anche che questa consapevolezza del proprio agire viene acquisita nella relazione con l'*altro*. E tutto ciò avviene raccontandosi agli altri e, allo stesso tempo, ascoltando se stessi. Scrive Elisabetta Musi:

Costruire spazi narrativi significa permettere a chi si racconta di ascoltarsi, farsi tutt'uno con se stesso, venendo maggiormente a contatto con le proprie possibilità, entrare in uno sbilanciamento fecondo. Lo scambio narrativo partecipato, infatti, è attraversato da una logica del dono: chi si racconta schiude all'altro nuove possibilità narrative, permette di comprendersi nel racconto ricevuto, è atteso con il proprio contributo autobiografico, mette in moto una reciprocità esplorativa ed esistenziale (Musi, 2018, p.116).

Narrare agli altri facilita il riconoscimento delle risorse che si hanno e che possono essere investite nella realizzazione del proprio desiderio. Consente, il dispositivo narrativo, di acquisire una maggiore consapevolezza sui desideri di carriera; fornisce una serie di feed-back attraverso i quali le ragazze riescono a *ri-costruire* progressivamente l'immagine che hanno di loro stesse, dei loro punti di forza e di debolezza ma anche dei sentimenti che provano verso se stesse, la percezione di valore che si attribuiscono e da cui dipende il cambiamento. Permette di intervenire su quell'intelligenza esistenziale (Gardner, 2008) che, pur essendo come afferma lo studioso, una vera e propria intelligenza serve alle ragazze per dare un senso a quello che fanno nella loro vita evitando il rischio di vivere nell'insoddisfazione e di essere improduttivi.

Il soddisfacimento del bisogno/desiderio di realizzare un proprio progetto è condizionato dalla percezione di essere in grado di attivare un cambiamento e di giungere a una condizione più soddisfacente. Questo obiettivo quanto più è desiderato tanto più è probabile che si realizzi. L'impegno, però, che

un individuo ci mette per la realizzazione di tale obiettivo dipende dalle valutazioni che fa delle proprie possibilità e delle capacità di poter effettivamente raggiungere la meta desiderata. Ciò può avvenire solo se si possiede autoefficacia e un *locus of control* interno. La percezione di autoefficacia, teorizzata da Bandura, “corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati” (Bandura, 2000, p. 23). La possibilità di controllare gli eventi e di intervenire dipende dalla tendenza che ciascuno ha di sentirsi protagonista della propria vita e, dunque, del sistema di attese formulate dal soggetto e che sono a loro volta determinate dalle esperienze che fa nel contesto socio-culturale in cui vive. Esperienze che non sono vissute solo come risposta a degli stimoli ma come una co-costruzione del significato dell’esperienza tra soggetto e contesto: se gli individui ritengono di poter affrontare e risolvere le situazioni problematiche poste dall’ambiente è più probabile che la loro azione sortirà effetti positivi. Se, invece, sono convinti di non essere in grado di affrontare gli eventi negativi, l’ansia che ne conseguirà pregiudicherà il loro comportamento. Questa percezione è legata a una serie di fattori come le esperienze vissute e che si sono concluse con successo; *l’esperienza vicaria* ovvero l’osservazione di persone che sono molto simili a noi e che diventano una sorta di modello da imitare (osservare gli altri che realizzano i loro obiettivi e soddisfano i loro desideri, spinge il soggetto a creder di poter fare lo stesso); l’opinione *positiva* che hanno di noi gli altri e che fa credere di essere capaci di realizzare qualcosa, di intraprendere un’attività, di assumere un impegno; la nostra condizione *emotiva*, che ci fa capire se possiamo portare avanti un impegno oppure no. Tutto ciò è legato alla percezione di autodeterminazione che Julian Rotter individua nel locus of control interno ed esterno. Nato nell’ambito della *Social Learning Theory* (Teoria dell’apprendimento sociale) il *locus of control* rappresenta quella dimensione della personalità da cui dipende l’attribuzione della causalità degli eventi (un individuo possiede un *locus of control* interno se attribuisce la causa di un evento alle proprie azioni e quindi se ne assume la responsabilità oppure si dice che possiede un *locus of control esterno* se ritiene di non poter controllare gli eventi e attribuisce la causalità a fattori esterni quali il destino). La “percezione” di essere o meno competente può stimolare o agevolare l’azione oppure inibirla e impedire qualsiasi tentativo di cambiamento e di soddisfacimento dei bisogni di autorealizzazione (Lopez, 2007). Questa percezione dipende dallo schema di sé del soggetto ovvero dal modo con cui si percepisce in situazioni diverse e che sono il prodotto di un’elaborazione costante di aspetti cognitivi e motivazionali delle esperienze vissute in un determinato settore.

Scriveva Pietro Boscolo:



Vi sono vari sé possibili: il sé che un individuo vuole essere, quello che teme di diventare, quello che dovrebbe essere, e così via. Questi sé possibili hanno una funzione motivazionale, perché il desiderio di raggiungere un certo obiettivo o di migliorare un certo stato è stimolante per un individuo; e d'altra parte quanto più l'individuo elabora un sé possibile in vista di una prestazione, tanto migliore risulta quest'ultima perché è stata prevista e in un certo modo anticipata (Boscolo, 1997, p. 149).

Dunque, progettare la propria esistenza così come affermare la propria singolarità in una società che tende a omologare richiede "coraggio esistenziale" e l'acquisizione di abiti mentali improntati alla flessibilità e all'apertura mentale, intesa, quest'ultima, come capacità di liberarsi da quei pregiudizi che possono ostacolare la capacità di immaginarsi in una condizione differente.

La riflessività fa sì che si sia in grado di interpretare le teorie implicite sulla conoscenza elaborate nel corso della propria esistenza e che risultano incongruenti con il problema da affrontare; nel pianificare un'attività o un compito; nel monitorare e valutare le azioni messe in atto per il suo svolgimento; di riconoscere le strategie mentali di cui si serve per la soluzione di problemi, nonché le informazioni che possiede e dell'uso che ne può fare.

Permette, in altre parole, di avviare una "rivoluzione culturale" che parte dall'io ma che arriva all'altro, alla comunità di appartenenza, alla società. Una "rivoluzione" che ha come obiettivo insegnare alle ragazze ad apprendere a trasformare il proprio sapere, ad attribuire nuovi e diversi significati alle proprie esperienze, a modificare il proprio modo di pensare e di agire e di relazionarsi con gli altri. In tale prospettiva, si tratta, da un lato – per le istituzioni formative – di proporre il sapere non più come patrimonio "stabile" ma come un bene che va continuamente de-ri-costruito e ampliato e, dall'altro, di puntare l'attenzione sulle modalità con cui è possibile garantire a ogni soggetto la capacità di *ri-adattare* le proprie conoscenze in contesti differenti di vita. Si tratta, in altri termini, di educare a una personalità "razionale" che sappia entrare in contatto con *se stessa*, attraverso la pratica dell'autoriflessività, e con il *mondo*, attraverso il confronto continuo con gli altri. Una personalità che sia in grado di prestare ascolto alla propria *emotività* e alle relazioni che questa "intrattiene" con la razionalità. Una personalità, ancora, che sa scoprire gli *stereotipi* e i *pregiudizi* ma anche le possibilità di apertura del proprio conoscere e che sia in grado di cogliere le contraddizioni del presente, di mettere in relazione gli eventi per poter ipotizzare, seppure in modo utopico, realtà possibili.

Promuovere la riflessività significa sostenere le ragazze nell'"apprendistato alla vita" attraverso una progressiva conoscenza di sé, che significa saper fare autoanalisi, essere in grado di fare autocritica. La conoscenza della

vita interiore andrà condotta insegnando a comprendere come spesso è la nostra stessa mente a nascondere i fatti, a non permettere la visione chiara delle cose e impedire l'azione. Nella scuola secondaria è importante centrare l'attenzione sull'utilizzo dei dispositivi cognitivi di tipo *ermeneutico* (il punto di vista interpretativo), *investigativo* (scoperta delle conoscenze) e *generativo* (produzione di nuove conoscenze) delle discipline. È in questo modo che l'istruzione acquista un potere formativo, promuovendo quegli abiti mentali volti a educare gli individui a un'intelligenza che incoraggi a indagare, a esercitare il dubbio, ma anche l'arte di argomentare, di discutere per acquisire una forma di razionalità di tipo dialogico.

## Riferimenti bibliografici

- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere*. Milano: Rosenberg & Sellier.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: Utet.
- Colella, P. (2022). *Il PNRR, il genere, STEM, la scuola, l'occupazione* in <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/pnrr-genere-stem-scuola-occupazione-patrizia-colella-contributo-discussione-sicuro-interesse-mondo-scuola> (data di consultazione: 9 marzo 2023).
- Commissione europea e Banca europea per gli investimenti. (2018). *Finanziare le donne imprenditrici: come rafforzare la crescita*.
- Cornoldi, C. (2007). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European Strategy for University*.
- European Commission, *Digital Education Action Plan (2021-2027)* (data di consultazione: 9 marzo 2023).
- European skills Agenda* (2020) (data di consultazione: 9 marzo 2023).
- European Commission, *Report on Gender Equality*, 2021.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. in <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf> (data di consultazione: 10 marzo 2023).
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gardner, H. (2008). *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli.
- Lopez, A.G. (2007). *Educare al cambiamento? È tutta una questione di potere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez, A.G. (2009). *Donne e scienza*. Milano: Unicopli.
- Lopez, A.G. (2015). *Scienze, genere, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

- Musi, E. (2018). A un passo dall'impossibile. L'educazione tra radicamento e utopia. In Iori, V. (Eds.). *Educatori e pedagogisti: il senso dell'agire educativo*, (pp.111-130). Trento: Erickson.
- PNRR Italia, *Scuola Futura* in <https://pnrr.istruzione.it/> (data di consultazione: 9 marzo 2023).
- Marone, F., & Buccini, F. (2022). Nuove disuguaglianze nell'era contemporanea: le ragazze e le STEM. *Education, Sciences & Society*, 1, pp. 170-184.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Unione Europea, *Risoluzione del Parlamento europeo del 10 giugno 2021 sulla "promozione della parità tra donne e uomini in materia di istruzione e occupazione nel campo della scienza, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica (STEM)*, in <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021IP0296&from=EN#:~:text=8.2.2022-,Giovved%C3%AC%2010%20giugno%202021,79>).

# ADHD in famiglia: pratiche riflessive a supporto della genitorialità

di Daniele Bullegas, Antonello Mura\*

## Riassunto

L'ADHD è un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da deficit dell'attenzione, impulsività e iperattività che, a seconda della gravità, può incidere sul funzionamento della persona e modificare profondamente l'assetto familiare in termini relazionali e affettivi, influenzando significativamente sulle capacità e sulle risorse genitoriali.

Di fronte alle difficoltà e alle sfide che le famiglie sono chiamate ad affrontare per gestire i processi di crescita di un figlio con ADHD diviene importante predisporre interventi efficaci per supportarle. A tal proposito, l'articolo verifica in che termini sia possibile realizzare un ampliamento del paradigma riflessivo nella formazione genitoriale.

Attraverso un percorso di *parent education*, che ha coinvolto sei famiglie, lo studio prende in considerazione ed analizza le conversazioni riflessive svolte dai partecipanti su tematiche per loro rilevanti. I risultati lasciano emergere le potenzialità delle pratiche riflessive nel supporto dei familiari, sostenendoli nel percorso di crescita ed emancipazione.

**Parole chiave:** ADHD, Pratiche riflessive, Educazione genitoriale, Genitorialità, Apprendimento trasformativo

---

\* L'intero articolo è frutto del lavoro comune dei due autori. In particolare, Antonello Mura è autore del paragrafo "*I confini della riflessività: possibili allargamenti di campo*"; Daniele Bullegas è autore dei paragrafi "*ADHD ed educazione genitoriale: verso un paradigma trasformativo*", "*I gruppi di riflessione genitoriale: aspetti metodologici e operativi*", "*Conversazioni riflessive con i genitori*"; il paragrafo "*Conclusioni*" è stato curato congiuntamente dai due autori.

# ADHD in the family: Reflective practice and parenting support

## Abstract

ADHD is a neurodevelopmental disorder characterized by inattention, impulsivity, and hyperactivity. The severity of symptoms can affect the functioning of the individual and the whole family, with relational and affective consequences, and may also have an impact on parent's abilities and resources.

Faced with such difficulties, it becomes important to provide effective interventions to support parents in facing these educational challenges. In this regard, the article aims to verify the possibility of using the reflective paradigm in the education of parents of children with ADHD.

Through a parent education program involving six families, some reflective conversations on relevant topics in the experience of family members are presented. The findings highlight the potential of reflective practices in supporting participants in critical analysis of their meaning perspectives and supporting them in a process of emancipation.

**Keywords:** ADHD, Reflective practice, Parent education, Parenting, Transformative learning

*First submission:* 06/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

## I confini della riflessività: possibili allargamenti di campo

Nel vasto e articolato campo degli studi sulla riflessività, tracciare un confine chiaro e definito, per distinguere tutto ciò che può essere considerato come appartenente al paradigma riflessivo, è un'operazione piuttosto complessa. Si tratta, infatti, di delimitare un settore d'indagine non circoscritto che, fin dalle sue origini, si è collocato al crocevia di differenti discipline e che, proprio da tale intersezionalità, ha tratto giovamento. Se, da un lato, ciò ha garantito alla riflessività un ampio potere euristico e applicativo, dall'altro, ha determinato un'evidente polisemia, che ha reso estremamente difficile posizionarsi ed orientarsi all'interno del paradigma stesso: *reflexivity*, *reflection*, *reflective practice*, *critical reflection* rappresentano alcune delle locuzioni rinvenibili, che rimandano a costrutti solo apparentemente sovrapponibili. Tale proliferazione, avvenuta a partire dagli anni '80, ha arricchito il ventaglio di esperienze, ma al contempo ha creato notevoli difficoltà, soprattutto nella comparazione e nel confronto dei modelli d'intervento e dei risultati empirici (Fook, 2007; Watts, 2019).

Altrettanto problematica risulta essere la questione dei campi di applicazione. Le pratiche riflessive, infatti, sono state utilizzate in una pluralità di contesti: dalle scienze infermieristiche e mediche, alle discipline più orientate in senso sociale, psicologico ed educativo. È infatti possibile rintracciare prevalentemente studi che indagano in che modo e a quali condizioni la riflessività è in grado di interpretare e indirizzare lo sviluppo delle professionalità nei differenti contesti formativi e lavorativi (Brookfield, 2017; Chretien, Chheda, Torre, & Papp, 2012; Knott & Scragg, 2010; Pack, 2009; Ruch, 2002; Stedmon & Dallos, 2009).

Per la finalità di questo studio, diviene interessante sottolineare l'importanza di un allargamento consapevole dei confini delle pratiche riflessive. Esistono, in tal senso, dei territori ancora poco esplorati sui quali il paradigma riflessivo potrebbe avere un ampio margine d'azione quale cornice epistemologica per trarre fenomeni complessi. Fra questi rientrano le dinamiche di *parenting*, la genitorialità e l'educazione dei figli (Catarsi, 2008; Fabbri, 2008, 2009; Formenti, 2001; Miron, 1998). Di particolare interesse appaiono le prospettive di significato e l'agire quotidiano, che accompagnano e definiscono le relazioni educative potenzialmente complesse, come quelle che intercorrono tra un genitore e un figlio con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) (Mura & Bullegas, 2020). Diviene pertanto rilevante esplorare un campo d'indagine – quello della “genitorialità difficile” (Bornstein & Venuti, 2013) – ancora poco studiato, per verificare in che termini sia possibile realizzare un allargamento del raggio d'azione euristico della riflessività, individuando percorsi di ricerca finora inediti (Mura & Bullegas, 2021).

Se infatti le pratiche riflessive rappresentano un processo dinamico di presa di coscienza sull'esperienza passata e sulle modalità d'azione abituali rispetto a certe situazioni vissute come problematiche e caratterizzate da incertezza, allora le dinamiche di *parenting* contraddistinte dalla presenza di un figlio con ADHD divengono un contesto elettivo d'applicazione. Crescere con un bambino disattento, impulsivo e iperattivo, spesso, rappresenta una sfida impegnativa e faticosa: molteplici sono le incertezze e le pressioni che influenzano l'agire educativo. Al contempo, l'ADHD modifica l'equilibrio delle relazioni e può attivare emozioni intense e difficili da gestire, rendendo le interazioni quotidiane complesse e problematiche. Si tratta di esperienze che trasformano profondamente l'assetto familiare in termini organizzativi ed affettivi e che possono configurarsi come veri “dilemmi disorientanti” (Mezirow, 1990).

Di fronte all'indeterminatezza, alla forte variabilità comportamentale determinata dall'ADHD e, talvolta, alla scarsa efficacia delle strategie educative, il genitore è chiamato a un processo di rivisitazione dei significati sulle

pratiche, finalizzato alla costruzione di nuovi apprendimenti capaci di ri-orientare l'azione. Ecco allora che la riflessività può rappresentare un orizzonte teorico-operativo attraverso cui sostenere percorsi trasformativi e di re-visione del proprio agire educativo.

A partire da tali premesse, il presente lavoro contribuisce a sviluppare un più ampio progetto di ricerca-formazione, declinato in ottica trasformativa (Fabbri & Romano, 2017) e finalizzato alla definizione di un dispositivo teorico-metodologico di intervento rivolto alle famiglie che si trovano a dover rispondere ai bisogni educativi di un figlio con ADHD. Attraverso un percorso di educazione genitoriale e mediante l'utilizzo di conversazioni riflessive guidate, i partecipanti sono sostenuti in un processo di rivisitazione delle cornici di riferimento con le quali interpretano il disturbo e di assunzione di consapevolezza circa le pratiche educative.

## **ADHD ed educazione genitoriale: verso un paradigma trasformativo**

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività rappresenta una categoria nosografica che comprende un gruppo piuttosto eterogeneo di persone che manifestano, in forma singola o combinata, difficoltà nel controllo volontario dei processi attentivi, iperattività e impulsività. Si tratta di condotte comportamentali che, a seconda dei livelli di gravità e dei gradi di pervasività contestuale, concorrono a determinare una compromissione significativa nello svolgimento delle principali attività quotidiane.

Riconosciuta come condizione multidimensionale, che incide sui processi di autoregolazione cognitiva, emotiva e comportamentale, l'ADHD – come qualsiasi altro disturbo del neurosviluppo – presenta profonde ricadute relazionali che impattano significativamente sui principali sistemi di vita della persona. Tali ripercussioni definiscono un quadro ecologico e sistemico che non si limita ai soli interventi sanitari, (ri)abilitativi e didattico-educativi rivolti al singolo, ma si estende anche al contesto familiare e scolastico, definendo una linea d'azione multimodale (SINPIA, 2006; The MTA Cooperative Group, 1999). È proprio seguendo tale impostazione che gradualmente assumono un'importanza centrale i percorsi di formazione e di supporto ai genitori di persone con ADHD.

Fra questi, è possibile rintracciare modelli finalizzati a offrire informazioni rispetto alle caratteristiche principali della sindrome e a definire strategie psicoeducative attraverso le quali affrontare le problematiche comportamentali quotidiane. Si tratta di proposte fortemente caratterizzate in senso direttivo, nelle quali è centrale la figura dell'esperto, depositario di conoscenze, strategie e soluzioni, il cui sapere, in quanto scientifico e basato

sull'evidenza, è considerato garanzia di certezza (Roudinesco, 2002). Nelle sue forme più radicali, tale modalità d'azione può assumere i caratteri di un approccio depositario della formazione, organizzato intorno all'asimmetria esperto-novizio (Freire, 1970). Inoltre, l'esperienza dei partecipanti è ridotta all'osservazione descrittiva delle situazioni problematiche, in un appiattimento che esclude aprioristicamente punti di vista, conoscenze e significati. Alla luce di tali caratteristiche, emerge chiaramente una rappresentazione del ruolo genitoriale come deficitario, mancante, fragile, disorganizzato e disfunzionale, che richiede di essere "aggiustato" attraverso l'ausilio di specifiche tecniche. Le caratteristiche principali di tale modello, seppur brevemente tratteggiate, lasciano intravedere un'epistemologia contraddistinta da quella che Schön (1983) chiama *razionalità tecnica*. In tale prospettiva, i comportamenti e le condotte disfunzionali associate all'ADHD divengono un problema strumentale, che può essere risolto attraverso l'applicazione delle conoscenze e delle tecniche specifiche indicate dal professionista esperto, che il genitore è chiamato ad applicare in maniera puntuale e precisa. In tal senso, si può rilevare un processo di oggettivazione delle situazioni problematiche, in cui gli elementi di contesto personali, che connotano il problema specifico espresso dal singolo genitore, sono sostanzialmente posti in secondo piano: è il problema che deve adattarsi alle conoscenze tecniche e non viceversa.

Oltre a tali modelli, è possibile evidenziare altre proposte d'intervento, finalizzate, invece, a valorizzare i significati e le esperienze dei genitori, attraverso l'attivazione di processi di riappropriazione consapevole della loro storia, aiutandoli a definire e a progettare percorsi di crescita per i loro figli. Tali interventi sono modellati a partire dai bisogni espressi dai partecipanti e orientati secondo logiche non direttive, sostenuti da un'epistemologia dell'orizzontalità propria dell'educazione degli adulti, nelle quali i saperi (non certi) e le pratiche educative (sitate) sono co-costruiti mediante il dialogo, la riflessione critica e il confronto reciproco. In tale prospettiva, i problemi che coinvolgono i familiari non si presentano come strutture ben formulate, risolvibili tramite soluzioni certe, ma rappresentano – soprattutto inizialmente – un complesso e mal definito intreccio di fattori, spesso taciti o impliciti, che influenza l'orizzonte di aspettative e i confini attentivi dei partecipanti (Mezirow, 2000; Schön, 1983).

Sostenere, modellare e mettere in discussione i significati e le modalità d'azione diviene il *focus* dell'intervento realizzabile attraverso dispositivi narrativi e riflessivi, in una dinamica ricorsiva che, lungi dall'offrire risposte strumentali, promuove percorsi emancipativi di crescita personale. Ecco allora che la formazione genitoriale – in particolare per le famiglie con figli



disattenti e impulsivi – assume i tratti di un agire educativo intenzionale, riflessivo, contestualizzato e situato (Fabbri, 2007; Striano, 2012).

Rispetto all’approccio formale e direttivo dei modelli di intervento descritti in precedenza, si assiste a un cambiamento concettuale nel quale, alla figura del “formatore esperto” e del “genitore come destinatario di informazioni”, si sostituisce un contesto di *partnership* educativa in cui i professionisti collaborano con i partecipanti, per “coltivare” un ambiente di cura e di sostegno reciproco, nel quale confrontarsi, discutere e crescere insieme (Bodner-Johnson, 2001; Marienau & Segal, 2006; Sokol & Cranton, 1998). In tale prospettiva, divengono centrali le pratiche riflessive, intese sia come modalità privilegiata di accesso al bagaglio esperienziale dei genitori, sia come dispositivi per promuovere processi trasformativi (First & Way, 1995; Ireland, 1992; Taylor & Hill, 2016; Thomas, 1996; To, Iu Kan, Tsoi, & Chan, 2013; To, So, & Chan, 2014).

## **I gruppi di riflessione genitoriale: aspetti metodologici e operativi**

La possibilità di intercettare e valorizzare le esperienze e i bisogni dei genitori attraverso un approccio trasformativo alla formazione familiare costituisce la base teorico-metodologica per la definizione dei gruppi di riflessione genitoriale. Si tratta di specifici dispositivi formativi finalizzati a sostenere processi di analisi critica dei significati con i quali madri e padri interpretano le dinamiche relazionali, l’agire educativo e le problematiche quotidiane con un figlio interessato da ADHD.

Nello specifico, attraverso l’utilizzo del paradigma riflessivo, tali modelli consentono la costruzione di un contesto formativo in grado di: a) sostenere nei partecipanti una maggiore consapevolezza delle proprie prospettive e dell’inefficacia delle stesse nell’affrontare le sfide quotidiane; b) evidenziare modi di pensare alternativi, significati e cornici di riferimento differenti, alimentando l’interazione e il confronto fra genitori; c) offrire stimoli alla riflessione fra alternative di pensiero e di azione, attraverso il dialogo attivo e partecipativo (Mura & Bullegas, 2020, 2021).

Sulla base di tale modello d’intervento, si illustrano i contenuti emersi in uno studio qualitativo di carattere esplorativo, che ha coinvolto sei famiglie in un percorso di supporto alla genitorialità (tab. 1).

Tab. 1 – Caratteristiche dei partecipanti al gruppo di riflessione genitoriale

ID*	Età	Istruzione	Numero di figli	Età dei figli	Diagnosi (comorbidità**)	Terapie e interventi
Sara	45	Diploma	1	8 anni	ADHD (DOP)	Farmacologica; doposcuola
Michela	40	Laurea	1	9 anni	ADHD (APC)	Psicoterapia cognitivo-comportamentale
Paolo	48	Diploma				Doposcuola;
Tommaso	35	Diploma	2	10 anni	ADHD (DCM; DSL)	potenziamento della abilità di letto-scrittura
Tiziana	40	Licenza media	1	10 anni	ADHD (DSA)	Doposcuola; psicoterapia cognitivo-comportamentale
Federico	48	Licenza media				
Arianna	40	Laurea	1	8 anni	ADHD (DOP)	Farmacologica; terapia comportamentale
Matteo	42	Diploma				
Daniela	39	Diploma	2	10 anni	ADHD (DSA)	Farmacologica; doposcuola; potenziamento abilità matematiche

\* Per ragioni di tutela della privacy, ai partecipanti sono stati assegnati nomi fittizi.

\*\* DOP: Disturbo oppositivo provocatorio; DCM: Disturbo della coordinazione motoria; DSL: Disturbo specifico del linguaggio; APC: Alto potenziale cognitivo; DSA: Disturbo specifico dell'apprendimento

Il gruppo, riunitosi per un totale di 10 settimane con incontri di 2 ore ciascuno, ha affrontato differenti tematiche centrate sulle esperienze, sui vissuti e sui bisogni espressi dai partecipanti. I genitori sono stati chiamati a confrontarsi, discutere e riflettere su argomenti relativi all'ADHD: il momento della diagnosi, il rapporto con la scuola, la quotidianità con un figlio interessato da ADHD, la disciplina, i rapporti con i familiari, l'identità genitoriale.

Al termine di ciascuna sessione, come compito a casa è stato chiesto di riflettere in forma scritta sulle tematiche affrontate, sui significati costruiti dal gruppo e sugli eventuali cambiamenti nelle pratiche educative, per poi poterne discutere durante appuntamenti successivi. A tal fine è stato fornito un diario nel quale appuntare, per ogni sessione, alcune domande di discussione, progettate per promuovere processi di auto-riflessione critica.

Gli stralci e i dialoghi riportati nel paragrafo successivo rappresentano una selezione dei dati raccolti durante le sessioni di gruppo, con l'obiettivo di descrivere lo svolgimento di alcune conversazioni riflessive (Schön, 1983). L'obiettivo è quello di evidenziare come i posizionamenti differenti dei genitori, le sollecitazioni del facilitatore e i rispecchiamenti reciproci attivino pratiche riflessive, che consentono di far emergere specifici assunti, di de-centrarsi dalla propria esperienza e di adottare prospettive interpretative differenti. All'interno delle storie condivise l'analisi dei dati ha consentito, inoltre, di rilevare metafore e assunti (Lakoff & Johnson, 1980; Mezirow, 1991), che contraddistinguono il mondo concettuale delle famiglie coinvolte.

## Conversazioni riflessive con i genitori

Quanto delineato può essere meglio compreso ripercorrendo sinteticamente alcune delle esperienze e mettendo in evidenza gli elementi salienti emersi durante gli incontri. Il *momento della diagnosi* e la *disciplina* rappresentano due tematiche significative per rilevare i posizionamenti e gli assunti che guidano i modelli interpretativi dei partecipanti e che consentono di evidenziare lo strutturarsi delle conversazioni riflessive.

### *La diagnosi*

Le esperienze genitoriali di fronte al processo diagnostico rappresentano un tema centrale per sostenere i partecipanti ed evidenziare significati, assunti e valori attribuiti ad un momento tanto significativo quanto trasformativo. L'inquadramento diagnostico, infatti, è accompagnato da una moltitudine di emozioni intense e talvolta contraddittorie. Inoltre, poter dare un nome alle fragilità del figlio è un primo passo che può aiutare il genitore a rappresentarsi il problema, a identificarne le cause e a delimitarne i confini. Rivivere tale esperienza attraverso la narrazione, avendo la possibilità di ascoltare le altrui storie, può supportare i familiari in un processo di ri-definizione delle prospettive attraverso le quali interpretano il momento della diagnosi, il disturbo e il loro ruolo.

In particolare, la storia di Sara, madre di Marco, un bambino di 8 anni con ADHD, consente di mostrare una conversazione riflessiva attivata intorno al tema della diagnosi.

**Sara (G1):** La diagnosi di Marco è arrivata all'inizio della scuola primaria per tante ragioni. La prima è che con mio marito non eravamo tanto d'accordo sul da farsi. Lui tendeva a sminuire ed io invece... mi sentivo che c'era qualcosa che non andava, fin dai primi anni, soprattutto nel comportamento. Poi all'infanzia le maestre hanno confermato queste mie preoccupazioni. La diagnosi mi ha fatto sentire meno in colpa, anche perché prima mi sentivo incapace e soprattutto, rinunciavo a fare molte cose per paura di non riuscire a gestire Marco. Inoltre, mi ha resa più paziente con lui, se non riesce vuol dire che non è ancora in grado di farlo e che non c'è niente da fare. Quando abbiamo ricevuto la diagnosi, il neuropsichiatra ci ha spiegato bene quali erano i deficit di Marco e a che cosa erano dovuti. Adesso sappiamo da dove provengono i problemi e le difficoltà. E questo ci ha aiutato parecchio. Anche a porci nei confronti delle maestre della scuola primaria.

In questo stralcio di conversazione emerge un posizionamento implicito di Sara rispetto al disturbo di Marco e alla diagnosi. La narrazione sembra, infatti, convergere intorno a una *«metafora biologica del disturbo»*, in cui tutto ciò che è problematico nel figlio viene ricondotto a una spiegazione

interna – il disturbo – di origine biologica e spesso immodificabile. Si tratta di un meccanismo interpretativo che può svilupparsi durante il percorso diagnostico e che contraddistingue l’esperienza di numerosi genitori (Bullegas, Mura, & Romano, 2023; Horton-Salway & Davies, 2018). Di fronte a un processo di colpevolizzazione per i comportamenti problematici dei figli, la soluzione diviene quella di esternalizzare la “colpa”, riconducendo tutte le difficoltà osservate all’etichetta diagnostica. Se tale dinamica può sostenere il genitore in un processo trasformativo di ri-definizione dei significati attribuiti alle fragilità e alle difficoltà del figlio, nelle sue forme più radicali conduce a delle prospettive che de-legittimano e de-responsabilizzano i familiari. L’obiettivo in questo caso diviene quello di scardinare tali distorsioni interpretative attraverso un processo di messa in discussione dei posizionamenti narrativi che coinvolgono i partecipanti del gruppo di riflessione genitoriale.

<b>Dialogo narrativo</b>	<b>Pratica riflessiva</b>
<b>Facilitatore:</b> Da dove provengono i problemi?	Messa in discussione
<b>Sara (G1):</b> Beh, Marco è ADHD. Le sue difficoltà sono riconducibili al suo disturbo. Diciamo che le sue difficoltà sono la disattenzione e l’iperattività e queste poi lo portano ad avere problemi a scuola.	Assunto rispetto alla situazione problematica: <i>il comportamento di mio figlio dipende solo dall’ADHD</i>
<b>Facilitatore:</b> Mi pare di capire che le difficoltà di Marco siano riconducibili al suo disturbo. Ma dentro queste difficoltà voi genitori avete un qualche ruolo?	Sollecitazione
<b>Michela (G2):</b> Caspita, io mi sono resa conto – e ci è voluto tanto tempo e fatica – che posso essere parte della soluzione o del problema.	Posizionamento alternativo rispetto alla situazione problematica
<b>Matteo (G8):</b> Sono d’accordo solo in parte. C’è sicuramente una parte che è dell’ADHD che è quella più impegnativa. Poi ovviamente ci sono anch’io con il mio umore, le mie capacità che posso migliorare la situazione o peggiorarla.	
<b>Tiziana (G5):</b> Io sono d’accordo con Sara, c’è nei nostri figli un malessere che non è spiegabile altrimenti, se non con l’ADHD.	Rispecchiamento emotivo

Lo stralcio di conversazione descrive una dinamica di gruppo nella quale, attraverso sollecitazioni graduali, è possibile aiutare i partecipanti a de-centrarsi rispetto ai significati e agli assunti con i quali interpretano la realtà quotidiana. Nella storia di Sara, si intravede un modello ricorsivo – dove si

alternano una significazione biologica e una ambientale del disturbo – che frequentemente caratterizza l’esperienza delle famiglie con ADHD.

L’obiettivo diviene allora quello di sostenere i familiari in un processo di integrazione fra prospettive interne ed esterne del disturbo, che può favorire il re-investimento sulla relazione genitore-figlio, con maggiore intenzionalità e consapevolezza.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
<p><b>Facilitatore:</b> Ma non credete che questi siano due modi differenti di vedere le cose? Da una parte Sara e Tiziana che vedono le difficoltà nel disturbo di suo figlio, e dall’altra alcuni di voi che invece dicono che le difficoltà sono una sorta di <i>mix</i> fra l’ADHD e le relazioni o i contesti nei quali vivono i vostri figli. Ecco, non credete che queste due posizioni poi comportino due modi di agire differenti? Cioè se mio figlio è sregolato io posso farci qualcosa se vedo quella difficoltà come esclusivamente sua?</p>	<p>Problematizzazione della situazione e sollecitazione</p>
<p><b>Federico (G6):</b> Beh, se non fosse così noi non ci impegneremmo a fare tutte queste attività per i nostri figli. Parlo del <i>parent training</i> che abbiamo fatto, così come di questo percorso che stiamo facendo.</p>	<p>Messa in discussione</p>
<p><b>Facilitatore:</b> A questo punto se adottiamo questa posizione di Michele, il nostro agire può avere un effetto sui nostri figli.</p>	<p>Sollecitazione</p>
<p><b>Sara (G1):</b> È come se recuperassimo un po’ di responsabilità.</p>	<p>Ri-definizione parziale degli assunti</p>
<p><b>Tiziana (G5):</b> Questo vale sia per quando le cose vanno bene sia per quando vanno male. Cioè siamo chiamati in causa comunque.</p>	<p>Rispecchiamento</p>
<p><b>Facilitatore:</b> il fatto che ci impegniamo a pianificare intenzionalmente strategie educative utili per aiutare i nostri figli a regolarsi significa che abbiamo qualche margine d’azione. Ad esempio, Sara o Daniela, non avete iniziato ad utilizzare la <i>token economy</i> e i contratti educativi?</p>	<p>Sollecitazione</p>
<p><b>Daniela (G9):</b> mi sono resa conto che attraverso queste strategie, sono più capace di incidere sul comportamento e mi sento anche più efficace.</p>	<p>Ri-definizione parziale degli assunti</p>

Il dialogo riportato è un esempio di messa in discussione della prospettiva di Sara ed è finalizzato ad aiutarla a de-centrarsi rispetto alla posizione iniziale, fortemente caratterizzata dalla metafora biologica e da assunti orientati ad esternalizzare le difficoltà del figlio (Bjerlöv & Docherty, 2006).

### *La disciplina*

Il tema della disciplina rappresenta un'ulteriore dimensione che contraddistingue l'esperienza vissuta dai familiari con un figlio interessato da ADHD. Interagire e relazionarsi con un bambino iperattivo o impulsivo, che mette in atto condotte disregolate e talvolta oppostive, può elicitare sensazioni di allarme, apprensione e nervosismo. I tentativi di regolare il comportamento spesso imprevedibile del figlio possono generare nei genitori esperienze di fallimento, che incidono sul senso di efficacia personale e interferiscono con l'utilizzo di pratiche educative funzionali (Johnston & Mash, 2001; McLaughlin & Harrison, 2006).

Data la complessità che accompagna la gestione educativa di tali comportamenti, il genitore si trova frequentemente alla ricerca di strategie e tecniche che possano aiutarlo ad affrontare in maniera più efficace le condotte disregolate del figlio. La ricerca di soluzioni strategiche, avvertita come essenziale dagli stessi familiari, rappresenta solo una parte del lavoro educativo all'interno dei gruppi di riflessione genitoriale. È necessario, infatti, costruire delle chiavi interpretative che possano aiutare i partecipanti a cogliere i bisogni – talvolta inespressi – che orientano i comportamenti dei figli. Attraverso la condivisione dei vissuti e delle esperienze di vita, la comunità dialogante supporta madri e padri nell'analisi delle dinamiche relazionali, identificando pensieri disfunzionali, pratiche inefficaci e bisogni taciti dei figli.

Le esperienze e i vissuti di Tiziana e Federico, i genitori di Diego, un bambino di 9 anni con ADHD e Disturbo Oppositivo Provocatorio, consentono di descrivere lo strutturarsi di una conversazione riflessiva.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
<p><b>Federico (G6):</b> [...] vivere la quotidianità significa avere molta pazienza. Poi arrivi a fine giornata che sei veramente stremato. Molte volte a fine serata non vedo l'ora di mettere la testa sul cuscino e di chiuderla lì, perché è davvero pesante.</p>	<p>Posizionamento rispetto alla situazione problematica</p>
<p><b>Tiziana (G5):</b> Sì perché ci sono i periodi di tranquillità e poi ci sono i periodi di... tipo adesso che è giù e non riesci a capire cosa è successo. Ora sta andando male sia a casa che a scuola. Soprattutto con i compiti è nuovamente un periodo di problemi.</p>	

<p><b>Federico (G6):</b> Il problema è quando devi rispettare dei tempi. Diventa sempre più difficile mantenere la calma e la concentrazione per far eseguire qualcosa in un determinato lasso di tempo. Tipo l'altro giorno, Diego faceva i compiti e lo stava seguendo Tiziana. Allora le ho chiesto di fare cambio perché la vedevo in difficoltà. Lei era talmente nervosa che mi ha risposto pure male. E così siamo arrivati alla tragedia. All'ultimo "riscrivi" è andato nel divano e ha dato tre colpi nel cuscino. Da lì partita la punizione e sequestrata la <i>consolle</i> ecc.</p>	
<p><b>Facilitatore:</b> Insomma è partita l'<i>escalation</i>. Questo è interessante. Avete sottolineato un aspetto importante. La questione dell'antecedente: «<i>all'ennesimo riscrivi lui...</i>». Se foste a parti inverse, come la vivreste questa dinamica? Cioè com'è vivere una situazione frustrante con un genitore che ti sollecita forse eccessivamente?</p>	Rispecchiamento
<p><b>Tiziana (G5):</b> Il discorso è che io sono consapevole. Cioè che molte volte esagero, ma a volte non riesco a frenarmi. Però a volte sembra che te lo chieda proprio: «<i>voglio essere punito</i>». [<i>ridono</i>].</p>	Posizionamento rispetto alla situazione problematica
<p><b>Daniela (G9):</b> Eh certamente, del resto siamo umani. Non dimentichiamocelo.</p>	Rispecchiamento emotivo
<p><b>Facilitatore:</b> È proprio così, gli episodi di fallimento educativo ci rendono umani. L'errore fa parte del "gioco", non perché siamo sbagliati noi, ma perché esistono anche delle condizioni contestuali che incidono sul nostro stato d'animo e sulle nostre azioni. E allora vai in <i>tilt</i>. Porci come obiettivo la perfezione, poi ci fa stare male. La cosa che invece si può fare, e voi oggi lo state facendo, è accorgersi che si è sbagliato. E questo è l'inizio.</p>	Rispecchiamento emotivo e problematizzazione della situazione
<p><b>Tiziana (G5):</b> Ormai ne sono consapevole che sto sbagliando, ma a volte proprio non riesco.</p>	
<p><b>Sara (G1):</b> Ma allora è proprio in questi casi che devi chiedere aiuto.</p>	Sollecitazione

Il dialogo fra i partecipanti esprime una situazione di particolare difficoltà nella gestione di alcuni momenti quotidiani. In particolare, Tiziana tende a perdere il controllo nei momenti di frustrazione, generando dinamiche educative disfunzionali che elicitano la comparsa di comportamenti problema. La conversazione riflessiva consente analizzare tali momenti e mette in risalto i pensieri disfunzionali del genitore e, soprattutto, i bisogni inespressi che non trovano soddisfazione.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
<b>Daniela (G9):</b> Io la capisco, anch'io mi sono trovata in situazioni simili. Quello che ti posso dire è che mi ha aiutato molto ridefinire alcune cose.	Rispecchiamento emotivo
<b>Facilitatore:</b> Come mai ti ritrovi nella storia di Tiziana?	Sollecitazione
<b>Daniela (G9):</b> Anch'io ero così e un po' lo sono ancora. Io volevo che Antonio andasse a scuola con i compiti in ordine, perfetti. Adesso lo responsabilizzo di più. Del resto, i compiti sono suoi non miei. E quando vedo che sto perdendo il controllo, chiamo mio marito e stacco oppure gli faccio una giustificazione e parlo con le maestre.	Rispecchiamento emotivo e problematizzazione della situazione
<b>Facilitatore:</b> Mi pare che qui abbiamo anche un bisogno della madre.	Problematizzazione della situazione
<b>Daniela (G9):</b> Perché noi mamme non molliamo niente, ma proprio niente.	Assunto rispetto alla situazione problematica
<b>Facilitatore:</b> Non è che in certe situazioni sono i nostri bisogni ad essere in primo piano a scapito di quelli del bambino e ci fanno perdere il controllo? Da quello che ci hanno raccontato sia Tiziana che Daniela sembra che ci sia un giudizio implicito anche sul genitore se il figlio non fa i compiti. Cioè sembra quasi che i compiti siano i vostri, che il giudizio della maestra sia su di voi e sulle vostre capacità genitoriali.	Messa in discussione
<b>Tiziana (G5):</b> Credo proprio di sì. Non è che questa cosa del giudizio è diretta, ma un po' la si percepisce.	Assunto rispetto alla situazione problematica: <i>se mio figlio non fa i compiti mi sento giudicata come madre</i>

Attraverso un processo di rispecchiamento fra i partecipanti è possibile evidenziare la presenza di assunti impliciti che influenzano lo stato emotivo di Tiziana e che orientano le sue pratiche educative. Lo stralcio narrativo descrive un assunto distorto che definisce i compiti a casa come un'attività il cui risultato finale condiziona l'identità genitoriale. In tale dinamica interpretativa il genitore diviene "ostaggio" del giudizio degli altri – le maestre – che possono valutarne l'inconsistenza educativa. Il rischio è quello di non essere capace di intercettare i bisogni del figlio, alimentando sentimenti di delusione, frustrazione e insuccesso che già influenzano le dinamiche familiari. L'obiettivo della conversazione riflessiva diviene, pertanto, quello di supportare il genitore a rilevare gli assunti, de-centrarsi rispetto al proprio sistema valoriale e sintonizzarsi con i bisogni e le necessità inesprese del figlio.



Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
<b>Tiziana (G5):</b> [...] la cosa assurda è che durante quell'episodio di cui vi raccontavo io mi sono resa conto di essere sul punto di perdere la pazienza, ma non sapevo proprio come aiutarlo.	Analisi della situazione
<b>Sara (G1):</b> Anch'io mi sono trovata nel tuo stesso stato d'animo, sempre per i compiti poi. Ho capito però che non sono in grado di aiutarlo se perdo il controllo, diventa controproducente.	Rispecchiamento emotivo
<b>Facilitatore:</b> Avete toccato un punto centrale. Non posso aiutare mio figlio se non sono nello stato mentale adatto. Cioè se stiamo facendo i compiti e non c'è verso di supportarlo, al di là delle motivazioni, ed io sento che sto perdendo la pazienza, è molto meglio lasciar perdere o prendersi una pausa o chiedere aiuto, che continuare in una situazione frustrante. Forse dobbiamo metterci in posizione di ascolto e provare a capire quali sono i miei bisogni e quelli di mio figlio in quel determinato momento, perché se lui non è più in grado di andare avanti, non ha senso continuare.	Sollecitazione
<b>Tiziana (G5):</b> ho l'impressione che gran parte di quei comportamenti siano il frutto delle nostre incomprensioni ai suoi bisogni.	Ri-definizione parziale degli assunti
<b>Paolo (G3):</b> Noi abbiamo provato questa nuova strategia qualche giorno fa. Doveva imparare una poesia a memoria e non c'era verso di ricordare gli ultimi passaggi. Lui si stava innervosendo e anch'io. Allora gli detto: « <i>senti Michele, adesso ci prendiamo una pausa dai compiti, riprendiamo più tardi quando ci siamo riposati e vedrai che poi sarà una passeggiata</i> ». Ora lui non è che ha staccato facilmente, ma dopo un po' si è convinto. Poi dopo cena ci siamo messi a rileggere e dopo un paio di volte si è ricordato tutto.	Posizionamento alternativo rispetto alla situazione problematica
<b>Facilitatore:</b> Grazie Paolo per questa condivisione. Ci stai ricordando una cosa importante. L'obiettivo principale del "momento compiti" non sono i compiti ma il vostro benessere e quello di vostro figlio. Se ci sintonizziamo con questo pensiero è probabile che riusciamo a ridurre le reazioni spropositate e i comportamenti disfunzionali.	Ri-definizione della situazione problematica

La conversazione riporta le esperienze di Tiziana e degli altri partecipanti del gruppo di riflessione genitoriale alle prese con situazioni simili. Ciascuna storia permette agli altri di osservare posizionamenti differenti rispetto a pro-

blematiche simili, e al facilitatore di evidenziare gli elementi salienti all'interno di ciascuna narrazione, per poterli discutere collettivamente. Pertanto, viene a crearsi una dinamica ricorsiva nella quale il tema della disciplina e della gestione dei comportamenti problema viene affrontato attraverso una pluralità di prospettive, che possono aiutare i partecipanti a de-centrarsi rispetto alla propria personale esperienza. Per Tiziana ciò ha favorito una ridefinizione rispetto ad alcuni assunti impliciti, riguardo alla gestione dei compiti e delle regole domestiche, aiutandola a concentrarsi sul proprio stato mentale, sulle necessità e i bisogni inespressi del figlio.

## **Conclusioni**

I dialoghi narrativi evidenziano la possibilità di un allargamento dei confini della riflessività anche a madri e padri che sperimentano in prima persona difficoltà educative con i figli.

Il percorso formativo preso in considerazione consente di osservare la duplice finalità con cui il paradigma riflessivo può configurarsi nel supporto ai genitori di figli con ADHD: da un lato, come framework teorico-metodologico che supporta l'intervento, attivando pratiche finalizzate ad un'analisi critica degli assunti e dei significati attribuiti all'esperienza, dall'altro, come specifica competenza genitoriale che, se opportunamente stimolata, può svilupparsi gradualmente attraverso gli incontri di formazione.

Le conversazioni e la condivisione dei vissuti, stimolati dal facilitatore, seppure riportati in questo lavoro solo nella fase iniziale di un percorso formativo molto più ampio, permettono di rilevare come i partecipanti abbiano avviato un processo di analisi di situazioni complesse e contestualizzate, evidenziando conoscenze, pensieri e prospettive implicite che orientano gli schemi interpretativi e l'agire educativo.

Il gruppo, infine, è divenuto comunità dialogante, riunita attorno ad esperienze comuni, capace di co-costruire repertori condivisi di saperi pratici, significati e linguaggi, oltretutto promuovere un senso di appartenenza identitario. Inoltre, attraverso la costante ricerca di soluzioni a situazioni problematiche, i partecipanti hanno potuto (ri)osservare, adattare e sperimentare le strategie realizzate nel contesto domestico. Il confronto e l'analisi collettiva hanno consentito ai genitori di sviluppare una visione riflessiva del loro agire, sostenendoli nel processo di crescita ed emancipazione personale e familiare.

## **Riferimenti bibliografici**

Björklöv, M., & Docherty, P. (2006). Collective reflection under ambiguity. In D.

- Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.). *Productive Reflection at Work. Learning for Changing Organizations* (pp. 93-105). London: Routledge.
- Bodner-Johnson, B. (2001). Parents as adult learners in family-centered early education. *American Annals of the Deaf*, 146(3), pp. 263-269. Doi: 10.1353/aad.2012.0097.
- Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: il Mulino.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bullegas, D., Mura, A., & Romano, A. (2023). "In continuo movimento": esperienze e prospettive di genitori con figli ADHD. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo*, (in press).
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Chretien, K. C., Chheda, S. G., Torre, D., & Papp, K. K. (2012). Reflective Writing in the Internal Medicine Clerkship: A National Survey of Clerkship Directors in Internal Medicine. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(1), pp. 42-48. Doi: 10.1080/10401334.2012.641486.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo: la costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(1), pp. 45-55. Doi: 10.1400/185948.
- Fabbri, L. (2009). La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, 249, pp. 7-14.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci
- First, J. A., & Way, W. L. (1995). Parent Education Outcomes: Insights into Transformative Learning. *Family Relations*, 44(1), pp. 104-109.
- Fook, J. (2007). *Reflective practice and critical reflection* (J. Fook & F. Gardner, Eds.). London: McGraw-Hill Education.
- Formenti, L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, (1), pp. 100-110.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori, 1971).
- Horton-Salway, M., & Davies, A. (2018). *The Discourse of ADHD Perspectives on Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. London: Palgrave Macmillan.
- Ireland, S. E. (1992). *Furthering the practice of parent education: developing skills of critical self-reflection in parenting programs*. Doctoral dissertation, New York, Columbia University - Teachers College.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Review and Recommendations for Future Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3).
- Knott, C., & Scragg, T. (Eds.). (2010). *Reflective Practice in Social Work* (2nd ed.). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we lived by*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *Metafora e vita quotidiana*. Milano: ROI Edizioni, 2022).

- Marienau, C., & Segal, J. (2006). Parents as developing adult learners. *Child Welfare*, 85(5), pp. 767-784.
- McLaughlin, D. P., & Harrison, C. A. (2006). Parenting Practices of Mothers of Children with ADHD: The Role of Maternal and Child Factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(2), pp. 82-88. Doi: 10.1111/j.1475-3588.2005.00382.x.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003).
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Publisher (trad. it. *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2016).
- Miron, J.-M. (1998). La compétence parentale: Une pratique réflexive. *The Journal of Educational Thought*, 32(1), pp. 21-42.
- Mura, A., & Bullegas, D. (2020). ADHD e famiglia: un'esperienza di supporto alla genitorialità. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo*, 5(2), pp. 82-93.
- Mura, A., & Bullegas, D. (2021). Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative. *Educational Reflective Practice*, (2/Special Issue), pp. 9-23. Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12914.
- Pack, M. (2009). Clinical supervision: an interdisciplinary review of literature with implications for reflective practice in social work. *Reflective Practice*, 10(5), pp. 657-668. Doi: 10.1080/14623940903290729.
- Roudinesco, É. (2002). *La famille en désordre*. Paris: Librairie Arthème Fayard (trad. it. *La famiglia in disordine*. Milano: Meltemi Editore, 2020).
- Ruch, G. (2002). From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education*, 21(2), pp. 199-216. Doi: 10.1080/02615470220126435.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo, 1993).
- SINPIA. (2006). *Linee guida per il DDAI e i DAS. Diagnosi e interventi per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività e i disturbi specifici dell'apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Sokol, A. V., & Cranton, P. (1998). Transforming, Not Training. *Adult Learning*, 9(3), pp. 14-16. Doi: 10.1177/104515959800900308.
- Stedmon, J., & Dallos, R. (Eds.) (2009). *Reflective Practice in Psychotherapy and Counselling*. New York: Open University Press.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico* (pp. 349-362). Brescia: Editrice Morcelliana.
- Taylor, M. B., & Hill, L. H. (2016). Employing Transformative Learning Theory in the Design and Implementation of a Curriculum for Court-Ordered Participants in a Parent Education Class. *Journal of Transformative Education*, 14(3), pp. 254-271. Doi: 10.1177/1541344616644685.

- The MTA Cooperative Group. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. The MTA Cooperative Group. Multimodal Treatment Study of Children with ADHD. *Archives of General Psychiatry*, 56(12), pp. 1073-1086.
- Thomas, R. (1996). Reflective Dialogue Parent Education Design: Focus on Parent Development. *Family Relations*, 45(2), pp. 189-200.
- To, S. Ming, Iu Kan, S. Mee, Tsoi, K. Wah, & Chan, T. Sam. (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice*, 27(1), pp. 79-94. Doi: 10.1080/02650533.2012.732046.
- To, S. Ming, So, Y. Yan, & Chan, T. Sam. (2014). An exploratory study on the effectiveness and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach. *Journal of Social Work*, 14(1), pp. 41-61. Doi: 10.1177/1468017313475554.
- Watts, L. (2019). Reflective Practice, Reflexivity, and Critical Reflection in Social Work Education in Australia. *Australian Social Work*, 72(1), pp. 8-20. Doi: 10.1080/0312407X.2018.1521856.

# Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Orientamento e valori nel progetto di vita di giovani con background migratorio

di *Concetta La Rocca, Massimo Margottini\**

## Riassunto

Questo lavoro presenta l'uso del Quaderno per riflettere sul Senso della Vita nei CPIA 2 e 3 (Centri Provinciali per l'Educazione degli Adulti) di Roma. L'esperienza è stata effettuata nell'ambito del Progetto FARO (FAre Reti e Orientare), cofinanziato dall'UE e dal Ministero dell'Interno. Obiettivo del progetto è la costruzione di una rete integrata per rispondere ai bisogni formativi e lavorativi dei cittadini di Paesi Terzi residenti in alcuni territori italiani. Attraverso l'applicazione di strumenti e metodologie educative, è stato progettato e applicato un modello orientativo nel quale si realizzasse una connessione tra conoscenze, abilità e competenze metacognitive. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita (QSV) si inserisce in questo quadro e pone il tema della riflessione come elemento chiave per aiutare i giovani migranti a sviluppare la consapevolezza di essere protagonisti del proprio percorso formativo e professionale. Il QSV è compilato su file word ed è pubblicato online in una presentazione Google. Si compone di sei pagine, ognuna delle quali contiene esercizi specifici per riflettere sui valori e sul senso della vita. Nella esperienza sono stati coinvolti 50 giovani studenti con background migratorio che hanno frequentato i corsi CPIA. L'analisi quantitativa, relativa alla rilevazione dei dati sulla compilazione del Quaderno, ha mostrato che la maggior parte dei ragazzi ha partecipato con interesse alle attività. Per mostrare le caratteristiche specifiche dei lavori eseguiti, come esempio, viene riportato il riassunto del lavoro svolto da Bah, una giovane donna del Congo emigrata in Italia un anno fa; il QSV compilato da Bah è disponibile anche al link <https://express.adobe.com/page/10r73yENfRHP0/>.  
**Parole chiave:** Riflessione, Valori, Senso della vita

---

\* Il lavoro è il risultato della collaborazione tra gli autori. In particolare si deve a Massimo Margottini il paragrafo 1; a Concetta La Rocca si devono i paragrafi 2, 3, 4, 5.

# **The Notebook to reflect on the Meaning of Life. Guidance and values in the life project of young people with a migration background**

## **Abstract**

This work presents the use of the Notebook to Reflect on the Meaning of Life in the CPIA 2 e 3 (Provincial Centers for Adult Education) in Rome (Italy). The experience is part of the FARO (FAre Reti e Orientare – Make Networks and Guidance) Project, co-financed by the EU and the Italian Ministry of the Interior. The aim of the project is the construction of an integrated network to respond to the training and work needs of Third Countries citizens living in some Italian territories. Through the application of educational tools and methodologies, a connection was made between knowledge, skills, and metacognitive competencies. The Notebook to Reflect on the Meaning of Life fits into this framework and places the theme of reflection as a key development in young migrants of the awareness of being protagonists of their own educational and professional path. The Notebook is compiled on word files and is published online in a Google presentation. It consists of six pages, each of which contains specific exercises to reflect on the values and on the meaning of life. 50 young migrant students who attended CPIA courses were involved; the analysis of quantitative data showed that most of them were interested in the activities they joined under the guidance of the teachers. In addition, the summary of the work carried out by Bah – a young migrant girl from Congo who migrated to Italy one year ago – is reported; the link to Bah's work is also available: <https://express.adobe.com/page/10r73yENfRHP0/>.

**Keywords:** Reflection, Life Values, Meaning of Life

*First submission:* 06/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

## **Il progetto FARO**

Il Progetto FARO (FAre Reti e Orientare) è stato cofinanziato dall'UE e dal Ministero dell'Interno italiano (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione

2014-2020)<sup>1</sup>. Oltre al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno aderito al partenariato numerose agenzie formative delle Regioni Lazio (Centro Italia), Lombardia (Nord Italia) e Puglia (Sud Italia). Il progetto, conclusosi il 31/03/2022, ha avuto l'obiettivo di sperimentare la costruzione di una rete integrata volta a rispondere ai bisogni formativi e lavorativi di cittadini di Paesi Terzi in alcuni territori italiani. I massicci flussi migratori hanno portato i Paesi ospitanti a cercare una risposta al bisogno di integrazione dei nuovi arrivati attraverso la progettazione di modalità di intervento formativo e azioni di orientamento. È noto che le persone con un background migratorio rappresentano una sfida per il sistema di orientamento, il cui compito è sviluppare strumenti e percorsi personalizzati per favorire l'integrazione e l'inclusione sociale.

Al contrario, la logica dell'emergenza spinge spesso a cercare una soluzione immediata ma di scarso valore in termini di miglioramento personale: l'individuo può soddisfare bisogni primari (es: sopravvivenza, ricerca di mezzi di sostentamento), ma non gli viene data la possibilità di sviluppare il suo vero potenziale e il diritto all'emancipazione. La società ospitante può offrire diverse opportunità di lavoro, che possono essere colte solo da quei giovani migranti che hanno le capacità di apprendimento e l'adattabilità professionale necessarie per affrontare in modo proattivo incertezze e problemi. Per questi motivi molti studiosi (Catarci, 2011; Colic-Peisker & Walker, 2003; Fiorucci, 2015; Fiorucci & Margottini, 2020; Margottini, 2020; Margottini & Rossi, 2019a, 2019b; Marmot & Wilkinson, 2005; Zizioli, 2018) sostengono che gli investimenti nella formazione e nell'occupazione sono una strategia chiave per l'integrazione dei nuovi arrivati poiché, oltre ad essere una fonte di sicurezza finanziaria, sono risorse che facilitano l'integrazione anche in altri ambiti della vita. Per comprendere meglio la situazione e trovare soluzioni adeguate, ricerche e progetti dovranno studiare azioni che non si limitino alla formazione professionale dei giovani migranti, ma siano finalizzate anche allo sviluppo di competenze strategiche fortemente correlate al successo personale e alla carriera. La valorizzazione di un adeguato e consapevole processo di costruzione di sé e dell'identità professionale è essenziale per la realizzazione personale, per contrastare i rischi di disagio o discriminazione e favorire l'integrazione.

Questo processo consente il benessere psicologico, la motivazione a sviluppare le proprie capacità e ad affrontare le sfide sociali e lavorative. Per

---

<sup>1</sup> Il Progetto FARO (08/07/2019 - 31/03/2022) è stato coordinato da Massimo Margottini (Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre) ed ha proseguito nel percorso tracciato dal precedente Progetto CREI (CREI: CreareREti per gli Immigrati – 10/01/2017-31.03.2018), sempre co-finanziato dall'UE e dal Ministero degli Interni e sempre coordinato da Massimo Margottini.



raggiungere lo sviluppo di una “competenza adattiva” (Pellerey, 2018), è essenziale promuovere un apprendimento costruttivo, autoregolato e collaborativo. Negli ultimi decenni, il nuovo paradigma orientativo del *Life Design* (Savickas, 2005, 2011, 2014), fondato sulla *Career Construction* (Savickas, 2005) e sulla *Life Construction* (Guichard, 2013) ha proposto un nuovo modello di intervento volto a sostenere l'individuo nel costruire la propria individualità nel presente e a proiettarsi in un futuro immaginato. Questo nuovo approccio all'orientamento è volto a sostenere le persone nel programmare consapevolmente la propria vita e la propria professione in coerenza con i propri interessi e il proprio modo di essere. In questo contesto, la formazione e l'orientamento professionale rappresentano una strategia utile per favorire lo sviluppo e la *capacity building* dei giovani migranti e per valorizzare i fabbisogni formativi e professionali coerenti con il loro progetto migratorio e per la piena inclusione sociale.

### ***La struttura del progetto: la formazione degli operatori e l'applicazione degli strumenti***

Il progetto ha previsto la costruzione di un modello di orientamento basato sulla stretta correlazione tra elementi teorici e metodologie e prassi educative costruite sulla base di studi scientifici.

Si è assunto che la connessione tra conoscenze, abilità, competenze metacognitive e metariflessive (Cornoldi, 1995; Hacker, Dunlosky & Graesser, 2009) possa essere considerata il punto di partenza per lo sviluppo della persona che, sviluppando tali competenze, può agire, riflettere, cambiare e adattare costantemente le proprie azioni al fine di raggiungere obiettivi personali e soddisfare le proprie aspettative di vita e di carriera (Guichard, 2013) in un percorso che dura lungo l'arco di tutta la vita (Baltes, 1987).

Al tal fine, il gruppo di ricerca dell'Università XXXXXX, ha progettato sette moduli ai quali sono stati formati gli operatori degli enti locali partecipanti al progetto, affinché, nella prassi educativa, potessero utilizzarne i contenuti per l'istruzione e la formazione dei giovani migranti.

I moduli sono quelli di seguito elencati, tutti caratterizzati da due aspetti strettamente correlati: una sezione teorica, di studio e riflessione, e una sezione laboratoriale, per l'utilizzo empirico di metodologie e strumenti:

- Modulo 1 – Mappatura delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative; stipula del patto orientativo e formativo.
- Modulo 2 – Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio.

- Modulo 3 – Analisi delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nell'apprendimento e nel lavoro.
- Modulo 4 – Potenziare competenze di cittadinanza e competenze interculturali.
- Modulo 5 – Mappatura degli interessi professionali.
- Modulo 6 – Progetto formativo e professionale.
- Modulo 7 – Accompagnamento alla formazione e al lavoro.

Inoltre, è stata proposta la costruzione di un ePortfolio che avesse lo scopo di raccogliere i risultati ottenuti dalla somministrazione degli strumenti utilizzati in ciascuno dei moduli sopra elencati. Tuttavia, per mancanza di adeguate attrezzature tecnologiche, tale attività è stata rinviata e si auspica possa essere svolta in futuro.

Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita (QSV), elaborato dall'autrice di questo contributo, è lo strumento presentato nel Modulo 2. Attraverso la sua compilazione il soggetto coinvolto è stato invitato alla narrazione del suo progetto migratorio; una descrizione puntuale dello strumento e degli esiti della somministrazione è presentata nei prossimi paragrafi.

## **Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: sintesi dei fondamenti teorici e della struttura.**

Nella cornice teorica definita nel *Modulo 2 - Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio*, è stato enunciato un principio fondamentale: le misure di orientamento rivolte ai giovani con background migratorio non possono ridursi all'esclusivo obiettivo di individuarne le competenze professionali per facilitarne l'inserimento nel mondo del lavoro, ma dovrebbero anche cercare di far emergere desideri e progetti, aspettative e interessi. Certamente non si è assunta una visione ingenua che non abbia considerato lo stato fisico, mentale e culturale di giovani che hanno vissuto esperienze estreme e spesso devastanti, ma si è voluto provare a non intrappolarli in un'immagine che, per quanto reale, può contribuire ad alimentare pregiudizi e stereotipi sui migranti. Si è perciò deciso di coinvolgere i partecipanti in attività di riflessione su temi riguardanti la loro visione generale sul senso della vita e sul senso che ciascuno ritenga di attribuire alla propria vita. Il lavoro di indagine, riflessione e revisione delle varie sezioni del Quaderno per riflettere sul Senso della Vita è stato condiviso tra i ricercatori universitari e i docenti/educatori che operano all'interno delle strutture formative coinvolte nel progetto.

Secondo il quadro concettuale che ha sotteso la costruzione del QSV, la riflessione è l'elemento di partenza da cui sviluppare quelle abilità metacognitive che possono permettere a minori e giovani adulti di prendere coscienza del proprio percorso formativo e di crescita professionale (Pellerey, 2004; 2007). Dewey (1938) ha fortemente sottolineato l'importanza della riflessione nell'educazione, evidenziando che non è l'esperienza, ma la riflessione sull'esperienza a cambiare in modo significativo le convinzioni personali, producendo così una modificazione cognitiva, e dunque un apprendimento. Mezirow (2003), Bernaud (2015) e Mancinelli (2008), che sono gli autori ai quali si è fatto maggiormente riferimento nella delineazione del quadro teorico del QSV<sup>2</sup>, sottolineano l'importanza della riflessione, come concetto chiave, per spingere un individuo ad analizzare criticamente le proprie credenze e a riformulare il processo di giustificazione logica ed emozionale che le sostiene. Gli autori evidenziano inoltre quanto sia opportuno favorire lo sviluppo di *soft skills* che permettano di acquisire quella flessibilità di pensiero e di azione necessaria per affrontare specifici e complessi contesti di vita.

## **Esiti della compilazione del Quaderno per riflettere sul Senso della Vita**

Il QSV è composto da sei pagine, ciascuna delle quali contiene alcuni esercizi elaborati sulla base delle teorie e delle pratiche sviluppate dagli autori citati. Nello specifico, le pagine 2-3-4-5 sono state costruite sulla base degli strumenti elaborati da Jean-Luc Bernaud (2015); la pagina 1 si basa sui concetti enunciati da Maria Rosaria Mancinelli (2008) e sullo ZTPI di Zimbardo & Boyd (1999). La pagina 6 contiene istruzioni su come condividere le riflessioni personali nell'ambito di un gruppo.

Gli insegnanti hanno aiutato i giovani studenti con background migratorio a rispondere alle sollecitazioni degli esercizi e a compilare le pagine; inoltre hanno utilizzato una griglia per osservare il modo in cui i ragazzi si sono approcciati al lavoro. Ad ogni incontro, l'insegnante ha sottolineato che la persona coinvolta non avrebbe dovuto considerare concluso il suo lavoro e che avrebbe potuto, nel tempo, aggiungere ulteriori contenuti.

Ogni QSV è stato compilato su un file word e assemblato utilizzando una presentazione di Google Drive.

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento sul quadro teorico e sullo strumento QSV, si vedano i lavori: La Rocca C. 2018, 2019; La Rocca C. & Margottini M., 2018, citati in bibliografia.

Nell'ambito del progetto FARO, il QSV è stato utilizzato nei CIA2 e CIA3<sup>3</sup> nella città di Roma. Il periodo di somministrazione è durato sei mesi e ha coinvolto principalmente quattro docenti del CIA2 e tre docenti del CIA3. Hanno partecipato un totale di 50 studenti migranti provenienti da diverse parti del mondo<sup>4</sup>. Va considerato che il livello di conoscenza dell'italiano posseduto dai giovani migranti che hanno frequentato le classi del CIA è il seguente: Elementare = 5; Pre-intermedio = 20; Intermedio = 13; Avanzato = 12; Padronanza = 0.

Di seguito, per ogni pagina del Quaderno, vengono brevemente descritti gli esercizi e sono riportati i risultati quantitativi della somministrazione.

### ***Pagina 1 - Il futuro immaginato***

Metodologia: il docente fornisce strumenti e materiali di varia natura per consentire al soggetto di costruire la composizione visiva e simbolica del futuro che immagina per sé. Il docente sottolinea che la compilazione di questa pagina permetterà di focalizzare e sintetizzare in una immagine la propria idea di futuro in modo da poterla utilizzare come sintesi delle proprie riflessioni e di poterla mostrare all'operatore e a tutti quelle persone che il soggetto ritiene possano essere interessate.

*Tavola 1 - Risultati del QSV - Pagina 1*

<b>L'immagine inserita è:</b>	<b>Frequenze</b>
- un collage	18
- una raffigurazione effettuata a mano (disegno, pittura, etc)	2
- una figura scaricata da internet	29
- una foto scattata dall'autrice/autore del QSV	1
Non è presente alcuna immagine	4

Dai risultati presentati si desume che questa pagina ha ottenuto un notevole successo: solo quattro studenti non l'hanno compilata. È interessante notare che la maggior parte ha utilizzato immagini scaricate da Internet per costruire una visione pittorica del proprio futuro.

<sup>3</sup> CIA: Centro Provinciale per l'Educazione degli Adulti.

<sup>4</sup> Per una descrizione dettagliata dei paesi di provenienza dei giovani migranti si può consultare l'allegato A in appendice.

## ***Pagina 2 – L'individuazione del senso***

Metodologia: il docente guida la persona nello svolgimento di due esercizi: 1. elogiare un personaggio o una persona considerata esemplare; 2. descrivere l'opera d'arte presentata (pittura, film, immagine, video, musica ecc.) ed esternare le riflessioni che scaturiscono dalla sua fruizione. L'opera d'arte può essere scelta dal soggetto o dall'insegnante.

*Tavola 2 - Risultati del QSV - Pagina 2*

<b>Primo esercizio: per l'elogio di un personaggio o di una persona ritenuta esemplare l'autrice/autore del QSV ha scelto</b>	Frequenze
- un personaggio famoso	21
- una persona della famiglia	18
- un amico	3
L'esercizio non è stato svolto	5
Il dato non è stato inserito	3

<b>Secondo esercizio: in merito alle opere d'arte che il docente/operatore ha mostrato, l'autrice/autore del QSV ha</b>	Frequenze
- effettuato una descrizione dell'opera	42
- espresso le emozioni che ha provato	41
- indicato il messaggio che ha tratto dall'opera	29
L'esercizio non è stato svolto	7

Anche la pagina 2 ha avuto successo. Nel primo esercizio, la maggior parte dei giovani migranti ha scelto come esempio da seguire un personaggio famoso, anche se un numero importante si è riferito alla figura di un familiare.

Nel secondo esercizio, quasi tutti hanno descritto l'opera d'arte ed espresso le emozioni che essa ha provocato. Si rileva che solo 29 persone hanno parlato del messaggio che ritengono sia espresso dall'opera d'arte: anche questo sembra poter essere ritenuto un ottimo risultato, data la difficoltà del compito e il livello di conoscenza dell'italiano posseduto dai partecipanti.

### ***Pagina 3 – L'analisi dei valori***

Metodologia: l'insegnante guida la persona nello svolgimento di tre esercizi: 1. Tra quelli elencati, rilevare e analizzare i valori che la persona identifica come propri – è possibile aggiungere valori non contenuti nell'elenco; 2. riflettere sul posto che i valori individuati occupano nella sua esistenza e (2bis) in relazione al tempo del proprio vissuto (10 anni fa, 5 anni fa, tra 5 anni, tra 10 anni); 3. collocare i valori nella prospettiva dello sviluppo professionale e di vita.

*Tavola 3 - Risultati del QSV - Pagina 3*

<b>3 Esercizi:</b>	Frequenze
<b>1)</b> Ha inserito nella tabella i valori che sente propri e ne ha indicato il peso (+/- importante)	50
<b>2)</b> Ha elaborato una riflessione sul posto dei propri valori nella sua vita attuale	40
<b>2bis)</b> Ha inserito i propri valori in rapporto al proprio tempo (passato, presente e futuro immaginato)	46
<b>3)</b> Ha elaborato una riflessione su quali elementi potrebbero permettere la realizzazione dei propri valori in futuro	38

La terza pagina è stata completata dalla grande maggioranza dei giovani migranti. Dei valori elencati, i giovani hanno individuato quelli che più sentivano come propri, li hanno collocati nel proprio tempo personale ed hanno riflettuto su come questi valori possano essere mantenuti nel percorso di vita che immaginano per sé stessi.

### ***Pagina 4 - Il ruolo dei valori nella propria vita***

Metodologia: l'insegnante guida la persona nello svolgimento di due esercizi: 1. immaginare due possibili percorsi di vita coerenti con i suoi valori; 2. prestare attenzione alle cose che la persona vorrebbe fare ma non riesce a fare, individuandone le cause.

*Tavola 4 - Risultati del QSV - Pagina 4*

<b>Primo esercizio: immaginare due percorsi di vita differenti e possibili (due autobiografie future) coerenti con i propri valori</b>	Frequenze
- Ha elaborato due percorsi di vita	25
- Ha elaborato un percorso di vita	15
L'esercizio non è stato svolto	10
Il dato non è stato inserito	1

<b>Secondo esercizio:</b> <i>elenicare tutto ciò che non si è fatto nella vita e che si sarebbe voluto fare, individuando gli ostacoli e immaginando il modo di superarli</i>	Frequenze
- Ha compilato la tabella inserendo più di tre voci	16
- Ha compilato la tabella inserendo meno di tre voci	24
L'esercizio non è stato svolto	11

Relativamente alla pagina 4, la maggioranza ha completato interamente il primo esercizio e parzialmente il secondo. In entrambi i casi, gli esercizi non sono stati svolti da 11 persone. È opportuno rilevare che gli esercizi diventano più complessi avanzando nella compilazione delle pagine del Quaderno e dunque probabilmente il livello della lingua posseduto dai ragazzi ne rende difficile l'esecuzione, anche con l'aiuto dell'insegnante.

### ***Pagina 5 - Sviluppare l'arte di vivere***

Metodologia: l'insegnante supporta la persona in due esercizi. Nel primo viene presentata una scheda composta da tre colonne: c1- sono inserite affermazioni che riguardano comportamenti legati all'esistenza; c2- sono inserite le descrizioni delle suddette affermazioni; c3- utilizzando una scala data, la persona deve attribuire un peso alle singole affermazioni. Nel secondo esercizio viene presentata una scheda composta da due colonne: c1- sono riportate le affermazioni precedenti; c2- la persona deve descrivere come potrebbe realizzare nella sua vita i comportamenti indicati nelle affermazioni (adattato da Bernaud 2015, pp. 184-186).

*Tavola 5 - Risultati del QSV - Pagina 5*

<b>Primo esercizio:</b> <i>nella terza colonna, inserire il livello di importanza attribuito a ciascuna affermazione</i>	Frequenze
- Ha compilato interamente la tabella	37
- Ha compilato parzialmente la tabella (da 4 a 7)	5
- Ha compilato minimamente la tabella (da 1 a 3)	0
L'esercizio non è stato svolto	8
<b>Secondo esercizio:</b> <i>immaginare come realizzare, ogni giorno, un'azione concreta che abbia attinenza con ciascuno dei temi elencati nel precedente esercizio e impegnarsi a metterla in atto per 15 giorni</i>	Frequenze
- Ha compilato interamente la tabella	23
- Ha compilato parzialmente la tabella (da 4 a 7)	6
- Ha compilato minimamente la tabella (da 1 a 3)	4
L'esercizio non è stato svolto	17

Sebbene complessi, gli esercizi a pagina 5 sono stati eseguiti in modo completo dalla maggioranza. Tuttavia, 8 persone per il primo esercizio e 17 per il secondo non hanno eseguito il compito. Anzi per il secondo esercizio ulteriori 10 hanno compilato la tabella solo parzialmente. Oltre alle già citate difficoltà linguistiche, la spiegazione si può rintracciare nel fatto che ai giovani migranti possa risultare complesso prevedere come mettere in pratica i comportamenti descritti nelle affermazioni contenute nella scheda fornita.

### ***Pagina 6 – La condivisione***

Metodologia: l'insegnante struttura piccoli gruppi ed invita i soggetti a condividere il proprio Quaderno compilato.

*Tavola 6 - Risultati del QSV - Pagina 6*

<b>L'autrice/autore del QSV</b>	<b>Frequenze</b>
- ha partecipato attivamente descrivendo in modo approfondito il proprio lavoro e commentando quello degli altri	1
- ha partecipato in modo parziale, presentando sinteticamente il proprio lavoro ed esprimendo scarsi commenti sul lavoro degli altri	7
- non è intervenuta nel confronto	8
L'esercizio non è stato svolto	34

L'attività prevista nella sesta pagina del QSV è stata svolta in modo attivo e partecipativo da una sola persona. Gli insegnanti hanno riferito che i giovani con background migratorio hanno manifestato disagio nel condividere con gli altri le pagine dei loro Quaderni. La compilazione delle pagine li ha coinvolti in una riflessione profonda sui propri valori e sul senso che attribuiscono alla vita e probabilmente hanno avuto difficoltà nell'esternare apertamente, con gli altri, riflessioni così intime. Una delle ragazze che ha partecipato alle attività di gruppo è Bah, protagonista dello studio di caso che verrà presentato nel paragrafo 3.

### ***La griglia di osservazione compilata dal docente***

Mentre ogni studente compilava il Quaderno, l'insegnante prendeva nota del modo in cui ciascuno di essi affrontava i compiti proposti utilizzando una griglia di osservazione appositamente predisposta. I risultati sono riportati di seguito.



Tavola 7 - Griglia di osservazione e risultati

<b>Nello svolgimento delle attività previste per la compilazione del QSV, l'autrice/autore ha mostrato</b>	<b>Per niente %</b>	<b>Abbastanza %</b>	<b>Molto %</b>
- curiosità per il lavoro da svolgere	7,9	13,2	78,9
- di prestare ascolto alle consegne	5.4	5.4	89.2
- di comprendere il compito	5.4	24.3	70.3
- coinvolgimento nella esecuzione del compito	5.4	16.2	78.4
- impegno nell'esecuzione del compito	5.4	8.1	86.5
- rispetto delle consegne	5.4	8.1	86.5

I dati ottenuti utilizzando la griglia di osservazione mostrano una intensa partecipazione degli studenti alle attività per la compilazione del Quaderno. Come è visibile nella tabella soprastante, i docenti hanno rilevato un livello elevato per ogni descrittore della griglia che identifica i comportamenti dei giovani. Tuttavia, è opportuno sottolineare che sono state rilevate percentuali significative, superiori al 10%, anche per il livello “abbastanza”: il 24,3% degli studenti non ha compreso appieno il compito; il 13,2 % ha mostrato poca curiosità verso le attività proposte; il 16,2% si è lasciato coinvolgere solo parzialmente. Il primo dato può essere messo in relazione con la poca familiarità dei ragazzi con la lingua italiana, il secondo e il terzo con la disabitudine ad impegnarsi in attività di riflessione su temi che possono sembrare lontani dalla quotidianità di un giovane soggetto con background migratorio, come i valori e il posto che essi occupano nella progettazione del proprio percorso di vita.

## **Uno studio di caso: la giovane donna Bah si racconta nel Quaderno per riflettere sul Senso della Vita**

### ***Breve nota metodologica***

In riferimento alle procedure dello studio di caso indicate da Robert K. Yin (2005), l'autrice di questo lavoro, che ha gestito la ricerca, ha analizzato il Quaderno di Bah, con il contributo della stessa Bah e degli insegnanti dei CPIA che hanno supportato la ragazza nella produzione del suo lavoro, individuandone i collegamenti con gli obiettivi della ricerca. Di seguito, l'autrice ha prodotto una relazione per descrivere e raccontare le esperienze di Bah

utilizzando le informazioni tratte dal suo Quaderno ed evidenziandone i collegamenti con le finalità del progetto. A tal proposito si ringraziano gli insegnanti che hanno supportato Bah<sup>5</sup>. E, naturalmente, si ringrazia Bah per il suo impegno e per aver concesso la disponibilità all'utilizzo del suo lavoro per fini di ricerca. Il Quaderno di Bah può essere visionato al seguente link: <https://express.adobe.com/page/10r73yENfRHP0/>. Le singole pagine del Quaderno, nelle diapositive del link, sono denominate “quadro”.

### ***Il Quaderno per riflettere sul senso della vita di Bah***

La copertina del Quaderno di Bah è l'immagine di un albero il cui tronco è rappresentato da una grossa mano marrone e le cui foglie sono costituite da mani colorate. L'immagine dell'albero è riprodotta anche nell'ultima pagina, nella versione “albero della vita” con i suoi cerchi colorati bagnati da gocce da pioggia anch'esse colorate. Evidentemente la giovane donna ha individuato nell'albero il simbolo della vita, generatore di frutti e foglie che nella molteplicità dei colori rappresentano la sua convinzione di quanto bella e varia possa essere l'esistenza e del suo desiderio di poterla vivere e realizzare nel nuovo mondo che l'ha accolta.

Nella prima pagina del suo Quaderno, Bah ha inserito alcune immagini per descrivere il suo *futuro immaginato*: una donna che cammina a piedi nudi su una strada di ciottoli, un giovane uomo sorridente accanto a una giovane donna sorridente che tiene in braccio un bambino; alcune foto di grande impatto che rappresentano la bellissima natura africana; un'immagine delle fasi della crescita di una piantina. Bah è una giovane donna della Guinea che vive in Italia da un anno e mezzo. Nel suo paese è stata sottoposta a pratiche culturali violente che le hanno fatto sentire il dolore di non essere libera di fare le proprie scelte solo e proprio perché è una donna. Bah ha spiegato in questa pagina il conflitto che la lega e la allontana dalla sua terra, descrivendo, con le immagini, l'amore per la bellezza del suo paese e, allo stesso tempo, il desiderio di fuggire dal suo paese, sentendosi proprio come la donna che cammina a piedi nudi su una terra di pietre. Ma il dolore e le difficoltà non l'hanno fermata perché ella si sente come la piantina che pian piano, nel tempo, crescerà, si rafforzerà e darà i suoi frutti: il desiderio di realizzarsi nell'amore e nella maternità, superando la violenza e la privazione della libertà.

Nella seconda pagina, in relazione all'esercizio sull'elogio, Bah ha scelto di mostrare Ahmed Sékou Touré, il primo presidente della Guinea che ha

---

<sup>5</sup> Ada Maurizio, dirigente del CPIA 3 e le docenti Antonella Bracalenti, Pamela Di Lodovico, Paola Russo.

portato il suo paese fuori dal dominio coloniale francese. Bah crede che Ahmed sia una persona esemplare perché ha combattuto per la libertà della Guinea e ha dimostrato che nulla è impossibile e che bisogna lottare per i diritti e la libertà. Per l'esercizio che consiste nel commentare un'opera d'arte, Bah ha scelto il dipinto "Guernica" di Pablo Picasso. Il dipinto raffigura lo sterminio perpetrato dall'aviazione nazista sulla popolazione indifesa della cittadina spagnola. Bah ha commentato: "quando ho letto la descrizione del dipinto è stato per me come uno specchio: tutto mi rappresenta". La donna ha descritto l'opera d'arte in modo dettagliato e poetico e ha affermato che questo dipinto, come il presidente Ahmed, le ha insegnato che non bisogna arrendersi all'oppressione e che bisogna sempre lottare per le proprie idee e la propria libertà.

Nella introduzione alla terza pagina del Quaderno sono elencati più di 30 valori tra quelli espressi dalla nostra cultura. Bah ne ha selezionati sei: amore, coraggio, felicità, fede, dignità e libertà. Ad ognuno ha attribuito il massimo livello e li ha inseriti tutti per ogni periodo della sua vita indicato nell'apposita tabella. Quindi, per Bah questi sei valori sono fondamentali oggi, lo erano 10 anni fa e lo saranno per gli anni a venire. Per descrivere i valori, Bah ha inserito immagini che li rappresentano: un cuore di petali rossi per l'amore; una persona che salta di roccia in roccia sopra un abisso per il coraggio; una donna che sorride con il vento tra i capelli per la felicità; le mani di un adulto e di un bambino che racchiudono una spiga, sullo sfondo di un tramonto, per la fede; un bambino povero che restituisce un portafoglio per l'onestà; contadini che lavorano e raccolgono patate per la dignità; due mani chiuse a pugno che rompono la corda che le teneva legate per la libertà.

Quest'ultima immagine è quella con dimensioni maggiori, prende tutto lo spazio fornito per le diapositive: Bah aveva bisogno di esprimere che la libertà è il suo più grande valore e la sua più grande passione. Infatti, ha voluto inserire anche la bellissima e celebre poesia "Liberté" di Paul Éluard. Questa poesia è stata pubblicata nel 1942, durante l'occupazione nazista di Parigi; migliaia di copie furono lanciate dagli aerei degli alleati nella Francia occupata dai nazisti. Bah ha concluso questa pagina del suo Quaderno con una riflessione: "Ho perso un po' di libertà, di dignità, perché sono scappata dal mio Paese. Ora non ho documenti, quindi non posso avere libertà e dignità. Il coraggio non mi manca mai".

Nella quarta pagina, Bah ha indicato due possibili eventi della sua vita coerenti con i suoi valori. Per il primo evento, Bah ha immaginato di ricevere il permesso di soggiorno e di lavorare in un albergo e per il secondo di sporsarsi e diventare receptionist in un albergo. I due percorsi si presentano come successivi, in una prospettiva evolutiva. Bah ha anche individuato le cose che avrebbe voluto fare, e che non ha mai saputo fare: non ha mai imparato

a nuotare a causa della sua paura dell'acqua e ora ha deciso che vuole vincere la paura; non ha mai imparato a guidare perché nel suo paese non le era permesso e aveva qualcuno che guidava per lei e dunque ora vuole imparare.

Per la compilazione della quinta pagina, Bah ha letto la scheda in cui sono state inserite le 11 affermazioni utili a riflettere sul significato che avrebbe potuto dare alla sua vita, al suo lavoro e allo sviluppo della sua spiritualità/interiorità. Ha espresso un alto livello di assenso in merito a tutte le affermazioni, tranne che per l'ultima, alla quale ha attribuito un peso medio. Questa affermazione dichiara: "Dimenticare sé stessi e consacrarsi agli altri o a una causa", ovvero "Poter concedere tempo, mezzi e idee a una persona, a un gruppo, a una causa". Al momento Bah ha bisogno di concentrarsi su sé stessa per costruire la sua nuova vita, quindi dedicarsi agli altri non è tra le sue priorità; tuttavia, nell'esercizio successivo dirà che il volontariato sarà la sua azione concreta per poter mettere in pratica questa affermazione.

Nell'ultimo esercizio, Bah ha immaginato le cose da fare nella sua vita quotidiana per compiere le azioni descritte nelle affermazioni: "Voglio: imparare di più; essere meno preoccupata per il futuro; fare le cose che so fare bene; studiare meglio l'italiano; avere ottimi rapporti con tutti; fare buone azioni; non lamentarmi, perché ho salute e coraggio; andare in spiaggia e guardare il mare e la gente; essere attenta a quello che mangio; continuare ad avere i miei spazi di libertà; andare con i volontari della Caritas ad aiutare le persone che vivono per strada".

Per quanto riguarda le attività a pagina 6, gli insegnanti hanno riferito che Bah è stata molto attiva nel lavoro di gruppo e ha scelto di condividere il suo Quaderno con gli altri studenti.

Il Quaderno di Bah si conclude con una poesia da lei scritta in francese e, come abbiamo detto, con l'immagine dell'"albero della vita". Titolo della sua poesia: Speranza<sup>6</sup>.

## Nota di chiusura

Il percorso intrapreso nel progetto ha dimostrato quanto sia importante per i giovani con background migratorio potersi esprimere e comunicare anche a livello profondo. Gli stessi docenti hanno riferito che i ragazzi hanno mostrato interesse e coinvolgimento e collaborato attivamente alla compilazione del QSV. Tutti i Quaderni hanno raggiunto gli obiettivi della ricerca:

---

<sup>6</sup> La poesia può essere letta nelle diapositive reperibili al link già citato <https://express.adobe.com/page/10r73yENfRHP0/>.

permettere ai giovani migranti di riflettere sul proprio futuro, sui propri valori, sul senso della propria vita. Molti Quaderni si sono rivelati interessanti e molto ben fatti. Abbiamo scelto di presentare il Quaderno di Bah perché lo ha costruito con grande entusiasmo ed ha voluto presentarlo lei stessa nel Convegno finale del progetto FARO. Il discorso di Bah ha suscitato partecipazione ed emozione nel pubblico perché ha mostrato la sua grande forza nel voler conquistare la sua libertà in un nuovo progetto di vita da perseguire con ottimismo e coraggio. Il suo futuro immaginato è ora nelle sue mani.

## Riferimenti bibliografici

- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), pp. 611-626. Doi: 10.1037/0012-1649.23.5.611.
- Bernaudo, J.L. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erikson.
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Colic-Peisker, V., & Walker, I. (2003). Human capital, acculturation, and social identity: Bosnian refugees in Australia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13(5), pp. 337-360. Doi: 10.1002/casp.743.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Books. Tr.it. *Esperienza e educazione*, (1949). Firenze: La Nuova Italia
- Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori/Intercultural training of teachers and educators. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, XIII(1), pp. 55-69.
- Fiorucci, M., Margottini M. (2020) (a cura di) *Creare reti per immigrati*. Milano: FrancoAngeli.
- Guichard, J. (2013) *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development*. Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling, Nov 2013, Wroclaw, Poland.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.) (2009). *Handbook of metacognition in education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- La Rocca, C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*, LII(208-209), dicembre, pp. 107-127.
- La Rocca, C. & Margottini, M. (2018). The Notebook to Reflect on the Meaning of Life: A Page Inside the ePortfolio. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 5(6), June, pp. 1-8. Doi: 10.20431/2349-0381.0506005 www.arcjournals.org.
- La Rocca, C. (2019) Orientamento e valori: il quaderno sul senso della vita. *Nuova Secondaria*, XXXVII(2), ottobre, pp 45-47.

- Mancinelli, M.R. (2008). *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. (2020). Orientare sé stessi nella vita e nel lavoro. In Fiorucci, M., Margottini M., (Eds). *Creare reti per gli immigrati* (pp. 65-75). Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. & Rossi, F. (2019a). Un modello di orientamento per i giovani immigrati. In Volpicella A. M. & Crescenza G. (Eds). *Educazione permanente e società interculturale* (pp. 141-164). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Margottini, M. & Rossi, F. (2019b). Un modello di orientamento formativo per giovani immigrati. *Giornale italiano della Ricerca Educativa* (22), pp. 179-198.
- Marmot, M. & Wilkinson, R. (2005). *Social Determinants of Health*. Oxford Scholarship Online.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas Scuola
- Pellerey, M. (2007). *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali. In Orientare l'orientamento*. Roma: Isfol, pp. 305-323.
- Pellerey, M. (2018) (Ed), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CNOS-FAP.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In Brown S. D., & Lent R. W. (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erikson.
- Yin, R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Roma: Armando Editore.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 1271-1288.
- Zizioli, E. (2018). "Una stanza tutta per noi". Letture collettive al "Femminile". *I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA*, LXIV(2), pp. 331-349.

*All. A. - Paesi di provenienza dei giovani con background migratorio*

<b>Paese di provenienza</b>	<b>N°</b>	<b>Paese di provenienza</b>	<b>N°</b>
<b>India</b>	<b>3</b>	<b>Senegal</b>	<b>1</b>
<b>Madagascar</b>	<b>3</b>	<b>Stati Uniti D'America</b>	<b>1</b>
<b>Perù</b>	<b>2</b>	<b>Pakistan</b>	<b>6</b>
<b>Sri Lanka</b>	<b>4</b>	<b>Gambia</b>	<b>1</b>
<b>Afghanistan</b>	<b>3</b>	<b>Nigeria</b>	<b>1</b>
<b>Camerun</b>	<b>1</b>	<b>Marocco</b>	<b>2</b>
<b>Costa d'Avorio</b>	<b>2</b>	<b>Somalia</b>	<b>2</b>
<b>Guinea</b>	<b>1</b>	<b>Iran</b>	<b>1</b>
<b>Argentina</b>	<b>1</b>	<b>Ucraina</b>	<b>1</b>
<b>Repubblica democratica del Congo</b>	<b>2</b>	<b>Tunisia</b>	<b>1</b>
<b>Egitto</b>	<b>1</b>	<b>Colombia</b>	<b>1</b>
<b>Kenya</b>	<b>2</b>	<b>Perù</b>	<b>1</b>
<b>Bangladesh</b>	<b>4</b>	<b>Iraq</b>	<b>2</b>

# Dai casi alle storie in movimento: un approccio sistemico-riflessivo alla formazione nei servizi per la disabilità

di Antonella Cuppari, Laura Formenti\*

## Riassunto

L'approccio sistemico è riconosciuto come cornice utile nel lavoro con le famiglie di persone con disabilità. La letteratura mostra però una tendenza ad appiattire il modello sistemico sulla terapia familiare e lascia sullo sfondo la dimensione più epistemologica e pedagogica. L'articolo propone una riflessione critica su come la formazione in servizio possa sostenere gli operatori nel lavoro con le famiglie di persone con disabilità. Dopo un'approfondita revisione della letteratura, viene presentato un modello operativo di ricerca partecipata, di carattere narrativo, sistemico e riflessivo, successivamente esemplificato tramite l'analisi di un processo di ricerca-formazione che ha coinvolto 10 coordinatrici di servizi per la disabilità. Le trasformazioni delle loro storie di relazione con le famiglie illustrano come, in ottica sistemica, si possa sostenere il passaggio dalla narrativa dominante, centrata sui casi e sui problemi, a un modo di lavorare aperto alla complessità e alle possibilità delle "storie in movimento".

**Parole chiave:** Approccio sistemico, disabilità, servizi, storie, formazione, famiglia

## From cases to stories in motion: A systemic-reflexive approach to training within disability services

### Abstract

The systemic approach is recognized as a useful framework in working with families of people with disabilities. The literature however shows a

---

\* L'intero capitolo è stato scritto insieme; le autrici assumono la responsabilità dei seguenti paragrafi: Antonella Cuppari (L'uso dell'approccio sistemico nei servizi per la disabilità – Una conoscenza epistemologico-riflessiva – Mettere in movimento le storie); Laura Formenti (Micro, meso e macro-livelli – La crisi dell'omeostasi culturale - Le tecniche della sistemica – Dai casi alle azioni deliberate: mettere in movimento le pratiche). Abstract, introduzione e conclusioni sono stati scritti a quattro mani.



tendency to reduce the systemic model to family therapy and leaves in the background the epistemological and pedagogical dimensions. This article proposes a critical reflection on how in-service training could support professionals in working with families of people with disabilities. After a thorough literature review, an operational model of participatory research with narrative, systemic and reflexive features is presented and thereafter exemplified through the analysis of a process of research-based training that involved 10 coordinators of services for disability. The transformations of their stories about the relationships with families illuminate how it is possible, in the systemic perspective, to support a shift from the dominant narrative, centered on cases and problems, to a way of working that is open to the complexity and possibilities of “moving stories”.

**Keywords:** Systemic approach, disability, services, stories, training, family

*First submission:* 06/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

## Introduzione

I servizi per la disabilità sono oggi chiamati a un cambio di paradigma: da quello dominante, assistenziale, lineare e segregante, a forme di intervento socioeducativo capacitante, creativo, integrato e sistemico (Cuppari, 2022a). La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata in Italia nel 2009, già spostava il focus dalla classificazione dei bisogni e delle menomazioni alla necessità di sostenere «sistemi articolati di relazioni, ruoli, identità e luoghi» (Marchisio, 2019, p. 30) perché ogni persona, con o senza disabilità, possa esercitare i propri diritti (Duggan & Linehan, 2013). Perché questo diventi cultura diffusa è importante comprendere che nella vita della persona con disabilità agiscono forze sistemiche diverse, omeostatiche e morfogenetiche. Il modello sistemico, fa leva sulle azioni e interazioni che generano benessere rispettando l'ecologia del sistema. I diritti non sono allora intesi in termini assoluti o puramente individuali, ma includono le tensioni, i conflitti e i dilemmi sempre presenti nei sistemi di relazioni.

In Italia, la legge delega sulla disabilità (L. 227/2021), che attua la Missione 5 Inclusione e Coesione del PNRR, pone come fulcro dell'intervento il progetto di vita personalizzato e partecipato, volto a rendere le persone con disabilità protagoniste della propria vita e a realizzare un'effettiva inclusione nella società. Durante la pandemia, anche per l'urgenza di trovare nuovi adattamenti, sono emersi nuovi bisogni, pratiche, proposte di revisione di un'organizzazione rigida e standardizzata (Cuppari, 2021a, 2021b, 2021c; 2022b)

e processi trasformativi a livello micro (nelle persone), meso (nelle famiglie, nelle organizzazioni) e macro (nel terzo settore e nelle politiche del welfare).

Si direbbe uno scenario favorevole a un cambiamento culturale radicale, ma la trasformazione delle pratiche e delle teorie che informano il lavoro socioeducativo nei servizi rischia di limitarsi a una dichiarazione di intenti. La disabilità, quale evento sistemico, si accompagna infatti a una varietà di rappresentazioni, atteggiamenti e comportamenti stratificati (Lepri, 2011) che vanno a comporre un ecosistema sociale di forze e tensioni complesse. Posizionarsi come professionisti all'interno di questa *ecologia di idee* (Bateson, 1972) richiede uno sguardo critico, riflessivo e curioso verso sé e verso gli altri per riconoscere e superare l'approccio dominante (Simon, 2016). A questo proposito, anche il modello della personalizzazione rischia paradossalmente di riprodurre una lettura parziale, lineare e individualista della disabilità, oscurandone le dimensioni sistemiche. Si è “disabili”, infatti, sempre e solo in relazione a qualcosa o qualcuno, un contesto, uno standard.

Considerare il contesto implica riconoscere che è impossibile definire la disabilità una volta per tutte o osservarla in modo neutro. L'osservatore è parte in gioco e porta con sé una prospettiva sempre parziale. È proprio questo *com-plexus* di punti di vista diversi che conferisce alle storie di vita in cui è presente una situazione disabilitante la possibilità di essere vive, mobili, e non un copione già scritto (Formenti, 2018).

Tutto ciò richiama all'utilità di praticare un approccio riflessivo nella formazione degli operatori, fondato sull'epistemologia *sistemica* e su una pratica narrativa, cooperativa e trasformativa. Nel sociale, la narrazione dei “casi” presenta storie chiuse, ben definite nei loro contorni e significati. Compito della sistemica è “mettere in movimento le storie” (Formenti, 2012), interrogarle, trasformarle per sostenere persone e gruppi nella ricerca di nuovi significati e possibilità d'azione. Due imperativi guidano tale approccio: quello estetico – se vuoi vedere impara ad agire – e quello etico – agisci in modo tale da aprire possibilità (Foerster & Pörksen, 2001).

Nel prossimo paragrafo rifletteremo sull'etica della cura che interroga la visione riduttiva e tecnocratica del lavoro sociale di logica neoliberista (Collazzo, 2017). Le procedure, la standardizzazione e la logica del controllo – o, al contrario, un filantropismo buonista e volontaristico – svalutano infatti la dimensione relazionale del lavoro socioeducativo.

## **Etica della cura e paradigma critico**

*I critical disability studies* mettono in discussione il concetto di cura fon-

dato sul deficit (Shuttleworth, 2018), sottolineando la tensione tra cura e controllo, la dominanza del modello individualista e medicalizzato rispetto a quello sociale e la marginalizzazione del tema disabilità nelle teorie e nelle pratiche educative. La debolezza della dimensione critica genera difficoltà concrete nell'*advocacy* e nel fare alleanza con le persone perché possano davvero accedere alla partecipazione sociale. Lo sguardo critico evidenzia e combatte l'oppressione strutturale e socioeconomica, ma secondo Shuttleworth (2018) va temperato con l'etica della cura, ovvero una visione relazionale che riconosce l'interdipendenza e la fragilità dell'umano. Non si parla, quindi, di indipendenza, come vorrebbe un certo approccio di *customer-based care*, ma di negoziare un'autonomia possibile, diversa di volta in volta, dinamica, che richiede quindi riflessività critica agli operatori.

Il concetto di *intercorporeality* tra curante e curato (Fritsch, 2010) va nella direzione della relazionalità e dell'interdipendenza. Come è percepito l'intervento dalla persona e dai suoi familiari e *carers*? Come è nominato e inquadrato? Cura, educazione, sostegno, inclusione o autonomia: c'è un mondo di relazioni dietro ciascuna di queste parole e le pratiche discorsive contengono presupposti e (im)possibilità.

L'analisi critica delle pratiche discorsive (Fawcett, 2000) dal punto di vista dei soggetti con disabilità connette fattori micro e macro e solleva «questioni ontologiche, epistemologiche, politiche e morali» (p. 63). La dominanza del paradigma abilista condanna chi è definito “disabile” al regime di cura/controllo che governerà la sua vita. La discussione su come questa definizione si intrecci ad altre – di genere, età, classe, etnia, censo – resta ancora balbettante. I termini “disabilità”, “autonomia” e “diritti” sono usati diversamente e con significati contraddittori, paradossali, non sempre riconosciuti dalle persone come pertinenti per parlare della propria esperienza (*ibid.*). Nel complesso, dare voce alle persone e ai loro sistemi è una via per rivedere il senso dei progetti di inclusione.

## **L'uso dell'approccio sistemico nei servizi per le disabilità: la *literature review***

L'analisi della letteratura scientifica sull'approccio sistemico nei servizi per le disabilità, condotta con una strategia esplorativa a cascata, ha evidenziato innanzitutto un uso non univoco delle parole “sistemico” e “disabilità”, che ha richiesto molteplici tentativi e combinazioni per individuare i contributi rilevanti ai fini della nostra ricerca. Oltre alla parola “disability” abbiamo usato termini quali “autism” e “impairment”, mentre l'aggettivo “systemic” è stato affiancato ad “approach” e “practice” per restringere il focus.

Abbiamo poi selezionato i contributi aventi per oggetto l'approccio sistemico nella supervisione, consulenza e formazione ai professionisti (Baum, 2007; Dixon & Matthews, 1992; Donati, Glynn, Lynggaard & Pearce, 2000; Fennesy, Rhodes, Wilson, Uddin, Dickens, Wilson, Bless, Ellery, Errol & Ogilvy, 2015; Jenkins & Parry, 2006; Pote, 2006; Rhodes, Donnelly, Watson, Brearley, Dikian, Hansson & Mora, 2013; Rhodes, Fennessey, Dickens, Watson, Wilson & Donnelly, 2014; Rikberg Smyly, 2006) o contenenti una riflessione epistemologica sul lavoro con le persone e famiglie con disabilità (Pillow, 2019; Simon, 2016, 2021; Thibert, 2022; Urbistondo Cano & Simon, 2022). In ambito nazionale abbiamo trovato pochi contributi sull'uso dell'approccio sistemico in questo ambito, per lo più riconducibili a *position papers* su temi specifici (ad esempio, Mosconi & Gallo, 2005). In un caso (Marchisio, 2019) abbiamo riconosciuto l'uso di metodologie dialogiche nate in ambito sistemico (Aaltonen, Seikkula & Lehtinen, 2011; Arnkil & Seikkula, 2013; Olson, 2015).

A eccezione di quest'ultimo caso, tutti i contributi selezionati afferiscono all'area della terapia familiare; lo sguardo pedagogico-sistemico risulta assente. Ci sembra comunque interessante, per arrivare a una proposta pedagogica fondata, considerare alcune aree concettuali emerse dalla *literature review*.

### ***Una conoscenza epistemologica riflessiva***

La prima area è quella epistemica. Ogni soggetto tende a costruire spiegazioni dei comportamenti propri e altrui a partire dal proprio *determinismo strutturale* (Maturana, 1990). Il paradigma diagnostico spiega i comportamenti sulla base di caratteristiche intrinseche alla persona, incoraggiando gli utenti e i professionisti ad adattarsi alla cultura dominante (Simon, 2016). Ciò porta quasi inevitabilmente a costruire *descrizioni fisse* delle persone e dei loro sistemi di riferimento. Si parla di “storie saturate dal problema” (White, 1992) ovvero centrate unicamente sulla disabilità e scritte nella lingua della cultura professionale; storie che si autoconfermano (Urbistondo Cano & Simon, 2022). Il linguaggio è un potente strumento epistemico: quando una persona entra nel sistema dei servizi diventa “utente” e oggetto di relazioni, progettazioni e valutazioni che restringono l'immaginazione e la curiosità dei professionisti e delle famiglie. «La diagnosi non è un progetto innocente» (Urbistondo Cano & Simon, 2022, p. 136). Quando una storia domina la lettura di una situazione, dice molto di più del contesto e del narratore/osservatore, che della persona o sistema osservato.

Secondo Urbistondo Cano & Simon (2022), nelle comunità professionali *colonizzate* da un punto di vista medico o politico bisognerebbe provare a

sviluppare un'apertura lenticolare, ovvero la disponibilità a mettere in atto una testimonianza epistemica (Pillow, 2019) che sfidi la pratica professionale colonizzata e metta in discussione ciò che si crede di percepire o di sapere, invitando a tenere simultaneamente in considerazione diverse prospettive e livelli di contesto.

L'invito alla curiosità per le strutture che generano i significati valorizza l'ascolto attivo delle molte voci presenti in una certa situazione (Baum, 2007). L'incontro e il dialogo aperto (Open Dialogue) diventano opportunità relazionali in cui il professionista, anziché porsi come esperto, è parte di un contesto di ricerca-azione collaborativa. Le pratiche dialogiche (Gergen, McNamee & Barrett, 2002; Marchisio, 2019) connotano una «relazione aperta, non prescrittiva e priva dell'intento strategico di cambiare l'altro» (Arnkil & Seikkula, 2013, p. 13). L'epistemologia riflessiva trova in alcune domande chiave il proprio punto di partenza (Simon, 2016):

- cosa posso osservare e conoscere di X? (*domanda ontologica*);
- come posso osservare e conoscere X? Quali contesti probabilmente influenzano ciò che penso di sapere su X e il modo in cui lo guardo? (*domande epistemologiche*);
- quali voci sto ascoltando? In che modo la mia ipotesi apre o limita la relazione? Cosa possiamo fare per creare le condizioni dialogiche che portino a una conversazione co-creativa? (*domande etiche*).

Qualsiasi contenuto, persona, contesto, comportamento può diventare pretesto per avviare un percorso di conoscenza e dunque di apprendimento. Queste proposte evocano, seppur indirettamente, una pedagogia dinamica centrata sul dialogo, che sfida il conosciuto ed esalta il conoscente, il processo in fieri e la relazionalità. La conversazione che si genera nelle relazioni dentro i servizi è fatta di parole ma anche di pause, esitazioni, sguardi, posture, movimenti e silenzi, con un'attenzione più per gli effetti che per le intenzioni. In questa danza trova spazio anche la negoziazione delle diverse forme di potere implicate (Watson, 2019).

### ***Micro, meso e macro-livelli***

Intervistando terapeuti familiari che intervengono in situazioni di disabilità intellettiva, Pote (2006) rileva l'importanza di contestualizzare il lavoro rispetto a quattro livelli significativi:

- 1) la persona con disabilità intellettiva;
- 2) la famiglia e il sistema di assistenza più ampio;
- 3) la formazione professionale e il contesto dei servizi;
- 4) l'ambiente sociale e politico.

Queste influenze interagiscono in modo bidirezionale, esercitando forze contestuali (dall'alto verso il basso) e implicative (dal basso verso l'alto) che contribuiscono a dare forma e significato al lavoro professionale con la disabilità. Culture diverse della disabilità creano rappresentazioni, atteggiamenti e comportamenti (Lepri, 2011), mentre le pratiche professionali generano teorie locali che informano implicitamente le scelte e orientano l'attenzione su cosa e come osservare di una determinata persona, sistema o situazione.

Interrogarsi sull'interdipendenza tra livelli micro, meso e macro è utile anche per la formazione, supervisione e consulenza (Rhodes et al., 2013, 2014; v. anche Fennessy et al., 2015) mostrano come la socializzazione e l'esplorazione in gruppo di pratiche emergenti, non sancite da politiche o curricula formalizzati, possano diventare il principale motore di un processo di cambiamento che valorizza il personale direttamente coinvolto nella cura e nella creazione di un dialogo. Secondo gli autori, anche se è improbabile che queste iniziative cambino la cultura organizzativa nel suo complesso (una burocrazia che gestisce migliaia di persone con disabilità e altrettanti operatori), la trasformazione locale delle pratiche è possibile, se si offre al personale un luogo dove riflettere sul proprio lavoro e impegnarsi in modo trasparente, empatico e collaborativo con le famiglie.

Risulta utile, quindi, leggere criticamente il lavoro con la disabilità attraverso le lenti dei livelli micro, meso e macro, da proporre anche nella ricerca trasformativa con i professionisti per esercitare uno sguardo mobile, capace di dare senso alle tensioni e alle dinamiche generate dal lavoro e dalla ricerca stessa (Balzano et al., 2021).

### ***La crisi dell'omeostasi culturale***

L'approccio sistemico può aiutare a dare senso alla crisi di paradigma che i servizi per la disabilità stanno attualmente attraversando, generando consapevolezza dei vincoli, delle possibilità e delle forze antagoniste e complementari presenti nella crisi stessa. Simon (2021) definisce *crisi panmorfica* l'attuale era di estrema instabilità, foriera a suo parere di opportunità per esplorare in modi nuovi idee e pratiche fino a oggi date per scontate e per rivedere valori e culture professionali. La crisi genera nuovi ritmi interrompendo convenzioni *culturalmente codificate* (Wynter, 2006) attraverso *momenti critici* (Lefebvre, 2004) che aprono possibilità.

Il sapere sistemico è claudicante (Scardicchio, 2012): la perdita della postura verticale dell'esperto che tutto sa e tutto conosce, la caduta che può seguire all'inciampo posto da un problema o da un conflitto apparentemente insanabile, possono offrire l'occasione di "danzare la crisi" (Cuppari, 2022c) per generare nuova conoscenza, apprendimento e trasformazione.

## ***Le tecniche della sistemica***

L'ultima area concettuale identificata nella nostra analisi è quella tecnica. Nella ricerca sistemica domina, come si è detto, lo sguardo della terapia della famiglia, disciplina che per prima ha sviluppato metodi coerenti con i principi batesoniani. Da più di trent'anni esistono proposte d'intervento sistemico con le famiglie con disabilità, con obiettivi diversi: dall'accettazione della diagnosi all'accompagnamento verso l'autonomia, passando per il sostegno nei momenti di crisi conclamata. Il focus è psicologico, centrato sui bisogni della famiglia in relazione alla disabilità di uno dei suoi membri; c'è il rischio di reificare la disabilità e perpetuare una narrativa colonizzata, dove la famiglia deve dimostrare resilienza e competenza. Fidell (2000) mostra come la terapia possa mettere in discussione l'idea stessa di disabilità, portando la persona con disturbi dell'apprendimento e i suoi familiari a interpretare la situazione in modi più favorevoli alla trasformazione e al benessere di tutti.

Diversi autori presi in esame fanno riferimento a concetti e tecniche della terapia familiare sistemica, in particolare del Modello di Milano (Boscolo, Cecchin, Hoffman & Penn, 2004): ipotizzazione, circolarità, neutralità, curiosità, irriverenza, riflessività sono tecniche trasformative che possono essere utilmente trasferite in ambito pedagogico (Formenti, 2017).

## **Mettere in movimento le storie: verso un modello operativo**

Spostando l'attenzione sullo sviluppo di uno sguardo sistemico-pedagogico e di un modello operativo per i professionisti che operano nei servizi per la disabilità, nasce la proposta di una metodologia cooperativa, narrativa e compositiva mirata a mettere in movimento le storie fisse e saturate dal problema. Nel linguaggio abituale dei servizi si parla di "casi", raccontati o scritti in un linguaggio tecnico-burocratico, falsamente oggettivo, che inquadra le situazioni in termini di problema-intervento-risultato. I casi, o meglio il modo in cui sono raccontati, non sono neutri ma portano con sé presupposti, riferimenti impliciti, narrazioni dominanti, pregiudizi e premesse epistemologiche errate (Formenti, 2022). Il modello sistemico ci invita a trasformare tali casi in storie da mettere in movimento per innescare conversazioni generative.

Questo modello va «oltre l'individuo, per investire (ai livelli meso e macro) le relazioni, comunicazioni e conversazioni dell'équipe e con gli utenti, il modello organizzativo del servizio, gli spazi informali e formali per il dialogo, la supervisione, la formazione, mettendo in luce come i presupposti, le

teorie e le metafore co-costruite plasmano le pratiche – e viceversa» (Rigamonti e Formenti, 2020, p. 123).

La formazione di professionisti di primo e secondo livello al lavoro sistemico con le persone e le loro famiglie si pone dunque l'obiettivo di offrire un metodo per mettere in movimento le storie fisse, colonizzate e patologizzanti, aprendole a letture multiple e a nuove possibilità d'azione. L'uscita dalle coreografie abituali che plasmano le relazioni tra professionisti, con gli utenti e con le loro famiglie (Cuppari, 2022c) diventa un invito ad abbracciare l'incertezza, il disorientamento, l'imprevisto, non come ostacoli da superare ma come parti integranti del metodo e della sua epistemologia (Formenti, 2016).

Per illustrare questo metodo descriveremo ora un percorso che ha coinvolto 10 coordinatrici di servizi per adulti con disabilità<sup>1</sup> in una ricerca-formazione durata tre mesi (quattro incontri di tre ore tra maggio e luglio 2022) che aveva come oggetto il lavoro con le famiglie. Il processo di apprendimento ha seguito il ritmo ciclico della *spirale della conoscenza* (Formenti, 2017; Heron, 1996), riattraversando a ogni incontro il sapere incorporato (esperienza autentica), l'uso di metafore e linguaggi artistici (rappresentazione estetica), la discussione teorica in gruppo (comprensione intelligente) e il sapere pratico (azione deliberata). Una sfida propria di questo modo di lavorare è come garantire la partecipazione autentica (interesse, motivazione, ingaggio) e nello stesso tempo provare a spiazzare le persone rispetto alle loro certezze e aspettative.

Un primo momento molto importante, dunque, è stato la costruzione delle domande di ricerca attraverso una lunga conversazione nella quale le partecipanti hanno esplorato insieme alle ricercatrici le loro aspettative, dilemmi, parole chiave e immagini relative al lavoro con le famiglie nei servizi che coordinano, diversi per età, livello di autonomia, tipologia dell'intervento. Questo primo passaggio ha portato a una selezione di temi e domande per loro significative:

- quale progetto hanno sulle famiglie la cooperativa e i suoi servizi?;
- come ci si posiziona verso la persona e verso il suo sistema di riferimento?;
- qual è la logica del sistema (cultura familiare)?;
- come il servizio costruisce la propria prospettiva sull'utente, la sua famiglia e le possibilità di lavoro?;
- chi sono gli altri significativi nella vita di quella persona?;

---

<sup>1</sup> La formazione, condotta da Laura Formenti era parte del Piano Formativo della cooperativa sociale coop. soc. La Vecchia Quercia di Calolziocorte (LC) nella quale Antonella Cuppari ha il ruolo di responsabile d'area. Ringraziamo le coordinatrici e i responsabili della cooperativa per la disponibilità a condividere materiali e riflessioni emerse dal percorso di ricerca-formazione.



- come promuovere una progettualità in cui ogni famiglia possa entrare con livelli di partecipazione appropriati alla situazione?;
- quali parole sono utili ad aprire possibilità nella relazione con le famiglie?.

Abbiamo poi proposto che ciascuna delle partecipanti scrivesse una storia emblematica rispetto a uno o più di questi temi, tratta dalla propria esperienza. Abbiamo condiviso con loro che lavorare per storie apre finestre: a) sull'evento raccontato; b) sulla prospettiva di chi racconta; e c) sulla prospettiva di chi legge. L'approccio sistemico suggerisce di non prendere le storie per uso ordinario né di considerarle casi da risolvere o interpretare. Si propone invece di moltiplicarne le letture possibili esercitando irriverenza, curiosità, immaginazione e creatività (Cecchin, 1987, 1992).

Nei quattro incontri, le storie iniziali sono state condivise, scambiate e rinarate più volte utilizzando vie estetiche differenti. Una prima via è stata la realizzazione di una *mood board*: su un foglio A3 ogni partecipante era invitata a “rovesciare” – con colori, ritagli di giornale o parole – le sensazioni generate in lei dalla lettura della storia che le era stata affidata. Dopo aver completato la tavola, ognuna dava un titolo metaforico. Nel triangolo evento-narratore-lettore si genera un *mood*, un clima relazionale-affettivo fatto di atmosfere e di materialità, non solo di parole. Riconoscere il *mood* che una storia letta o ascoltata provoca in noi è un primo movimento di autoconsapevolezza emozionale (Sclavi, 2003), l'occasione per una ristrutturazione semantica che spiazza e crea il terreno per un nuovo discorso possibile. Per chi ha scritto la storia, il *mood board* creato da una collega presenta elementi riconoscibili e irriconoscibili, sparglia le carte agendo come “un Rorschach significativo” (Keeney, 1985, p. 184 sgg.) che introduce *rumore* nella comunicazione iniziale, ordinata, chiara e centrata sul “caso”. Secondo Keeney, l'approccio estetico consente di contemplare contemporaneamente il cambiamento e la stabilità, l'ordine e il disordine, poli complementari entrambi indispensabili alla trasformazione sistemica.

Un'altra via sperimentata con il gruppo è quella della rappresentazione *embodied* attraverso la tecnica sistemica della *scultura familiare* (Satir, 1988), comunemente usata nell'ambito della terapia familiare e del counseling sistemico, ma utilmente proponibile anche nella formazione a patto che si abbandoni ogni velleità interpretativa o di intervento istruttivo. Il focus delle sculture è sulla dinamica delle relazioni e delle loro trasformazioni. Nel concreto, ogni partecipante ha realizzato una scultura vivente posizionando le colleghe nello spazio, plasmandone i corpi e le posizioni reciproche, i gesti, lo sguardo. Chi non era coinvolta nella creazione dell'opera era chiamato a osservare. Dopo qualche minuto di staticità, le diverse parti della scultura potevano cercare una posizione diversa, dando nome a una percezione o a un desiderio. Anche le osservatrici potevano proporre spostamenti; tutto il gruppo partecipava così, per qualche minuto, all'evoluzione della scultura

fino a un momento in cui la facilitatrice percepiva una saturazione e dava l'indicazione di concludere. Questa tecnica mette la storia in movimento, letteralmente. È seguita da una conversazione aperta, alla ricerca di letture riflessive nuove e inaspettate.

La terza proposta è stata infine la *riscrittura* delle storie, per la quale sono state suggerite diverse modalità alternative:

- scrivi come se la storia fosse raccontata da un'altra persona, oggetto o animale presenti al suo interno (spostamento del punto di vista);
- scrivi come se il sintomo o il problema presentato fosse un superpotere (ristrutturazione semantica);
- scrivi come se la storia fosse una tragedia, una commedia, un articolo di giornale, una fiction (ri-contestualizzazione);
- scrivi come se la storia fosse una poesia, una filastrocca o una canzone (trasposizione estetica).

La riscrittura aveva un duplice obiettivo: da un lato, raccogliere indizi di un cambiamento avvenuto; dall'altro, sostenere la trasformazione offrendo nuove chiavi per aprire possibilità.

Alla fine del percorso, al di là delle espressioni di apprezzamento delle partecipanti, delle idee nuove e della profondità delle conversazioni generate, il dato trasformativo più interessante sta proprio nel movimento delle storie. Ne abbiamo scelte due, per mostrare come i *casì* inizialmente portati dalle partecipanti siano diventati *storie in movimento*.

### ***Il mistero si infittisce: la storia di Rashid<sup>2</sup>***

Rashid è un ragazzo di [...] anni che ha avuto un incidente [...] a seguito del quale ha riportato una grave cerebrolesione. Rashid ha frequentato il Servizio di Formazione all'Autonomia per due anni: si è creato un buon canale comunicativo con la famiglia, in particolare col padre che ha sempre verbalizzato di apprezzare il lavoro svolto dal servizio e ha sempre valorizzato i miglioramenti e le nuove competenze raggiunte da Rashid, grazie alle proposte e agli stimoli offerti.

[...] il padre, senza alcun tipo di preavviso, ha comunicato (tramite messaggio telefonico) che tre giorni dopo il figlio avrebbe concluso la frequenza al servizio e ringraziava tutti per la positiva esperienza offerta e l'ottimo lavoro svolto.

[...] Nell'incontro – svolto con l'assistente sociale, la coordinatrice e l'educatrice di riferimento – il padre, dopo aver diffusamente elogiato il servizio, ha comunicato che Rashid aveva ormai raggiunto tutti gli obiettivi per lui perseguibili e che quindi il progetto tornava in mano alla famiglia perché il servizio aveva già fatto tutto quello che poteva.

---

<sup>2</sup> A tutela della privacy, i nomi sono di fantasia e alcune informazioni sono omesse.

Il padre ha inoltre comunicato che aveva pensato di strutturare le giornate di Rashid facendosi affiancare in ufficio [...] e che era stato organizzato il matrimonio con la fidanzata entro la fine dell'anno.

L'équipe si è interrogata molto sul ruolo del servizio, sul ruolo dell'operatore, sulla visione diversa del percorso di Rashid rispetto a quella della famiglia, sulle aspettative del padre e sul vissuto di Rashid stesso.

Durante l'attività delle *mood board* sono già rilevabili alcune aperture. Una *mood board* (fig. 1), dal titolo "Lascia che sia: se son rose fioriranno", è accompagnata da queste parole: "Ho percepito un mood buono, libertà, come un fiore che sboccia."



Fig. 1 – *Lascia che sia: se son rose fioriranno* (mood board)

Un'altra, dal titolo "Dispiegarsi" (fig. 2), è seguita da queste parole: "Prima era così, poi le porte si sono chiuse per il trauma, poi nel verde ho visto il naturale dispiegarsi della vita, come le stagioni, non lineare, con degli strappi e dei buchi. Un dispiegarsi di possibilità. Un cammino che lascia buchi."

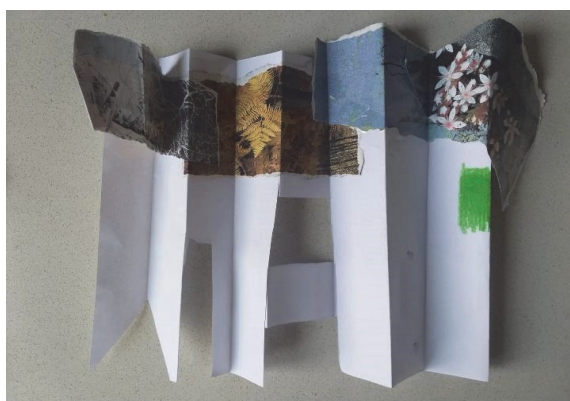


Fig. 2 – *Dispiegarsi* (mood board)

La preoccupazione verbalizzata dalla coordinatrice, che trova eco negli interrogativi dell'equipe riportati nelle ultime righe del testo, è mitigata da questi due *mood*, che propongono una lettura evolutiva e più positiva delle scelte (apparenti) del padre di Rashid. Alla fine del percorso, la coordinatrice scrive un articolo di cronaca:

Il mistero si infittisce: chi ha visto Rashid?

Da qualche mese non si hanno notizie di Rashid, un giovane ragazzo di origine [...]. L'8 febbraio, in seguito a un messaggio poco chiaro, si sono perse le sue tracce lungo il tragitto che percorre abitualmente tra [...].

Chi l'ha visto in quegli ultimi giorni racconta che era sereno, conduceva regolarmente la sua vita tra il servizio che frequentava da qualche anno per riprendersi da un incidente avvenuto in precedenza e la famiglia. Non si sono evidenziati particolari segni di disagio o sofferenza.

Il padre [...] ringrazia le autorità per il lavoro svolto fino ad oggi nelle ricerche. Tante le ipotesi emerse rispetto a quanto può essere successo: un incidente, un malore, la scelta di cambiare vita?

Tra le voci raccolte qualcuno dice di averlo riconosciuto all'aeroporto in partenza per la sua città natale. Qualcuno afferma di aver saputo che si è sposato con una connazionale. Chi di averlo visto in un ufficio [...] Qualcun'altro afferma di averlo riconosciuto a Milano a un concerto *reggae* tra musicisti di *djembe*. Il mistero si infittisce e, raccogliendo le ultime parole utilizzate dal padre, rinnoviamo questo sentito appello: "Ovunque tu sia, vogliamo solo ricordarti che noi siamo qui ad aspettarti... se tu lo vorrai... o come dicevi spesso tu: se Dio lo vorrà!"

La riscrittura valorizza il mistero, colorato da una vena di leggerezza; propone voci e ipotesi diverse, aperte. Rispetto alla prima stesura, dove la dimissione di Rashid era letta come un venir meno, da parte del padre, agli impegni presi rispetto al progetto condiviso, qui convivono preoccupazione e speranza, accettazione e problematizzazione. Dal biasimo verso il padre, si riconosce che il dilemma è dell'equipe: lasciar andare o trattenere? Accettare la cultura familiare o proporre un'idea (la nostra) che riteniamo migliore?

La preoccupazione può coesistere con il dubbio e con la possibilità che questa scelta porti a un'evoluzione verso l'autodeterminazione. È allora possibile abbandonare la ricerca di ipotesi causali e salvare la relazione con il padre (del quale si prendono le parole a prestito) e con Rashid (noi siamo qui ad aspettarti).

### ***La pato-logica storia di Pippi e della sua famiglia***

La Famiglia Palloncini è in carico al Centro [...] dal gennaio 1991. La loro unica figlia Pippi [...] affetta da una disabilità grave che comporta una parziale assenza di

linguaggio, ritardo cognitivo medio grave e presenza di comportamenti auto-etero aggressivi importanti. [...]. Negli anni la famiglia si è chiusa a qualsiasi relazione [...] i genitori, in particolare la mamma, hanno comportamenti piuttosto ossessivi. Negli anni si sono interrotti anche i rapporti con i servizi sociali [...] portano tutte le loro fatiche anche a volte in modo contraddittorio. [...]

I genitori [...] sono borderline: da sempre soffrono di problemi emotivi, la cui natura non è mai stata diagnosticata. Tale condizione porta ripercussioni nella gestione della figlia. In particolare, il padre soffre di depressione [...] manifesta aggressività verbale sfociando anche in minacce di fronte a scelte di servizio che non sembrano trovare il suo consenso [...].

I genitori hanno anteposto problemi organizzativi ed economici compromettendo il graduale avvicinamento di Pippi a forme di sollievo in comunità. Anche durante la pandemia la famiglia ha rifiutato qualsiasi accesso presso il domicilio [...] Il loro malessere è riconducibile anche a problemi personali/esistenziali (accettazione della disabilità della figlia, mancanza di legami, fatica fisica, problemi di salute)

Date queste premesse, la domanda aperta che l'equipe si pone è quella di capire in che modo intervenire e lavorare con questa famiglia [...] altamente patologica, evitando che le dinamiche faticose con la famiglia compromettano l'intervento stesso con la figlia. Quali strumenti è possibile adottare [...] l'equipe del CDD è sufficientemente competente? Quale linea tenere [...]



Fig. 3 – Fiori rosa, fiori di pesco (mood board)

Le *mood board* offrono una rappresentazione potente del “tono” della storia, disperato e cupo; una partecipante, nel mostrare la sua opera dal titolo “Fiori rosa, fiori di pesco” (fig. 3) verbalizza: “Sento un mood pesante. Ho rappresentato tre facce, mani che chiedono aiuto, occhi non belli. Chi è fuori parla. Ho visto una spaccatura. Sotto c’è del colore che però è coperto dal nero. Loro urlano e lei non può parlare”.



*Fig. 4 – Scultura familiare*

Durante la scultura familiare (fig. 4), un’osservatrice commenta: “Mi ha colpito l’uso dello spazio, due aree separate con un nucleo inamovibile”. Chi interpretava Pippi dice a posteriori: “Io stavo bene lì rannicchiata, guardavo le fughe sul pavimento e pensavo alle mie cose.”. Chi interpretava la mamma (la persona con le mani sulle orecchie) aggiunge: “Io avevo le mani di qualcuno dietro appoggiate sulla spalla. Mi sono chiesta: se tu servizio non hai più la mia spalla su cui appoggiarti cosa fai?”. A questa domanda ha fatto seguito un’altra osservatrice: “Nella scultura la possibilità di incontrare gli sguardi degli altri mi sembra chiusa.”

Nella riscrittura, la storia è rivista dal punto di vista di un compagno del Centro. L’autrice comunica di aver volutamente cercato uno stile ironico e leggero e confessa il desiderio, ma anche la difficoltà, di cambiare prospettiva. Il gruppo accoglie la sua comunicazione: questa storia è percepita, tra tutte, come la più difficile da trasformare, una storia bloccata, “pesante”, dove non sembra di poter percepire spazi di respiro e di speranza.

Ciao Pippi,

tutto bene? Dov’è quel bindone del tuo papà? Non viene più al CDD? L’ho visto che si fermava al supermercato: deve fare la spesa? Ma sempre? Facevamo tante cose insieme... in fattoria, ti ricordi? Non sta bene? Perché non entra più al CDD? Cacciava sempre un sacco di balle. Ora viene solo a parlare con la capa e gli operatori. Ce l’ha con me? Cosa gli ho fatto?

Domani ci sei? Perché piangi sempre? Non lo sai? Hai male? Perché ti colpisci sempre la testa? Ti fa male? Ora siamo aperti... non chiudiamo più... Tu vieni però, non stare a casa!

La mia mamma è morta, quando andiamo al cimitero? E la tua mamma? Perché è sempre basita? Sta bene? Prima la vedevo sempre alle feste!

Vieni a casa mia domani? Quando mi inviti a casa tua? Fra poco faccio gli anni, mangiamo la torta? Il tuo (compleanno) non c'è stato? La tua mamma non è venuta al CDD a mettere i palloncini?

Ciao Pippi, devo andare!

Nella riscrittura, il lessico non è quello patologizzante del racconto iniziale, ma è affettivo, ricco di domande e ipotesi diverse, che “il compagno” esprime sottolineando alcune differenze di comportamento dei genitori rispetto al passato. Celebra la relazione chiedendo a Pippi di potersi incontrare e condividere esperienze. Rispetto al caso, bloccato in un presente che si trascina da anni apparentemente senza futuro, riemerge il tempo grazie al potere del racconto che disegna un prima, in cui i genitori di Pippi partecipavano alle attività del servizio, e un dopo in cui ciò non accade. Nasce così una scintilla di curiosità: che cosa sta succedendo, che spinge la famiglia a prendere le distanze in questo modo?

### ***Dai casi alle azioni deliberate: mettere in movimento le pratiche***

Il processo descritto si è mosso lungo una spirale in cui il sapere esperienziale (la conoscenza di prima mano dei casi portati), il sapere estetico (l'immaginazione sollecitata dalle *mood board*, dalle sculture familiari e dalla riscrittura) e il sapere proposizionale (costantemente richiamato dalla riflessione critica in gruppo dopo ciascuna delle esercitazioni) hanno interagito nei quattro incontri di ricerca-formazione in un procedere ciclico e ricorsivo. L'obiettivo non era giungere a una verità, risolvere un problema o dare risposta agli interrogativi presentati, ma usarli come pretesti per avviare conversazioni generative di nuove idee, posizionamenti, desideri.

L'ultimo passaggio di ogni incontro è l'azione deliberata, momento cruciale di un modello sistemico che non dà per scontata la trasferibilità degli apprendimenti nella pratica professionale, ma prova a perturbare il sistema per comprenderlo e per calibrare l'azione. Non si tratta allora di “applicare” quello che la formazione insegna a tavolino, ma di tornare nel contesto operativo con una postura più aperta, curiosa e riflessiva, che dà la possibilità di cogliere segnali e dettagli prima invisibili.

Incarnare l'approccio sistemico nel contesto quotidiano di lavoro dei servizi con la disabilità non significa semplicemente lavorare con le famiglie: è una scelta innanzitutto epistemologica, che implica l'interrogazione costante delle premesse e promuove la riflessività critica intorno al già pensato, degli operatori così come delle famiglie. L'azione deliberata è il ponte tra il contesto arte-fatto della formazione e quello operativo della pratica professio-

nale. Gli apprendimenti emergenti dal percorso formativo incontrano il sapere pratico, con cui interagiscono, dialogano ed entrano in conflitto, in una ricorsività continua tra riflessione e azione.

L'invito a individuare azioni deliberate da portare nel quotidiano, si è tradotto alla fine del percorso in un decalogo, una lista di imperativi (uno per ogni partecipante) per ricordare a sé stesse che è possibile esercitare uno sguardo altro rispetto a quello dominante. Di seguito, i dieci punti individuati:

1. Presta attenzione ai tuoi passi (decisionali).
2. Capovolgì il tuo sguardo e riparti dall'inizio (come la clessidra).
3. Se fossi in lei/lui come la vedresti/vivresti?
4. Chi fa il tifo per te? Cosa ti piacerebbe? Chi ti vede? (Domande da rivolgere a un familiare).
5. Chiedi sempre il permesso.
6. Stupisciti.
7. Come puoi mettere l'altro/a a proprio agio?
8. Fai domande, non solo ipotesi.
9. Quando l'altro/a cambia, cosa cambia in te?
10. Non puoi cambiare l'altro/a, tutt'al più puoi cambiare il tuo modo di comunicare con lui/lei.

## Conclusioni

Il modello sistemico è spesso invocato come cornice per l'intervento nei servizi per la disabilità, ma viene ridotto a una lettura terapeutica e all'accompagnamento delle famiglie verso l'adattamento ai bisogni del figlio con disabilità. Portare la sistemica nel lavoro socioeducativo con le disabilità, offrendone una lettura pedagogica e critica, significa proporre un cambio di paradigma e sfidare cornici di significato e pratiche abituali fondate su premesse lineari, patologizzanti, incapacitanti.

Il primo movimento proposto è dunque epistemologico: si tratta di interrogare a fondo le premesse e le azioni che portano a incorniciare la disabilità in un modo chiuso e cronicizzante.

Il secondo movimento è pedagogico: quale formazione consentirebbe agli operatori di agire in direzioni davvero più inclusive e giuste? Come superare il paternalismo, il protezionismo, la patologizzazione, la segregazione che ancora caratterizzano molti interventi? Come coniugare le ragioni della ragione con quelle del cuore, le ragioni della famiglia con quelle della persona con disabilità, e tutte queste con le ragioni del servizio, non sempre dettate dai bisogni o dai desideri dei suoi destinatari, ma da vincoli organizzativi, strutture e discorsi che



chiudono, controllano e predeterminano molti processi? Queste domande sfidano il potere deontico del professionista (Watson, 2019), del “si è sempre fatto così”, dell’esperto che sa cosa è bene per la persona e legge la relazione con le famiglie solo o prevalentemente in termini di alleanza o resistenza.

Il terzo movimento è quello della ricerca, che allestisce contesti per interrogare in profondità i modi di raccontare, progettare e valutare il lavoro socioeducativo con le famiglie. Nel percorso qui raccontato, abbiamo chiesto “storie” e abbiamo ricevuto, in prima istanza, “casi”, narrazioni dominate da un lessico e da una prospettiva servizio-centrica, con domande formulate in termini di problema-soluzione. Attraversando più volte i quattro tipi di saperi, e in particolare i metodi corporei ed estetici, dai casi sono nate storie vive, in movimento, emozioni condivise e conversazioni generative. Servirà approfondire la ricerca, per chiedersi a quali condizioni questo modello possa dirsi autenticamente trasformativo.

## Riferimenti bibliografici

- Aaltonen, J., Seikkula, J., & Lehtinen, K. (2011). Comprehensive open dialogue approach I: developing a comprehensive culture of need-adapted approach in a psychiatric public health catchment area in Western Lapland Project. *Psychosis*, 3(3), pp. 179-191.
- Arnkil, T.E., & Seikkula, J. (2013) (a cura di). *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Erickson.
- Balzano, V., Cuppari, A., Michelotti, R., Marcelli, A.M. (2021). Modelling Bottom-up Territorial Development within the Framework of Sustainable Educational Research: A ‘Multi-Voice’ contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs. *Formazione e Insegnamento*, 19(1), vol. II, pp. 774-785. Doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21\_66.
- Bateson, G. (2000). *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi.
- Baum, S. (2007). The use of family therapy for people with learning disabilities. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 1(2), pp. 8-13.
- Baum, S., & Lynggaard, H. (2006). *Intellectual Disabilities: A Systemic Approach*. Karnac.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. & Penn, P. (2004). *La clinica sistemica. Dialoghi a quattro sull’evoluzione del modello di Milano*. Bollati Boringhieri.
- Cecchin, G. (1987). Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità, neutralità. Un invito alla curiosità. *Ecologia della Mente*, 5, pp. 29-45.
- Cecchin, G. (1992). *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. FrancoAngeli.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 1, pp. 19-26.

- Cuppari, A. (2021a). Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia. *Formazione e Insegnamento*, XIX(2), pp. 40-49. Doi: 10.7346/-fei-XIX-02-21\_04.
- Cuppari, A. (2021b). Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education e Society*, 23, 2(90), pp. 89-104. Doi: 10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18.
- Cuppari, A. (2021c). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), pp. 206-219. Doi: 10.19241/lll.v17i38.573.
- Cuppari, A. (2022a). Il lavoro sociale come pratica ecosistemica: risignificare l'azione educativa dei servizi per la disabilità nella complessità del post-COVID-19. *Pedagogia e Vita*, 1, pp. 18-28.
- Cuppari, A. (2022b). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di dopo di noi alla luce della pedagogia freiriana. In Manfredi, S.M., Premoli, S. (a cura di). *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza* (pp.137-144). Progedit.
- Cuppari, A. (2022c). The transformative dance of the crisis to resignify social educational work: auto-ethnographical reflections on cooperative enquiry in Northern Italy during the COVID-19 pandemic. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(2), pp. 209-221. Doi: 10.3384/rela.2000-7426.4197.
- Dixon, M., & Matthews, S. (1992). Learning difficulty in the family: making systemic approaches relevant. *Clinical Psychology Forum*, 39, pp. 17-21.
- Donati, S., Glynn, B., Lynggaard, H., & Pearce, P. (2000). Systemic interventions in a learning disability service: an invitation to join. *Clinical Psychology Forum*, 144, pp. 24-27.
- Duggan, C., & Linehan, C. (2013). The role of natural supports in promoting independent living for people with disabilities: a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), pp. 199-207.
- Fawcett, B. (2000). Researching disability: meanings, interpretations and analysis. In Fawcett, B., Featherstone, B., Fook, J., Rossiter, A. (eds.) (2000). *Practice and research in social work. Postmodern feminist perspectives*. London, New York: Routledge, pp. 62-82.
- Fennessy, K., Rhodes, P., Wilson, V., Uddin, S., Dickens, K., Wilson, A., Bless, R., Ellery, A., Errol, V., & Ogilvy, L. (2015). Systemic consultation in intellectual disability case management. *Australian and New Zeland Journal of Family Therapy*, 36, pp. 258-272.
- Fidell, B. (2000). Exploring the use of family therapy with adults with a learning disability. *Journal of Family Therapy*, 22, pp. 308-323.
- Foerster, H. von, & Pörksen, B. (2001). *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Meltemi.

- Formenti, L. (2012). “Movimenti: il lavoro educativo con la famiglia”. In L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Apogeo, pp. 209-242.
- Formenti, L. (2016). Learning to live. The pattern which connects education and dis/orientation. In Formenti, L., West, L. (a cura di). *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research* (pp. 234-241). Pensa Multimedia.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2022). L'importante è che si sia tutti d'accordo. *Riflessioni Sistemiche. Decostruendo miti e pregiudizi del nostro tempo*, 27, pp. 90-103.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Fritsch, K. (2010). Intimate assemblages: Disability, intercorporeality, and the labour of attendant care. *Critical Disability Discourses*, 2, pp. 1-14.
- Gallo, L., & Mosconi, A. (2005). Disabilità e identità: l'approccio sistemico. *Salute e Società*, 1, pp. 1-8. <http://digital.casalini.it/10.1400/67951>.
- Gergen, K.J., McNamee, S., & Barrett, F.J. (2002). Realizing transformative dialogue. In Roberts, N.C. (Eds.). *The transformative power of dialogue* (pp. 77-105). Emerald.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. Sage.
- Jenkins, R., & Parry, R. (2006). Working with the support network: applying systemic practice in learning disabilities services. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(2), pp. 77-81.
- Keeney, B. (1985). *L'estetica del cambiamento*. Astrolabio.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis. space, time and everyday life*. Continuum.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. FrancoAngeli.
- Marchisio, C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità: strumenti di coprogettazione*. Carocci.
- Maturana, H.R., (1990). Science and daily life: the ontology of scientific explanations. In Krohn, W., Küppers, G., Nowotny, H. (Eds.), *Selforganization. Sociology of the Sciences*, 14, pp. 12-35. Doi: 10.1007/978-94-017-2975-8\_2.
- Pillow, W.S. (2019). Epistemic witnessing: theoretical responsibilities, decolonial attitude and lenticular futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(2), pp. 118-135.
- Pote, H. (2006). The practitioner's position in relation to systemic work in intellectual disability contexts. In Baum, S., & Lynggaard, H. (Eds.), *Intellectual Disabilities: A Systemic Approach* (pp. 164-184). Karnac.
- Rhodes, P., Donnelly, M., Watson, L., Brearley, K., Dikian, J., Hansson, A., & Mora, L. (2013). Beyond the impasse? Systemic consultation and understanding complex cases. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), pp. 226-235.

- Rhodes, P., Fennessey, K., Dickens, K., Watson, L., Wilson, A., & Donnelly, M. (2014). Transforming practice in developmental disability services through systemic and dialogical practice. *Journal of Systemic Therapies*, 33(3), pp. 1-16.
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 113-132. Doi: 10.13128/rief-9450.
- Rikberg Smyly, S. (2006). Who needs to change? Using systemic ideas when working in group homes. In Baum, S., & Lynggaard, H. (Eds.), *Intellectual disabilities: a systemic approach* (pp. 142-163). Karnac.
- Satir, V. (1988). *The New Peoplemaking*. Science and Behavior Books.
- Shuttleworth, R. (2018). Critical engagements with the politics of care and disability. In Pease B., Vreugdenhil, A., & Stanford, S. (eds.) (2018). *Critical ethics of care in social work. Transforming practices of caring* (pp. 161-171). Routledge.
- Simon, G. (2014). Systemic inquiry as a form of qualitative inquiry. In Simon, G., & Chard, A. (Eds.), *Systemic inquiry. Innovations in reflexive practice research* (pp. 3-29). Everything is Connected Press.
- Simon, G. (2016). Thinking systems: ‘mind’ as a relational activity. In Timimi, S., Mallett, R., & Runswick-Cole, K. (Eds.). *Re-thinking autism: diagnosis, identity, equality* (pp. 269-287). Jessica Kingsley Publishers.
- Simon, G. (2021). Panmorphic crisis: cultural rupture. *Murmurations: Journal of transformative systemic practice*, 4(1), pp. 87-101.
- Thibert, D. (2022). Becoming braver through stanza format exploring intersecting identities beyond autistic. *Murmurations: Journal of Transformative Systemic Practice*, 4(2), pp. 36-63.
- Urbistondo Cano, F., & Simon, G. (2022). From Autism Spectrum to Multi-Spectra Living. *Murmuration: Journal of transformative systemic practice* 4(2), pp. 129-147.
- Watson, R. (2019). Jointly created authority: a conversation analysis of how power is managed by parents and systemic psychotherapists in children’s social care. *Journal of Family Therapy*, 4(3), pp. 357-383.
- White, M. (1992). *La terapia come narrazione*. Astrolabio.
- Wynter, S. (2006). On how we mistook the map for the territory, and reimprisoned ourselves in our unbearable wrongness of being, of Desêtre: black studies toward the human project. In Gordon, L.R., Gordon, J.A. (Eds.), *A companion to African-American Studies* (pp. 107-118). Blackwell.

# Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale

di *Davide Zoletto*

## Riassunto

Il contributo si sofferma inizialmente sulla rilevanza di un approccio riflessivo nella ricerca pedagogica in contesti educativi ad alta complessità socioculturale. Ci si focalizza poi su alcuni aspetti centrali di una prospettiva critica di tipo postcoloniale, cercando di evidenziare l'importanza che una riflessività postcoloniale può assumere oggi nell'ambito della pedagogia interculturale. Infine, il contributo evidenzia brevemente le sfide che, in questa prospettiva, un approccio intersezionale pone alla ricerca pedagogica in contesti ad alta complessità socioculturale.

**Parole chiave:** Riflessività, postcoloniale, intersezionalità, pedagogia interculturale, complessità socioculturale

## Postcolonial reflexivity and educational research in socio-culturally complex contexts

### Abstract

The paper will start by presenting the relevant role that reflexivity plays in educational research within socioculturally complex educational contexts. It will then continue on, focusing on some key aspects of a postcolonial critical perspective and trying to underline how a postcolonial reflexivity can be relevant today in intercultural education. To conclude, the paper will briefly present how intersectionality challenges educational research within socioculturally complex contexts.

**Keywords:** Reflexivity, postcolonial, intersectionality, intercultural education, sociocultural complexity

*First submission:* 07/03/2023, *accepted:* 17/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

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

Doi: 10.3280/erp1-2023oa15883

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>

## Riflessività nei contesti educativi ad alta complessità

Uno degli ambiti della ricerca pedagogica contemporanea nei quali il tema della riflessività emerge come particolarmente rilevante dal punto di vista, a un tempo, epistemologico e operativo è probabilmente quello, molto articolato e diversificato, della ricerca educativa in contesti ad alta complessità socioculturale (per una panoramica dei diversi approcci/temi di ricerca in quest'ambito, si vedano ad esempio Agostinetti, 2022; Burgio, 2022; Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, 2020, Fiorucci, Pianto Minerva, Portera, 2016; Ongini, 2019; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

In tale ambito, la rilevanza di una postura riflessiva per chi opera pedagogicamente (come docente, come educatore, come ricercatore) emerge ad una pluralità di livelli. Uno dei più significativi appare quello che, usando le parole di Gayatri Chakravorty Spivak (1999), potremmo chiamare l'«imperativo di re-immaginare» gli altri, noi stessi, i contesti entro cui operiamo: per cercare di ridurre – nel limite del possibile – i rischi di alimentare inconsapevolmente una costruzione/ rappresentazione stereotipata dell'altro, alla quale pare corrispondere peraltro una costruzione/ rappresentazione altrettanto stereotipata di noi stessi e delle nostre pratiche, anche educative. È un rischio che appare particolarmente grande laddove il lavoro di ricerca pedagogica/educativa si confronta quotidianamente con un'eterogeneità che risulta sempre più difficile ridurre a chiavi di lettura monodimensionali e riduttive.

Un tale processo di costruzione inconsapevole dell'altro espone la ricerca pedagogico-educativa in contesti complessi al rischio non solo di non riuscire a corrispondere alla concretezza (potremmo dire: “fenomenologica”) dei vissuti delle persone in formazione, in qualunque età e contesto della vita. Tale processo di costruzione dell'altro pare – come conseguenza – esporci anche al rischio di non poter progettare e mettere in campo interventi (progetti, percorsi) che possano effettivamente provare a orientare pedagogicamente tale complessità. Anche perché, cadendo in letture appunto monodimensionali e riduttive, diviene particolarmente difficile cogliere la natura intrinsecamente relazionale delle differenze anche culturali (Appadurai, 2012, pp. 20-26), nonché i processi di co-evoluzione delle differenze stesse e dei contesti entro i quali esse emergono: si riduce così quasi inevitabilmente anche la nostra possibilità di leggere la complessità di tali contesti educativi e di rispondervi con quella pluralità di azioni/livelli che un approccio sistemico richiede (per un tentativo di contestualizzazione recente, cfr. Zoletto, 2022).

Una specifica attenzione riflessiva di questo tipo è emersa, non a caso, nell'ambito dei cosiddetti studi postcoloniali, ovvero in quell'ambito di ri-

cerche che si caratterizza per il tentativo di acquisire e mantenere una consapevole prospettiva critica nei confronti dei presupposti epistemologici che soggiacevano alle relazioni coloniali con l'altro/a (Mellino, 2005). Da un punto di vista pedagogico, è un ambito di studio che, da un lato, cerca di esplicitare come tali presupposti fossero alla base anche dei discorsi e delle relazioni educativi emersi nel contesto coloniale, nonché come essi rimangono troppo spesso alla base, seppur in modo implicito, di alcune nostre relazioni/pratiche educative odierne; dall'altro lato, e come conseguenza di tale consapevolezza, una prospettiva postcoloniale, anche in ambito pedagogico, cerca di maturare, anche nella ricerca e nell'intervento educativi, una consapevole distanza critica rispetto a tali presupposti.

## Riflessività in prospettiva critica postcoloniale

Autori e autrici come, ad esempio, Edward Said e la già menzionata Spivak hanno fornito argomenti ed esempi per supportarci nel tentativo di maturare e mantenere questa prospettiva critica (cfr. ad esempio Zoletto, 2017).

Spivak, in particolare, ha spesso toccato anche temi e problemi di carattere pedagogico, soprattutto per quanto concerne quei contesti e quelle relazioni educativi che, nei Nord come nei Sud del mondo, sono caratterizzati da forme di eterogeneità tanto diverse, quanto sempre situate socialmente e storicamente.

Una delle riflessioni di fondo a cui Spivak non cessa di rinviarci è, in questo senso, quella relativa alla difficoltà di aprire degli spazi – anche di carattere educativo – nei quali possa esservi una effettiva possibilità di parola/espressione per gruppi e persone che siano state storicamente e socialmente (e/o siano attualmente) vittime di processi e situazioni di marginalizzazione ed esclusione. Il tema – presente in modo trasversale nell'opera spivakiana – è ben sintetizzato dall'icastico e significativo titolo di uno degli interventi più noti dell'autrice, ovvero: *Can the subaltern speak?* (Spivak, 1988).

Non è questa la sede per ricostruire la ramificata rete di riferimenti da cui emerge la riflessione spivakiana – che, fra l'altro, in particolare per quanto riguarda in questo caso la nozione di «subalterno», ci porterebbe anche fino all'opera di Gramsci (Guha, Spivak, 2002; Spivak, 2012, pp. 1-34). Quello che ci si propone qui di evidenziare è la possibile rilevanza in prospettiva specificamente pedagogico-interculturale della postura critica-riflessiva alla quale ci invita Spivak.

Ilan Kapoor – autorevole studioso di *development studies* ed egli stesso punto di riferimento in tale ambito per una prospettiva di tipo postcoloniale

– in un suo influente saggio sul tema ha usato il termine «iper-auto-riflessività» (2004, p. 627) per descrivere la postura suggerita da Spivak (ma si vedano anche, per un denso e articolato sviluppo pedagogico delle posizioni spivakiane, anche in relazione al medesimo tema, le riflessioni di Vanessa Andreotti, 2011, pp. 37-56). Lo stesso Kapoor ha ricostruito la chiave di lettura teorico-critica di Spivak – che emerge trasversalmente in una molteplicità di testi dell'autrice – declinandola a partire da tre domande/problemi che paiono poter costituire altrettante guide preziose per attivare/sostenere una postura critico-riflessiva postcoloniale: «chi è il soggetto che rappresenta?»; «perché rappresentare?»; «rappresentare chi?» (Kapoor, 2004, pp. 628, 632, 636).

Va certamente evidenziato come le riflessioni di Spivak (pur nel loro carattere spiccatamente teorico-critico) muovano spesso da (e dialoghino con) temi/questioni fortemente radicati in situazioni educative molto specifiche: nei diversi Sud del mondo entro cui Spivak è attiva (ad esempio nel suo lavoro con le insegnanti, cfr. Spivak, 2005), oppure nei contesti universitari statunitensi entro cui l'autrice insegna (com'è noto, Spivak è professoressa alla Columbia University di New York). E va altresì rilevato che anche la rielaborazione di Kapoor ha come principale riferimento il già richiamato campo dei *development studies*, nonché l'azione di chi opera professionalmente in tale settore (ad esempio nella progettazione di interventi di sviluppo nel contesto delle attività delle organizzazioni non governative). Tuttavia, le linee che emergono dal lavoro di Spivak – e le declinazioni propostene da Kapoor – sembrano poter offrire alcune piste interessanti anche per chi è chiamato ad agire in chiave pedagogico-interculturale – e quindi, come si è suggerito, con una mirata attenzione critico-riflessiva, anche orientata in direzione postcoloniale – nei contesti ad alta complessità socioculturale del nostro Paese.

## **Riconoscere la propria posizione di privilegio**

Partendo dalla prima domanda – «Chi è il soggetto che rappresenta?» – Kapoor sintetizza efficacemente il cuore della riflessione critica spivakiana: l'analisi di Spivak ci ricorda che «la nostra interazione con, e la nostra rappresentazione del, [soggetto] subalterno [...] sono determinate dalla nostra posizione storica e geografica di privilegio [...] Quando il soggetto che fa ricerca disconosce, ingenuamente o consapevolmente, la propria complicità o finge di non avere alcune “determinazione geo-politica”, finisce di fatto per fare l'opposto rispetto a ritrarsi: ribadisce piuttosto il proprio privilegio» (Kapoor, 2004, p. 633).



Sullo sfondo della postura (auto)critica di Spivak ci sono senz'altro – come osservato anche da Kapoor – le riflessioni di Said sull'orientalismo (Said, 1999), nonché una precisa consapevolezza che da tali riflessioni emerge: ovvero, che i saperi che hanno come oggetto i diversi Sud del mondo hanno concorso e concorrono a riprodurre anche le relazioni *fra* quei Sud e gli altrettanto diversi Nord del pianeta.

Sia Spivak che Kapoor, del resto, non esitano a riconoscere di ricoprire essi stessi una posizione di privilegio: un privilegio che emerge – come ci insegnano da tempo gli studi sull'intersezionalità (McCall, 2005; Valentine, 2007) – da un intreccio (“intersezione”, appunto) di quelli che Kapoor (2004, p. 630) definisce «posizionamenti» legati ad aspetti storici, geografici, sociali. Ai quali potremmo aggiungere, pensando in particolare al *nostro* posizionamento come ricercatori, insegnanti, educatori (al maschile), anche il ruolo giocato dagli aspetti di genere.

Al fine di evidenziare come le riflessioni critiche di Spivak possano risultare preziose anche in ambito pedagogico (e segnatamente pedagogico-interculturale), può essere utile partire dal modo con cui lo stesso Kapoor ci mostra come anche il campo dei *development studies* – per quanto animato da nobili intenzioni – non possa chiamarsi fuori da una sorta di «complicità» con i presupposti teorici su cui si basavano le relazioni di potere in epoca coloniale (e su cui, come già ricordato, si basano purtroppo a tutt'oggi a volte alcune loro sopravvivenze nel mondo contemporaneo).

Osserva infatti Kapoor come il lavoro nell'ambito dello sviluppo corra inevitabilmente il rischio di «posizionarci all'interno di un “discorso sullo sviluppo” nel quale la superiorità del Nord sul Sud viene data per scontata» (ivi, p. 629). Per questa ragione, prosegue lo studioso, «i nostri incontri con, e le nostre rappresentazioni dei, ‘soggetti’ con i quali lavoriamo [...] vengono codificati o incorniciati nei termini di una dicotomia noi/loro in cui “noi” aiutiamo/sviluppiamo/civilizziamo/rafforziamo [*empower*] “loro”» (ibid.; cfr. anche Kapoor, 2002, 2005).

## **Come ci «posizioniamo» nel discorso pedagogico?**

Una prospettiva critica di questo tipo appare, da un lato, pienamente coerente con le già ricordate analisi saidiane sull'orientalismo: infatti, come ha a suo tempo ben sintetizzato Jim Clifford, «se l'orientalismo [...] ha una struttura, questa consiste nella tendenza a dicotomizzare il continuum umano nell'opposizione noi-loro e a essenzializzare l'“altro” che ne risulta» (Clifford, 1999, p. 296).

Dall'altro lato, la riflessione di Kapoor pare avvicinarsi in modo altrettanto coerente ad alcune considerazioni sviluppate in ambito esplicitamente pedagogico: nello specifico, nel contesto delle questioni emergenti nella formazione di insegnanti chiamati a operare in contesti scolastici ad alta complessità socioculturale. Il riferimento è in questo caso all'opera di un'autorevole ricercatrice come Christine Sleeter (2010, p. 117), che ha richiamato l'attenzione sui pericoli di concentrare il nostro sguardo (e la nostra attenzione di ricerca e intervento) solamente sulle allieve, sugli allievi, sulle famiglie, sulle comunità che costruiamo/rappresentiamo come "altre" (per un approfondimento, anche in prospettiva postcoloniale, si veda il già menzionato Zoletto, 2017, p. 62). Uno sguardo di questo tipo – se può forse permetterci di individuare a volte eventuali bisogni specifici e di mettere in campo risposte mirate – ci espone al tempo stesso quasi inevitabilmente a un pericolo assai serio, non dissimile da quello contro cui ci mettevano in guardia, *mutatis mutandis*, le riflessioni (auto)critiche di Spivak e Kapoor: ovvero, al pericolo di collocare la nostra azione di ricerca/intervento (di "posizionarci" direbbero, appunto, Spivak e Kapoor) all'interno di un "discorso pedagogico" basato su una dicotomia noi/loro che non problematizza l'intersezione di aspetti storici, sociali, di genere, culturali a partire dai quali si producono le posizioni dei diversi soggetti (allieva, allievo, famiglia, insegnante, ricercatore) coinvolti nella relazione educativa.

D'altra parte, come nota ancora lucidamente Kapoor a proposito del campo dei *development studies*, non è sempre facile modificare tali presupposti che troppe volte paiono ancora alla base dei nostri discorsi, delle nostre pratiche, delle nostre modalità di relazione con l'altro, in particolare in contesti ad alta complessità/eterogeneità socioculturale. Modificare la relazione noi/loro «non è una solamente una questione semantica o di buone intenzioni», osserva Kapoor (2004, p. 629). Diviene essenziale – quando incontriamo l'altro nei diversi Sud del mondo (ma potremmo dire, forse: anche quando incontriamo l'altro negli ambienti educativi odierni ad alta complessità socioculturale) – esaminare quello che Kapoor definisce «il bagaglio che ci posiziona in tale modalità [di relazione] noi/loro» (*ibid.*).

## I rischi delle «scienze dell'immigrazione»

In altri termini – se proviamo a trasferire quest'analisi nell'ambito pedagogico, e nella relazione educativa tra docente e allievi, tanto più in contesti ad alta complessità socioculturale – dovremmo fare tesoro di un'indicazione che ci veniva dalla già menzionata Sleeter a proposito del lavoro, appunto di tipo *riflessivo* (o «iper-auto-riflessivo» come direbbe Kapoor, riprendendo

Spivak), che siamo chiamati a compiere su di noi (ricercatori, educatori, insegnanti): ovvero l'invito ad esaminare noi stessi e il nostro modo di insegnare «come culturalmente costruiti» (Sleeter, 2010, p. 117).

Facendo ancora una volta riferimento (con Kapoor) a Spivak, dovremmo imparare a guardare a quella che l'autrice bengalese chiama «macchina dell'insegnamento [*teaching machine*]» (Spivak, 1993; Kapoor, 2004, p. 632), e alle modalità sempre situate con le quali tale “macchina” agisce nei diversi contesti anche del presente. Si tratterebbe, ad esempio, di prendere consapevolezza di come certe rappresentazioni dell'altro/a siano costruite anche a partire dal foucaultiano nesso di sapere/potere sul quale si basano gli sguardi disciplinari (e i relativi correlati metodologici) con i quali operiamo, anche pedagogicamente. Il che ci chiederebbe di prendere altresì consapevolezza di come tali forme di sapere/potere siano connesse anche alle caratteristiche, ancora una volta storiche e sociali, delle istituzioni a partire dalle quali agiamo. Un impegno questo non facile, certo, che però oggi può avvalersi di riflessioni e strumenti teorico-pratici consapevolmente ispirati a una precisa consapevolezza critica di tipo postcoloniale – anche con esplicito riferimento alle riflessioni spivakiane – come quelli, ad esempio, proposti da Vanessa Andreotti nel suo già ricordato *Actionable postcolonial theory in education* (2011, cfr. soprattutto la parte terza del volume).

Nel caso specifico della ricerca e dell'intervento pedagogici sviluppati entro contesti ad alta complessità socioculturale, uno dei rischi sempre presenti è quello di adottare come unico o prevalente punto di vista – sia disciplinare che metodologico – quello emergente da quelle che Abdelmalek Sayad (2002, pp. 161-185) ha chiamato “scienze dell'immigrazione”.

È un tema che possiamo cogliere già riflettendo sui termini che utilizziamo nelle nostre attività di ricerca e intervento. Quali parole usare, ad esempio per indicare le allieve e gli allievi figli di genitori migranti? E quali per indicare le scuole e le classi nelle quali è presente una percentuale significativa di queste allieve e questi allievi?

Già le ministeriali *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri* si chiedevano, molto opportunamente, «chi sono gli alunni di origine straniera» (MIUR, 2014, p. 4) e ci raccomandavano, non a caso, di distinguere fra alunni nati in Italia e neoarrivati, ma anche fra una pluralità di «locuzioni che indicano particolari situazioni» (ivi: 5). In modo ancora più esplicito, a distanza di otto anni, i recenti *Orientamenti Interculturali*, hanno dedicato una specifica attenzione al lessico che impieghiamo, dal momento che «si nota ormai una palese incongruenza nell'utilizzo di termini che hanno a che fare con la condizione giuridica (alunni stranieri/alunni di cittadinanza non italiana): più passa il tempo e meno si riesce a leggere e a misurare la presenza delle nuove generazioni che hanno una storia migratoria usando

queste definizioni» (MI; 2022, pp. 14-15). Gli *Orientamenti* propongono – fin dal titolo – di impiegare la locuzione «alunni provenienti da contesti migratori»; e, soprattutto, sottolineano come sia importante che «il mondo della scuola rifletta, e lo faccia anche con gli studenti, sulle parole che vengono utilizzate fuori e dentro la scuola a proposito di immigrazione, e sorvegli i significati che ne vengono più o meno consapevolmente veicolati» (*ivi*, p. 15).

## Le sfide dell'intersezionalità

Lavorare sulle parole è, certo, un passo imprescindibile, ma dobbiamo rimanere comunque consapevoli che anche modificare le parole potrebbe non essere sufficiente se, come ci ricordava Kapoor, non ci rendiamo conto di essere posizionati entro un discorso che veicola determinate relazioni di sapere/potere, depositatesi storicamente e socialmente. Ritroviamo qui ancora una volta l'importanza di una postura riflessiva di tipo anche postcoloniale, come quella a cui si cercato di fare riferimento nel presente contributo.

Non è un caso che, a proposito delle appena richiamate “scienze dell’immigrazione” – e quindi, forse, potremmo aggiungere: anche delle scienze dell’educazione che si focalizzano sull’immigrazione – il già ricordato Sayad osservi che «tutto questo discorso, che si crede sia stato prodotto sugli immigrati e per gli immigrati, in realtà è soltanto il discorso della società (nazionale) di fronte agli immigrati di cui ha bisogno» (Sayad, 2002, p. 164). Fra gli altri aspetti, una delle implicazioni di questo assetto discorsivo è il fatto – su cui Sayad richiama con forza l’attenzione – che sembra venire meno in questo modo la possibilità di cogliere il punto di vista della società di emigrazione: Sayad parla, non a caso, della quasi impossibilità di una «scienza dell’emigrazione e degli emigrati (cioè la scienza delle società d’emigrazione)» (*ibid.*).

Come conseguenza, un rischio molto concreto che corriamo nei nostri progetti di ricerca e intervento – anche pedagogico-interculturali – all’interno dei contesti ad alta complessità socioculturale potrebbe essere quello, già ricordato in apertura del presente contributo, di perdere contatto con la concretezza delle esperienze quotidiane (anche di formazione) delle persone che in quei contesti incontriamo, in questo caso (per restare all’esempio portato da Sayad) delle persone con retroterra migratorio.

È, in un certo senso, un pericolo simile a quello che Kapoor rilevava nell’ambito dei progetti di cooperazione allo sviluppo. In essi – così come, forse, nei nostri progetti/percorsi di ricerca e intervento in ambito interculturale – corriamo talora il rischio di rappresentare le nostre interlocutrici e i

nostri interlocutori senza «riconoscerne l'eterogeneità» (Kapoor, 2002: 638), e quindi in modo astorico, decontestualizzato.

Basti pensare, ad esempio, nei contesti educativi del nostro Paese, a un termine come quello di “seconde generazioni” che – se da un lato coglie alcuni elementi che possono corrispondere all'esperienze dei giovani nati in Italia da genitori migranti, in particolare per quanto riguarda le relazioni con i genitori stessi – dall'altro lato rischia di non dare sufficiente rilevanza alle pluralità di relazioni che collega questi giovani alle loro coetanee e ai loro coetanei (Sayad, 2006); più in generale, il termine potrebbe correre il rischio di rappresentare la componente più giovane della popolazione con retroterra migratorio come se fosse un insieme uniforme (quando non indistinto) di traiettorie tutte simili tra loro, tradendo quindi la specificità e l'eterogeneità dell'esperienze e delle posizioni di ciascuno/a di questi ragazzi e ragazze (specificità ed eterogeneità che sono ben documentate nelle ricerche svolte anche nel nostro Paese; cfr. Dalla Zuanna *et al.* 2009, Istat, 2020, nonché ad esempio, su un piano specificamente pedagogico, Granata, 2011 e Olivieri, 2018).

Anche in questo caso ritroviamo, di fatto, uno dei temi già richiamati in questo contributo, ovvero quello dell'intersezionalità. Infatti, così come la posizione di ricercatori, insegnanti, educatori emerge dall'intersezione di una pluralità di aspetti e dimensioni, altrettanto accade per la posizione dei soggetti in formazione.

Lo si è appena visto per le cosiddette “seconde generazioni”, ma potremmo menzionare molte altre situazioni: ad esempio quelle dei minori non accompagnati (Agostinetto, 2015; Traverso, 2018) o quelle delle persone con disabilità *e* con retroterra migratorio (o, per meglio dire, usando i termini di un approccio di tipo bio-psico-sociale: con diverso funzionamento *e* con retroterra migratorio) (Caldin, 2012; Colombo, Tarantino, Boccagni, 2022).

Un consapevole esercizio riflessivo – che possa emergere in particolare dal lavoro in team di docenti, educatori, ricercatori – potrebbe, forse, permettere di rinegoziare almeno a tratti le posizioni a partire dalle quali si incontrano i percorsi e i repertori (culturali, pedagogici, organizzativi) delle istituzioni educative (e di quanti vi operano) *e* dei soggetti in formazione. Le piste anche operative potrebbero essere molteplici, a partire *in primis* da una rinnovata attenzione a forme di ricerca-azione attente alla complessità anche socioculturale degli odierni contesti educativi (cfr. ad esempio Bolognesi, 2019; Bove, 2019; Zoletto, Zanon, 2019; Zoletto, 2020). E altrettanto molteplici sono oggi i repertori di progetti e percorsi che paiono essersi mossi negli ultimi anni in questa direzione (cfr. ad esempio, Fiorucci *et al.* 2021; Floreancig *et al.* 2018, 2020; Nanni, Vaccarelli, 2019). Essi testimoniano la pos-

sibilità di progettare percorsi, ambienti, interventi che possano provare a essere più equi ed inclusivi, anche a partire dal tentativo consapevole e pedagogicamente orientato di aprire spazi di riflessione condivisa fra tutti coloro che operano nei contesti educativi ad alta complessità.

## Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2015). Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 173-202.
- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Appadurai, A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1996).
- Bolognesi, I. (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 76-89.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 59-75.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (a cura di) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Catarci, M., Macinai, E. (a cura di) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Firenze: ETS.
- Clifford, J. (1999). *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1988).
- Colombo, M., Tarantino, C., Boccagni, P. (2022) (a cura di). Disabilità e migrazione. Gli studi in Italia. *Mondi Migranti*, 3, numero monografico.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: il Mulino.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Firenze: ETS.
- Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, G.C., Stillo, L. (a cura di) (2021). *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, Roma: Roma TrE-Press©.

- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto D. (a cura di) (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli.
- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto, D. (a cura di) (2020). *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Guha, R., Spivak, G.C. (2002). *Subaltern Studies. Modernità e (post)colonialismo*, Verona: Ombre corte.
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma: ISTAT.
- Kapoor, I. (2002). Capitalism, culture, agency: dependency versus postcolonial theory. *Third World Quarterly*, 23(4), pp. 647-664.
- Kapoor, I. (2004). Hyper-Self-Reflexive Development? Spivak on Representing the Thir World "Other". *Third World Quarterly*, 25(4), pp. 627-647.
- Kapoor, I. (2005). Participatory development, complicity and desire. *Third world quarterly*, 26(8), pp. 1203-1220.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign* 30(3), pp. 1771-1800.
- Mellino, M. (2005). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Roma: Meltemi.
- MI - Ministero dell'istruzione (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Roma: MI.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri*. Roma: MIUR.
- Nanni, S., Vaccarelli, A. (2019). *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Said, E. (1999), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1978).
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sayer, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1999).
- Sayad, A. (2002). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité, II: Les enfants illégitimes*. Paris: Editions Raisons d'agir (ed. or. 1991).
- Sleeter, C. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), pp. 116-119.
- Spivak, G.C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg (eds). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, pp. 271-313.

- Spivak, G.C. (1993). *Outside In The Teaching Machine*. New York: Routledge.
- Spivak, G.C. (2002). L'imperativo di re-immaginare il pianeta. *aut aut*, 312, novembre-dicembre, pp. 72-87 (ed. or. 1999).
- Spivak, G.C. (2005). Raddrizzare i torti. In N. Owen (a cura di). *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione*. Milano: Mondadori, pp. 193-285 (ed. or. 2003).
- Spivak, G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Traverso, A. (2018) (a cura di) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Firenze: ETS.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), pp. 10-21.
- Zoletto, D. (2017). Il ruolo delle discipline umanistiche nei contesti eterogenei. Prospettive postcoloniali. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 57-70.
- Zoletto, D. (2020). Formarsi insieme in scuole ad alta complessità socioculturale. ricerca-azione e collaborazione fra docenti. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli, pp. 66-74.
- Zoletto, D. (a cura di) (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.
- Zoletto, D., Zanon, F. (2019). La ricerca-azione come "risposta" alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *LLL*, 11(33), pp. 16-25.



# Fostering *Growth Mindset* at University: Working on Feedback, Guiding Reflexivity?

di Sergio Bellantonio, Anna Dipace\*

## Abstract

Growth mindset denotes a personal point of view that is typical of subjects that consider the intelligence such something dynamic and to improve over the time (Dweck, 2006). Being successful and reaching important goals in one's life thus implies an effort, a commitment to learn something new and, consequently, grow. Although failure can be considered painful, it is not intended as a defeat, but something to cope with and educationally learn. This paper, starting from an analysis of the literature, offers a reflection that highlights the value of a didactic communication that uses feedback as an effective strategy. Feedback, when used at enhancing the effort, rather than the qualities possessed, would seem to positively guide the development of a growth and reflective mindset (Dweck, Walton, & Cohen, 2014). It opens the way for interesting didactic interventions that can keep together guidance, the theory of feedback and the promotion of a growth-oriented mindset in formal training contexts, including university.

**Keywords:** Feedback, Growth Mindset, Teaching, Learning, Guidance

*First submission:* 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

---

\* The article was jointly thought out and written by the two authors. The paragraph Self-Guides and Reflect: A Fundamental Premise was written by Sergio Bellantonio, the paragraph Fixed or Growth? Which Intelligence I Suppose to Have? was written by Anna Dipace, the paragraph The Possible Role of Feedback in Fostering Growth Mindset was written by Sergio Bellantonio and Conclusions and Future Perspectives was written by Anna Dipace.

## Self-Guides and Reflect: A Fundamental Premise

Scientific debate on reflective practices and transformative learning (Archer, 2012; Mezirow, 1990; Schön, 1992; Taylor & Cranton, 2012) gives particular attention to epistemological aspects that deal with contents and aims of reflexivity and how it can be intentionally fostered within different educational and teaching settings. Reflexivity is something very different from mere reflection, even if the two concepts have been a long articulated as a *continuum* (Shaw, 2010). Reflexivity is the process of conscious and active acknowledgement of one's own belief and judgement systems *before*, *during*, and *after* the actions. Reflection, instead, is most of the time retrospectively and focuses on what were ignored at the beginning (Schön, 1992). So, reflexivity has an interesting educational potential to guide process of decision-making and change.

From an epistemological point of view, reflexivity was mostly deepened from a qualitative research perspective, because of its critical nature (Lazard & McAvoy, 2020), but the most current frontiers claim that it is possible to investigate it through quantitative perspective too (Jamieson, Govaart, Pownall, 2023). It's interesting to deepen the phenomenon from the two perspectives, qualitative and quantitative, and it's very remarkable for pedagogical and didactics research. How can reflexivity be fostered in learning-teaching contexts so that subjects can become, for example, the actors of their life-project? What are the contemporary challenges and how to organize *sets* and *settings* of learning through *evidence-based* practices that, on the one hand, enable us to arrive at certain knowledge and, on the other, push us to organize teaching paths that, with the appropriate accommodations, can be transferred to similar contexts to produce best practices?

A fundamental starting point is linking reflexivity to guidance because reflective practices represent a privileged educational tool to help subjects to guide themselves and make choices for the future. The intrinsic pedagogical perspective refers to how subjects give sense and meaning to the experiences, to identify a clear link to training in terms of self-education and self-guidance.

As is well known, self-guides are constructs in social psychology that refer to representations of the self. So, self-guides – actual, ideal, and ought – are preferred self-states that have motivational implications and are involved in self-regulation (Higgins, 1987). Comparisons can arise among any of these self-guides. Individuals can relate their own ideal selves with others' ideal selves for them. Or they can compare their own actual self with their own ought self-guide. It is through these comparisons that self-guides

are associated with self-regulation. Individuals may experience a discrepancy between their actual self and either their ought or ideal self. Such discrepancies lead to the experience of negative affect (Higgins, Roney, Crowe, & Hymes, 1994).

Thus, it is important to learn to reflect on the challenges and opportunities arising from the contexts, in formal settings too. It is a matter of developing forms of guidance that educate subjects to embrace the challenges, starting with prevailing traits that can be educated because educable. From this perspective, reflexivity becomes a construct useful to foster guidance, as an educational theory and practice in close relationship to the improvement both of formal training contexts (Loiodice, 2009, 2017) and the ways through which professions and work are articulated (Loiodice, Dato, 2009).

Guidance is not only an instrumental reflection to the choice of secondary school, university, or placement. Guidance is part of a broader framework of adult life-planning (Guichard, 2015), including training and work opportunities in which the subject situates personal aspirations, relationships in and out of formal training (Savickas *et al.*, 2009), information about school and academic courses, clarify the world of professions (Patton & MacMahon, 2006), family conditions and aspirations (Cunti, 2008). From this perspective, guidance represents a useful key to nurture the prefigurative dimension of the human, that is, that utopian capacity to imagine oneself different than the present. This has encountered a decisive obstacle in the renunciation of the subject's agentivity to design future (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

But how is it possible to produce a theory and practice of guidance that can intercept the needs of those faced with making choices, developing a reflexivity that can hopefully be transformative of their frames of references?

The answer is not easy, and it would be impossible for us to summarize it in few pages; nevertheless, it seems interesting to find psychological constructs functional to education. Among these, it seems particularly interesting the perspective of Carol Dweck (1999), about self-theories and their role in motivation, personality, and development. All this seems to be very promising for a pedagogical reflection that enhances the categories of change and reflexivity, as particularly fruitful grounds for soliciting the change of the frames of references, hopefully transformative (Mezirow, 1990), even at school or university.

In the case of mindset (Dweck, 2006), thinking oneself in one way, rather than the other, has an intrinsic educational value, as evidenced by some other studies (Dweck, Chiu & Hong, 1995), according to which beliefs about oneself and one's intelligence can induce one to have different behaviors. It fundamentally depends on whether someone is conceived to have a static or

dynamic intelligence, *fixed* or *growth* in Dweck's perspective. This is an influence that can have considerable repercussions on one's perceived ability to achieve set goals in the different domains of life – personal and social (Dweck, Chiu & Hong, 1995), academic (Dweck, Walton, & Cohen, 2014), and professional (Dweck & Yeager, 2019) – and hopefully to act in a transformative way (Bellantonio, Scardicchio, 2023; Mezirow, 1990; Taylor & Cranton, 2012).

## **Fixed or Growth? Which Intelligence I Suppose to Have?**

Think of having an intelligence that can change over time, not to be considered as a relatively stable personality trait, seems to be a predictor of personal success, that's the reason why mindset is a construct to work with in educational and training contexts, even university (Bellantonio, Scardicchio, 2023).

Dweck (2006) has defined *growth mindset* as the set of beliefs useful in fostering coping strategies and resilient processes in managing and overcoming difficulties, attributing significance to critical experiences, and valuing the effort in achieving an outcome. The pedagogical interest in the mindset is that it can be learned through education, so that it profoundly influences the way people manage their lives, the possibility of becoming what one wishes to be, and achieving one's ambitions, including academic success. Dweck (2006) identifies two fundamental self-beliefs to which correspond two fundamental types of mindsets: the belief that personal intelligence is a fixed trait (*fixed mindset*) and, therefore, cannot be improved upon, and the belief that personal intelligence can, instead, always grow and improve (*growth mindset*) through effort and experience.

Research on mindsets (Dweck, Chiu & Hong, 1995; Dweck, 2006; Dweck & Yeager, 2019) within the different stages of the life cycle have focused on the possibility to change and transformation of each human being's talents, aptitudes, and interests, because of the idea that the person's true potential is unknowable. In fact, is not possible to predict with certainty what a person will achieve through years of passion, effort, and training (Bertin, 1976; Bertolini, 1988). Thus, the two beliefs correspond to two fundamental types of mindsets, which can profoundly influence how we stand and face the future, and cope with perceived stress events.

Fixed mindset assumes that intelligence and creative abilities are static components that we are unable to change significantly with learning (Dweck, 2006). People characterized by this mindset think success is the proof that being intelligent and talented are natural gifts. They systematically seeking

confirmation of their qualities and associate the idea of failure with people's identity and not with action or effort. Every situation always requires confirmation, validation, demonstration of one's intelligence.

Avoiding challenges and obstacles at all costs becomes the way through which they can maintain the feeling of being intelligent and competent. These people also become defensive and ignore negative but useful and necessary feedback to be able to improve. Working hard to achieve a goal is negative: indicative of a lack of intelligence and talent. The success of others constitutes a real threat, and instead of trying to learn from their failures, they only try to repair their own self-esteem by surrounding themselves with people with even lower self-esteem or by shifting their blame onto others (*Ibidem*). By settling early on in what they were able to initially demonstrate, these people tend not to set goals that require further commitment: they risk standing still and not giving themselves a chance to realize their full potential.

*Growth mindset* is typical of people with a dynamic mindset, for whom being successful and achieving goals means striving to learn something new and to grow (*Ibidem*). It may also be a painful experience, but it is not considered a defeat; rather, it is an opportunity for growth, a problem to be addressed and learned from, thus not something that permanently defines one's identity, with no possibility of improvement. These people welcome criticality and see engagement as what enables them to develop their own talents. Moreover, others' successes are not experienced as a threat to their own person but as a source of inspiration. They put themselves in a position to be able to achieve increasingly levels of well-being and personal fulfillment.

On the educational side, it is interesting to note that the mindset arises in childhood (Smiley & Dweck, 1994), as soon as children learn to evaluate themselves and thus to fear or not challenges (Higgins, Roney, Crowe, & Hymes, 1994). Thus, some people prefer to stay safe fearing not to be smart, foregoing what could be important educational opportunities for the future. This can also have a significant impact in adolescence, when being praised for ability and not for effort, does not push adolescents to try their hand at something new, being afraid of making a bad impression and thus losing salient aspects of their personality (Dweck, Walton, & Cohen, 2014). Emerges a decisive role of feedback and how communication is managed in teaching, which can guide the willingness to effort and continue to do it, as well as give up and stay in one's comfort zone.

A crucial aspect to work on the pedagogical side is that mindsets represent a relevant and predictive part of our personality, but we have the power to change it (Bellantonio, Scardicchio, 2023). It's important to learn to

recognize one's mindset and, eventually, work on it, which can be a precise task of a quality teaching that is concerned with learning processes rather than results.

## **The Possible Role of Feedback in Fostering *Growth Mindset***

The quality of learning is supported by the possibility of interaction. If it is true that learning is an almost stable modification of behavior, then it is necessary to leverage those transformative components that positively specify it (Mezirow, 1990) and that can promote well-being at school or university all around. It is essential to recall aspects that foster processes of continuous balance, with oneself and with the environment. For this reason, formal contexts – which influence ways of doing, being and feeling – represent fundamental settings of guidance. From this perspective, is important to rethink educational interaction (Rivoltella, 2012), because learning to use our ways of interacting is the most fundamental way of knowledge and learning (Rossi, 2011). Thus, designing teaching programs centered on the critical recognition of the signals, dynamics, and processes that mark and identify the exchange itself is a precise moment of evaluation of self and knowledge.

Nowadays, the construction of sense and meanings in the classroom transforms the role of teachers and students. The teacher changes, moving toward an interactionist approach of learning (Laurillard, 2014). In the constructivist approach, knowledge is prior to the classroom activity, and it is up to the student, through active processes, to reconstruct it, while it is up to the teacher to set up the environment and supervise the path. The teaching activity is today the construction of a network of meanings that emerge enactively during the action, the teacher and student are called to an active role and to produce fragments that will become part of the communities of practice (Lave, Wenger, 1991).

It assumes a leading position the *theory of feedback* (Hattie & Yates, 2013), as a priority tool in delimiting those indications necessary for the student to be able to intervene in learning contextually, critically, and reflective. Feedback supports self-regulation (Higgins, 1987), particularly with respect to three dimensions: corrective, procedural, and conceptual. Hattie & Clarke (2018) argue that feedback between teachers and students is one of the factors that most influence learning, although much depends on the ways in which it is done. The effectiveness of feedback consists in bringing the learner closer to a critical and reflective gap, between status and desired outcome (Hattie & Yates, 2013). The educational practices should

therefore acquire in the dimension of feedback one of the central aspects inherent in learning. From this perspective, learning through the contextual evaluation of the answers and the results produced corresponds to a very significant side of the learning experience. Feedback as a process, relationship, expression of subjectivity, can become an essential education reflective practice. Participatory teaching – centered on comparison, immediate and critical restitution of the outcomes of the process – constitute teaching paths that use feedback as a medium to the experience and, therefore, to learning, regardless of the content of teaching (Iavarone, Lo Presti, Stangherlin, 2017).

From this point of view, feedback impacts on three dimensions: disciplinary, intrapersonal, and interpersonal (Fishman & Dede, 2016). Disciplinary because it explores an expansion of knowledge; intrapersonal, because it brings a personal fragment into the knowledge itself and thus investigates one's own processes of way to learn; interpersonal because it requires a response, that is, verification of the possibility of modifying the group's knowledge, that social network of knowledge that characterizes the group's identity (Rossi *et al.*, 2018).

Regardless of the context, feedback wants to be formative, developmental, and growth-oriented but, despite its potential value, giving and receiving feedback are often associated with angst, confusion, denial, dread, and fear (Moore & Kuol, 2005). All this leads us to reflect and start possible research paths between the *feedback theory* (Hattie & Yates, 2013) and the *growth mindset* (Dweck, 1999, 2006).

## Conclusions and Future Perspectives

Feedback is not a simple appreciative judgment that the teacher can give to the student. Feedback is a device that aims to reduce the distance between where the student is and where he/she should arrive, thus promoting a growth mentality. In the literature there are different research that have shown what could be the conditions for which feedback is effective (Bonaiuti, Dipace, 2021), although its direct impact on the promotion of the *growth mindset* is a territory still to be explored. The intentions are to continue this heuristic work with a systematic review through a PRISMA Model (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), to improve the reporting phase (Moher *et al.*, 2010), so that we have a clearer state of the art to start educational research paths that can hold together guidance strategies, feedback theory and the promotion of growth-oriented mindset in teaching-learning contexts.

## References

- Archer, M. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellantonio, S., Scardicchio, C.A. (2023). *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertin, G.M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bonaiuti, G., Dipace, A. (2021). *Insegnare ed apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dweck, C., & Yeager, D. (2019). Mindsets: A View from Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), pp. 481-496. Doi: 10.1177/1745691618804166.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset. The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Dweck, C.S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World from two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 33(3), pp. 267-28. Doi: 10.1006/jesp.1996.1324.
- Dweck, C.S., Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. New York: Bill & Melinda gates Foundation. <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.
- Fishman, B., & Dede, C. (2016). Teaching and Technology: New Tools for New Times. In Fishman, B., Dede, C., & Means, B. (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Routledge
- Guichard, J. (2015). From Vocational Guidance and Career Counselling to Life Design Dialogues. In L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory, from Theory to Practice* (pp. 1-25). Florence: Hogrefe Publishing.
- Hattie J., Clarke S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G.C.R. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London-New York: Routledge.
- Higgins, E.T., Roney, C.J.R., Crowe, E., Hymes, C. (1994). Ideal Versus Ought Predilections for Approach and Avoidance Distinct Self-Regulatory Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), pp. 276-286. Doi: 10.1037/0022-3514.66.2.276.
- Higgins, E.T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), pp. 319-340. Doi: 10.1037/0033-295X.94.3.319.
- Iavarone, M.L., Lo Presti, F., Stangherlin, O. (2017). Didattiche partecipative e ruolo del feedback attraverso tecnologia gamebased. *Form@re*, 17(1), pp. 176-189. Doi: 10.13128/formare-20239.



- Jamieson, M.K., Govaart, G.H., Pownall M. (2023). Reflexivity in Quantitative Research: A Rationale and Beginner's Guide. *Social and Personality Psychology Compass*, pp. 1-15. Doi: 10.1111/spc3.12735.
- Laurillard, D. (2014). *L'insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lave, J. Wenger, E. (1991). Situated Learning. *Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazard, L., & McAvoy, J. (2020). Doing Reflexivity in Psychological Research: What's the Point? What's the practice?. *Qualitative Research in Psychology*, 17(2), pp. 159-177. Doi: 10.1080/14780887.2017.14001.
- Loidice, I. (2009). *Orientarsi per tutta la vita. Teorie e pratiche di lifelong guidance*. Bari: Progedit.
- Loidice, I. (2017). *Sapere pedagogico, formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Loidice, I., Dato, D. (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Mezirow, J. (1990). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group (2010). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), pp. 336-341, Doi: 10.1016/j.ijssu.2010.02.007.
- Moore, S. & Kuol, N. (2005). Students Evaluating Teachers: Exploring the Importance of Faculty Reaction to Feedback on Teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), pp. 57-73. Doi: 10.1080/1356251052000305534.
- Patton, W., & McMahan, M. (2006). *Career Development and System Theory: Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P.G. (2011). *La didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G., Pentucci, M., Fedeli, L., Giannandrea, L., Pennazio, V. (2018) Dal feedback informativo, al feedback generativo. *Education, Sciences & Society*, 2 pp. 83-107.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R.V., van Vianen, A.E.M. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp. 239-250. Doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), pp. 5-14. Doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5.

- Shaw, R. (2010). Embedding Reflexivity Within Experiential Qualitative Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 7(3), pp. 233-243. Doi: 10.1080/14780880802699092.
- Smiley, P.A., & Dweck, C.S. (1994). Individual Differences in Achievement Goals among Young Children. *Child Development*, 65(6), pp. 1723-1743. Doi: 10.2307/1131290.
- Taylor, E.W., & Cranton P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

# 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* riflessive, 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

# Catturare esperienze, sviluppare riflessione: la vignetta ad orientamento fenomenologico come pratica riflessiva

di *Cinzia Zadra, Stephanie Mian\**

## Riassunto

Questo contributo presenta uno strumento di ricerca che può essere implementato come risorsa formativa e professionalizzante e che, allo stesso tempo, rappresenta un nuovo strumento per la promozione di pratiche riflessive nei contesti delle scienze sociali e della formazione. Il dispositivo nasce da un approccio pedagogico fenomenologico e i fondamenti teorici su cui si fonda permettono di portare alla luce il ruolo centrale della riflessione nell'impegno con il mondo e contribuire allo sviluppo di un ethos pedagogico sempre aperto alle reti di significato che i professionisti della formazione e del sociale distinguono nell'esperienza.

Dopo una breve introduzione in cui si accenna alle sfide poste a studenti e studentesse negli ambiti sociali, vengono presentati diversi costrutti di riflessione, per poi recuperare il valore originario della riflessione alla luce della cornice epistemologica della fenomenologia. Viene quindi presentato lo strumento di ricerca e di formazione ad orientamento fenomenologico, la vignetta, e la sua potenzialità come mezzo per confrontarsi con l'alterità. Ne viene illustrato il valore aggiunto come strumento di pratica riflessiva e il significato nel contesto delle scienze della formazione. L'articolo si concentra quindi sulle cornici teoriche e sui processi di scrittura e analisi della vignetta come pratica riflessiva e sul suo utilizzo come esercizio percettivo e riflessivo nelle comunità di apprendimento e nei processi di professionalizzazione.

---

\* Il contributo è frutto del lavoro di dialogo, ricerca e riflessione delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Cinzia Zadra è Autrice dei paragrafi: Introduzione, Le pratiche riflessive, Il processo di scrittura della vignetta, Il processo di lettura della vignetta con focus sulla lettura dialogico-riflessiva; Stephanie Mian è Autrice dei paragrafi: Un approccio fenomenologico alla riflessione, Dalla riflessione radicale alle vignette ad orientamento fenomenologico, Conclusione.

**Parole chiave:** riflessione, formazione terziaria, approccio fenomenologico, la vignetta ad orientamento fenomenologico, la scrittura e la lettura di vignette come pratica riflessiva

## **Capturing experiences, developing reflection: The phenomenologically oriented vignette as a reflective practice**

### **Abstract**

This contribution presents a research tool that can be implemented as a training and professionalisation instrument and that, at the same time, represents a new resource for the promotion of reflective practices in social science and educational contexts. The instrument stems from a phenomenological-pedagogical approach and the theoretical foundations on which it is based make it possible to bring to light the central role of reflection in engagement with the world and to contribute to the development of a pedagogical ethos that is always open to the webs of meaning that professionals in education and the social field discern in their experience.

After a brief introduction in which the challenges posed to students in the social fields are mentioned, various constructs of reflection are presented, and then the original value of reflection is re-examined in the light of the epistemological framework of phenomenology. A research and training tool with a phenomenological orientation, the vignette, and its potential as a means of confronting otherness is then presented and its added value as a tool for reflective practice, and thus its significance in the context of the educational sciences, is illustrated. The article then focuses on the theoretical framework and the processes of writing and analysing the vignette as a reflective practice and its use as a perceptive and reflective exercise in learning communities and professionalisation processes.

**Keywords:** reflection, higher education, phenomenological approach, the phenomenologically oriented vignette, writing and reading vignettes as reflective practice

*First submission:* 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

### **Introduzione**

Gli studenti e le studentesse che si preparano a svolgere, dopo il percorso

di studi universitari, professioni sociali e educative dovranno affrontare situazioni ad elevato grado di complessità e operare in scenari in continua trasformazione e in cui la personalizzazione delle risposte e la capacità riflessiva sono fattori cruciali (Zadra & Fazzi, 2021).

Certamente sia le politiche educative a livello europeo e nazionale, sia le iniziative di docenti e ricercatori/ricercatrici hanno promosso, nei percorsi della formazione terziaria, processi di insegnamento e apprendimento che si fondano sui modelli dell'educazione situata; tuttavia le idee, le cornici di riferimento e i principi risultano ancora troppo disgiunti tra loro e non sufficientemente specifici per supportare i futuri professionisti dell'educazione e del sociale attraverso forme di «riflessività pratica» (Striano, 2012, p. 355) e la capacità di elaborazione di soluzioni adeguate alla pluralizzazione e alla differenziazione dei bisogni sociali (Morley & O'Connor, 2016).

Educare significa mettere in moto processi di sviluppo e di risposta alle domande del mondo e quindi gestire sfide emergenti dalla pratica, per questo le pratiche riflessive permettono di ripensare il rapporto tra teoria e prassi all'interno dei processi formativi. Biesta (2022) propone a questo proposito non solo di non considerare il rapporto tra apprendente e mondo meramente dal punto di vista delle logiche della costruzione e ricezione, ma anche di contemplare altre possibilità di intendere la relazione tra sé e il mondo. L'educazione non è infatti riducibile ad un processo causale, a connessioni dirette tra input e risultati, ma è un evento che “avviene” tra chi apprende e chi insegna: si tratta di vedere la soggettività e i significati prodotti in un “altrove” che eccede l'identità di ciascuno. Per Biesta la relazione educativa è un rapporto di apertura ed esposizione all'imprevedibile “accadere” di qualcosa. «Il rapporto tra sé e mondo (...) viene “prima” del sé e il sé emerge proprio da questo “incontro”» (2022, p. 48).

Le sfide attuali della formazione terziaria invitano ad andare oltre le riflessioni sulla pratica dirette a recuperare e riprendere quello che studenti e studentesse sanno già. La pratica riflessiva deve invece spostare comprensioni e percezioni (Biesta, 2019), il che comporta affrontare le questioni di come e perché riflettere, di tener conto di come stare in conversazione riflessiva con le situazioni facendo spazio alle dimensioni tacite e corporee dell'esperienza. Sviluppare pratiche riflessive non significa offrire specchi che riflettono immagini identiche all'originale e che fanno emergere solo ciò che è riflesso e ciò che si vede. Per vedere “oltre” abbiamo bisogno di una rifrazione attraverso un prisma che scomponga la luce spezzandola in una miriade di colori, affinché si possa sviluppare un sentire educativo capace di mantenere in relazione riflessiva con la pratica (Biesta, 2019).

## Le pratiche riflessive

Esistono innumerevoli studi e proposte teoriche che presentano i concetti di riflessione e pratica riflessiva (Fook, Collington, Ross, Ruch & West, 2015; Webster & Whelen, 2019). Le pratiche riflessive riguardano inoltre moltissime professioni e in modo particolare le professioni sociali e quelle educative (Boud, 2009). Molte e molto diversificate sono pertanto anche le definizioni di riflessione, che rispecchiano contesti sociali, culturali, politici, ma anche approcci e cornici teoriche così come finalità.

Dewey (1994) definisce il pensiero riflessivo come il modo migliore di pensare «che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (p. 61). Il principio del pensiero riflessivo è individuato da Dewey nel dilemma, nei dubbi e nelle esitazioni che dirigono all'indagine e all'analisi della situazione ed evolvono in un processo di ricerca di soluzioni. La riflessione in Dewey è quindi uno strumento per trasformare l'esperienza grezza in una teoria, in un processo iterativo che va dalla pratica alla teoria e dalla teoria alla pratica e che prevede l'osservazione, la descrizione precisa e l'analisi dell'esperienza. L'interazione con sé, l'interazione e la condivisione con gli altri e l'ambiente si definiscono come esperienza successiva da cui l'apprendimento può continuare, «perché si è in grado di pensare riflessivamente solo allorché si è disposti a prolungare lo stato di sospensione e ad assumersi il fastidio della ricerca» (Dewey, 1994, p. 77).

Riprendendo il pensiero di Dewey, Schön (1983, 1987) ha riconosciuto le pratiche riflessive non solo come riflessione sull'azione, ma anche durante l'azione, rendendo esplicita la crisi in cui molti professionisti si ritrovano nel percepire lo scarto tra teoria formale e pratica. Per questo, probabilmente, molti percorsi di professionalizzazione e di formazione utilizzano il modello di Schön (1893): attraverso la riflessione che si verifica nel corso delle azioni, è possibile accedere alle assunzioni implicite contenute nelle pratiche professionali e, quindi, migliorare la pratica.

Un altro modello di riflessione è quello ideato da Kolb (1984) che, con il concetto di apprendimento esperienziale, indica il processo di generazione della conoscenza attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza. Kolb distingue quattro momenti dell'apprendimento: lo stadio delle esperienze concrete; lo stadio dell'osservazione riflessiva; lo stadio della concettualizzazione astratta e lo stadio della sperimentazione attiva. L'osservazione, dopo un intenso coinvolgimento personale, permette una comprensione dei significati attraverso il confronto, focalizzando, a partire da ciò, la concettualizzazione e la possibilità di stabilire regole e dinamiche di processo. Infine, nella sperimentazione, si propone la ricerca di cambiamenti ed

evoluzioni. Kolb sottolinea quindi due dimensioni principali del processo di apprendimento: quella delle esperienze concrete e dall'altra la sperimentazione attiva e l'osservazione riflessiva che, attraverso numerosi cicli, ritornano all'azione da un'operazione precedente.

Anche Mezirow (2003) entra nel merito del concetto di azione riflessiva proponendo schemi di significato utili per analizzare l'impalcatura degli apprendimenti pregressi. La sua proposta riguarda il concetto di elaborazione critica dell'esperienza nell'apprendimento degli adulti. «In quanto discenti adulti, siamo prigionieri della nostra storia personale. (...) tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento pregresso» (Mezirow, 2003, p. 9). Una serie di convinzioni, atteggiamenti, giudizi di valore, schemi mentali funzionali alle prospettive perseguite rendono riconoscibili nelle conseguenze quotidiane orientamenti abituali, fondano aspettative e definiscono prospettive di significato. Affinché possano attivarsi percorsi di apprendimento è necessario attivare processi riflessivi intenzionali e sistematici non solo sui contenuti e sui processi, ma anche sulle premesse. Per Mezirow (2003) i processi di riflessione riguardano la totalità degli aspetti dell'uomo e la riflessione coincide con la consapevolezza dei significati della vita dell'uomo sia in contesto professionale, sia in ogni situazione di vita «perché è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato» (p. 106).

L'idea di riflessione, infine, proposta dagli approcci critici esplora modi e pratiche riflessive come esercizio di libertà per perseguire obiettivi trasformativi, nel senso che la riflessione oltrepassa le pratiche cognitive per essere orientata al mutamento e al miglioramento delle condizioni di vita, in una concezione dell'azione e della riflessione «strette da un'interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente. Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 2018, p. 97). Come si evince da questi brevi cenni i concetti presentati presuppongono che la riflessione, sia sull'azione sia durante l'azione, metta in moto un processo di apprendimento che non solo fornisce informazioni sui contenuti e sui processi, ma anche sugli assunti impliciti, sulle convinzioni e sui valori e che, in ultima analisi, porta alla generazione di conclusioni, all'allontanamento dalle azioni di routine e alla soluzione di problemi o all'identificazione o alla definizione di regole e dinamiche di processo. Il prerequisito di ogni apprendimento è quindi il riferimento riflessivo a un'esperienza che persegue un determinato obiettivo, come per esempio, una trasformazione del sé.



## Un approccio fenomenologico alla riflessione

Di seguito, viene dato spazio a un nuovo modello di riflessione i cui fondamenti teorici sono radicati nella fenomenologia. Come i modelli presentati, esso parte dalle esperienze dei/delle partecipanti, ma dà inizio al processo di riflessione in un momento precedente e, a differenza degli altri, cerca di rimanere il più vicino possibile all'esperienza vissuta senza trarne implicazioni o conclusioni.

La fenomenologia, considerata “riflessione radicale”, è uno stile di pensiero che assume come obiettivo fondamentale il ritorno alle “cose stesse”, un rivolgersi all'esperienza pre-categoriale che precede la conoscenza. La fenomenologia rivendica il valore di un'indagine, il cui punto di partenza è l'esperienza pre-scientifica del “mondo della vita” (*Lebenswelt*): il mondo appare, ovvero è dato, nella molteplicità della nostra esperienza. Da qui viene stabilito un intreccio tra il sé e il mondo dovuto al fatto che, con il nostro corpo vivente (*Leib*) e tramite esso, siamo sempre con le cose prima di qualsiasi riferimento cosciente intenzionale ed è per questo che le cose ci possono sorprendere e coinvolgere. Poiché l'essere colpisce la nostra coscienza, noi agiamo come rispondenti a «ciò che ci tocca e ci interpella» (Waldenfels, 2011, pos. 3240), a una «richiesta estranea» (Waldenfels, 2008, p. 69) che anticipa la nostra iniziativa e interrompe il nostro orizzonte di aspettative. Appena qualcosa entra nella nostra coscienza come qualcosa di definito, la percezione o l'esperienza ha già avuto luogo. In questo senso, riflettere, che rievoca il significato del termine latino *reflectère* (ripiegare, volgere indietro) comporta la transizione dall'esperienza pre-riflessiva all'esperienza riflessiva colta attraverso la lingua (Tengelyi, 2007). Si tratta di una “ri-flessione” in quanto mi “ri-piego” o “ri-volgo” verso il processo in cui è sorto il significato che si è aperto alla mia coscienza in precedenza. In senso lato, con il termine *ἐποχή* si intende la messa fra parentesi, la sospensione del giudizio e di ogni affermazione predicativa, «dei dati scientifici e dei pre-giudizi accreditati» (Husserl, 1983, p. 34). Il mondo e le cose che appaiono alla nostra coscienza non lo fanno nella loro essenza o nel loro nucleo, ma «nelle sfumature» (Husserl, 1983, p. 216), che possono essere esplorate in movimenti di ricerca sempre nuovi senza essere mai afferrabili nella loro pienezza. Il metodo fenomenologico non è lineare o sequenziale, ma «un'esplorazione in avanti e indietro» (Husserl, 1983, p. 96). Questo ci permette di interrogare l'esperienza sulla sua origine e di riflettere sulle categorie dell'interpretazione, dato che ci rendiamo conto che non facciamo mai un'esperienza di-

retta di qualcosa, ma che ogni coscienza rappresenta «la coscienza di *qualcosa in quanto qualcosa*»<sup>1</sup> (Waldenfels, 2008, p. 40). C'è qualcosa di radicalmente diverso, infatti, tra l'interpretazione dei dati e dei fenomeni, una loro comprensione logico-razionale e l'apertura al possibile e alla comprensione che conferisce significato e che deriva da «un'attitudine, una maniera non orientata di guardare le cose, nutrita dalla disposizione della non-resistenza» (Mortari, 2007, p. 93). Si tratta di indicare, mostrare, mettere in luce ciò che si manifesta in sé stesso, rivelando una possibilità di conoscenza, cogliendo i fenomeni nel loro divenire e nella loro apertura e mutabilità. In questo modo diventiamo consapevoli di noi stessi come coscienza costituente corporea e del mondo come costituito – in opposizione a quello costruito. Risulta quindi chiaro che il pensiero fenomenologico, come i concetti di riflessione già illustrati, parte dalle esperienze a cui fa poi riferimento attraverso un processo riflessivo più ampio. A differenza della riflessione pragmatica o critica però, la fenomenologia cerca di tracciare e descrivere i modi in cui si articola un fenomeno senza volerlo spiegare o analizzare. L'obiettivo della riflessione nell'approccio fenomenologico non è quello di portare ad un cambiamento dell'agire o del sé. Infatti, questo potere trasformativo è già attribuito all'esperienza stessa e, inoltre, con le nostre azioni rispondiamo sempre ad una richiesta estranea e perciò il nostro agire non è operazionabile.

## **Dalla riflessione radicale alle vignette ad orientamento fenomenologico**

In accordo con questi assunti teorici, la ricerca fenomenologica si fonda su una comprensione dei fenomeni attraverso processi di descrizione che inquadrano il mondo in maniera «disinteressata» (Stein, 1998, p. 37), prestando un'attenzione prolungata e precisa alla descrizione fedele della situazione e del momento vissuto, riconoscendo e valorizzando i significati che le persone le assegnano e i saperi particolari ed esemplari (Mortari, 2007). In che misura la fenomenologia, quindi, fornisce un nuovo modello per l'apprendimento di pratiche riflessive e quale contributo può dare a una postura riflessiva? La fenomenologia permette di passare dall'attenzione a ciò che accade e dal coinvolgimento ad una dimensione di riflessione, in cui ciò che è stato esperito e vissuto diventa oggetto di indagine, dove ciò che è stato vissuto in maniera pre-riflessiva subisce «una presa di distanza che rende possibile l'emergenza della coscienza di sé nella presenza attuale» (Mortari, 2007, p. 16). La riflessione fenomenologica è caratterizzata, quindi, da un

---

<sup>1</sup> Corsivo nell'originale.

prestare attenzione, un volgersi riflessivo dello sguardo che ha come oggetto le esperienze pre-riflessive e si attualizza nello scrutarle e coglierle in «espressioni concettuali fedeli» (Husserl, 1983, p. 150).

La vignetta ad orientamento fenomenologico è un testo narrativo che, come si può vedere dall'esempio seguente, funge da vero e proprio dispositivo riflessivo in quanto serve all'esperienza come mezzo per arrivare a pronunciarla. Inoltre, come uno strumento musicale è capace di far echeggiare l'esperienza creando risonanza nel lettore e aprendo così ulteriori spazi di esperienza.

### ***Forse dovrò tornare<sup>2</sup>***

*La porta si apre a piccoli scatti, prima avanza il bastone e poi il corpo lento e pesante della signora Elsa: si lascia cadere sulla poltroncina davanti a Marco, l'assistente sociale, e gli sorride. Ha il fiatone per la fatica. Marco rimane seduto alla scrivania, le sorride in silenzio, allunga le braccia verso di lei e apre i palmi delle mani. Elsa appoggia il bastone al tavolo, controlla che sia ben fermo e poi allunga le sue mani sul tavolo e le appoggia su quelle di Marco. Si tengono così per un po' finché lei, con la voce sottile gli dice: «Oggi vado a casa, mi vengono a prendere». Le mani di Marco si chiudono attorno a quelle di Elsa. Poi lei aggiunge: «Quando starò peggio, tornerò. Allora dovrai farmi portare una sedia a rotelle fino alla macchina». Marco allarga ancora di più il suo sorriso. Tiene ancora le mani di Elsa e la guarda negli occhi «Verrò io a prenderla alla macchina, Elsa, quando vorrà tornare da noi!», promette. «No, tornare non voglio, ma forse dovrò» replica Elsa.*

La vignetta ad orientamento fenomenologico è stata implementata come strumento di ricerca in diverse università europee (Innsbruck, Vienna, Klagenfurt, Bolzano, Salonicco, Hannover, ecc...) e occupa oggi un posto di rilievo nella discussione scientifica internazionale (Brinkmann, 2016).

Il termine vignetta deriva dal francese *vignette*, diminutivo di *vigne*, vite. L'etimo rimanda ai tralci di vite e precisamente sta ad indicare il disegno decorativo delle foglie di vite raffigurate nelle lettere iniziali delle pagine dei manoscritti medievali (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). I tralci di vite e i grappoli d'uva venivano intrecciati dagli amanuensi alla grande

---

<sup>2</sup> La vignetta presentata come esempio è stata raccolta e scritta da una studentessa del corso di Servizio Sociale durante il tirocinio in una RSA e validata intersoggettivamente durante il tirocinio con la propria tutor. La vignetta descrive un momento del congedo di un'ospite dall'assistente sociale della struttura prima di fare ritorno a casa. La studentessa che ha coesperito questa scena, ne è stata colpita e l'ha racchiusa in una vignetta analizzata in una successiva conversazione riflessiva con i compagni e le compagne durante una lezione di Pedagogia Sociale.

iniziale decorata in apertura dei capitoli dei testi. Anche la vignetta comunemente intesa come riquadro che contiene una piccola scena di un fumetto evoca, in realtà, queste antiche cornici miniate dai copisti. Come una piccola miniatura animata la vignetta ad orientamento fenomenologico è un testo che descrive in modo pregnante una scena colta direttamente sul campo. In questo senso, la scrittura delle vignette cattura le esperienze co-esperate senza preoccuparsi di una rappresentazione dettagliata della situazione, ma cercando piuttosto di intuire l'atmosfera della situazione vissuta, la natura 'patica' dell'interazione, gli stati d'animo dei protagonisti e di mostrare la complessità, la molteplicità e la vitalità delle esperienze vissute. Per questo, nella vignetta, viene attribuita specifica attenzione al linguaggio del corpo, alla percezione corporea, alle atmosfere, alla mimica, alla prossemica, all'andatura e ai gesti minimi, ai toni di voce e ai silenzi, a tutto ciò che si può difficilmente afferrare linguisticamente. In tal modo la vignetta racchiude la descrizione di un momento che può colpire, irritare, ispirare domande, suggerire un successo o un fallimento (Agostini, Peterlini, Donlic, Kumpusch, Lehner & Sandner, 2023). Le vignette ad orientamento fenomenologico cercano quindi di «“corporizzare”, o più correttamente, “incarnare” i momenti di esperienza in segni, perché sono di per sé privi di un significato univoco» (Tengelyi, 2007, p. 230).

Le vignette contengono momenti co-esperiti e si dispongono a essere corpi sonori di esperienza: danno espressione e quindi corpo alle esperienze pre-riflessive attraverso la loro “traduzione” linguistica, diventando oggetto di un'osservazione più attenta.

La vignetta diventa chiara pratica riflessiva da due punti di vista. Da una parte chi scrive la vignetta si ri-piega sul processo dell'esperienza conferendo una (possibile) attribuzione di significato all'esperienza pre-riflessiva. Questa attività creativa è dovuta all'incolmabile divario tra l'essere e il pensare, che tuttavia non significa solo preclusione della possibilità di essere direttamente con sé stessi o con qualcos'altro, ma, allo stesso tempo, anche produttività, inesauribilità dell'esperienza e possibilità di poter plasmare il nostro mondo e non solo di accettarlo (Meyer-Drawe, 2012). Dall'altra parte, le vignette, per la pregnanza e la lingua evocativa, generano un'eccedenza di senso e significato che ne determina il valore aggiunto (Mian, 2019). La vignetta rappresenta, evidenzia, indica, ma in un'indeterminatezza che può essere riempita in modi diversi, ad esempio attraverso la lettura e la discussione in processi di formazione o professionalizzazione o durante i tirocini e gli incontri riflessivi in aula che li accompagnano e li seguono. La vignetta diventa pratica riflessiva, in quanto permette un accesso riflessivo alle esperienze considerate nella loro esemplarità. Il significato della vignetta è stabilito nella comprensione intuitiva, sulla base della familiarità con i processi

esperienziali descritti, del carattere intersoggettivo delle esperienze e l'esempio concreto può essere usato per dimostrare il generale (Brinkmann, 2010).

### ***Il processo di scrittura della vignetta***

La scrittura della vignetta comincia sul campo, spesso durante le pratiche del tirocinio obbligatorio previsto per i futuri professionisti del sociale, quando lo studente è immerso nei fenomeni del mondo della vita professionale. L'immersione nei fenomeni implica movimenti di co-esperienza delle situazioni che non sono lineari, ma piuttosto descrivibili in un continuo avvicinarsi e allontanarsi: Husserl (1983) parla di movimenti a "zig-zag", di un'interazione, nel guardare il mondo, le cose e le loro interrelazioni, che è fondata su un atteggiamento aperto, ricettivo, che lascia spazio a ciò che ci colpisce, a una sorta di puntura, un *punctum*, come lo definisce Barthes (2001), che non dipende solo dalle nostre intenzioni e comprensioni, ma proprio dall'incontro con qualcosa o qualcuno, nell'«inframezzo tra me e l'altro» (Waldenfels, 2011, pos. 245). Allo sviluppo di questa postura, che lo studente/la studentessa pratica nel contesto situato professionale o di tirocinio, è stata precedentemente dedicata una fase di esercitazione attraverso un percorso formativo di sensibilizzazione alla percezione, alla consapevolezza della corporeità e di scrittura di vignette (Agostini, Peterlini, Donlic, Kumpusch, Lehner & Sandner, 2023).

In uno spazio sociale esperito, viene registrato quindi un qualcosa che colpisce, affascina, emoziona o infastidisce innanzitutto come esperienza 'patica'. Chi scrive la vignetta è immerso nella scena, la esperisce con il corpo vivente e il corpo diviene il punto zero (*Nullpunkt*) dello sguardo e della percezione (Husserl, 1983). Ecco perché, scrivendo la prima bozza della vignetta, si annotano con particolare attenzione, come abbiamo già detto, i movimenti del corpo, gli sguardi, le posture, le espressioni che non solo precedono la parola, ma sono la condizione irrinunciabile perché «la parola divenga parola vivente esplicitata» (Bertolini, 1988, p. 174). Questo momento di co-esperienza si distingue dall'osservazione partecipante di ispirazione etnografica perché l'interesse conoscitivo è diretto al di là del comportamento verso le esperienze delle persone – per esempio, verso l'apprendimento come esperienza. «L'esperienza è co-esperita» (Peterlini, 2016, p. 11) nel senso che pur non condividendo in toto l'esperienza la viviamo nello stesso momento in cui avviene e descriviamo la nostra esperienza nella vignetta: attraverso la nostra esperienza mostriamo l'esperienza di un'altra persona. La prima bozza di vignetta viene stesa immediatamente sul campo e, sulla base delle annotazioni raccolte, viene poi discussa, arricchita e validata

intersoggettivamente in un piccolo gruppo: vengono messe al vaglio le descrizioni delle scene permettendo a chi ha scritto il testo di chiarire momenti e dettagli catturati e magari non racchiusi già nella prima bozza. Si tratta di un processo di elaborazione e condensazione della scena che presta attenzione alle scelte lessicali e alla struttura delle frasi in modo che ciò che emerge sia non un'interpretazione, ma un "mostrare" che non presuppone uno sforzo significante, ma fa vedere, mantenendo la scena in uno *statu nascendi* (Merleau-Ponty, 2005). Dal punto di vista fenomenologico questo passaggio del processo di scrittura rende la vignetta una «descrizione esemplare» (Lippitz, 1987, p. 116). Dalla bozza della vignetta e attraverso questo passaggio di validazione, abbiamo due momenti di intersoggettività: ciò che è già stato colto nella fase di scrittura e poi maggiormente nella validazione fa emergere l'interconnessione di ognuno di noi con il mondo. La vignetta validata contiene quindi un'eccedenza di significati possibili, che permettono di ritornare su di essi riflessivamente, per una comprensione del generale nel particolare (Peterlini, 2018). La vignetta viene quindi di nuovo sottoposta ad un controllo finale per verificarne la pregnanza e la chiarezza, magari attraverso l'omissione di passaggi che impedirebbero al lettore esterno di avere a sua volta una co-esperienza, rendendo più evidente la complessità senza limitare lo spettro dei significati possibili o cristallizzarli analiticamente. I processi di scrittura e revisione della vignetta costituiscono un modo particolare di mettere in atto pratiche riflessive perché nell'atto di setacciare e indagare modalità di percepire, sentire, vedere, cogliere intuitivamente esperienze, aprono all'esperienza pre-riflessiva e ad una eccedenza di significati e alla consapevolezza di un'ambiguità.

### ***Il processo di lettura della vignetta con focus sulla lettura dialogico-riflessiva***

La vignetta dopo essere stata validata è pronta come strumento per mettere in atto un secondo processo di lettura e analisi condivisa all'interno di «comunità riflessive» (Fabbri, 2008, p. 51). Le pratiche riflessive compiute durante la scrittura e riscrittura della vignetta e nella validazione intersoggettiva acquistano, infatti, nella comunità di studenti e studentesse una nuova forma attraverso la conversazione o analisi dialogica. Le brevi narrazioni contenute nelle vignette non si limitano, quindi, a costituire un inventario di situazioni esperienziali, ma possono essere condivise e analizzate in comunità di studenti e studentesse. Il processo di analisi delle vignette all'interno di comunità riflessive consente di nuovo il confronto e la condivisione con altri e con sé stessi e quindi innesca pratiche di riflessione in una sorta di

catena riflessiva. Si tratta di una dimensione di «riflessione di livello superiore» (Husserl, 1983, p. 176) che è allo stesso tempo «riflessione trascendentale, ovvero tematizzazione della correlazione tra significato e atto, assieme agli orizzonti nei quali si svolge la mia vita nel mondo» (Waldenfels, 2008, p. 87-88) e, quindi, solo posteriormente afferrabile. La lettura delle vignette in una comunità riflessiva è una sorta di fase di analisi e significazione della vignetta. Ad indicare questo processo si usa il termine “lettura” (*Lektüre*) (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012) che si discosta dai significati di analisi e interpretazione. Il concetto di interpretazione deve essere inteso fenomenologicamente nel suo significato originario di indicazione attraverso un segno, un gesto, un dito puntato, come suggerisce il termine tedesco *deuten*, che non indica una meta, ma solo una direzione, cioè «uno spazio aperto che può essere riempito in vari modi» (Gadamer, 1967, p. 10). Le vignette puntano quindi in una direzione, dirigendo lo sguardo degli studenti e delle studentesse da cui vengono lette su momenti di esperienza che si sono imposti all’attenzione di chi ha scritto la vignetta.

Ciò che della vignetta viene rivelato e emerge nella lettura, per i diversi lettori, dipende anche dalla storia di ognuno. In questa ri-riflessione, la vignetta sperimenta il suo significato per il lettore: nel senso di Waldenfels l’intenzionalità funzionante si trasforma in intenzionalità esplicita, per cui non possiamo mai impossessarci di ciò su cui riflettiamo (Waldenfels, 1992).

In questo modo, la vignetta diventa ancora una volta risorsa riflessiva permettendo di differenziare i momenti dall’evento e di riflettere su di essi in modo più ampio, liberi dai vincoli dell’azione, che caratterizzano invece l’evento pedagogico. La vignetta permette una sospensione del tempo, una dilazione dell’attenzione che si contrappone all’urgenza e al vortice dell’agire pedagogico. In questo modo, si è messi nella condizione di poter riflettere, cioè arrestare l’azione e tematizzare le strutture che funzionano in una situazione in modo pre-riflessivo (Meyer-Drawe, 1984).

Il compito della riflessione fenomenologica consiste, secondo Merleau-Ponty (2005), nel porre «la coscienza di fronte alla propria presenza viva pre-riflessiva con le cose, risvegliandola alla propria storia dimenticata» (p. 36). Il primo sguardo di questa storia dimenticata, la prima riflessione, è quindi costituito dalla scrittura della vignetta. La vignetta è uno sguardo sull’esperienza condivisa sul campo che ha catturato la percezione esplorativa, attraverso un’apertura senza pregiudizi a ciò che sta accadendo, e l’ha fermata attraverso il linguaggio. La lettura dialogica nella comunità permette altri e molteplici sguardi e una riflessione più larga. In questo momento di lettura dialogica la produttività della teoria può essere chiarita e verificata in riferimento alle diverse cornici teoriche degli studenti e delle studentesse.

È importante distinguere questi due momenti di riflessione, pur considerandoli nella loro unità, e far emergere, da una parte nella scrittura e nella validazione intersoggettiva della vignetta, la dimensione dell'esperienza e, dall'altra, nella lettura dialogica della comunità di studenti e studentesse, una riflessione più ampia. «I costrutti teorici, infatti, se vogliono essere rilevanti per l'agire pedagogico vanno posti in riferimento alla prassi nel momento in cui si realizzano come riflessione sull'esperienza pre-riflessiva, tenendo conto che, tuttavia, non possono mai liberarsi completamente del loro carattere di indeterminatezza» (Meyer-Drawe, 1984).

## Conclusioni

Possiamo concludere affermando che la vignetta ad orientamento fenomenologico costituisce uno strumento di pratica riflessiva per eccellenza. La vignetta, inquadrata nel costrutto teorico presentato, è in grado di rapportarsi alla pratica realizzandosi come riflessione, nel senso originario e più completo del termine, sull'esperienza pre-riflessiva. È quindi una risorsa rilevante per l'agire pedagogico e l'indeterminatezza, la molteplicità, la polisemia e la polifonia, che emergono dalla vignetta e dalla sua lettura, non rappresentano un segno di debolezza metodologico, ma un punto di forza.

Sia nel processo di scrittura sia in quello di lettura, la vignetta si rivela non solo strumento di pratica riflessiva, ma è essa stessa pratica riflessiva che può aprire all'esercizio di un *ethos* pedagogico riflessivo. Siamo consapevoli che qualcosa è sempre dato come qualcosa e che «libertà significa capacità di incominciare non semplicemente da sé stessi, ma partendo da altrove. Colui che crede di poter cominciare da sé stesso, non fa altro che ripetere ciò che è già ed è già capace di fare, perciò non comincia affatto» (Waldenfels, 2008, p. 76). A partire da qui si può sviluppare un atteggiamento di apertura, attenzione e responsività su ciò che è estraneo, che a sua volta ha un impatto sulle nostre azioni, senza tuttavia volerlo.

Questo *ethos* riflessivo, la consapevolezza dell'inesauribilità dell'esperienza, che porta a mettere in discussione se stessi – e quindi a dare spazio all'estraneo – restituisce valore all'esperienza che «non consiste solo in nuovo sapere, ma in quell'apertura all'esperienza che scaturisce dall'esperienza stessa» (Buck, 1969, p. 75).

Vogliamo concludere questo contributo con la voce autentica di una studentessa, che presenta possibilità e punti di forza della lettura dialogica relativa alla vignetta presentata sopra come esempio:



Abbiamo discusso tanto nel gruppo: ci siamo anche divertite, abbiamo considerato, giudicato, valutato, abbiamo assunto posizioni diverse, qualcuno è ritornato alla sua prima intuizione integrandola con domande, e osservazioni di altri. Mi sono tanto stupita di come altri intravedessero altre situazioni, altri problemi etici, altri bisogni sociali.

Alla fine, sono rimasta spiazzata dall'affermazione di una compagna del gruppo: "Ma perché Elsa dovrebbe essere una donna anziana? Non è mica scritto... e ho visto davanti tutti i nostri preconcetti. (Veronica)

## Riferimenti bibliografici

- Agostini, E., Peterlini, H.K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner I. (Eds). (2023). *La vignetta come esercizio di percezione: Manuale di professionalizzazione dell'agire pedagogico*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Barthes, R. (2001). *L'ovvio e l'ottuso*. Torino: Einaudi.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta, G. (2019). How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. In Webster, R. S., & Whelen, J. D. (Eds.). *Rethinking reflection and ethics for teachers. Rethinking reflection and ethics for teachers*, (pp. 117-130). Singapore: Springer.
- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale 2017)
- Boud, D. (2009). Relocating reflection in the context of practice. In Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (Eds.). *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*, (pp. 25-36). London: Routledge.
- Brinkmann, M. (2010). Vorwort: Phänomenologische Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, M. (Ed.) *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*, (pp. 7-19). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2016). Phenomenological research in education. A systematic overview of German phenomenological pedagogy from the beginnings up today. *Encyclopaideia*, 20(45), pp. 96-114. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/6327.
- Buck, G. (1969). *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. 2<sup>a</sup> edizione. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Dewey, J. (1994). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale 1910)
- Fabbri, L. (2008). Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva. In L. Fabbri, M. Striano, & C. Malacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fook, J., Collington, V., Ross, F., Ruch, G., & West, L. (Eds.). (2015). *Researching critical reflection: Multidisciplinary perspectives*. London and New York: Routledge.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale, 1971)

- Gadamer, H.G. (1967). *Kleine Schriften II. Interpretationen*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First book. General introduction to pure phenomenology*. The Hague, Boston, Lancaster: Martinus Nijhoff Publisher. (Original work 1913)
- Kolb, A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lippitz, W. (1987). Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, 2, pp. 101-130.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. Taylor and Francis e-Library. (Opera originale 1945)
- Meyer-Drawe, K. (1984). (A cura di W. Eßbach, & B. Waldenfels) *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. 2<sup>a</sup> edizione riveduta e corretta. München: Wilhelm Fink.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: RaffaelloCortina Editore. (Opera originale 1991)
- Mian, S. (2019). *Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Morley, C., & O'Connor, D. (2016). Contesting Field Education in Social Work: Using Critical Reflection to Enhance Student Learning for Critical Practice. In I. Taylor, M. Bogo, M. Lefevre & B. Teater (Eds.). *Routledge International Handbook of Social Work Education* (pp. 220-231). London: Routledge.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Peterlini, H.K. (2016). Im Scheitern gelingen – im Gelingen scheitern. Wahrgenommene und übersehene Momente von Lernen diesseits und jenseits der Unterrichtsplanung. In S. Baur & H.K. Peterlini (Eds.). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (pp. 31-54). Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2. Innsbruck-Vienna-Bolzano: Studienverlag.
- Peterlini, H.K. (2018). L'apprendimento come esperienza. Un metodo di orientamento fenomenologico per comprendere l'apprendimento: la ricerca sulle "scene di senso". *Formazione & insegnamento*, 16(1), pp. 347-358.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schratz, M., Schwarz, J.F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Edizioni Studium (Opera originale 1917).

- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (A cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 349-362). Brescia: La Scuola.
- Tengelyi, L. (2007). *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Dordrecht: Springer.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Waldenfels, B. (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale 2006).
- Waldenfels, B. (2011). *Estraneo, straniero, straordinario: Saggi di fenomenologia responsiva*. Nuova edizione [online]. Torino: Rosenberg & Sellier. Doi: 10.4000/books.res.634.
- Webster, R.S., & Whelen, J.D. (2019). (Eds.). *Rethinking reflection and ethics for teachers. Rethinking reflection and ethics for teachers*. Singapore: Springer.
- Zadra, C., & Fazzi, L. (2021). Reflective learning practices in higher education. Innovative strategies in social work education. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 3, pp. 527-546. Doi: 10.12828/103256.

# Ri-Scritture. Riflessività Bio-Professionale nei Contesti della Cura

di *Antonia Chiara Scardicchio*

## Riassunto

Il contributo presenta uno studio di caso relativo all'utilizzo del Bio Curriculum quale strumento formativo parte del Portfolio d'esame di Pedagogia Generale ed Educazione degli Adulti nei cdl della Scuola di Medicina dell'Università Aldo Moro di Bari.

La sperimentazione dei Task riflessivi muove dalla letteratura scientifica che incrocia reflective practices, apprendimento trasformativo e scienze della complessità, soffermandosi sulla promozione delle soft skills dei professionisti della cura come correlate al pensiero sistemico inteso come "meta-disciplina".

**Parole chiave:** reflective practices, formazione medica e sanitaria, soft skills, critical and creative portfolio

## Re-Thinking. Bio-Professional Reflexivity in Care Contexts

### Abstract

The contribution presents a case study relating to the use of the Bio Curriculum as a training tool part of the examination Portfolio of General Pedagogy and Adult Education at the School of Medicine of University of Bari Aldo Moro.

The experimentation of reflective tasks moves from scientific literature that crosses reflective practices, transformative learning and complexity sciences. The focus is on the promotion of the soft skills of care professionals related to systemic thinking understood as a "meta-discipline".

**Keywords:** reflective practices, medical training, soft skills, critical and creative portfolio

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

Doi: 10.3280/erp1-2023oa15887

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>

## **Lungimirare: circolarità del pensare**

La postura della *riflessività* in medicina è la postura del medico e del professionista della cura che accetta, come l'attore di Stanislavskij (2008), epistemicamente e pragmaticamente di *lavorare su sé stesso*.

La relazione di cura è, difatti, una relazione tra mondi in *reciproco* apprendimento. Mondi che si guardano e si conoscono in un contesto d'elevatissima complessità, la malattia, caratterizzato da incertezza e che necessita dunque di ininterrotto studio, tanto scientifico-ermeneutico quanto biografico-ermeneutico.

Allestire setting riflessivi nei contesti medici e sanitari riguarda dunque una questione che non è solo metodologica ma pienamente epistemologica: si tratta di incarnare uno sguardo complesso in medicina in grado di tessere la ricerca sull'oggetto della conoscenza – la malattia, la cura – con la ricerca che non elimina ma anzi tesaurizza la relazione tra i soggetti che sono in conoscenza/ in gioco/in relazione.

Ecco perché la domanda sistemica intorno alla formazione del medico e dei professionisti sanitari è una domanda intorno al *meta-metodo* di ricerca, di interrogazione, di gestione delle proprie visioni, e dunque delle proprie *cecità*: è una domanda intorno alla forma del ragionamento clinico, ovvero alla staticità oppure al movimento del proprio *sguardo* (Scardicchio, 2020):

- *Cosa rappresenta per me la mia professione?*
- *E ogni paziente che incontro?*
- *E la malattia che curo?*
- *E quella che non riesco a curare?*
- *Cosa significa per me la “mia” malattia?*
- *Come vivo – mi rappresento – i miei successi?*
- *Come vivo – mi rappresento – i miei fallimenti?*

## **Ri-pensarsi**

### **Apprendimento trasformativo e ricerca bio-professionale**

#### ***Se il paziente è un dilemma: questioni di incertezza trasformativa***

È questa postura che Bateson configura come «*sensibilità estetica*» (Ba-

teson, 1997, p. 389): coscienza sistemica delle connessioni, delle interdipendenze, dei legami generativi tra conoscente e conosciuto, proprio come tra chi cura e chi è curato.

La conoscenza/sensibilità estetica, diversamente da quella *anestetica* (Dewey, 1934), fortifica il ragionamento diagnostico, potenziando e non depauperando gli assiomi dell'EBM: il professionista della cura esteticamente/sistemicamente cerca conoscenza, significati, ulteriori visioni/spiegazioni, e lo fa – a differenza che nel *modus* della rigidità cognitiva – senza la presunzione di aver visto/pensato tutto il visibile/possibile.

Se la cura diventa ricerca, non soltanto-technica, se ogni paziente viene guardato non solo come *già-conosciuto* (rispetto a quanto i referti rilevano) ma anche come *l'ancora-(e-ininterrottamente)-da-conoscere*, allora ogni paziente può essere percepito non come caso-da-inquadrare ma come sciarada da esplorare, inedita ricerca *scientifica ed umana*. Così, ogni paziente starà come mistero/incertezza sempre da studiare/esplorare: ovvero come quel *passaggio critico* che Mezirow (2003) chiama «*dilemma disorientante*».

Nella sua analisi delle evoluzioni umane e delle storie di formazione, Mezirow definisce così tutti gli eventi biografici che costituiscono crisi, rivoluzione, distruzione degli schemi pre-costituiti, che possono condurre ad una *ri-strutturazione delle visioni e dunque delle azioni*: ad essi alcuni reagiscono con risposte involutive, altri con riscritture che trasformano l'eventocaos in ricerca di nuovo senso, nuovo ordine nato da un disordine che rivela, se accolto e risignificato, tutto il suo potenziale euristico e vitale.

I dilemmi disorientanti sono eventi poderosi nelle storie di vita e nelle narrazioni autobiografiche di chi li identifica incertezza che però non resta stagnante ma muove *ristrutturazione/creatività* nella misura in cui si è disponibili a *ri-pensamenti* e *ri-scritture* del modo interiore ed esteriore di pensare, sentire, lavorare (cfr. Boud, Keogh & Walker, 1985; Scardicchio, 2023).

Considerare *ogni paziente come dilemma disorientante* rappresenta dunque esattamente il moto contrario a quello che talvolta si ritiene corrispondere non solo alla quiete cognitiva ed emotiva ma anche alla competenza professionale: secondo una certa idea di professionalità infatti, è chi non-si-stupisce, non si squaderna, non conosce più travaglio, a rivelare “competenza” nella sua pratica da professionista. Ovvero: secondo taluni la professionalità e la scienza si misurano con la perdita di incertezze. Considerare ogni paziente *dilemma* e, per questo ineludibilmente *disorientante*, potrebbe allora apparire una assurdità.

Oppure si può leggere ogni *tensione* come *postura scientificamente connotata*: propria di chi pensa/guarda sempre nella postura della ricerca.

Lo sguardo del professionista della cura coincide così con quello del ricercatore e dello scienziato: elaboratore di ipotesi, appassionato di decodifiche, non solo di codifiche.

### ***Domandare e domandarsi: il salto dal problem solving al problem setting***

*Codificare*, però, riesce assai più facile: facilita la decodifica dei dati, la lettura della realtà. Ma l'aver pre-codificato, mentre salva perché toglie incertezza, contemporaneamente illude: perché consegna un orientamento che funziona come riduzione del campo visivo/cognitivo/emotivo, impedendo di leggere/vedere la complessità del reale, quando questa ci chiede di uscire dal codice, di cambiare paradigma, ovvero quando si è davanti ad una persona/storia che eccede quella codifica, che non rientra nella cornice che fino ad allora aveva codificato/funzionato.

Restando imbrigliati nella illusione di aver visto tutto, accade di incorrere in quella cecità che Kahneman (2020) descrive con l'acronimo *WYSIATI: What You See Is All There Is*. Ovvero: *quello che vedi è tutto quello che c'è*.

Ogni codifica è dunque, al contempo, tanto rassicurazione quanto perdita.

Per tale ragione, le ricerche di Laura Formenti in tema di *transformative learning* (2017) ci conducono a riscrivere una espressione – ed una esperienza – che solitamente è connotata negativamente, anche in merito alla professionalità: il *disorientamento*.

*Disorientamento, spaesamento, spiazzamento*, nelle sue scritture sono riscritti: non come incompetenza ma come necessità generativa, necessità per ogni creatura vivente quando ha da imparare di nuovo o, meglio, come nelle ricerche di Bateson e Manghi, ha da *imparare a dis-imparare*.

Potrebbe sembrare scontato discutere dell'importanza del mettere/mettersi in discussione, eppure è potente l'evidenza del *default* con cui di norma tutti procediamo nelle routine quotidiane, anche di pensiero: la postura del *domandare/ricercare* si intende piuttosto correlata alla incompetenza: ricerca chi non sa, chi sa non ricerca.

Così “*non so/non ho capito/devo studiare ancora*” sono culturalmente considerate evidenze di non professionalità.

E se invece si declinasse la professionalità proprio come fosse il contrario di quell'*Effetto Dunning-Kruger* per il quale *chi-ritiene-di-sapere* lo si riconosce dall'inossidabilità dell'“*ho capito tutto*” e dalla incapacità del dubbio?

E se si intendesse la professionalità – proprio come la postura dello scienziato, del ricercatore – come caratterizzata dalla *capacità di dubbi*?

Darsi il *meta-metodo* della *ricerca continua*, sperimentare il passaggio dal *problem solving* al *problem-reframing* (Chello, 2021): in questa forma interiore, proprio le situazioni critiche diventano generative, personalmente quanto professionalmente, consentendo di «*reconstructing dominant narratives*» (Mezirow, 2000, p. 19), potenziando notevolmente tanto le competenze relazionali (legate a doppio filo col sapersi flessibilmente ristrutturare) quanto il ragionamento clinico.

## Ri-vedersi. Il lavoro di chi cura su sé stesso

### *Pensare piano: medicina e(’) complessità*

Allestire setting sistemici per la formazione riflessiva in medicina rappresenta dunque la «concreta possibilità per le persone di misurarsi con le proprie questioni operative e lavorative e di accedere a spaccati consistenti di comprensione della propria realtà e di costruzione di frammenti significativi della propria identità personale e professionale» (Kaneklin & Scaratti, 1998, p. 26).

In tal senso, l’esperienza estetica/sistemica di cura del proprio sguardo clinico – la capacità di porsi in *metaposizione*, di accedere ad uno sguardo che è *sistemico perché non fisso* – può essere resa così graficamente:

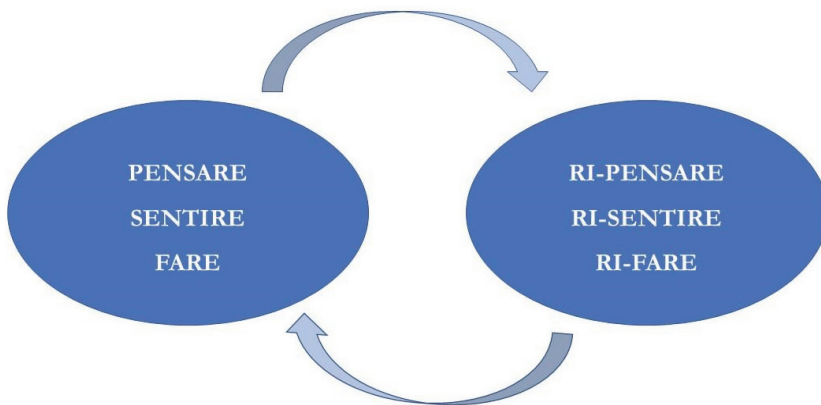


Fig. 1 - Apprendimento trasformativo come Ri-Scrittura

Questo passaggio di *ri-pensamenti* e *ri-formulazioni* parrebbe scontato: ma in realtà è assai complesso da incarnare, giacché il *pensiero dimentica di*



*pensare sé stesso* (Mortari, 2002), ed in modalità di rigidità cognitiva tende a procedere più di *default* che in stato di *mindsight*/autoconsapevolezza (Siegel, 2001).

L'implementazione di settings riflessivi rappresenta così la possibilità di rispondere al bisogno di formazione nel campo della medical education considerando la necessità non soltanto di “metodi e tecniche” trasferibili da un paziente all'altro senza particolare mediazione, ma anche e soprattutto di *prassi interiore*:

Si fa qui riferimento alla capacità di usare un pensiero complesso, dinamico, circolare; un pensiero che mentre pensa è in grado di pensare anche a sé stesso.

Un pensiero capace di cogliere contemporaneamente diversi livelli e di metterli in relazione fra loro sulla base della continua articolazione d'osservazione e d'auto-osservazione, di conoscenza e d'auto-conoscenza.

Diviene così possibile interrogarsi sulle proprie appartenenze, le proprie certezze, i propri dubbi, i propri oggetti di pensiero (D'Ambrosio & Okely, 1992, p. 12-13).

Lo sguardo sistemico è allora metacompetenza cognitiva ed emotiva insieme: è *conoscenza ecologica, ovvero intelligenza di relazione*, consapevolezza delle modalità con cui agiscono in situazione, tanto personale quanto professionale, le «*proprie parti*» (Mortari, 1998), mosse sempre sistematicamente: le une legate alle altre in movimento perpetuo, in senso diacronico e insieme sincronico.

Così, i setting riflessivi che mirano al prendersi cura della promozione delle *soft skills* di chi cura, hanno necessità di uno studio particolare, che riguardi, come fin qui esplorato, insieme allo studio intorno al paziente, lo studio intorno al proprio pensare/sentire.

Tab. 1 - Dimensioni temporali della riflessività

DIMENSIONI TEMPORALI DELLA RIFLESSIVITÀ (cfr. Di Gregorio L., 2000)		
Presente	<i>Chi sono?</i>	Bio- MAPPATURA
Passato	<i>Chi/come sono stato?</i>	Bio-RICOGNIZIONE
Futuro	<i>Chi/come voglio essere?</i>	Bio-PROGETTAZIONE

Riconoscere l'irriducibile *autobiograficità* (Formenti, 2017) di ogni conoscenza, finanche scientifica e quindi medica, accogliendo le indicazioni costruttiviste, insieme a quelle proprie di fisica quantistica, circa l'impossibilità, in quanto incarnati, di stare «*al di sopra del mondo*» (Manghi, 2004, p. 31) di cui si è parte, e dunque abbandonando ogni presunzione di cono-

scienza assoluta, non conduce al nichilismo o al relativismo, ma a responsabilità rispetto all'alta densità tanto tangibile quanto simbolica della professione di cura.

In tale prospettiva, la questione della *riflessività in medicina* diventa cruciale per il ragionamento clinico e per le pratiche di cura, laddove esse si scoprono essere non l'esito di un algoritmo che analizza dati *prescindendo* dai mondi incarnati/embodied dei medici e dei pazienti, ma, ineludibilmente, tra essi *paso doble*.

### ***Se la premessa della scienza medica è una questione di (co)scienza di sé***

Questa consapevolezza di mutualità si traduce nell'isomorfismo tra *cura della conoscenza dell'altro e cura della conoscenza di sé*.

Così, obiettivo *scientifico* diventa apprendere a guardarsi non solo *intorno* e non solo *fuori* ma, anche, *dentro* (Dal Lago & De Biasi, 2002, p. XII): *auto-eco-conoscenza* come pre-condizione non solo della scienza ma anche dell'etica (Morin, 1998).

Crescere nella *conoscenza della propria epistemologia, personale e professionale* (Bateson, 1976; 1984; Morin, 1993) ovvero delle *proprie premesse* (Polanyi, 1990), delle proprie routine *bioprofessionali* di diagnosi e clinica e cura: non già delirio narcisistico ma anzi, suo possibile ridimensionamento nell'umiltà del riconoscersi irriducibilmente implicati.

In tal senso si muovono le ricerche di Padoan intorno alla formazione degli operatori sanitari nei setting teatrali: con l'obiettivo di «*ridare corpo*» (2019, p. 8) alla relazione di cura, per liberarla dall'illusione/inganno che possa essere professionale solo se disincarnata.

Questo processo lo definisco di drammatizzazione della cura e lo considero in antitesi al processo contrario di sdrammatizzazione con il quale si cerca in vario modo di togliere al curare l'intensità umana che gli è propria, il suo aspetto anche tragico quando ci si confronta con i suoi paradossi e le sue contraddizioni inconciliabili, quando ci si rende conto che, soprattutto nell'ambito sanitario, chi cura è chiamato a preoccuparsi delle dimensioni fondamentali dell'umano vivente quali la malattia, l'infermità, la dipendenza assoluta, la morte.

La volontà di riportare la drammaticità e la tragicità insite nell'autentico atto del curare contrasta con la tentazione opposta di s-drammatizzarlo o attraverso la tecnicizzazione del rapporto di cura, che riduce a mera prestazione l'azione curante togliendole qualunque valore esistenziale, o attraverso quel rapporto ironico con il proprio agire che molti operatori mettono in atto come strategia difensiva per prendere le distanze da ciò che fanno, per cercare di non pensarci troppo e quindi di non sentire troppo intensamente (Padoan, 2019, p. 8).

Il suo lavoro attraverso il teatro è un lavoro che definisce *etico ed estetico*; Padoan scrive che al cuore della formazione per i professionisti della cura occorre porre «l'educazione dei sentimenti degli operatori sanitari» (*ibid*, p. 9), ma è altrettanto vero che occupandosi di *drammatizzazione* nel senso della *messa in scena* non soltanto esteriore ma anche soprattutto interiore, ovvero del processo per cui le persone diventano *presenti agli altri perché presenti a se stesse*, il suo percorso formativo si configura anche come educazione al pensiero.

### ***Oltre l'oggettualizzazione, oltre la simbiosi***

Una modalità complessa di sperimentare la formazione di chi cura, e dunque al contempo fisica e simbolica, tanto empirica quanto filosofica, colloca la questione del qui-e-ora quotidiano dentro le grandi domande di senso che riguardano l'umano:

[...] il complesso è faticoso esercizio quotidiano della prassi professionale produce molti operatori una sostanziale dissociazione tra la dimensione del paziente come oggetto dell'apporto di cure e la dimensione del paziente malato soggetto coinvolto nella relazione curante, con la conseguenza di mettere in primo piano la componente formale e funzionale e scotomizzare la componente esistenziale.

Quando viene persa la consapevolezza della asimmetria esistenziale e si smarrisce la condizione di massima vulnerabilità del malato, il rischio è quello del ripiegamento del rapporto di cura su se stesso, che si chiude attorno al paziente come una bolla, isolandolo nella condizione di un qualcuno generico da gestire, controllare, manipolare ma da cui non farsi toccare in nessun modo.

[E tuttavia] a livello esistenziale, la posizione occupata dal malato sofferente non può diventare indifferente per l'operatore poiché questa posizione riguarda tutti noi direttamente, in quanto essa anticipa una delle possibilità di esserci che ci troveremo prima o poi a sperimentare in prima persona (Padoan, 2019, p. 64).

La relazione con un paziente – la relazione con l'evidenza della vulnerabilità umana – è dunque impegnativa convocazione quotidiana e non soltanto per il carico fisico ed emotivo che comporta, ma anche per *il carico di domanda*, per *il carico* che possiamo dire *filosofico* che essa comporta, e per il quale spesso non si ricevono strumenti formativi, se non indicazioni di distacco e non coinvolgimento, sovente ritenute le uniche strade possibili di contro all'invischiamento e al suo alto prezzo da pagare.

Ma perché nei contesti di formazione medica e sanitaria la relazione deve venire intesa soltanto nella sua forma patogena, ovvero come deriva fusionale?

Perché codificare soltanto le due polarità opposte del distacco o della fusione, della assoluta impermeabilità o della assoluta permeabilità?

Occorre incarnare anche nella formazione medica la lezione problematista in relazione alla integrazione propria del pensare dialettico (Bertin, 1968): è nel passaggio da un pensiero rigido e dicotomizzante a un pensiero flessibile, e dunque in grado di accogliere la complessità, che è possibile cogliere la terza via della postura sistemica, quella nella quale la relazione è mutuo apprendimento, molto più che corrosiva lotta tra negazione vs identificazione.

### ***Entrare nel gioco: uscire da sé***

In tal senso si rende necessaria la risignificazione del discorso comune intorno all'empatia, in merito ai modi con cui in alcuni casi viene declinato. E Padoan ne compie una preziosa decostruzione/ricostruzione:

Il riferimento all'empatia è diventato per molti operatori un automatismo, un tic linguistico che scatta in modo semi-consapevole quando cercano di definire il modo giusto di avvicinarsi al paziente (Padoan, 2019, p. 73).

Questa versione abusata dell'empatia diviene in questo modo voi un grande termine-valigia, voi un ampio contenitore dei confini indistinti dentro il quale possiamo stipare alla rinfusa tutto il vocabolario degli affetti e la grammatica delle relazioni intersoggettive, allo scopo di non trattare nel dettaglio i modi in cui siamo chiamati ad entrare in contatto reale con la realtà dell'altro da noi" (*ibid*, p.74).

(...) "finiamo quasi sempre per ritrovarci prigionieri di una definizione generica il generalmente vuota, intrisa di un buonismo inconcludente con cui si cercano scorciatoie semantiche per evitare il più complesso e faticoso cammino di consapevolezza al ruolo di curanti" (*ivi*).

(...) Allontanandosi dal sentimentalismo che avvolge l'empatia moraleggiante e la trasforma in una posa psichica artificiosa, è necessario riscoprire la natura propriamente estetica di una relazione empatica intesa come esperienza sensibile dell'alterità dell'altro da me" (*ivi*).

In tal senso la questione passa dal pensare se emozionarsi o meno, al domandarsi: quanto si è disposti a farsi *turbare*? Ma *turbare* qui non corrisponde al farsi disintegrare. Risignificando il turbamento, facendolo corrispondere allo spiazzamento vitale di cui ha scritto Mezirow, qui *farsi turbare* corrisponde al farsi riportare nella posizione di chi *studia*, di chi è ancora, costantemente, in apprendimento, con la postura flessibile di chi sa non di dover soltanto ricevere o soltanto dare.

Così, il *drammatizzare* di Padoan – il suo invito alla consapevolezza della scena che si sta abitando – qui corrisponde al sapere “entrare in gioco”.

*Entrare in gioco* significa di fatto entrare in una dimensione che è caratterizzata da imprevisti, incertezze e dunque esposizione alla turbolenza: quando così non è, non si è *in gioco* ma dentro una pista, un binario, uno schema irrigidito.

L'esperienza della drammatizzazione, come proposta da Padoan ed integrata negli studi inerenti all'apprendimento trasformativo, rappresenta la consapevolezza che anche gli schemi migliori – per una partita di calcio o per il superEnalotto – sono solo *ipotesi*: tentativi, e spesso illusioni, di algoritmizzare l'imprevedibile che sempre viene dall'incontro con l'altro: non un altro generalizzato – “il paziente” – ma l'altro reale, che ha sempre un nome e sempre un volto. Sicché il punto è che la realtà è complessa perché è data dall'intreccio vitale tra viventi, e dunque è dato da relazioni, interdipendenze tra mondi che ogni volta vicendevolmente costituiscono turbolenza l'uno per l'altro.

Il che significa che soltanto alcune parti del reale possono essere schematizzabili e soprattutto che, anche quando lo sono, la tenuta dello schema/cornice/inquadratura è sempre *provvisoria*.

Tutti i tentativi di automatizzazione delle relazioni professionali – i protocolli, non soltanto quelli esteriori ma anche quelli interiori, le routine psichiche con cui si procede quotidianamente per orientarsi nell'incontro con la turbolenza – sono necessari, ma non sono sufficienti.

Il senso della professionalità del curante ha così a che fare col passaggio da una empatia che si pensa corrispondere all'esercizio «dell'abbraccio automatico, della carezza difensiva, del bacio e del sorriso preventivi» (Padoan, 2019, p. 67), al movimento interiore che coincide con la postura del ricercatore: la domanda (Boella, 2018), la disposizione euristica come modo di conoscenza e relazione.

In tal senso, l'apertura alla turbolenza coincide con la forma *lenta* del pensare complesso: rispondere in modalità *slow* all'incertezza ed al mistero proprio di ogni singolo paziente, significa sospendere la spinta automatica, la pressione *fast* che è quella verso la fusione coi propri pensieri (Harris, 2010) – “*ho ragione*” – e l'identificazione con le proprie emozioni – per cui le cosifichiamo come fossero tutto e non soltanto una parte – e dunque a riscrivere pensieri, emozioni, azioni.

Così, la correlazione tra empatia e capacità riflessiva (Paloniemi, Mikola, Vajus, Jokelainen, Timonen, & Hagnäs, 2021), tra empatia intesa come presenza e riflessività intesa come esplorazione, evidenzia che possiamo avvicinarci alla complessità del mondo dell'altro, accoglierla senza che ci facgociti o travolga, attraversandone incertezza e turbolenze, nella misura in cui il nostro mondo interno è saldo.

Ma che sia saldo non vuol dire che sia immobile, inscalfibile.

## Ri-scrivarsi.

### Il bio- curriculum ed i *tasks* del *critical and creative portfolio*

#### *Una metadisciplina per lo sviluppo delle high order thinking skills*

In questo posizionamento interiore, il lavoro del professionista della cura è tutt'uno con la competenza dell'*apprendere ad apprendere*: quel meta-metodo che sopra si identificava non soltanto come acquisizione di saperi disciplinari/contenuti/*prodotti* ma come disposizione allo *studio*/sguardo sistemico inerente allo studio dei *processi* – di cui è possibile prendersi cura mediante pratiche riflessive.

Una *metadisciplina* che consente lo sviluppo dell'«*high order thinking*» (Striano, 2000): *pensiero di ordine superiore* che nel conoscere e nel curare non procede per automatismi e per *default* ma sa planare nell'incertezza, muovendosi tra più modalità (per esempio, considerando un sintomo con sguardo *et* analitico *et* globale, e cogliendo interdipendenze tra sintomi in apparenza tra loro non correlati).

Le possibilità di realizzazione di questo processo di *apprendimento-continuo* inteso come *generatività* sono molteplici: la letteratura nazionale ed internazionale, nel campo stesso della EBM, negli ultimi anni dà riscontro di notevoli risultati legati alle pratiche riflessive in grado di promuovere *soft skills* nei professionisti della cura. Qui, in particolare, illustriamo uno strumento di studio ed esplorazione del proprio «atlante mentale» (Manghi, 1998; Mortari, 1998; 2002): il *Bio-Curriculum*, sui generis composizione di curricula che, attraverso la scrittura biografica, consente una sosta riflessiva progettata e sperimentata per la *medical education*.

Le tracce di scrittura propongono un lavoro di metacognizione in ottica trasformativa, ovvero il *guardarsi guardare* (von Foerster, 1987): a ritroso, nei giorni in cui il proprio sguardo professionale prendeva forma, mutava oppure si ossidava; al presente; e poi prospettivamente, a proposito d'assunzioni di movimenti/ribaltamenti ancora possibili.

Le tre aree temporali – passato, presente, futuro - invitano a *giocare/studiare* come i tre fantasmi che, nel Canto di Natale di Dickens, consentono al protagonista di guardarsi da fuori, e finalmente vedersi.

Così la scrittura biografica, connettendosi alla letteratura nazionale ed internazionale in ordine alle dimensioni tacite della conoscenza ed alle *reflectives practices* nella formazione clinica<sup>1</sup>, prende forma dentro un “*meta-cur-*

---

<sup>1</sup> Cfr. Bertolini & Massa, 2003; Zannini, 2003; 2008; Schön, Striano & Capperucci, 2006; Striano, 2006a; 2006b; Samy & Kaohsiung, 2008; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Wald,

*riculum*”, ovvero un curriculum che non corrisponde all’elenco delle esperienze professionali accumulate nel corso degli anni, ma al loro *studio* in termini di apprendimenti di cornici/visioni, al fine di valutarne le possibilità generative in termini di *re-visioni, ri-apprendimenti*.

### ***Il Bio-Curriculum: “esercizio laico di coscienza”<sup>2</sup>***

Prende così forma il *Curriculum Bio-professionale*, o *Bio-Curriculum*, (Scardicchio, 2019), uno strumento di scrittura biografica per generare riflessività e messa-in-gioco (o messa-in-scena, come direbbe Padoan) in ordine all’intreccio tra biografia professionale ed epistemologia personale (Polanyi, 1990; Schön, 1993, de Mennato, 2012, 2016; Zannini, 2003, 2008).

*Tab. 2 - Bio-Curriculum*

#### **a. IL MIO PASSATO BIO-PROFESSIONALE**

<i>Memorie.</i> I primi anni della professione medica: ricordi, aspirazioni, timori, gioie, traguardi, fallimenti, pensieri
<i>Transizioni.</i> Come sono mutati negli anni il mio “pensare” ed il mio “agire” professionale: passaggi, evoluzioni, involuzioni.
<i>Gratitudini.</i> Mentori, momenti ed incontri cruciali che hanno segnato il mio percorso formativo e professionale: maestre e maestri reali, simbolici, di scienza e relazione.

#### **b. IL MIO PRESENTE BIO-PROFESSIONALE**

*Chi sono.*  
Come mi percepisco come professionista.  
Immagini, metafore, narrazioni di me.

---

Borkan, Taylor, Anthony & Reis, 2009; De Mennato, Orefice & Branchi, 2011; Charon & Hermann, 2012; Song & Stewart 2012; Wald, Borkan, Taylor, Anthony & Reis, 2012; De Mennato, 2012; 2016; Wear, Garden & Jones, 2012; Thompson, Dwight, Cave & Clandinin, 2013; Demozzi, 2014; 2021; Cowen, Kaufman & Schoenherr, 2016; Charon, Nellie, & Devlin, 2016; Brady, Corbie-Smith & Branch, 2022.

<sup>2</sup> Il titolo di questo paragrafo è stato ispirato dalla scrittura di un professionista della cura, studente di un cdl magistrale, che l’ha utilizzato nella scheda valutativa dell’esperienza con i Tasks del suo Portfolio d’esame.

---

*Con chi sono.*

Che tipo di relazione instaurò con i miei pazienti,  
che percezione ho dell'impressione che essi nutrono nei miei confronti,  
a quali esperienze significative riconduco queste percezioni/visioni.

---

*Tra chi sono.*

Colleghe, colleghi che condividono, materialmente ma non soltanto,  
questo percorso professionale, perché e come è importante in termini di impatto cognitivo ed  
emotivo.

---

*“Salienze” formative.*

Il mio più grande successo e la mia più grande delusione legate al mio  
sapere-sentire-fare-professionale.

### **c. IL MIO FUTURO BIO-PROFESSIONALE**

---

*“Medical Humanities” autobiografiche.*

Individuo un film, una canzone, un libro o una poesia che descrive il mio lavoro o mi fa  
pensare ad esso, illustrandone la motivazione.

---

*Progettualità.*

Visioni, speranze, progettazioni di cambiamenti.

---

*Lungimiranza.*

Come vorrei immaginarmi alle soglie della pensione.

---

Circa la valutazione dell'impatto di questo percorso, essa è stata rilevata mediante schede di valutazione formativa predisposte come ulteriori strumenti di pratica riflessiva: quelli che seguono sono feedback, in postcodifica identificati come rappresentativi delle percezioni formative dell'intero target, estratti delle schede compilate dai partecipanti al termine di un corso universitario in competenze trasversali, denominato “Medicina e(‘) Complessità” (svoltosi presso l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari, esteso a tutti i corsi di laurea della Scuola di Medicina, nell'a.a. 2021/2022), che ha utilizzato il Bio-Curriculum, insieme ad altri compiti/giochi di scrittura dello *Slow Thinking Portfolio* (Scardicchio, 2023), per la promozione dei processi di pensiero complesso correlati agli studi inerenti alle forme di pensiero *slow* e *fast* (Kahneman, 2020):

*Qual è la tua valutazione della esperienza vissuta durante il percorso?*

*Identifica cosa ti ha più colpito e cosa valuti che questa esperienza formativa ti abbia lasciato (non soltanto in termini di “risposte” ricevute e saperi acquisiti ma, anche e soprattutto, in termini di domande aperte, interrogazioni, spinte alla ricerca ulteriore).*



L'osservazione è alla base del mio modo di lavorare e l'ho sempre intesa come osservazione dei pazienti per adattare il percorso alle loro esigenze. Mi ha incuriosito questa questione dell'osservazione di me stessa e della necessità di cambiare il mio modo di lavorare in primis in relazione alle risposte e agli stimoli ricevuti. Spesso tra noi ci si pone in un atteggiamento di "onnipotenza", non si riflette abbastanza sui propri errori che a volte non si riescono neanche a percepire, ma soprattutto ci si perde in un atteggiamento di "potere", generando solo frustrazione. Riconosco anche nel mio lavoro di essere imbattuta a volte in questo atteggiamento e mi domando semmai riuscirò in futuro a prestare più attenzione e riuscire ad essere più flessibile anche quando questo comporti il ribaltamento della mia idea iniziale (donna, 38 anni, fisioterapista).

Il percorso intrapreso lo identifico come il mio primo Seminario Meta-cognitivo "laico" a cui abbia mai partecipato. Ho fatto altre esperienze "metacognitive" (termine che utilizzo in senso ampio, forse sbagliando). Penso ad un pellegrinaggio a Medjugorje a 30 anni fatto in solitaria o a un paio di esercizi spirituali in età più giovanile. Percorso con destinazione in qualche modo conosciuta, a differenza di questo, prettamente professionale ma con grandi risvolti personali su cui lavorare. La riflessione che ho fatto è questa: Sono pronto, alla luce di questo nuova formazione universitaria, a cambiare e a dare una svolta alla mia vita lavorativa, inteso come consapevolezza ad affrontare nuove sfide senza aver paura di fallire? (uomo, 43 anni, tecnico della riabilitazione).

*I seminari hanno prodotto qualche "cambiamento"/ristrutturazione, anche lieve, nella tua formazione bio-professionale? Se sì, metti a fuoco i passaggi chiave.*

La riflessione più evidente che ho fatto è in termini di incontro/scontro con il successo terapeutico come bisogno personale. È innegabile come tutti abbiamo bisogno di un feedback che ci permetta di invalidare il nostro operato, ma quando questo diventa l'unico motivo di ricerca della relazione terapeutica, beh, allora la dimensione di aiuto si sposta su un binario troppo individualistico. Questa riflessione, che in qualche modo si era affacciata nella mia esperienza, si è materializzata chiaramente in questo percorso. Cercare e ricercare la gratificazione personale (o il successo) è un rischio, e lo è anche per me. Ho dato importanza quotidiana a questi pensieri nei miei pzt, soprattutto nelle situazioni in cui mettevo in crisi il mio essere dopo un insuccesso. Ho provato a cambiare punto di vista e anche strategia terapeutica: spesso, spinto da ciò che credo essere giusto, sono restio a modificare in corsa il mio fare (uomo, 43 anni, tecnico della riabilitazione).

Prendere ciò che arriva con un guanto invece che con un guantone (uomo, 33 anni, logopedista).

## ***Il Bio-Curriculum nei corsi di laurea della Scuola di Medicina di UniBa***

È possibile promuovere pensiero complesso e postura sistemica mediante la scrittura riflessiva orientata allo sviluppo delle *soft skills* del professionista della cura anche per studenti e studentesse che non si sono ancora affacciati alla pratica professionale e dunque considerando il “Bio-Curriculum” come relativo alle *life skills* che ognuno ha come risorsa e come personale area di sviluppo.

Negli insegnamenti di Pedagogia Generale e Sociale ed Educazione degli Adulti di nove corsi di laurea della Scuola di Medicina e Chirurgia dell’Università Aldo Moro di Bari è in corso, dal 2020, una sperimentazione che utilizza in mutuaione della prova d’esame la creazione di Portfoli (Samy & Kaohsiung, 2008) con compiti corrispondenti a pratiche riflessive estetiche/sistemiche: una modalità di *authentic assesment* (Wiggings, 1998; Webb, 2009) attraverso cui le studentesse e gli studenti, durante l’intero semestre, generano compiti di scrittura critica e creativa in forma di Task che compongono il loro Bio-Curriculum.

I compiti prevedono l’intreccio con linguaggi provenienti dalle arti, con particolare riferimento alla letteratura, alla musica ed al cinema, integrando le *medical humanities* nel percorso di formazione pedagogica del proprio sé professionale (Scardicchio, 2019). Lo studio di un film, per esempio, non richiede che si mettano a fuoco solo la regia, la trama, il linguaggio, o le dinamiche tra i personaggi, ma la risonanza tra la vicenda narrata e il proprio sé come curante in formazione, integrando le tre dimensioni temporali – passato, presente, futuro – della propria identità narrativa nell’esercizio riflessivo del decentramento.

I linguaggi analogici e metaforici sono evocati anche come precisi connettori ai costrutti scientifici: per ogni *key concept* identificato, la studentessa e lo studente vengono invitati a compiere un gioco/esercizio di serendipity/ragionamento abduttivo, ovvero a connettere il tema della sessione a un’opera d’arte, a un film, a un brano musicale o a qualsiasi forma analogica che esprime lo stesso concetto ma in un altro linguaggio.

La ricerca di moltiplicazione dei linguaggi e dei fuochi di osservazione viene intrecciata al lavoro di promozione dell’autoconsapevolezza, mediante passaggi del Bio-Curriculum che chiedono di mettere a fuoco:

1. I propri mentori in tema di *life skills*.
2. Le *life skills* che ci si riconosce.
3. Le *life skills* che corrispondono alle proprie aree di sviluppo.

4. Gli “eventi critici” della propria biografia: studio critico e creativo dei successi; tesaurizzazione degli insuccessi.
5. Metafore generative per focalizzare apprendimenti chiave in termini di *soft skills* nelle professioni di cura.
6. *Medical Humanities* biografiche: identificazione di nuclei simbolici appartenenti al proprio immaginario.
7. *Self Case Studies*: studio critico e creativo di tre casi di studio emblematici nei quali il subject non è un paziente ma sé stessi.

Questo tipo di scritture consente di sperimentare non solo processi di auto-valutazione ma anche pratiche riflessive di progettazione del proprio “lavoro interiore”: *compito di sviluppo* inteso e sperimentato come ricerca e apprendimento continuo non solo sul *subject* scientifico (che sia ginecologia o oncologia o riabilitazione psichiatrica) ma anche sul proprio percorso di evoluzione bio-professionale.

### ***Il ‘dramma’: messa in scena e messa in gioco nella ri-scrittura bio-professionale***

Il Bio-Curriculum costituisce una possibilità di formazione che, attraverso la scrittura biografica e la pratica riflessiva, conduce allo studio ed al “ri-esame” della postura di chi cura o, meglio ancora, del *dramma del curante* come nella accezione che a questa espressione conferisce Padoan:

Quando parlo di dramma del curante non mi riferisco, naturalmente, all’accezione comune della parola, che evoca situazioni tragiche, baruffe, crisi, ma recupero l’antica radice greca del termine dramma, quel verbo *dràn* il cui significato originario è quello di fare [...]. non si tratta del fare meccanico, ripetitivo, impersonale dell’agire in cui l’essere umano attore della sua vita si fa responsabile della sua azione, ne è autore e protagonista, risponde dei suoi effetti. Possiamo fare il nostro lavoro, fare amicizie, far famiglia senza essere implicati in nessuna di queste situazioni, senza sentirle proprie, vivendole in modo distaccato, come fossero azioni ovvie ed equivalenti a molte altre.

Il verbo *dràn* per gli antichi non un fare generico ma un agire coraggioso di chi si espone con tutto sé stesso in quello che fa. [...]

Il *dràn* è riservato al soggetto attore protagonista impegnato a risolvere, con i vincoli cognitivi, emotivi, fisici a sua disposizione, le contraddizioni in cui si trova bloccato. [...]

Si realizzerà come colui che se ne va o come chi rimane, si attualizzerà come colui che tiene tutto o che rinuncia a qualcosa, che preferisce mantenersi fedele o tradire, come chi rifiuta o accetta, chi si presenta o chi manca chi affronta o chi fugge?

Il *dràn* è l'agire dei momenti decisivi nei quali deve essere risolta una contraddizione decisiva: nel momento drammatico gli schemi di azione convenzionali vengono messi in crisi e con essi la possibilità di giovare delle esperienze passate (le abitudini, le istruzioni apprese, il buonsenso) e delle previsioni future” (Padoan, 2019, p. 33).

Il lavoro di drammatizzazione nella intuizione epistemologica e nella formazione teatrale di Padoan è il lavoro che i Task di Scritture Bio-Professionali che costituiscono il Portfolio del Bio-Curriculum intendono sostenere attraverso la scrittura riflessiva: il foglio è la scena, la scrittura è l'operazione di bi-locazione cognitiva ed emotiva in cui scrivendosi, leggendosi, ci si può ri-pensare, ri-sentire, ri-progettare sperimentando il potenziale euristico del disorientamento.

### ***L'esercizio della presenza***

Il passaggio trasformativo/iniziatico proposto da Padoan conduce al salto dall'essere *controllori* all'essere consapevoli del proprio spazio interno: non si tratta dunque di imparare a *gestire* le emozioni, considerando questo verbo come sinonimo di controllo, perché in tal caso la sfida sarebbe persa in partenza: giacché in un lessico bellico, e dunque dentro un'esperienza psichica caratterizzata dalla opposizione, si è destinati comunque prima o poi a *perdere* e certamente *vincere* non può corrispondere alla negazione dell'impatto, tanto turbolento quanto vitale, che l'incontro con la persona in cura implica per natura e cultura.

Farsi custodi del proprio spazio interiore significa conoscere il proprio teatro interno, abitarlo, prendersi cura tanto della sua tutela quanto della sua evoluzione.

In questa prospettiva, i *tasks* del Bio-Curriculum si propongono compiti di *studio*, ed effettivamente possiamo intenderli come *drammatici* nel senso evocato da Padoan, osservando i feedback di alcuni studenti di un cdl triennale:

“Preferisco fare l'esame di anatomia piuttosto che quello di pedagogia, perché i Task del Bio-Curriculum mi obbligano a pensare”;

“Faccio fatica con questi Task perché non c'è un modo unico di svolgerli. Mi accorgo che preferisco i test con le crocette”

“È stato stressante perché non sono abituato a farmi domande sul perché mi accadono le cose e sul perché mi comporto in un modo piuttosto che in un altro”.

L'esperienza di uno *studio* dove “non c'è una risposta giusta” né una che è possibile copiare ed incollare, viene percepita come disorientamento. Ma qui il processo coincide esattamente col prodotto, perché proprio questa fatica è la postura che si intende con le pratiche riflessive promuovere:

Il dramma del curante comincia quando egli si assume la responsabilità dei suoi gesti di cura, quando diviene consapevole della necessità di dover decidere come stare in relazione con l'altro, quando accetta di stare qui ed ora di fronte al paziente di accettare fino in fondo la realtà della sua condizione e della sua posizione esistenziale (Padoan, 2019, p. 34).

## Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1997). *Una Sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertolini, G., Massa, R. (a cura di) (2003). *Clinica della formazione medica*. Milano: FrancoAngeli.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (a cura di). (1989). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Brady, D.W., Corbie-Smith, G., & Branch, W.T. (2022). “What’s important to you?” The use of narratives to promote self-reflection and to understand the experiences of medical residents. *Ann. Intern. Med.*, 137(3), pp. 220-3. Doi: 10.7326/0003-4819-137-3-200208060-00025.
- Charon, R., & Hermann, N. (2012). A sense of story, or why teach reflective writing?. *Academic Medicine*, 87(5), pp. 5-7. Doi: 10.1097/ACM.0b013e31823a59c7.
- Charon, R., Nellie, H., & Devlin, M.J. (2016). Close Reading and Creative Writing in Clinical Education. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 91(3), pp. 345-50. Doi: 10.1097/ACM.0000000000000827.
- Chello, F. (2021). “Ricostruire” l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), pp. 26-38. Doi: 10.19241/lll.v17i38.592.
- Clandinin, D.J., & Cave, M.T. (2008). Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. *Medical Education.*, 42(8), pp. 765-70. Doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03098.x.
- Cowen, V.S., Kaufman, D., & Schoenherr, L. (2016). A Review of Creative and Expressive Writing as a Pedagogical Tool in Medical Education. *Medical Education*, 50(3), pp. 311-9. Doi: 10.1111/medu.12878.

- D'Ambrosio, C., & Okely, O. (1992). L'interesse del bambino e la costruzione della diagnosi psicosociale. *Il bambino incompiuto*, 1, p. 26.
- Dal Lago, A., & De, Biasi, R. (a cura di). (2002). *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- de Mennato, P. (2012). Medical Professionalism and Reflexivity. Examples of training to the sense of 'duty' in medicine. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 15-33. Doi: 10.3280/ERP2012-002002.
- de Mennato, P. (2016). Lo spazio del sapere personale nella formazione medica. *Medic*, 24(1), pp. 28-36.
- de Mennato, P., Orefice, C., & Branchi, S. (2011). *Educarsi alla "cura". Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Demozzi, S. (2014). Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività. In Contini, M.G., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (a cura di). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, (pp. 83-115). Milano: Franco Angeli.
- Demozzi, S. (2021). *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1934). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Gregorio, L. (1999). Intersoggettività in prassi: i Laboratori di Autobiografia Formativa. In Baldassarre, V.A., Di Gregorio, L., & Scardicchio, A.C. (a cura di). *La vita come paradigma*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Foerster von, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Formenti, L. (2017). *Narrazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goodman, N., & Elgin, C.Z. (2011). *Ripensamenti in filosofia, arte e scienze*. Milano: Edizioni ET AL.
- Harris, R. (2010). *La trappola della felicità*. Trento: Erickson.
- Kahneman, D. (2020). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G. (a cura di). (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Manghi, S. (a cura di). (1998). *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Education*, 14(4), pp. 595-621. Doi: 10.1007/s10459-007-9090-2.
- Merton, R.K., & Barber, E.G. (2002). *Viaggi e avventure della serendipità. Saggio di semantica sociologica e sociologia della scienza*. Bologna: il Mulino.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco.
- Moretti, N. (1994). *Caro Diario, Episodio III: Medici*. Sacher Film, Banfilm - La Sept Cinéma.
- Morin, E. (1993). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.

- Morin, E. (1998). Auto-eco-conoscenza. In Ceruti, M., & Preta, L. (a cura di). *Che cos'è la conoscenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Padoan, S. (2019). *Senza toccarne l'ombra. Estetica ed etica della cura per i professionisti della salute*. Milano: Alpes.
- Paloniemi, E., Mikkola, I., Vajus, R., Jokelainen, J., Timonen, M., & Hagnäs, M. (2021). Measures of empathy and the capacity for self-reflection in dental and medical students. *Med. Educ.*, 21(1), pp. 114. Doi: 10.1186/s12909-021-02549-3.
- Polanyi, M. (1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Milano: Rusconi.
- Samy, A., & Kaohsiung, A. (2008). Use of portfolios by medical students: significance of critical thinking. *Med. Sci.*, 24, pp. 361-6. Doi: 10.1016/S1607-551X(08)70133-5.
- Scardicchio, A.C. (2019). *Curare, guardare. Epistemologia ed estetica nella professione medica*. Milano: FrancoAngeli.
- Scardicchio, A.C. (2023). *Ri-scritture e Ri-scatti. Sguardo sistemico e reflectives practices nel curriculum bio-professionale dei professionisti della cura*. Trani: Durango Edizioni.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A., Striano, M., & Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Siegel, D.J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Song, P., & Stewart, R. (2012). Reflective writing in medical education. *Med Teach.*, 34(11), pp. 955-6. Doi: 10.3109/0142159X.2012.716552.
- Stanislavskij, K.S. (2008). *Il lavoro dell'attore su sé stesso*. Roma-Bari: Laterza.
- Striano, M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Striano, M. (2006a). La scrittura come dispositivo riflessivo. *Quaderni di didattica della scrittura*, 6, pp. 45-52.
- Striano, M. (2006b). Processi conoscitivi e agire professionale. Narrazione e sviluppo nei contesti di pratica, *Pedagogika*, 10(5), pp. 24-27.
- Thomson, A., Dwight, H., Cave, M., & Clandinin, J. (2013). The enhancement of medical student performance through narrative reflective practice: a pilot project. *Canadian Medical Education Journal*, 4(1), pp. 69-74.
- Wald, H.S., Davis, S.W., Reis, S.P., Monroe, A.D., & Borkan, J.M. (2009). Reflecting on reflections: Enhancement of medical education curriculum with structured field notes and guided feedback. *Academic Medicine*, 84(7), pp. 830-837. Doi: 10.1097/ACM.0b013e3181a8592f.

- Wald, H.S., Borkan, J.M., Taylor, J.S., Anthony, D., & Reis, S.P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Acad. Med.*, 87(1), pp. 41-50. Doi: 10.1097/ACM.0b013e31823b55fa.
- Wear, D., Zarconi, J., Garden, R., & Jones, T. (2012). Reflection in/and writing: pedagogy and practice in medical education. *Academic Medicine*, 87, pp. 603-609. Doi: 10.1097/ACM.0b013e31824d22e9.
- Zannini, L. (2003). *Salute, malattia e cura. Teoria e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Cortina Raffaello.



# Riflettere e scrivere nelle pratiche professionali: un percorso autoetnografico di narrazione di sé

di Chiara Biasin, Elisa Albertini\*

## Riassunto

Il presente contributo si propone di indagare il tema della scrittura di sé come strumento autoformativo e di autoaiuto. L'obiettivo è quello di esplorare l'utilizzo della riflessività in ambito professionale quale possibile risorsa strategica di autoaccompagnamento del professionista nell'esercizio delle pratiche lavorative. Lo scrivere di sé viene proposto come strumento di apprendimento autodiretto e come mezzo di educazione interiore, emozionale e del pensiero per stimolare un'autoanaliticità riflessiva capace di estendere l'orizzonte narrativo e riflessivo dalla dimensione personale alla prospettiva sociale, professionale, organizzativa. La letteratura sul tema viene confrontata con un'esperienza di ricerca empirica qualitativa di stampo autoetnografico dove, attraverso la scrittura, viene sperimentato il fare ricerca su di sé a partire dal proprio sentire e dal proprio operare professionale.

**Parole chiave:** scrittura di sé, autoetnografia, diario riflessivo, pratiche professionali, riflessività

## Reflecting and writing in professional practices: An autoethnographic process of self-narrative

### Abstract

This paper aims to explore the theme of self-writing as a formative and self-help tool. It investigates the use of reflexivity in the professional field as a strategic resource for professionals in their work practices. Writing about oneself is presented as a self-directed learning tool and as a mean for inner and emotional development, as well as cognitive education source. It can

---

\* Benché l'articolo sia frutto del lavoro congiunto delle due autrici, a Chiara Biasin sono attribuibili i paragrafi dal primo al quarto, a Elisa Albertini i paragrafi dal quinto al settimo.

allow to foster a reflective self-analysis that broadens the narrative and reflective horizon from the personal dimension to the social, professional, and organizational ones. Literature on the topic is compared using qualitative empirical research. By following an autoethnographic approach and through journal technique, the self-writing experience is tested as a form of inner research starting from one's own feeling and professional work.

**Keywords:** self-writing, autoethnography, reflective journal, professional practices, self-reflection

*First submission:* 06/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

*Available online:* 24/07/2023

## Introduzione

Il presente contributo si propone di indagare il tema della scrittura di sé come strumento autoformativo e di autoaiuto. L'obiettivo è quello di esplorare l'utilizzo della riflessività in ambito professionale quale possibile risorsa strategica di autoaccompagnamento del professionista nell'esercizio delle pratiche lavorative. Lo scrivere di sé viene proposto come strumento di apprendimento autodiretto e come mezzo di educazione interiore, emozionale e del pensiero.

Nell'ambito dell'educazione degli adulti esso costituisce un efficace metodo personale e di lavoro formativo, ovvero un dispositivo di autoanalisi, di autoterapia, di ri-orientamento e pure un esercizio di sensibilità per la costruzione dei saperi, dell'immagine identitaria e della cura e della conoscenza di sé.

L'intento è quello di approfondire se e come possano essere promossi processi e competenze metacognitivi e metaemotivi che stimolino un'autoanaliticità riflessiva esistenziale e professionale con potenzialità autoformative tali da estendere l'orizzonte narrativo e riflessivo dalla dimensione personale alla prospettiva sociale, professionale, organizzativa. Le domande di ricerca sono: in che modo la scrittura di sé rappresenta uno strumento di autoformazione e di autoaiuto per il professionista? La scrittura di sé attraverso l'approccio autoetnografico può favorire l'autoconsapevolezza e la riflessività? In che modo il narrare di sé può facilitare la strutturazione della professionalità ed esercitare nel contempo funzioni di sostegno personali?

La letteratura sul tema viene confrontata con un'esperienza di ricerca empirica qualitativa relativa ai professionisti dell'area socioeducativa. Viene discusso un percorso di autoformazione volto a indagare se e come la scrittura

di sé nella forma del diario possa costituire per il professionista uno strumento di autoaccompagnamento e una pratica autoanalitica capace di integrare vissuti personali ed esperienze formative. Nel caso specifico, il contesto applicativo è l'accompagnamento in un laboratorio di scrittura autobiografica dove viene sperimentato il fare ricerca su di sé a partire dal proprio sentire e dal proprio operare professionale.

L'esperienza vissuta è presentata e riletta in modo riflessivo, situato e incarnato seguendo l'approccio autoetnografico alla ricerca e alla scrittura.

## **Biografizzazione e scrittura di sé**

La ricerca biografica è attraversata da un denominatore comune rappresentato dal riconoscimento, dall'esplorazione e dalla valorizzazione del 'fatto biografico', concepito nelle sue dimensioni antropologiche, sociali e soggettive. Il suo focus, accostato da prospettive multiple ed eccedente le diverse categorizzazioni disciplinari, è quello di chiarire le dinamiche di costituzione dell'esperienza individuale secondo varie angolature (letteraria, linguistica, sociologica, storica, psicologica, pedagogica, ecc.). La problematizzazione della questione, ricorda Delory-Momberger (2019, p. 10), non risiede solo nell'interrogare la validità del materiale biografico o nel pervenire a regole di analisi e valutazione dello stesso, quanto nel facilitare i processi di produzione e costruzione reciproca degli individui e delle collettività. Forme e pratiche delle costruzioni biografiche mostrano come l'individuo, in quanto essere singolare e sociale, dia forma alla sua identità e come attribuisca significato e valore a esperienze e situazioni dell'esistenza (McAdams, 1997). Si tratta di un'attività permanente, coagulata intorno agli eventi del divenire umano, attraverso cui viene scritta la vita. Dare forma narrativa e biografica all'esistenza implica il far riferimento a una dimensione formativa che accompagna la trasformazione del mondo interiore/esteriore dell'individuo, ed è connessa all'apprendimento di questo divenire. Ogni percorso di vita è dunque un percorso di formazione che si iscrive nella biografia sotto forma complessa e interrelata di rappresentazioni, vissuti, comportamenti, apprendimenti successivi nel quadro della storia di una vita. Se si considera che non c'è apprendimento senza biografia e non c'è biografia senza apprendimento (Alheit & Dausien, 2019), allora al riconoscimento e alla valorizzazione del biografico pertiene una centralità politica, sociale e pedagogica. La 'biografizzazione' riguarda infatti le modalità con cui gli individui producono le forme della loro esistenza per dare senso a sé stessi, alla relazione con gli altri e con il mondo.

Gli effetti delle modalità d'esperienza, l'interdipendenza tra i processi di soggettivizzazione e socializzazione, l'apporto delle dimensioni culturali e storiche nell'azione umana rappresentano l'oggetto di una coscienza riflessiva - retrospettiva e proiettiva – che concerne il come si forma e si trasforma l'individuo nel corso delle varie fasi ed età della vita.

La parola di sé, nelle sue configurazioni e varietà, non appare solo come il contenuto di un sapere biografico, ma è anche il vettore attraverso il quale l'essere umano accede a un potere su di sé che lo mette in grado di agire come soggetto tra gli altri soggetti e di svilupparsi ed emanciparsi appropriandosi del suo progetto e della sua storia di vita (Delory-Momberger, 2014).

Narrare di sé attiva un processo di riconoscimento della soggettività in cui trovano spazio domande e risposte, parziali e temporanee, in un percorso di autoanalisi riflessiva “che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare forma al proprio modo di esserci [e] al proprio tempo della vita” (Mortari, 2008, pp. 46-47). Scrivere di sé può diventare un percorso di autoaiuto e autoformazione per comprendere il cammino esistenziale, le scelte quotidiane, la fatica e la complessità della realtà così da ritornarvi riflessivamente al fine di acquisire consapevolezza dei vissuti e del loro significato. Si tratta di un autoaccompagnarsi dove, grazie alla narrazione, è possibile dare un'organizzazione agli eventi, riflettere e attribuire loro un significato; si può fare memoria delle molteplici dimensioni dell'evento, variare e ampliare i punti di vista, riconoscere e nominare le emozioni.

## **Scrivere di sé nei contesti professionali**

Nei contesti professionali, in particolare in quelli ad alta intensità comunicativo-relazionale, il racconto di sé ‘mette in parola’ i processi metacognitivi e metaemotivi (Demetrio, 2008; Pennebaker & Smyth, 2017; Solano, 2007), facilitando l'individuazione dei punti di riferimento e di debolezza della professionalità, la valutazione e la rielaborazione dell'operato individuale e collettivo. La narrazione e la scrittura si rivelano potenti elementi formatori in quanto forme di ‘ingaggio’ personale e professionale dove si tratta di un rivelarsi a sé, di mostrarsi e di riconoscersi tra gli altri, mettendo alla prova la verità e il senso dato alla vita personale o lavorativa.

Contesti abitati con autenticità dalla narrazione e dalla scrittura permettono di accedere al mondo interno e delicato dei pensieri e dei sentimenti. “Descrivere le esperienze più private può essere paragonato al calarsi in un pozzo a raccogliere piccolissime schegge di cristallo, indossando spessissimi guanti da pugile in pelle” (van der Kolk, 2015, p. 271). Nella narrazione si

manifesta la capacità della mente di pensare, rappresentare e descrivere l'esperienza che, a seconda dell'approccio, può essere definita come metodo di analisi (terapeutico, sanitario, formativo), come una tecnica di promozione, di prevenzione (di un disagio, di difficoltà, di burnout), di condivisione nelle situazioni professionali. La scrittura di sé ha risvolti significativi in particolare nei lavori ad alto impatto emotivo e affettivo (Biffi, 2016) ed è strumento chiave nel lavoro di cura per sviluppare la consapevolezza emotiva. Si può pensare che estromettere i sentimenti dai contesti professionali, non nominandoli o negandoli, consenta di tenerli sotto controllo per rendere quei contesti più competenti, più professionali (Iori, 2009). Ciò può invece portare a manifestarli in forme non adatte alle funzioni professionali, non conscie perché prive della capacità di riconoscere, monitorare e gestire l'emotività alla luce di tre dimensioni: quella fisiologica (le sensazioni), verbale (esprimere cosa si prova, utilizzando parole in grado di descrivere un accadimento) e cognitiva (identificare ed elaborare i propri pensieri, emozioni e sentimenti) (Oliverio, 2018). La capacità "di etichettare verbalmente le emozioni" può influenzare l'esperienza emozionale stessa, la "sua strutturazione" e la "tendenza dell'individuo ad agire o meno" [così come] "l'aumento della soddisfazione verso la propria vita, [...] [verso] una considerazione più positiva degli altri [...] e un aumento della coerenza tra atteggiamento e comportamento" (Alparone, Rizzo & Prezza, 2007, pp. 102-103). Non si tratta quindi di un utilizzo meccanico del lessico emotivo, bensì di un processo riflessivo di tipo costruttivo con il quale le persone definiscono il senso della loro esperienza, ne diventano consapevoli e riferiscono ad altri le loro emozioni. "Se l'emozione o l'esperienza rimangono in una forma non verbale non possono essere concettualmente elaborate, legate al significato di un evento, assimilate all'insieme delle esperienze ed infine risolte e/o dimenticate. La traduzione linguistica attribuisce significato, coerenza e struttura alle emozioni e alle esperienze emotive" (Alparone et al., 2007, p. 105).

In questo senso, la scrittura autobiografica autoanalitica nei contesti lavorativi può essere strumento di formazione, riflessione critica, rielaborazione personale rispetto all'agire, pensare e sentire professionale se non si concentra solo sulla descrizione di ciò che si è agito.

Nessuno ha un 'accesso privilegiato' alla definizione della realtà ed è praticamente impossibile narrare lo stesso evento nello stesso modo in cui lo racconterebbero altri che lo hanno vissuto. Quello che viene narrato è detto da un punto percettivo proprio e unico di colui che osserva e narra, ovvero dalla mente incarnata nel soggetto, radicata nell'ambiente, dipendente dai rapporti sociali e agita. Facendo riferimento alla *Embodied Theory* di Varela (1992) e alla prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty (1963), si può

trovare conferma della dimensione incarnata dell'esperienza e del ruolo determinante del corpo nella costruzione della cognizione e del sé. Oltre al miglioramento delle funzioni cognitive, il focalizzare l'attenzione sull'esperienza in sé e i suoi effetti sulla persona ha lo scopo di fortificare l'identità del soggetto e la sua capacità di autoformazione e cura di sé (Tarozzi & Francesconi, 2013). In questo processo autoformativo, la riflessione ha un ruolo rilevante perché “non solo riguarda l'esperienza, ma è essa stessa una forma di esperienza, e [...] la forma riflessiva di esperienza può essere compiuta attraverso la pratica della consapevolezza e della presenza” (Varela, Thompson, Rosch & Blum, 1992, p. 52).

Anche gli studi nell'ambito della neurobiologia interpersonale convergono sul concetto di ‘tempo dell'interiorità’, inteso come quel tempo in cui la vita mentale interiore e le sensazioni corporee divengono oggetto di riflessione, sviluppando un particolare stato di consapevolezza *mindfull* o *mindfulness*, non giudicante del momento presente.

Prestare attenzione con regolarità alla realtà interiore contribuisce allo sviluppo di importanti fibre integrative nella regione prefrontale del cervello che facilitano la comprensione sia di sé che degli altri. “Narrare la storia della propria vita può diventare un importante strumento di integrazione a livello cerebrale, poiché contribuisce a sviluppare le connessioni fra i due emisferi” (Siegel, 2014, p. 186): l'attività di scrittura consente all'emisfero sinistro di attuare la sua “propensione a realizzare una narrazione logica e lineare attraverso il linguaggio” (Siegel, 2014, p. 186) mentre la memoria autobiografica, cioè i ricordi della propria vita, provvedono ad attivare l'emisfero destro che ne è l'emisfero cerebrale dominante.

“La vita della mente è un processo complesso che si manifesta come un flusso continuo di vissuti [...] senza dimenticare che la vita umana accade in un corpo, un corpo vivente perché sente, toccandole, le qualità delle cose del mondo, e che dunque la vita della mente è sempre incarnata. [...] Possiamo stare dentro questo fiume vitale che scorre partecipando al divenire della vita in modo adesivo e irriflesso, oppure possiamo decidere di sospendere questo modo immediato e irriflesso di esserci e accogliere il bisogno di comprendere quello che accade” (Mortari, 2011, pp. 145).

## **Narrazione e approccio autoetnografico**

L'approccio autoetnografico è qui adottato come “forma di ricerca narrativa personale nella quale l'autore esplora la sua esperienza con l'obiettivo di comprenderla attivando un confronto continuo tra prospettiva *insider* ed

outsider, tra se stesso e gli altri” (Schiedi, 2016, p. 359), raccontando la propria stessa esperienza al fine di comprendere il sé (o alcuni aspetti di una vita). Esso invita i lettori a entrare nel mondo dell’autore utilizzando ciò che eventualmente imparano lì per riflettere, comprendere e far fronte alla propria vita

Si tratta di un approccio alla ricerca e alla scrittura che cerca di descrivere e analizzare sistematicamente (grafia) l’esperienza personale (auto) al fine di comprendere l’esperienza culturale (etno), riconoscendo e accogliendo la soggettività, l’emotività e l’influenza del ricercatore sulla ricerca (Ellis, Adams, & Bochner, 2011). Al contempo, esso esplora l’esperienza personale mettendo in luce l’influenza del contesto culturale e delle interazioni interpersonali (Marzano, 2001). I principi dell’autoetnografia possono essere utilizzati per svolgere e scrivere autoetnografia: come metodo, essa è quindi sia un processo che un prodotto. Si tratta di una forma di racconto che si differenzia dalle altre forme di scrittura narrativa in quanto il soggetto può utilizzare molteplici tipi di espressività (come il saggio, il racconto esperienziale o il reportage giornalistico) e inserirvi un insieme vario di elementi che riguardano il processo in cui è coinvolto (tra i quali note, riflessioni, sensazioni, emozioni, impressioni che si generano durante l’indagine, oltre a foto, audio, video) (Schiedi, 2016). Combinando le caratteristiche dell’autobiografia e dell’etnografia e al tempo stesso differenziandosi da queste, l’autoetnografia interconnette “le esperienze biografiche, personali e professionali dell’autore [unitamente alle] pratiche culturali e sociali all’interno delle quali queste esperienze hanno preso forma” (Gariglio, 2017, p. 493). Ciò che distingue l’autoetnografia dall’etnografia è il focus sulla prospettiva personale e incarnata per cogliere la realtà; ciò che la differenzia ulteriormente dall’autobiografia è il suo estendere “l’orizzonte narrativo dalla sola esperienza di vita personale del narratore [...] ad una dimensione sociale, professionale, organizzativa del suo Self” (Schiedi, 2016, p. 353). Ciò consente al soggetto di sperimentare il fare ricerca su sé stesso a partire dal proprio sentire e dal proprio operare.

La prospettiva soggettiva, personale, intimistica rappresenta l’elemento chiave della ricerca qualitativa *embedded*, radicata in un ambiente, in una prospettiva *embodied*, incarnata in un soggetto (Adams, Ellis & Jones, 2017; Schiedi, 2016). Tuttavia, tale presupposto rappresenta anche il punto di debolezza e di maggiore critica dell’autoetnografia: mancanza di oggettività, troppo o troppo poco estetica, insufficientemente rigorosa, teorica e analitica, eccessivamente centrata sulla dimensione emotiva e terapeutica, basata su dati presumibilmente distorti ed egocentrici (Ellis et al., 2011). Chang (2016) propone cinque domande chiave che guidano nel valutare la qualità della ri-

cerca autoetnografica e che risultano particolarmente utili per chiarirne obiettivi e pratiche: i dati utilizzati sono autentici e attendibili? Il processo di ricerca è affidabile e mostrato con chiarezza? Sono eticamente protetti i diritti di sé e delle altre persone coinvolte? Il significato socioculturale delle esperienze personali dell'autore è sottoposto ad analisi e interpretazione? Il coinvolgimento della letteratura e le conclusioni hanno per obiettivo di dare un contributo scientifico?

Inoltre, anche le sfide etiche di questo approccio come pratica individuale (approccio solista) e collettiva (che coinvolge più ricercatori) appaiono molteplici: vulnerabilità del ricercatore, processo burocratico nel contesto istituzionale, grado di rigore e autoindulgenza, etica relazionale e limitazione dell'ambito d'indagine (Lapadat, 2017). Come metodo, l'autoetnografia umanizza la ricerca focalizzandosi sulla vita e su come viene vissuta nelle sue complessità. Essa dimostra che i lettori come gli autori sono rilevanti (Adams et al., 2017) sia nella modalità di narrazione sia nell'assegnare il significato sotto forma di ipotesi diverse e plurali relative a sé, agli altri, alla vita e sul mondo.

## **Un percorso autoetnografico di narrazione professionale: “Ricertrice di me stessa”**

In accordo con quanto sopra esposto, viene qui discusso un percorso autoetnografico di ricerca che ha portato l'attenzione sulla narrazione di sé nelle pratiche professionali in ambito socioeducativo. L'intento è quello di investigare se e come lo scrivere di sé possa promuovere processi e competenze metacognitivi e metaemotivi che stimolino, in campo lavorativo, un'autoanalisi riflessiva connotata da potenzialità autoformative e di aiuto.

Nell'ambito della ricerca metodologica di tipo qualitativo l'approccio autoetnografico personale ad indirizzo narrativo è applicato da un'operatrice educativa con un focus d'interesse sul sé professionale (auto), sugli aspetti culturali (etno) e sul processo di ricerca (grafia) legato alla formazione professionale. Lo strumento scelto è il diario, con una forma di narrazione non strutturata a contenuto libero (Moon, 2012). L'intento è capire come la scrittura frammentaria di sé nella forma del diario possa divenire uno strumento di autoaccompagnamento del professionista nell'esercizio delle pratiche professionali nei contesti socioeducativi.

Il campione è non probabilistico mirato/intenzionale: una singola persona partecipante, che corrisponde all'operatrice, sperimenta il fare ricerca su sé,



muovendo dal proprio vissuto e dal proprio operato, laddove le esperienze di vita si interconnettono con la dimensione professionale. La pratica cui si fa riferimento è l'accompagnamento, da parte della ricercatrice, di una persona adulta in un laboratorio di scrittura autobiografica. La ricercatrice è a sua volta accompagnata in questo percorso da un supervisore. Le scelte effettuate consentono alla partecipante di fare esperienza e di riflettere, nel medesimo contesto di studio, riguardo a tre dimensioni della relazione formativa: l'accompagnamento di sé (tramite la scrittura del diario), l'accompagnamento di altri (tramite il laboratorio), l'essere accompagnata da altri (tramite la supervisione) (Padovani, 2010).

L'analisi del testo del diario è stata suddivisa in due fasi metodologiche diverse, ma strettamente interrelate e coerenti. La prima fase riguarda l'analisi tematica del contenuto di tipo qualitativo effettuata per nuclei tematici omogenei (macrocategorie) adottando un approccio bottom-up con raggruppamento manuale. La seconda fase è relativa all'esame della scrittura di sé affrontata mutuando il processo di analisi basato sulla pratica autoanalitica (Demetrio, 2003).

L'autoanalisi prevede due livelli. Il primo riguarda il rilevamento di 'movimenti autoanalitici', stili narrativi dell'io narrante che si dispiegano in prevalenze di tono: retrospettivo, introspettivo, contemplativo, proiettivo (Demetrio, 2003, pp. 198-200). Il secondo livello approfondisce la precedente analisi ed è relativo a ulteriori 'andamenti' da riconoscere: attentivo, costruttivo, riflessivo, cronologico per sequenze, acronologico, erratico, metariflessivo, evocativo contestuale, evocativo figurale, autodescrittivo, drammaturgico, meditativo, metaforico e simbolico (Demetrio, 2003, pp. 202-204).

L'esperienza vissuta è riletta da parte della ricercatrice in modo riflessivo, situato e incarnato tramite uno scritto autoetnografico nel quale sono integrati più tipologie di dati. La prospettiva d'indagine lungo il suo corso si è espansa e, oltre al testo del diario, ha abbracciato anche la storia personale della narratrice antecedente alla ricerca (come, per esempio, appunti e ricordi).

Questa scelta di interconnessione tra dati è effettuata alla luce della pluralità di ruoli ricoperti dalla medesima persona in qualità di ricercatrice, narratrice, operatrice e partecipante, considerando che i modi in cui l'esperienza personale influenza il processo di ricerca sono vari e incalcolabili (Ellis et al., 2011). Il lavoro sul campo autoetnografico consente a ciò che si vede, si ascolta, si pensa e si sente di diventare parte del 'campo' (Adams et al., 2017), in una sorta di 'fusione completa' tra la vita e la biografia del ricercatore e il campo stesso (Marzano, 2001). La ricercatrice ha scritto di sé in altre occasioni, in altre forme, in altri spazi e tempi: pertanto, il suo sguardo ri-

flessivo in questa ricerca è nutrito e influenzato anche da questo. Nel percorso di scrittura, sono state utilizzate alcune auto-provocazioni e auto-domande, che si sono rivelate buoni strumenti per sostenere la compilazione del diario nella pratica professionale, al fine di stimolare una cultura rivolta alla costruzione di comunità professionale e umana in cui ritrovarsi accomunati nella somiglianza del riconoscersi come portatori di ‘vissuti unici’.

## Risultati e discussione

I nuclei tematici presenti nel testo del diario sono relativi ad alcune macrocategorie di contenuto: l’identità professionale (i desideri per il futuro e le esperienze professionali passate); l’attribuzione di significati (si indagano alcune parole e la scrittura come strumento nell’esercizio della pratica); il ruolo dell’altro (l’osservazione rivolta alla persona accompagnata durante il laboratorio e il fare memoria di alcune figure, professionali e non, incontrate nel percorso di vita); il laboratorio di scrittura autobiografica e la supervisione (metodologie, strumenti, tempi, spazi, comunicazione verbale, para-verbale e non verbale).

Il filo conduttore che tiene insieme e attraversa ciascuno di questi temi è la narrazione dell’esperienza interiore, intesa come il tentativo di descrizione del vissuto emotivo, sensoriale, di pensiero, delle immagini e del teatro delle parti interne. Si tratta di un percorso/viaggio autoetnografico nella scrittura di sé attraverso il linguaggio scritto con la finalità di riflettere e autoapprendere circa le modalità con cui vengono prodotte le forme e il senso personali e professionali.

La rilettura riflessiva tramite lo scritto autoetnografico si concentra sulle caratteristiche della scrittura di sé come canale di espressione del vissuto interiore. Scrivere di sé nel diario si è rivelato un processo articolato, multifaccettato e non lineare, del quale si sottolineano i seguenti snodi emersi con marcata significatività formativa.

*Scelta:* la scrittura considerata una scelta diviene la possibilità di custodire un appuntamento con sé stessi nel diario, per farne un uso strategico come strumento nel proprio percorso di adultità e come occasione per esercitare un ruolo proattivo.

*Possibilità:* la scrittura fa emergere nuove soluzioni per affrontare le situazioni o fa scorgere possibilità e potenzialità in ciò che si vive che non si erano ancora considerate. Possibilità di rileggere in modo alternativo percorsi affrontati costruendo modi nuovi per riaffrontarli eventualmente in futuro. Scoperta e riconoscimento di potenzialità personali e una pensabilità diversa di sé.

*Fare memoria:* la scrittura favorisce l'integrazione di quanto appreso in passato e rende possibile creare collegamenti tra diversi tipi di esperienze; consente di annotare *insight*, aspetti su cui riflettere e custodire passaggi per ricordare più facilmente.

*Incoraggiamento:* la scrittura funge da strumento di auto-incoraggiamento e auto-sostegno attraverso l'utilizzo di parole di bene e comprensione verso sé stessi.

*Prospettive:* la scrittura aiuta a rallentare nella frenesia dei giorni, a dar valore al proprio punto di vista e a riconoscere quello degli altri, ad apportare modifiche al piano di lavoro (alle cadenze temporali come ai contenuti); permette di mettere in luce lacune e scegliere approfondimenti teorici e metodologici.

*Sguardo:* la scrittura offre la possibilità di auto-osservarsi e osservare l'altro connettendosi con il proprio mondo interno e quello esterno a sé. Essa funge da dispositivo metodologico per posare uno 'sguardo consapevole' su sé e sugli altri descrivendo quello che si osserva in sé non per spiegarlo ma per prestarvi attenzione, comprenderlo ed accoglierlo.

*Riflessione:* la scrittura si rivela un'occasione per custodire aspetti da sviluppare durante gli incontri di supervisione e che possono mettere in connessione con altri professionisti evidenziando un terreno comune e integrando approcci diversi. Le azioni riflessive sulla propria esperienza, sulle proprie modalità di pensiero, sulla propria storia di vita in quanto soggetto e professionista si integrano e potenziano.

*Unicità:* la scrittura permette il riconoscimento dell'unicità del proprio e altrui vissuto interiore e della propria e altrui storia.

*Vulnerabilità:* la scrittura aiuta a riconoscere e 'ospitare' le proprie fragilità, a concedere spazio e voce al proprio corpo, ai pensieri e alle emozioni.

*Dignità:* la scrittura come spazio di manifestazione e di accoglimento e di dignità, anche per ciò che 'normalmente' è relegato in una zona che viene esclusa, ripudiata, respinta in quanto etichettata come censurabile, senza senso, non ragionevole, luogo di paure, dubbi e desideri a volte indicibili. Grazie allo scrivere viene data attenzione e dignità a quello che si vive, riconoscendogli valore e rispetto, non ignorandolo o trascurandolo, ma accogliendo i propri vissuti e attribuendo significato.

La ricercatrice, nel contempo operatrice, narratrice e partecipante, si è affidata alla scrittura per fare memoria di una prospettiva inedita donata al suo sguardo e alla sua riflessione: la costruzione di una identità professionale che passa anche attraverso le storie raccontate a sé stessa e che si arricchisce nell'incontro con l'altro. Entrare in contatto con la propria vulnerabilità attraverso la scrittura, riconoscere e accogliere le fragilità e le ambivalenze,

concedere spazio e voce a pensieri, emozioni, corporeità per osservare e riflettere su questi elementi e sulla storia personale non l'hanno resa una professionista 'meno professionale' (Iori, 2009), bensì le hanno permesso di esplorare, in maniera integrata e olistica, vissuti soggettivi, dimensioni formative e lavorative, potenzialità evolutive.

Lo scrivere ha aiutato a riflettere sulle reazioni, a riconoscere il punto di vista 'incarnato' dell'interlocutore, ad apportare modifiche al piano di lavoro. Nell'accogliere il dubbio nella sua forma generativa si sono illuminati tipi diversi di certezze: come fondamenta della postura professionale, come muri che possono distanziare dall'altro e come torri da cui osservare. Si sono riconosciute lacune di conoscenza che, raccontate con reticenza sul foglio, possono rivelarsi trampolino di apprendimento e consapevolezza. La scrittura è stata un allenamento a cambiare la collocazione da cui guardare e a cercare di posizionarsi – non senza fatica – accanto all'altro, rivelandosi anche un'occasione di connessione con altri professionisti.

## Conclusione

Questo contributo ha trattato il tema dello scrivere di sé attraverso l'approccio autoetnografico come strumento dalle specifiche potenzialità autoformative e di autoaiuto anche in ambito professionale.

Dal confronto tra la letteratura e l'esperienza di ricerca emerge una visione della scrittura quale dispositivo integrato che concede al narratore di dare voce alla dimensione personale e anche di poggiare lo sguardo sulla dinamica professionale, unitamente ai vissuti che si manifestano in entrambi gli ambiti. Si tratta di uno spazio in cui considerare l'interconnessione naturale e ineluttabile di queste dimensioni, instaurando tra di esse una relazione consapevole e trasformandola in oggetto di riflessione, anziché rigettandola (perché ritenuta poco oggettiva o generalizzabile). Oltre ai benefici che la scrittura di sé può produrre dal punto di vista neuroscientifico, clinico, dell'integrazione interna, dell'autoconsapevolezza emozionale e formativa, è evidente anche l'attivazione del processo di accoglimento dell'umano nell'agire professionale che può dispiegare potenzialità evolutive e professionalizzanti che dallo scrivere per sé aprono la strada alla crescita comune.

L'esercizio della riflessività e la condivisione sono momenti fondamentali di affinamento della competenza/vita emotiva (Bruzzone, 2009) anche in ambito professionale. La narrazione di sé può creare comunione di umanità anche nelle équipe di lavoro impiegando un metodo che conduca all'accoglienza dei vissuti profondi e che possa trovare spazio accanto ad altri fertili

momenti di confronto (come la supervisione, le riunioni d'équipe e gli incontri di formazione).

L'approccio autoetnografico, pur tenendo in considerazione le molteplici sfide etiche e alcuni limiti metodologici che lo caratterizzano, può facilitare il lavoro di comprensione di sé (o di alcuni aspetti di una vita) mentre si interseca con un contesto culturale dove arriva ad essere occasione per chi legge per riflettere, comprendere e far fronte alla propria vita. Nella sua forma collaborativa, rappresenta un ulteriore strumento di costruzione di relazioni e di riflessioni considerate sotto due principali aspetti. Il primo: non è possibile sviluppare una 'riflessione pura' dal momento che l'atto riflessivo osserva "dal cuore stesso della vita della mente; proprio perché chi osserva è anche l'osservato" (Mortari, 2011, p. 149) e di conseguenza vanno considerate le possibili distorsioni operanti. Il secondo: "ogni descrizione [di qualsiasi forma] di sensazioni, percezioni, emozioni, e conseguentemente di sentimenti che scaturiscono dall'ascolto del corpo, è sempre un'interpretazione, una razionalizzazione" (Gamelli & Mirabelli, 2019, p. 11) e, pertanto, inevitabilmente una parte di esse continuerà ad essere inaccessibile alla coscienza.

La scrittura di sé come pratica riflessiva incarnata di autoformazione e autoaiuto dalle potenzialità professionalizzanti può assumere centrale importanza nell'operare professionale e concorrere, anche con altri strumenti, ad esercitare funzioni integrative, di sostegno o compensatorie di altre forme di accompagnamento professionale (o personale, amicale o familiare) momentaneamente assenti, specie in tempi di forzato isolamento come quelli vissuti durante la recente pandemia da Covid-19.

La scrittura di sé può agevolare l'incontro con il mondo interiore e chi più tende ad avvicinarsi a sé stesso e a stare in contatto con i propri vissuti, più facilmente può avvicinarsi all'altro, creando spazi di accoglienza e ascolto del proprio vissuto personale e di quello dell'altro, pur nell'inevitabile soggettività di cui è caratterizzata l'esperienza.

"Effettivamente guardare alla propria vita può indurre un senso di vertigine, ma questo può rappresentare tanto la paura di un salto nel vuoto quanto il preludio di un decollo verso le dimensioni più alte del vivere [...] forse scrivere di sé non è altro che questo: percepire e celebrare la vita come un bagaglio, non come un fardello" (Bellini, 2000, p. 136).

## Riferimenti bibliografici

Adams, T.E., Ellis, C., & Jones, S.J. (2017). Autoethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. John Wiley & Sons. Doi: 10.1002/9781118901731.iecrm0011.

- Alheit, P., & Dausien, B. (2019). Apprentissage Biographique. In C. Delory-Momberger, C. (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 19-22). Toulouse: Éditions Érès.
- Alparone, F.R., Rizzo, I., & Prezza, M. (2007). Lo studio del linguaggio nella narrazione degli eventi traumatici. In L. Solano (a cura di), *Scrivere per pensare. La trascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca* (pp. 99-129). Milano: FrancoAngeli.
- Bellini, P.M. (2000). *Scrivere di sé*. Como-Pavia: Ibis.
- Biffi, E. (2016). Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori. *MeTis*, VI(1). Doi: 10.12897/01.00134.
- Bruzzone, D. (2009). Dare forma alla sensibilità: la via fenomenologica. In V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 43-65). Milano: FrancoAngeli.
- Chang, H. (2016). Autoethnography in Health Research: Growing Pains? *Qualitative Health Research*, 26(4), pp. 443-451. Doi: 10.1177/1049732315627432.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Éditions Érès.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ellis, C., Adams, T.E., & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography. An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), art. 10. Doi: 10.17169/fqs-12.1.1589.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gariglio, L. (2017). L'autoetnografia nel campo etnografico. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 3, pp. 487-504. Doi: 10.3240/88717.
- Iori, V. (a cura di) (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Lapadat, J. (2017). Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), pp. 589-603. Doi: 10.1177/1077800417704462.
- Marzano, M. (2001). L'etnografo allo specchio: racconti dal campo e forme di riflessività. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, pp. 257-282. Doi: 10.1423/2567.
- McAdams, D.P. (1997). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. London: Guilford.
- Merleau-Ponty, M. (1963). *La struttura del comportamento*. Milano: Bompiani.
- Moon, J.A. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008). Conoscere se stessi per avere cura di sé. *Studi sulla Formazione*, 2, pp. 45-58. <https://tinyurl.com/25psv9ps> [12 aprile 2023].
- Mortari, L. (2011). La qualità essenziale della riflessione. *Educational Reflective Practices*, 1-2, pp. 145-156. Doi: 10.3280/ERP2011-001009.

- Oliverio, A. (2018). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.
- Padovani, R. (2010). Dare forma all'accompagnamento: scritture di sé. In C. Biasin (a cura di), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti* (pp. 202-219). Milano: FrancoAngeli.
- Pennebaker, J.W., & Smyth J.M. (2017). *Il potere della scrittura. Come mettere nero su bianco le proprie emozioni per migliorare l'equilibrio psico-fisico*. Milano: Tecniche Nuove (Edizione originale 2016).
- Schiedi, A. (2016). L'autoetnografia, un dispositivo per l'autoformazione degli insegnanti all'inclusività. *MeTis*, VI(1), pp. 347-360. <https://tinyurl.com/3ktnw6sj> [12 aprile 2023].
- Siegel, D.J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Solano, L. (a cura di) (2007). *Scrivere per pensare. La trascrizione dell'esperienza tra promozione della salute e ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M., & Francesconi, D. (2013). Introduzione. Per un'embodied education fenomenologicamente fondata. *Encyclopaideia*, XVII(7), pp. 11-17. Doi: 10.4442/ency\_37\_13\_01.
- Van Der Kolk, B. (2015). *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E., & Blum, I. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.

# La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità

di *Valerio Ferrero*

## Riassunto

In questo saggio ci concentriamo sul dialogo filosofico di comunità di matrice lipmaniana come strumento per la costruzione di una relazione riflessiva collegiale. Dopo aver approfondito il costrutto di riflessività e la dimensione della collegialità, avendo esplorato i nessi tra le due categorie, vedremo perché il dialogo filosofico di comunità è un approccio funzionale per lavorare su questi aspetti fondamentali per la professionalità docente. Analizzeremo poi un'esperienza formativa condotta con insegnanti di una scuola primaria in cui questo approccio è stato utilizzato per la costruzione di una relazione collegiale riflessiva.

**Parole chiave:** Insegnanti, scuola, collegialità, dialogo, comunità di ricerca, riflessività

## Reflexivity as an essential element of teacher collegiality: The contribution of *Philosophy for Community*

### Abstract

In this essay, we focus on the Lipmanian philosophical community dialogue as a tool for building a collegial reflexive relation. After delving into the construct of reflexivity and the dimension of collegiality, having explored the linkages between the two categories, we will see why philosophical community dialogue is a functional approach to work on these fundamental aspects of teaching professionalism. Then, we will analyze a training experience conducted with teachers in a primary school in which this approach was used to build a reflective collegial relationship.

**Keywords:** Teachers, school, collegiality, dialogue, community of inquiry, reflexivity



## **Riflessività, collegialità, dialogo filosofico di comunità: note introduttive**

Questo saggio propone una riflessione sull'*habitus* dell'insegnante, inteso come professionista dell'educazione che, di concerto con colleghi, famiglia e altre figure professionali, sostiene lo sviluppo integrale della personalità di ciascun alunno tramite un'azione educativa sostanziata da precisi ideali pedagogici condivisi. Si rende così necessario approfondire i temi della riflessività e della collegialità, comprendendone i punti di contatto e trovando strategie operative e approcci che sostengano gli insegnanti in uno sviluppo professionale relativo a queste categorie.

In primo luogo, ci concentreremo sul costrutto di riflessività per darne una definizione teorico-pratica specifica sull'educazione e capace di orientare lo sviluppo professionale degli insegnanti. Proporremo dunque un affondo sulla dimensione relazionale dell'agire riflessivo: introdurre il principio pedagogico di collegialità si rivela essenziale per sottolineare la necessità di azioni educative intenzionali, coerenti e sinergiche. Ponendo poi in dialogo fonti differenti evidenzieremo i punti di contatto tra riflessività e collegialità.

In secondo luogo, porteremo la nostra riflessione su un piano più operativo, individuando il dialogo filosofico di comunità quale approccio utile a sviluppare una relazione collegiale riflessiva tra insegnanti. Collocandoci nella cornice della *Philosophy for Children e for Community* di Matthew Lipman, sottolineeremo le caratteristiche che lo rendono un dispositivo utile a sostenere la costruzione della collegialità grazie all'acquisizione di un *habitus* riflessivo e aperto all'integrazione di punti di vista e prospettive.

In terzo luogo, analizzeremo un intervento formativo condotto in una scuola primaria in provincia di Torino volto a sviluppare una relazione collegiale significativa tra insegnanti attraverso l'utilizzo del dialogo filosofico di comunità. Proponendo estratti dialogici relativi a temi specifici e le idee dei protagonisti rispetto al percorso, alla loro crescita come gruppo e al senso dell'esperienza scolastica per gli alunni dimostreremo come la collegialità si configuri come relazione da costruire e coltivare tramite un lavoro progettuale ed educativo che abbia come perno la riflessività.

Questo saggio vuole dunque configurarsi come contributo alla riflessione pedagogica su riflessività e collegialità, oltre a mostrare un'ulteriore possi-

bilità applicativa del dialogo filosofico di comunità. Sottolineare l'imprescindibilità di un *habitus* riflessivo per gli insegnanti e intendere la relazione collegiale come compito ineludibile della professionalità docente si rivela fondamentale per migliorare la qualità dell'esperienza scolastica degli studenti, che devono poter contare su professionisti affidabili e pedagogicamente orientati.

### **Non c'è collegialità senza riflessività e viceversa: l'insegnante riflessivo all'interno della comunità professionale**

Non può esistere sviluppo professionale senza il protagonismo dei soggetti che operano nei contesti, con riferimento all'ambito educativo ma non solo (Evans, 2002; Easton, 2008; Fullan, 2014; Lipka & Brinthaupt, 1999; Stewart, 2014). Concentrandoci specificamente sulla scuola, la costruzione da parte degli insegnanti della propria identità professionale e la loro partecipazione nel determinare la *mission* dell'istituto in cui operano rappresentano operazioni essenziali (Fabbri et al., 2014): si tratta di domandarsi *che cosa* significhi insegnare e *che cosa* si intenda per scuola, *perché* insegnare e *perché* farlo a scuola, *come* insegnare, a *chi* si insegna e *quando* si svolge questa attività (Contini et al., 2014; Nosari, 2020), oltre a chiedersi quale sia il nesso tra educazione, istruzione e insegnamento e come non piegare l'esperienza scolastica al mero nozionismo con la conseguente perdita dei tratti più marcatamente educativi (Chiosso, 2009; 2018).

Emerge con chiarezza che la riflessività rappresenta una dimensione imprescindibile dell'*habitus* di ciascun insegnante (Mortari, 2004; Salzman, 2002; Schön, 1993): essa si configura come capacità di investigare l'azione educativa per comprenderne i significati profondi e riorientare il proprio agire pedagogico in base alle variabili contestuali e situate che via via emergono; è un lavoro di costruzione di nuova conoscenza attraverso la riorganizzazione della teoria sulla base delle categorie epistemologiche che affiorano dalla pratica, nel tentativo di dare significati e orizzonti di innovazione a casi unici (Feucht et al., 2017; Melacarne, 2011; 2022). È in qualche modo un rovesciamento del rapporto tra teoria e pratica (Fook, 1999), nel senso che la seconda offre nuovi punti di vista alla prima.

L'insegnante, inteso come professionista riflessivo, apre vere e proprie piste di indagine a partire da situazioni incerte e ambigue che richiedono capacità di analisi (Striano, 2002; Striano et al., 2018): l'obiettivo non è condurre un confronto sistematico e serrato tra teoria e pratica, bensì dar forma a un sapere funzionale allo sviluppo dell'agire professionale e della scuola come sistema complesso, grazie alla validazione delle prassi in atto (Striano,

2015). In questo senso, non è un caso che il costrutto di riflessività sia connesso a quello di apprendimento trasformativo (Fabbri & Romano, 2018; Fabbri et al., 2021; Striano, 2020; Taylor, 2019): la capacità di riflettere sulla cultura della scuola in termini di ideali pedagogici, azioni educative, modalità di organizzazione e gestione istituzionale consente di individuare punti di forza e criticità, aprendo la strada a cambiamenti con effetti migliorativi per l'esperienza formativa degli studenti (Ferrero & Granata, 2022).

In buona sostanza, l'*habitus* riflessivo è fondamentale non solo per la formazione e la crescita del proprio sé professionale, ma per il miglioramento delle singole istituzioni scolastiche in cui operano i docenti. Proprio per questo la riflessività è spesso tematizzata con preciso riferimento all'idea di comunità di pratiche (Fabbri, 2007; Linder et al., 2012; Tai & Omar, 2023): la produzione di conoscenze condivise all'interno dei contesti lavorativi avviene grazie a precisi momenti di riflessione sulle pratiche e sui loro significati situati. Lo sviluppo di logiche trasformative è dunque frutto di una sorta di razionalità riflessiva che accompagna l'azione educativa e prende forma grazie al confronto tra professionisti (Wenger, 2006).

Introdurre la dimensione della collegialità si rivela fondamentale, poiché l'agire riflessivo necessita dell'integrazione di prospettive differenti per non esaurirsi e aprire a spazi di innovazione inesplorati (Nosari, 2019; Owen, 2023). L'espressione *noi educativo* (Milani, 2023) descrive bene il legame inscindibile tra riflessività e collegialità: si tratta di una relazione tra professionisti dell'educazione che si estrinseca in un lavoro di squadra efficace, intenzionale, progettuale basato su precisi ideali pedagogici e deontologici; l'azione educativa che ne deriva è coordinata, coerente e condivisa poiché è frutto di modalità di confronto dialogiche e co-costruttive che aprono a cambiamenti e trasformazioni migliorative (Milani, 2000; Milani & Nosari, 2022).

L'importanza di una relazione collegiale riflessiva tra insegnanti è riconosciuta a livello internazionale (Bush, 2016), per altro non celando le difficoltà che possono nascere vista la natura interpersonale del rapporto professionale. In ogni caso, si tratta di un preciso impegno etico (Milani et al., 2021) che chiama in causa gli insegnanti e non può essere disatteso: una relazione collegiale forte e sana è una componente essenziale per l'efficacia della scuola e la crescita professionale del singolo docente (Shah, 2012). Il confronto tra professionisti si configura così come occasione privilegiata di dialogo interculturale, divenendo piattaforma in cui condividere ideali pedagogici, valori, prospettive educative (Blasco, 2012): grazie all'integrazione tra punti di vista ogni insegnante riflette sul proprio sé professionale e cresce come professionista e come soggetto facente parte di una comunità più am-

pia. È dunque evidente che riflessività e collegialità sono mutualmente indispensabili (Allard & Gallant, 2012; Sannipoli & Gaggioli, 2021): la seconda non può sussistere senza l'attitudine ad analizzare criticamente ciò che accade nella *routine* educativa, mentre la prima non può estrinsecare il proprio potenziale trasformativo senza assumere carattere sociale e relazionale.

Occorre perciò individuare approcci che sostengano lo sviluppo di un *habitus* riflessivo e di una relazione collegiale. Il dialogo filosofico di comunità derivato dalla *Philosophy for Community* di Matthew Lipman, a sua volta emanazione della *Philosophy for Children*, rappresenta un dispositivo metodologico utile per costruire una relazione collegiale riflessiva tra insegnanti connotata come enucleato fin qui.

## **Riflessività e collegialità *nella e grazie alla* comunità di ricerca: il dialogo filosofico di comunità**

Riflessività e collegialità sono dimensioni intimamente connesse e rappresentano fattori chiave della professionalità docente. Il dialogo filosofico di comunità nella prospettiva della *Philosophy for Community* appare un approccio adatto per dar forma a una relazione collegiale riflessiva che consenta di analizzare i fenomeni educativi con lenti critiche, creatività, empatia e cura attraverso la logica delle buone ragioni. In generale, l'idea è che solo pensando in maniera complessa si possa interpretare la realtà cogliendone tutte le sfumature, senza cedere alla semplicità del pensiero unico (Santi, 2005). Si tratta di una capacità quanto mai necessaria per leggere i contesti educativi e le loro problematiche senza facili soluzioni *prêt-à-porter*.

La *Philosophy for Community* è una derivazione del curriculum della *Philosophy for Children*, ideato da Matthew Lipman e Ann M. Sharp (Lipman, 1988; Lipman & Sharp, 1979): esso propone il dialogo filosofico di comunità come strumento per l'indagine conoscitiva nei diversi campi dell'esperienza umana (Lipman, 2018). Sul piano educativo, è finalizzato all'incremento delle capacità cognitive complesse, delle abilità linguistico-espressive e sociali. Grazie a questa pratica si impara a ragionare e formare concetti a partire da esperienze e problemi, indagandone il significato (Cosentino, 2008; Lipman, 2005). Si dà così forma a un pensiero capace di interrogare le *idées reçues* e ciò che è dato per scontato, di entrare in relazione con gli altri collocandosi in punti di vista differenti dal proprio grazie all'empatia e cooperando per la riuscita della ricerca comune tramite l'esplorazione di questioni trasversali e interdisciplinari (Cosentino, 2002; Striano, 1999; Volpone, 2013). La *Philosophy for Community* consiste nell'utilizzo di questa pratica con gruppi di persone adulte in luogo di bambini e ragazzi.

Essa si basa sulla trasformazione di un gruppo in comunità di ricerca (Cosentino & Oliverio, 2011): il processo euristico si sviluppa attraverso il dialogo con gli altri, che consente di costruire insieme percorsi di indagine sulle dimensioni filosofiche dell'esperienza. Questo avviene grazie alla figura del facilitatore: egli sollecita la discussione, stimolando la comunità in modo non direttivo verso un livello sempre più alto di astrazione a partire da vissuti ed esperienze dei suoi membri; nel solco vygotkiano (Dixon-Krauss, 1998), svolge una funzione di *scaffolding*, sostenendo e guidando cognitivamente e metacognitivamente il processo di indagine filosofica, e di *fading*, riducendo via via il proprio intervento in funzione di una maggior autonomia e autoregolazione della comunità (Calliero & Galvagno, 2019). Il facilitatore favorisce dunque il dialogo, sostenendo il lavoro comunitario, garantendo l'autonomia del processo di ricerca e monitorandone la validità.

Il curriculum dà centralità all'argomentazione ragionata (Santi, 2006), secondo un paradigma scientifico-culturale che fa proprio il modello di un pensiero complesso e multidimensionale (Lipman, 2005), trovando un puntuale riscontro pedagogico: secondo la prospettiva costruttivista della conoscenza, il pensiero ha radice nella partecipazione sociale del soggetto alla globalità del contesto dello stesso pensare, non più percepito come variabile situazionale del processo cognitivo, bensì come elemento costitutivo, che determina l'attribuzione dei significati e le strategie d'indagine (Cosentino, 2008).

Nello specifico, il dialogo filosofico di comunità nella prospettiva lipmaniana mira a un pensiero complesso composto da una dimensione critica autonoma, responsabile e promotrice di democrazia, da una dimensione creativa spontanea, sorprendente e provocatoria e da una dimensione *caring* inerente cura, empatia, metacognizione. L'uso integrato di queste tre componenti attiva le abilità di giudizio tramite cui risolvere situazioni di conflitto: la filosofia è dunque intesa come il mezzo per discernere il vero da ciò che non lo è (Fulford et al., 2021; Kohan, 2014).

Il pensiero critico è pensiero applicato: è un processo che tenta di sviluppare un prodotto, non si limita alla comprensione, utilizza la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole. Si configura come responsabilità cognitiva, è sensibile al contesto e facilitatore del buon giudizio.

Il pensiero creativo è definibile come originale, produttivo, sperimentale, sorprendente. La creatività affonda le proprie radici nella natura, nella sua diversificazione e nell'amplificazione di se stessa, ma è profondamente radicata anche nell'essere umano, per cui riveste un ruolo fondamentale per la scoperta e l'invenzione, ma anche per la riproduzione. Il pensiero creativo favorisce problematicità, spontaneità e intelligibilità.

Il pensiero *caring* dà luogo a operazioni cognitive quali esplorare alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni e misurare differenze. Chi si prende cura si sforza continuamente di trovare un equilibrio tra la parità ontologica degli esseri, le differenze prospettiche di proporzione e le sfumature percettive che derivano dalle discriminazioni emotive. La dimensione affettiva del pensiero *caring* è definita *caring about*. Esiste, però, anche il concetto di *caring for*, che riguarda invece il prendersi cura, il dare risposte ai bisogni dell'altro: il pensiero *caring* è attivo, pertinente alla cura, alla conservazione di ciò che si ama; «unisce il pensiero su ciò che è e il pensiero su ciò che deve essere» (Lipman, 2005, p. 291), acquisendo valenza metacognitiva.

L'integrazione tra le diverse dimensioni del pensiero è resa possibile dalle procedure stesse del curricolo. Le sessioni di dialogo filosofico di comunità hanno infatti una struttura ben definita (Lipman, 2005). Disposti in cerchio, si legge un testo stimolo tratto dal curricolo o a esso ispirato che elicitando domande. A partire da questi interrogativi si decide quali temi indagare; si avvia così il dialogo vero e proprio, durante cui i membri della comunità di ricerca esprimono le proprie idee in una sorta di argomentare collettivo. Si termina con un'autovalutazione, in cui si riflette in maniera metacognitiva sulle modalità di ricerca e di dialogo.

Il dialogo filosofico di comunità nella prospettiva della *Philosophy for Community* si configura come uno strumento adatto per costruire una relazione collegiale riflessiva che non ceda a conformismi, a *slogan* sulle difficoltà dell'educare e dogmatismi, cogliendo le stratificazioni complesse che i contesti educativi e le pratiche portano con sé. Introdurlo nelle scuole durante i momenti collegiali può dunque essere utile per un lavoro intenzionale sulla riflessività e sulla costruzione di un gruppo di lavoro che si strutturi come *noi educativo*. L'esperienza formativa condotta in una scuola primaria del territorio torinese costituisce in questo senso una traduzione operativa delle riflessioni teoriche operate fin qui.

## ***Siamo così sicuri di conoscerci veramente? Il dialogo filosofico di comunità come strumento di riflessività e collegialità***

Il percorso formativo dedicato allo sviluppo di una relazione collegiale riflessiva grazie al dialogo filosofico di comunità secondo la prospettiva lipmaniana è stato condotto nel corso dell'anno scolastico 2021/2022 per un totale di quindici incontri di un'ora ciascuno; sono stati coinvolti i dodici insegnanti di una scuola primaria nel territorio torinese (sette di scuola comune, cinque di sostegno per l'inclusione degli alunni con disabilità). I protagonisti

dell'azione formativa hanno dato il proprio consenso per la registrazione dei dialoghi e sono stati informati del loro successivo utilizzo in forma anonima per una riflessione sul percorso realizzato e, più in generale, sull'uso di questo dispositivo metodologico per favorire riflessività e collegialità tra professionisti dell'educazione.

Secondo il funzionamento della *Philosophy for Community*, i dialoghi hanno preso avvio da testi facenti parte del curriculum lipmaniano, vista la loro funzione di mettere in scena comunità di ricerca e modellare il successivo esplicitarsi dell'attività dialogica (De Marzio, 2011; Oliverio, 2015). I pretesti scelti non hanno riguardato questioni meramente educative, piuttosto l'*habitus* riflessivo e interrogativo e la capacità di integrare ragionamenti e punti di vista: in questo modo si è tentato di favorire un lavoro sulla riflessività e sull'essere un *noi educativo* che potesse poi rivelarsi utile nella quotidianità del lavoro scolastico e non limitarsi ai soli momenti di pratica filosofica.

Nelle righe seguenti proponiamo alcuni estratti dialogici che permettono di comprendere quanto la riflessività sia una dimensione essenziale dell'agire educativo e che solo all'interno della relazione collegiale è possibile mettere in discussione il proprio sé professionale per costruire ideali pedagogici condivisi che sostanzino un'azione professionale coerente ed efficace.

*A.: Le regole sono certo utili, ma rischiano di imbrigliarci in azioni che poi non rispondono a quello che serve veramente... Così perdono il loro scopo primario.*

*C.: A me danno sicurezza.*

*G.: Anch'io credo che l'abitudine, e quindi le regole che via via diventano una routine, ci permettano di essere più sicuri quando insegniamo.*

*V.: Però a chi servono le regole? Non siamo noi i protagonisti della scuola.*

*Fac.: Proviamo a riflettere su questo punto. Perché le regole esistono? E come nascono?*

*F.: Le regole nascono per un'esigenza... Ed esistono perché servono.*

*T.: Purtroppo non tutti le rispettano.*

*Fac.: Perché se servono non sono rispettate da tutte le persone?*

*A.: Alcuni hanno un tornaconto nel non rispettare le regole, è più facile fare così...*

*B.: Un bambino magari si diverte a parlare con un compagno durante la lezione... È più bello giocare che ascoltare l'insegnante. Ma non è giusto!*

*V.: Come insegnanti dovremmo chiederci perché il bambino parla e non trova la nostra lezione interessante. La regola di ascoltare l'insegnante c'è: ma davvero basta quella a metterci al riparo da riflettere sull'efficacia di quello che facciamo?*

*B.: Quindi è sempre colpa dell'insegnante?*

*V.: Non è detto... Ma se capita spesso che i ragazzi non ascoltano forse come professionisti dovremmo farci qualche domanda.*

*Fac.: Allarghiamo la riflessione a tutta la comunità. Perché le regole talvolta non vengono rispettate?*

*C.: A volte non sono condivise. Non penso solo ai ragazzi, il mio pensiero va anche alle famiglie. A volte diamo per scontato qualcosa che non lo è per tutti. Noi magari abbiamo sempre fatto così, ma non è detto che tutti siano abituati a questo modo di fare scuola.*

*M.: Dovremmo chiederci più spesso il perché del nostro agire, il perché delle procedure che applichiamo, il perché dei nostri comportamenti...*

*F.: Sì, a volte facciamo cose per ripetizione senza sapere quale sia davvero il senso profondo di quello che stiamo facendo.*

La riflessione sulle regole apre a ragionamenti più profondi sul senso dell'agire educativo e sulla direzionalità delle scelte professionali. Emerge la convinzione che spesso si ragiona per procedure e protocolli da applicare, senza una seria analisi delle motivazioni sottese all'azione e alla progettualità pedagogica; diviene così imprescindibile domandarsi se la struttura organizzativa della scuola a cui come insegnanti si contribuisce a dare forma sia più funzionale ai ragazzi o a chi lavora nell'istituzione. In questo cortocircuito, la relazione collegiale del gruppo mostra la propria immaturità<sup>1</sup>: la costruzione collettiva di significati è resa possibile dal facilitatore, che interviene quando il dialogo rischia di diventare un confronto a due sulla competenza professionale individuale e non sui valori condivisi come gruppo.

In effetti, durante un incontro successivo<sup>2</sup> la riflessione si sposta proprio sull'essere un gruppo di lavoro che agisce intenzionalmente secondo una progettualità pedagogica ed educativa costruita insieme.

*M.: Qui c'è un gruppo storico e un gruppo di nuovi insegnanti, ma credo che siamo amalgamati... Ci conosciamo da tanto e sappiamo quali sono i punti deboli e di forza dell'uno e dell'altro. C'è quasi un rapporto di amicizia.*

*C.: Io non sono così sicura che ci conosciamo autenticamente... E nemmeno che siamo amici. Possiamo dire che ci rispettiamo.*

*Fac.: Che cosa vuol dire conoscersi autenticamente?*

*A.: Non è sicuramente una questione di tempo. Io sono d'accordo con C. per quanto riguarda questo punto: siamo colleghi, con alcuni siamo qui da tanto tempo... Ad esempio io lavoro con F. da dodici anni, ma non posso dire di conoscerla in tutto e per tutto: ci sono diversi lati oscuri della sua personalità, non so ad esempio com'è a casa sua e non so quali siano i suoi pensieri rispetto a specifiche questioni.*

*B.: Tra noi c'è sicuramente una relazione professionale ben collaudata, ma la vera conoscenza è un'altra cosa.*

---

<sup>1</sup> Si tratta di un estratto dialogico risalente al primo incontro del percorso formativo.

<sup>2</sup> L'estratto dialogico si riferisce al quinto incontro.



*V.: La conoscenza autentica c'è quando si riesce a entrare in contatto con l'altro in tutte le sue dimensioni emozionali. Sul piano professionale penso che non sia necessario.*

*Fac.: Che cos'è necessario secondo voi sul piano professionale?*

*D.: Sicuramente il rispetto e la stima professionale. Dobbiamo entrare in relazione e comprenderci, pensare insieme a come agire per il bene dei ragazzi... Che non è un concetto mieloso: di che cos'hanno bisogno? Che cosa dobbiamo insegnare loro? In che modo? Se non sappiamo metterci d'accordo tra noi adulti li disorientiamo.*

*F.: Anche in questo caso, per sapere come avviare una conoscenza professionale dobbiamo conoscere che cos'è la conoscenza e quali sono i suoi livelli.*

*Fac.: Chiediamocelo, allora! Che cos'è la conoscenza?*

*B.: Io non penso che la conoscenza sia qualcosa di dato... Credo che sia la capacità di leggere situazioni sempre diverse con le proprie lenti, che sono diverse da quelle degli altri...*

*V.: C'è vera conoscenza solo quando riusciamo a confrontarci con gli altri senza la presunzione di avere la verità in tasca, secondo me.*

La riflessione del gruppo è rivolta, in qualche modo, a comprendere come costruire una relazione collegiale autentica, distinguendola da altre tipologie di rapporti umani che, pur richiedendo una conoscenza reciproca, non sono sovrapponibili a un'azione professionale pedagogicamente orientata. Come si vede dall'estratto dialogico, gli interventi appaiono più maturi e gli insegnanti sembrano più disponibili a integrare prospettive e punti di vista, come per altro la relazione collegiale richiede.

L'ultimo estratto che proponiamo, che dal punto di vista temporale si colloca al termine del percorso formativo<sup>3</sup>, si riferisce al momento di autovalutazione previsto al termine di ogni dialogo filosofico di comunità. È interessante proporre questo stralcio poiché il gruppo riflette sull'intero itinerario formativo, individuando la propria evoluzione e focalizzandosi su come la relazione collegiale sia maturata nel corso degli incontri, con attenzione a scorgere i riverberi di questa crescita sulla pratica educativa quotidiana.

*Fac.: Pensando non solo al dialogo di oggi ma al percorso in generale, come vi siete sentiti? Ritenete di essere cresciuti come comunità, come gruppo?*

*E.: Le prime volte ognuno faticava un po' ad abbandonare il proprio pensiero, non ci integravamo bene. Se non ci fossi stato tu non dico che l'avremmo finita a litigare, ma degli scontri ci sarebbero stati. Andando avanti, abbiamo capito come ascoltarci e come mettere insieme le idee. Ci portiamo a casa la capacità di ascoltarci, progettare insieme e non essere delle monadi.*

---

<sup>3</sup> Lo stralcio dialogico risale al quindicesimo e ultimo incontro della formazione su riflessività e collegialità.

*B.: In effetti, ho capito quanto sia importante ascoltarci. Solitamente, quando parliamo tra di noi, rimane appunto un parlare: ognuno dice la sua e c'è chi parla più forte e chi ha più presa sugli altri, magari perché ha incarichi all'interno della scuola o ha semplicemente un carattere più forte e battagliero. Questo percorso mi ha aiutato ad avere il coraggio di prendere la parola per far sentire la mia voce, di dire che non sono d'accordo e che vorrei trovare una strada diversa.*

*A.: Io a volte sono troppo battagliera... Ho imparato ad ascoltare di più e a lasciare spazio agli altri: ho cominciato a problematizzare le mie convinzioni... Il punto di vista degli altri mi aiuta ad agire in modo migliore.*

*D.: Anch'io trovo che siamo più gruppo. Non vuol dire che siamo amici, è una cosa diversa: siamo colleghi e sappiamo lavorare insieme per i ragazzi.*

*V.: Dovremmo riprendere questo lavoro anche il prossimo anno. Temo che gli effetti benefici possano via via sparire. I primi incontri non c'era verso di metterci d'accordo... Ora sappiamo fermarci, ascoltarci e capire come mettere insieme le nostre idee e agire in un modo che accontenti tutti e si adatti ai bisogni dei nostri alunni.*

*F.: L'altro giorno dovevamo organizzare l'accoglienza per un gruppo di insegnanti e alunni in ERASMUS. Prima di questo percorso avrebbe preso tutto in mano la nostra referente di plesso; questa volta ci siamo incontrati un paio di volte e abbiamo esposto le nostre idee... Ne è venuta fuori un'occasione bella di incontro e nelle attività che abbiamo proposto c'era la personalità e la professionalità di tutti noi.*

*M.: Sono cambiate le relazioni tra noi e questo fa bene anche ai ragazzi. Io sono un'insegnante di sostegno: questo lavoro ci ha aiutato a capire l'importanza del lavoro di tutti per un'inclusione effettiva ed efficace e ci ha insegnato a collaborare anche in aula.*

L'autovalutazione finale si è configurata come un bilancio conclusivo del percorso e ha evidenziato il cambiamento degli insegnanti in termini di *habitus*. La riflessione sul sé professionale ha condotto i docenti a crescere a livello individuale e come gruppo: grazie al dialogo filosofico di comunità ognuno ha potuto confrontare le proprie credenze con quelle degli altri, rivedendo le proprie convinzioni e integrando il proprio punto di vista con le asserzioni che via via emergevano nel circolo ermeneutico. L'esperienza ha avuto riverberi sulla vita scolastica quotidiana, rendendo gli insegnanti professionisti riflessivi e capaci di vivere una relazione autenticamente collegiale, pedagogicamente sostanziata e orientata.

È chiaro che il buon esito dell'itinerario formativo qui sinteticamente analizzato non possa essere generalizzato: si tratta di un caso specifico non trasferibile alla totalità dei contesti educativi. In ogni caso, può essere proficuo utilizzare questo percorso come punto di partenza per immaginare esperienze formative che si servano del dialogo filosofico di comunità come approccio

per favorire una relazione collegiale riflessiva autentica tra le *équipe* educative. L'attitudine ad analizzare il proprio agire e a vivere la professione docente non come lavoro individuale bensì come percorso collegiale costruito ogni giorno da un *noi educativo* è qualcosa di intenzionale e consapevole che non è dato a priori ma necessita di un lavoro *ad hoc*.

## **Il dialogo filosofico di comunità per coltivare riflessività e collegialità: note conclusive**

In questo saggio abbiamo analizzato le potenzialità del dialogo filosofico di comunità per la costruzione di un *habitus* professionale riflessivo e aperto a una relazione collegiale significativa e autentica. Non è possibile superare le criticità della scuola senza insegnanti che agiscono in maniera sinergica dopo aver analizzato la propria azione educativa e i contesti in cui operano.

In primo luogo, un *habitus* che abbia come perno la riflessività è fondamentale per la propria crescita professionale e per lo sviluppo dell'istituzione scolastica in cui si opera. In linea di continuità, la costruzione di una relazione collegiale con i colleghi si rivela essenziale, poiché l'integrazione di punti di vista differenti rende la riflessività qualcosa di non rivolto tautologicamente a se stessi e fa sì che essa non si esaurisca, aprendo a spazi di innovazione inesplorati.

In secondo luogo, occorre traslare le riflessioni teoriche sulla riflessività su un piano più operativo. Il dialogo filosofico di comunità sostiene la costruzione di una relazione collegiale riflessiva tra professionisti dell'educazione grazie a momenti specifici di confronto. Inserendosi nella cornice della *Philosophy for Community* lipmaniana, fa sì che il gruppo di lavoro si trasformi in una comunità di ricerca impegnata in un'indagine conoscitiva su tematiche di spessore filosofico. L'*habitus* della ricerca viene così acquisito dai membri del circolo ermeneutico, che lo fanno proprio portandolo nel proprio agire professionale.

In terzo luogo, l'esperienza condotta con gli insegnanti di una scuola primaria del territorio torinese conferma l'utilità del dialogo filosofico di comunità nell'acquisizione di un *habitus* riflessivo e aperto a una collegialità autentica e pedagogicamente orientata. La presenza di un facilitatore esterno si è rilevata cruciale per supportare la comunità di ricerca nella crescita come *team* di lavoro che si configurasse come *noi educativo* capace di dar forma a una progettualità intenzionale, consapevole e condivisa.

Riflessività e collegialità si qualificano dunque come dimensioni fondamentali della professione docente. Esse non devono essere considerate come acquisite a priori, ma essere poste al centro di specifici percorsi formativi. Il

dialogo filosofico di comunità di matrice lipmaniana rappresenta in questo senso un dispositivo metodologico utile per la costruzione di comunità di pratiche intenzionali e pedagogicamente orientate.

## Riferimenti bibliografici

- Allard, A. C., & Gallant, A. (2012). Is This a Meaningful Learning Experience? Interactive Critical Self-Inquiry as Investigation. *Studying Teacher Education*, 8(3), pp. 261-273. Doi: 10.1080/17425964.2012.719128.
- Blasco, M. (2012). On reflection: Is reflexivity necessarily beneficial in intercultural education?. *Intercultural Education*, 23(6), pp. 475-489. Doi: 10.1080/14675986.2012.736750.
- Bush, T. (2016). Collegiality and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), pp. 871-874. Doi: 10.1177/1741143216663993.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Chiosso, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori Università.
- Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cosentino, A. (Ed.) (2002). *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model. *Childhood & Philosophy*, 7(13), pp. 29-47.
- Dixon-Krauss, L. (1998). *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Trento: Erickson.
- Easton, L.B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), pp. 755-761.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), pp. 123-137. Doi: 10.1080/03054980120113670.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Milano: FrancoAngeli.

- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 68-88. Doi: 10.15160/2038-1034/2326.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Feucht, F. C., Lunn Brownlee, J., & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*, 52(4), pp. 234-241. Doi: 10.1080/00461520.2017.1350180.
- Ferrero, V., & Granata, A. (2022). Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica dei futuri insegnanti. *Professionalità Studi*, 5(3), pp. 2-21.
- Fook, J. (1999). Reflexivity as method. *Annual Review of Health Social Science*, 9(1), pp. 11-20. Doi: 10.5172/hesr.1999.9.1.11.
- Fulford, A., Lockrobin, G., & Smith, R. (Eds.) (2021). *Philosophy and Community. Theories, Practices and Possibilities*. New York: Bloomsbury USA Academic.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. New York: Routledge.
- Linder, R. A., Post, G., & Calabrese, K. (2012). Professional Learning Communities: Practices for Successful Implementation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(3), pp. 13-22.
- Lipka, R. P., & Brinthaupt, T. M. (Eds.) (1999). *Role of Self in Teacher Development, The*. New York: State University of New York press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Temple: Temple University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1979). Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children. *Oxford Review of Education*, 4(1), pp. 85-90. Doi: 10.5840/thinking19791241.
- Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e con le comunità*. Roma: Carocci.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholé.
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Bari: Progedit.
- Milani, L. (2023). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Bari: Progedit.
- Milani, L., & Nosari, S. (2022). *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi*. Bari: Progedit.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nosari, S. (2019). *Il dovere creativo. Principi e conseguenze della creatività umana*. Brescia: Studium.

- Nosari, S. (2020). *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*. Milano: Mondadori Università.
- Oliverio, S. (2015). Lipman's novels or turning philosophy inside-out. *Childhood & Philosophy*, 11(21), pp. 81-92.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian journal of adult learning*, 54(2), pp. 54-77.
- Salzman, P. C. (2002). On reflexivity. *American Anthropologist*, 104(3), pp. 805-811. Doi: 10.1525/aa.2002.104.3.805.
- Sannipoli, M., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re*, 21(1), pp. 38-52. Doi: 10.13128/form-10436.
- Santi, M. (Ed.) (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Shah, M. (2012). The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools. A Literature Review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 1242-1246. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.282.
- Stewart, C. (2014). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), pp. 28-33.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Milano: Booklet.
- Striano, M. (2002). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano, M. (2020). L'apprendimento trasformativo. *Pedagogia e Vita*, 78(2), pp. 36-48.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Tai, M. K., & Omar, A. K. (2023). Relationship between professional learning community and teacher attitudes toward change. *International Journal of Management in Education*, 17(1), pp. 1-18. Doi: 10.1504/ijmic.2023.127778.
- Taylor, E. W. (2019). Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento. *Educational Reflective Practices*, 9(1), pp. 19-38. Doi: 10.3280/erp2019-001003.
- Volpone, A. (Eds.) (2013). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

# Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario

di Maria Livia Alga, Chiara Sità\*

## Riassunto

La pratica riflessiva costituisce una risorsa chiave per l'apprendimento permanente e per la possibilità di realizzare azioni situate di fronte a situazioni problematiche aperte. L'articolo centra l'attenzione in particolare sulle forme della riflessività emergenti dall'esperienza di studenti che stanno facendo il tirocinio come educatrici/educatori e sullo spazio che le pratiche riflessive trovano nella complessa ecologia del tirocinio universitario.

A partire da una ricerca con studenti L19 che ha usato in modo combinato questionario, interviste, focus group e analisi di situazioni dialogiche in un contesto di elaborazione del tirocinio, l'articolo esamina l'esperienza di pratica riflessiva emergente dall'esperienza degli studenti del secondo e terzo anno di Scienze dell'educazione, mettendo in luce in particolare la ricerca di spazi di pratica riflessiva e l'uso di una pluralità di canali e di linguaggi che la accompagnano. La ricerca fa emergere le pratiche, gli strumenti, la comunità di riferimento propri delle pratiche riflessive sperimentate durante il tirocinio universitario e all'interno delle sue condizioni organizzative.

Dalla ricerca emerge un utilizzo della riflessività perlopiù legato a spazi di confronto informale; la ricerca di linguaggi e canali espressivi diversi per delineare e condividere con altri i pensieri che emergono nella pratica; la difficoltà a trovare, negli attraversamenti tra vita universitaria e tirocinio nei servizi, un'ecologia formativa capace di valorizzare le connessioni, la corporeità e la pluralità dei linguaggi come parte integrante di una formazione riflessiva.

**Parole chiave:** Riflessività sistemica; tirocinio universitario; embodiment; processi di apprendimento basati sull'arte

---

\* Maria Livia Alga ha scritto il paragrafo 1, 1.1, 1.2, 3, 3.1, 3.2, 3.3; Chiara Sità ha scritto l'introduzione, il paragrafo 2 e le conclusioni.

# Reflexivity and ecological framework: embodied languages and processes in a research on university internship

## Abstract

Reflective practice is a key resource for lifelong learning and for the possibility of situated action in dealing with open-ended problematic situations. The article focuses particular attention on the forms of reflexivity emerging from the experience of students who are interning as educators, as well as on the space for reflective practices in the complex ecology of university internships.

Drawing on a multi-method research with undergraduate students combining questionnaire, interviews, focus groups, and analysis of dialogic situations during the reprocessing of internship experiences, the article examines the reflective experiences emerging from second- and third-year students in education, highlighting in particular the search for spaces for reflection and the use of a plurality of languages and shapes. The research brings out the reflective practices, tools, and communities experienced during the university internship and within its organizational settings.

The results show a use of reflexivity in the students' experience that is mostly related to informal spaces of dialogue; the search for different languages and channels of expression to outline and share with others the thoughts emerging during the practice; and the difficulty in finding, in the intersections between university life and internship in services, a formative ecology capable of valuing connections, embodied experience and plurality of languages as an integral part of a reflective training.

**Keywords:** Systemic reflexivity; training in higher education; embodiment; Art-based learning process

*First submission:* 07/03/2023, *accepted:* 02/05/2023

*Available online:* 24/07/2023

## Introduzione

La competenza riflessiva è considerata un pilastro dell'esperienza personale e sociale, tanto da essere definita come tratto distintivo dell'umanità stessa (Evens *et al.*, 2016). Questo concetto poggia su una visione di soggetto attivo nella relazione con il mondo, capace di fare esperienza connettendo corpo, pensiero e linguaggio (Scott, 1991), creare insieme ad altre/i cornici



di riferimento che consentano di diventare sé (Jedlowski, 2008) e affrontare le crisi e sfide globali (Chaves e Wals, 2018).

Nelle professioni educative, dove l'agire quotidiano si confronta con quelle che Mortari (2007) definisce "situazioni problematiche aperte", sia il sapere tecnico, sia una riflessività intesa come atto solipsistico rivelano la loro insufficienza. È proprio il pensiero riflessivo a consentire deliberazioni situate e pratiche commisurate alla situazione, e a mettere in luce la sua natura intrinsecamente discorsiva, che prende forma entro comunità dialogiche.

Nel pensiero di Mortari (2015), il saper pensare (riflettere sugli eventi, sugli agiti, sui propri pensieri e vissuti) è anche ciò che rende possibile la stessa pratica di cura, che non coincide con una pura reattività di fronte a un bisogno, ma richiede invece il pensiero per trovare la sua giusta misura e non diventare una pratica oppressiva o trascurante.

Nella formazione alle professioni educative e di cura, pertanto, la riflessività ha assunto una crescente rilevanza. Data la connessione tra riflessività e apprendimento trasformativo e la possibilità per la pratica riflessiva di promuovere apprendimenti profondi e duraturi (Harvey *et al.*, 2016), si è fatta strada l'idea che la riflessività possa e debba essere incorporata nei percorsi formativi orientati alle professioni. Tuttavia, gli spazi e le modalità in cui questa pratica innerva (e potenzialmente trasforma) la formazione universitaria, con particolare riferimento ai percorsi formativi per educatore socio-pedagogico, non sembrano vedere ancora una realizzazione sistematica.

Obiettivo del presente contributo è analizzare criticamente le visioni di riflessività e le pratiche che cercano di darle forma nel tirocinio universitario della L19, a partire da un'analisi dei modelli correnti e delle loro teorie di riferimento e da una ricerca effettuata con studenti dell'Università di Verona durante il loro tirocinio nei servizi socio-educativi. Questa analisi permette da un lato di rilevare il lavoro di connessione e attraversamento fatto in prima persona dalle student<sup>1</sup> spesso al di là dei modelli formativi universitari, e dall'altro di discutere la fisionomia del pensiero riflessivo proposta dall'Università e le condizioni per una sua evoluzione capace di intercettarne le sfide attuali.

## **Tirocinio universitario, riflessività, apprendimento: modelli e chiavi di lettura**

Diversi Atenei in Italia hanno promosso ricerche allo scopo di disegnare

---

<sup>1</sup> Nella scrittura di questo articolo abbiamo scelto di utilizzare perlopiù il femminile sovraesteso, intendendo con questo l'intera popolazione (femminile, maschile, non binaria).

procedure specifiche e strumenti adeguati al tirocinio del profilo socio-educativo (Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S. A. e Tognetti S. 2009, Premoli e Simeone 2015, Traverso A. e Modugno A. 2015, Salerno A. e Zanazzi S., 2021). Se guardiamo al ruolo attribuito alla riflessività all'interno di questi modelli, una delle questioni più rilevanti che si presentano è il tentativo di dare forma alla relazione tra le dimensioni teorica e pratica. Immaginare, costruire e approfondire questo nesso, sperimentare strategie organizzative e spazi di pensiero che lo rendano significativo si rivela, infatti, tutt'altro che lineare.

La proposta di Guerra (Frabboni, Guerra e Lodini, 1995), pur essendo stata formulata in un momento storico differente per lo statuto legislativo della figura dell'educatore e per l'assetto istituzionale dell'università, ha permesso di sintetizzare tre modelli in cui la riflessività, intesa come tentativo di instaurare connessioni tra il pensare e l'agire, assume una valenza e un peso differente, secondo gradi crescenti di complessità.

Il modello della separazione vede il collegamento tra l'università e il campo come «una formazione a due livelli non comunicanti, solo ipocritamente componibili in un unico progetto formativo» (Frabboni, Guerra e Lodini, 1995, p.51).

Il modello della dipendenza suggerisce invece quanto spesso lo studio sia pensato nei termini della preparazione alla realtà lavorativa e il tirocinio sia considerato come una serie di situazioni all'insegna della dimostrazione e dell'applicazione di quanto appreso. Questo modello può diventare una vera e propria trappola epistemologica dal momento che determina delle aspettative precise (spesso deluse), in una sorta di saturazione dell'immaginario delle pratiche educative che ostacola una postura di attenzione e apertura alla realtà.

Il terzo modello di tirocinio, detto dell'integrazione problematica, largamente ripreso nella letteratura recente, è spesso rinominato come modello della circolarità. Nella sua prima formulazione il modello puntava a mantenere su un piano costantemente dialettico la relazione tra la teoria e la prassi dell'intervento socio-educativo, rinunciando ad un primato dell'una sull'altra e ponendo al centro gli spazi della riflessività. Considerato, infatti, una esperienza ponte tra le cornici teoriche, apprese durante il percorso accademico, e le pratiche dei servizi, il tirocinio è letto come un elemento formativo fondamentale proprio per la sua sostanza epistemologica capace di orientare il sapere pedagogico a misurarsi con la concretezza della pratica (Premoli e Simeone 2019).

Nei vari modelli della circolarità, la relazione tra le dimensioni teoriche e pratiche è descritta con la metafora della oscillazione o della compenetrazione, suggerendo che si tratta di creare, o abitare, una terza forma di sapere

a partire da due fonti. La figura della tirocinante abbandona gli abiti della neofita da istruire e assume le sembianze dell'attrice di una formazione non ripetitiva né nozionistica, quanto più possibile orientata ad una partecipazione consapevole alla costruzione del sapere.

Le condizioni – teoriche, relazionali e organizzative – di questa circolarità non sono, però, date né universali, ma da costruire affrontando rilevanti difficoltà in rapporto ai contesti e alla storia delle relazioni tra le università e i territori. In questo senso, diversi atenei hanno plasmato modelli situati di tirocinio immaginando spazi e strumenti specifici di riflessività. Gli aspetti di originalità trasversali alle varie proposte possono essere riconosciuti nel tentativo di enfatizzare la dimensione sistemica del tirocinio e situarlo in una visione ecologica: come una occasione di ricerca che se avvicina il singolo a percorsi di conoscenza profonda di sé, allo stesso tempo lo connette, in una esperienza formativa plurale, a gruppi, organizzazioni, istituzioni. La riflessività viene assunta come metodo principale in quanto generatore per eccellenza di processi biunivoci, ricorsivi, catalizzatori di cambiamenti osmotici. Gli strumenti che permettono l'avvio di questa tipologia di processi sono per lo più di natura narrativa e auto/co-valutativa (Bonometti e Cadei, 2022).

Ispirandosi al modello dell'integrazione problematica di Guerra, Salerno (2016) formula la proposta di un tirocinio integrato, circolare e dinamico, in cui ogni attore, a partire dal proprio ruolo, si confronta con gli altri, formando, informando e costruendo conoscenza. La riflessività si trova al centro, come motore di questo sistema.

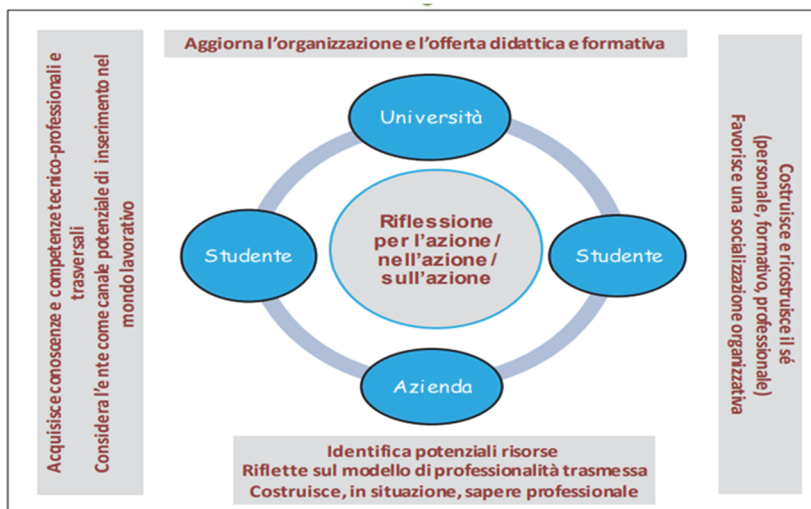


Figura 1 - Schema del modello di tirocinio citato in Salerno 2016, p. 89

Il tirocinio è visto qui come «il ‘perno’ del rapporto di cooperazione formativa tra il sistema accademico e il mondo del lavoro e può costituire un valido dispositivo per formare/sviluppare nello studente quelle capacità che rappresentano una delle principali qualità del professionista ‘riflessivo’ e ‘polivalente’ nella società postmoderna.» (Salerni, 2016, p. 87).

La struttura del tirocinio è quindi sintetizzata in un disegno che sottolinei la continuità e la circolarità tra tre attori: la studente, l’azienda e l’università, «attraverso un continuo ripensamento e una costante riflessione sul modo di agire e di fare, ovvero un’elaborazione critica dell’esperienza vissuta.» (Salerni e Szpunar, 2019, p. 59). Questa proposta sembra scommettere sul valore del partenariato formativo tra università ed enti del territorio. In particolare, la riflessività viene posta a garanzia dell’integrazione tra esigenze formative e professionali, con l’idea che la pratica riflessiva di tutti gli attori coinvolti possa avere un impatto sul cambiamento del sistema formativo e lavorativo nel suo complesso.

### *Il ruolo chiave degli studenti*

Se la figura dei tutor in una rete di relazioni come quella sopra descritta è fondamentale in quanto mediatori interistituzionali (Bonometti e Cadei, 2022), un punto di snodo è assicurato dalle studenti e dalla qualità del lavoro riflessivo da loro e con loro svolto, attraverso strumenti di carattere narrativo, critico e auto/valutativo, tra cui gli autori menzionano in particolare il progetto formativo, il diario di bordo e la relazione finale (Salerni e Zanazzi, 2021; Bastianoni e Spaggiari, 2014). Più in generale, questi studi suggeriscono di riconoscere alle tirocinanti un ruolo di agenti di trasformazione di sé e del contesto, di valorizzare il tirocinio come una ricerca che la studente svolge all’interno di una partnership formativa di comunità per indagarla e allo stesso tempo consolidarla (Shardlow e Doel, 2002, p. 15-16).

Riconoscere alle studenti il ruolo di protagoniste di relazioni ed azioni di partnership formativa è un primo fondamentale passo. Ma quali sono gli spazi e i riferimenti che possono consentire alle tirocinanti di assumere questo mandato e formarsi all’interno di esso? Quali processi possono favorire lo sviluppo di competenze riflessive affinché si percepiscano agenti del loro stesso apprendimento e partecipi di un pensiero vitale circolante tra le istituzioni formative che frequentano?

Fare parte di un gruppo, usato intenzionalmente a fini formativi, comporta un maggiore impegno nello svelamento di sé e apre la via alla presa di coscienza delle molteplici dimensioni che attraversano la questione educativa a partire dalla costruzione di un sapere condiviso in cui il punto di vista di ciascuno si rivela parziale: quanto ogni tirocinante ha modo di conoscere è

mediato dal posizionamento degli altri. Il lavoro insieme si configura come uno spazio-tempo necessario in cui risvegliare, nutrire e condividere competenze riflessive. Le principali competenze riflessive che si possono esercitare grazie a questo tipo di lavoro in gruppo favoriscono la creazione di uno spazio simbolico soggettivo e collettivo, un orientamento professionale a partire da sé e dai propri desideri che va di pari passo all'acquisizione di capacità di mediazione rispetto alla comprensione delle condizioni reali di lavoro nella rete dei servizi (Palmieri, Pozzoli, Rossetti e Tognetti, 2009, p. 245).

I modelli della circolarità evidenziano, dunque, il valore centrale della relazione nei processi di apprendimento e l'orientamento principale verso la trasformazione nei processi riflessivi trasversali, ovvero che tengano insieme tre differenti ma inscindibili dimensioni: «l'*auto-formazione* del singolo, in quanto costruttore delle proprie conoscenze e competenze, l'*etero-formazione*, ovvero la formazione come risultato di determinati percorsi formativi, e l'*ecoformazione*, ovvero la formazione come effetto dell'ambiente sociale e professionale» (Salerni e Szpunar 2019, p. 54).

### ***Dallo specchio al prisma: embodied reflexivity***

La forma prevalente delle pratiche riflessive nel tirocinio universitario, visibile anche nei suoi strumenti, è quella del “mettere in parola”. Eppure, ricordano Harvey e colleghi (2016), è possibile andare “oltre il diario” e ricordare che gruppi di studenti sempre più segnati dalle differenze, culturali, linguistiche, biografiche, di fronte alle loro esperienze di apprendimento universitario possono trarre profitto da un'offerta di spazi, tempi e modi diversi e flessibili di praticare la riflessività (Harvey *et al.*, 2016). Se l'uso del testo, secondo gli autori, è connesso a un'idea di rigore ed evidenza – per cui anche il diario diventa uno strumento di monitoraggio e documentazione a partire da sé – altre pratiche riflessive (mediate dall'arte, dalla corporeità, dalla mindfulness, dalla tecnologia, per riprendere alcuni esempi) possono risultare maggiormente inclusive per le studenti e favorire nuove epistemologie e nuovi approcci alla riflessività nella formazione universitaria.

La pluralità dei linguaggi, il riconoscimento del carattere incarnato e situato nei percorsi formativi rimanda alla visione della *embodied reflexivity* (Vettrai, 2019; Ferri, 2021; Rajan-Rankin, 2014). Vettrai (2019) definisce la riflessività incarnata come un momento trasformativo, «a moment of critical and aesthetic reflexivity that appropriates the aesthetics of the experience (the emotions, feelings, sensations) and uses them to transform action from that point, (...) a boundary that makes movement, positioning, and positional change possible.» (p.4). In questa definizione sono nomi-

nati come elementi costitutivi dei processi riflessivi il sentire, ovvero l'estetica dell'esperienza in senso etimologico e la capacità di trasformarsi a partire da essa, le percezioni e abilità motorie, le forme dei gesti, le routine delle posture interiori e fisiche. La metafora dello specchio, facilmente evocata dalla parola stessa 'riflessività' intesa come qualcosa che riflette, è qui sostituita con quella della diffrazione:

One way of conceiving of this metaphorically is the prism rather than the mirror. [...]. As the name suggests, this does not aim to mirror or look back but to refract and diffract in order to encourage embodied understanding of the effects, possibilities and impossibilities created from intra-actions. Prismatic dialogue highlights the importance of the body and emotions in reflective practice that enables the practitioner to feel the questions. (Vettraino, 2019, p. 223)

Se infatti la metafora dello specchio comporta una sorta di illusoria linearità e corrispondenza tra ciò che viene specchiato e l'immagine nello specchio, la diffrazione nomina esplicitamente la trasformazione reciproca che i soggetti vivono, vincolati dalle condizioni materiali del loro incontro; in questi percorsi di conoscenza le visioni interne ed esterne si moltiplicano, si intensificano la percezione e le letture della realtà grazie al ricorso a codici e sensi plurali e cangianti. Si dà spazio al "corpo delle espressioni" (Gamelli, 2011, p. 5), non come veicolo o segno di una intenzionalità o un sentire che lo precedono ma piuttosto come possibilità stessa di espressione, collocata entro le relazioni.

Per l'introduzione di pratiche corporee e di elementi estetico-performativi alla base di processi riflessivi nei processi di ricerca e formazione dei professionisti dell'educazione, la "spirale della conoscenza" (Formenti, 2017) permette di connettere in modo dinamico diverse parti di sé e rendere possibile, attraverso la relazione con il gruppo in formazione, la composizione di una sorta di danza tra le posture riflessive dei partecipanti. La natura della riflessività si declina secondo quattro dimensioni (sensoriale, simbolica, razionale, pratica) che il modello mira a comporre in un processo organico che include il contatto con l'esperienza, la sua trasformazione simbolica che ne restituisce il sentito più che la ragione, e poi la "comprensione intelligente" come costruzione di significato. Questi elementi consentono l'azione deliberata.

## **La ricerca. La riflessività tra università e tirocinio nell'esperienza delle studenti**

La ricerca si pone il duplice obiettivo di comprendere la specificità del

processo di apprendimento nel tirocinio e di identificare risorse e criticità dei percorsi di accompagnamento del tirocinio universitario nella L19 a Verona. Una delle domande di ricerca, che è oggetto specifico del presente contributo, riguarda le forme della riflessività emergenti e sollecitate nel tirocinio, dal punto di vista delle studenti.

La ricerca ha previsto tre momenti di raccolta dei dati: un questionario, 3 focus group e 6 interviste. Il questionario, anonimo, consta di 68 quesiti, tra domande aperte e a scelta multipla, e mira ad indagare dal punto di vista dello studente le diverse fasi (orientamento, progettazione formativa, ingresso nel servizio, aree di esperienza e competenze, circolarità dei saperi). È stato diffuso presso le studenti al termine del loro tirocinio e abbiamo raccolto un totale di 80 risposte, su circa 220 tirocinanti. I focus group e le interviste, che hanno coinvolto 21 studenti, si sono svolti nel corso del loro tirocinio. Le domande generatrici degli incontri vertevano su:

- 1) Aspettative e desideri che hanno orientato la scelta del servizio tramite una ricostruzione di una eco-mappa formativa.
- 2) Scene significative della vita quotidiana del servizio durante il tirocinio.
- 3) Pratiche di accompagnamento vissute in quanto tirocinante e sperimentate sul campo.

In questa parte la ricerca si è ispirata al metodo degli itinerari corporei di Esteban (2004) che hanno favorito processi soggettivi e intersoggettivi di *embodied reflexivity*. Esteban propone il metodo degli itinerari corporei per indagare come si arriva ad incarnare alcune posture professionali interiormente ed esteriormente; si tratta di raccontare il proprio percorso di formazione privilegiando la parola *dal* corpo: narrare e performare i nostri schemi motori, le forme dei gesti, le routine delle posture, ma anche gli stati emotivi e cognitivi vissuti quando irrompe la scoperta di sé attraverso un movimento inedito. La ricerca di Esteban mostra che esercitare attività concrete, imparare certe professioni obbliga ad uno specifico lavoro corporeo e ad una pratica riflessiva in continua contraddizione e rinnovamento. Questo è certamente valido anche per gli educatori in tirocinio nell'apprendimento dello specifico *habitus* professionale. In che modo la dimensione corporea e l'apprendimento dell'*habitus* professionale entrano in relazione, in particolare durante il percorso formativo e il tirocinio? Quali sono i gesti che gli educatori compiono, nel forgiare il proprio sé professionale? Come segnano la percezione di sé?

Per avvicinarci in modo organico alle vie di ricerca che queste domande aprono abbiamo introdotto nel processo alcuni elementi estetico-performativi e sperimentato diversi linguaggi (parola, movimento, disegno, canto) a partire dall'emergere graduale ed imprevisto dei talenti delle partecipanti. Abbiamo inoltre composto una sorta di diario collettivo su un documento

condiviso in modo da tenere traccia comune del percorso; le conversazioni che hanno avuto luogo durante i focus group sono state trascritte e analizzate con la collaborazione di alcune studenti, individuando insieme temi generativi ed elaborando esteticamente una parte dei dati, come vedremo al paragrafo L'eco del gesto una pluralità di linguaggi.

## **Risultati**

La riflessività per le studenti è una preziosa risorsa di apprendimento e crescita. I corsi che tematizzano e danno la possibilità di sperimentare pratiche e processi riflessivi sono molto apprezzati; l'ambiente protetto e laboratoriale dell'aula è considerato un luogo ideale per iniziare a cogliere la profondità della conoscenza quando interroga i soggetti nella loro esperienza. A conferma, dunque, dei modelli della circolarità che individuano la riflessività come postura essenziale per costruire un ponte tra la teoria e la pratica, nel corso del tirocinio presso un centro diurno per minori, Paolo afferma:

I corsi incentrati sulla riflessività mi hanno dato strumenti per pensare quello che stavo facendo al tirocinio. Mi ha dato aiuto in una ricerca di una consapevolezza su di me: che difficoltà i bambini mi provocano? Non devo mettere solo l'accento sulle difficoltà e i disagi dei bambini [...] ho capito che non sono oggettivo, vedo le cose in base al mio vissuto e a come lo rielaboro. Abbiamo preso in mano il diario e ora uso questo strumento! (Paolo)

Tuttavia, accompagnando diversi tirocinanti durante questa ricerca, si nota come l'occasione di un pensare che si radica nell'esperienza, di una riflessione in azione e sull'agire, sia vissuto dalle tirocinanti con sfumature varie, dall'affermazione di un senso libero della ricerca di sé all'angoscia di non potersi ancorare a nulla di predefinito:

Nelle prime settimane mi domandavo quale fosse il mio ruolo di tirocinante; non percepivo quasi alcuna differenza fra me e le donne che lo frequentavano, o asimmetria di ruoli (tanto esasperata nei libri universitari). [...] Faticavo a trovare risposta anche perché non ero affiancata da nessuno; ammetto di essermi sentita in certi momenti lasciata a me stessa. In questi momenti di smarrimento, cercavo di trovare un punto fermo a cui aggrapparmi, una linea teorica di riferimento nei libri studiati. (Greta).

### ***Trovare spazi e parole per interrogare***

Molti processi riflessivi durante il tirocinio hanno come motivo principale



proprio il domandare su di sé. “Che può fare una educatrice in questo luogo? Cosa posso apportare? Lo saprò fare? C’è bisogno di una come me?”.

Lo smarrimento di cui parla Greta, la ricerca di un punto fermo e la sicurezza nel dire che nessun libro, teoria o programmazione sono disponibili a orientare in quello spaesamento sono indizi di una ricerca autentica che cerca il dialogo con i percorsi definiti dalla formazione accademica ma non si lascia esaurire in essi. Trovarsi tra sé e sé affatica e spaventa. Greta scrive di essere “lasciata a sé stessa”, senza nessun consiglio, ma poco dopo afferma di scrivere un diario, cioè di avere uno strumento tra le mani, e di condividerlo con la responsabile del centro interculturale, ricevendo anche un preciso rimando. Essere lasciata a sé stessa, in questo caso, non è un sintomo di assenza di una guida, ma un privilegio di cui raramente possiamo fare esperienza nei percorsi istituzionali. Non avere una griglia, un format su cui plasarsi o un’azione da ripetere è una esperienza preziosa nella formazione. Nella maggior parte dei casi a dare le vertigini è la forma delle domande con le quali si finisce per confrontarsi in queste condizioni perché sono domande a matrioska: la più grande ne contiene sempre una più piccola, in un crescendo di miniatura e precisione.

Inoltre, se spostiamo il focus dell’analisi dalla dimensione soggettiva per interrogare il livello sociale ed organizzativo del tirocinio, emerge che, essendo al centro di varie relazioni di potere in quanto formande all’università e non ancora professioniste nei servizi, le tirocinanti possono avere difficoltà ad esprimere domande autentiche e a servirsi della loro coscienza critica, spesso per paura della valutazione finale o per timore di non riuscire poi ad inserirsi nel mondo del lavoro attraverso l’esperienza di tirocinio.

Nell’osservare il modello di intervento degli operatori non riesco a prescindere dal mio sguardo critico legato al mio bagaglio esperienziale. Mi domando se questo mio atteggiamento possa ostacolare il percorso di apprendimento in quanto tirocinante. Avere uno sguardo critico presuppone possedere una postura interiore a cui far riferimento e che funge da filtro ogni qualvolta si intende fare un intervento di tipo educativo. Come farne a meno? (Lucio)

L’indecisione di Lucio sul valore del proprio sguardo critico legato alla sua storia fa riflettere sulla percezione incerta che hanno le studente del proprio ruolo e sull’esplorare le proprie risorse riflessive. Molte domande restano scritte nei diari di bordo e raramente sono poi messe in circolo. È capitato spesso di sentire dire alle tutor, sia aziendali che accademiche, che le studente non riescono a formulare domande su ciò che osservano. Nel questionario, alla domanda “In quale circostanza puoi dire di avere esercitato la capacità critica?” hanno risposto solo la metà dei partecipanti e risulta che

alcuni luoghi privilegiati restano la riflessione tra sé e sé, il diario, saltuariamente le equipe e più spesso gli incontri informali con le operatrici.

Durante le interviste, invece, è stato molto facile che emergessero domande autentiche miste a lamenti, posizioni vittimistiche o di rivendicazione nei confronti di università e servizi. Questo a volte sembra avvenire perché le domande sono in un certo senso “marcite” e la postura prescelta dalla tirocinante è stata quella del silenzio o del ripiegamento su di sé, per paure più o meno fantasmatiche date dalle relazioni gerarchiche e/o in un’assenza di luoghi di espressione in cui il suo posizionamento non venisse frainteso come attacco al servizio o protesta futile all’istituzione universitaria. E anche qualora lo spazio di confronto ci fosse stato, vi è spesso una certa reticenza delle tirocinanti ad esprimere domande di senso sull’esperienza di tirocinio. È come se mancasse loro l’autorizzazione a pensarsi in ricerca, come se avessero ricevuto un mandato da parte dell’istituzione universitaria ad aderire, invece, alla figura del neofita da istruire, tratteggiato nel modello della separazione o della dipendenza. Forse la ragione prima di questo ingessamento è da ricondurre al ruolo sociale che l’università riveste in quanto ente valutante sia degli studenti che, in un certo senso, della qualità dei servizi, confermando una gerarchia tra teoria e pratica in assenza di una connessione di senso e una relazione di ricerca tra università ed enti.

Nelle interviste e negli incontri di ricerca con le tutor aziendali, la competenza nel porre domande è considerata come uno degli elementi principali: una brava tirocinante è una tirocinante che si fa e fa tante domande. Questa visione della riflessività presenta secondo alcune studenti dei limiti:

all’università non si è mai parlato del lato fisico dell’educatrice, si è parlato tanto dell’aspetto riflessivo, come auto migliorarsi, osservare come si comportavano le educatrici, come mi sarei potuta comportare io, ma mancano sia conoscenze più pratiche rispetto al benessere del proprio corpo che tecniche.» (Ada)

In questo passaggio Ada fa riferimento ad una consapevolezza sulle posture del corpo, le distanze, i gesti e all’importanza di dare spazio ad un pensiero sulle proprie routine motorie. È interessante notare come questi elementi non rientrino nella sua visione di riflessività, limitata invece ad una idea di riflessione sull’azione attraverso dei ragionamenti. In effetti, nei modelli esaminati in letteratura i processi riflessivi si traducono per lo più nello strumento del diario e della relazione finale, attraverso tecniche di tipo narrativo, critico ed autovalutativo.

Queste prime considerazioni sui risultati della ricerca rimandano, dunque, a due approfondimenti: uno sugli effettivi spazi di riflessività attraversati

dalle studenti e l'altro sulla pluralità dei linguaggi e sulle forme di *embodiment* che la riflessività può assumere.

### ***Il ' tirocinio perenne': comunità di pratiche e zone intermedie***

Durante molti corsi non mi facevo domande. Avevo paura che mi venisse in mente di cambiare strada. Mi è sempre piaciuto studiare, però...mi saranno più utili le lezioni o le discussioni al bar dopo lezione? Dopo l'inizio dell'università e il covid, a livello pratico sono la stessa persona di due anni fa? Prima facevo tanto volontariato. Da quando ho iniziato l'università vuoto totale: non ho più modo di aiutare e sostenere gli altri, quella parte sociale che mi tiene viva. Non vedo l'ora di iniziare il tirocinio, mi sento un po' vuota. Il tirocinio mi aiuterà a riempire il vuoto? Proprio un sentirmi utile... a livello di comunità. (Maria)

Le parole di Maria sono esemplari di un vissuto diffuso: molte hanno vissuto una parte del loro percorso formativo alla luce del paradigma della separazione. Questa coscienza appare sottoforma di una perdita di senso che si traduce in diverse percezioni di inadeguatezza: la sensazione di avere sbagliato strada, l'impressione di essere impreparata all'ambiente di tirocinio. Per esprimere queste emozioni si servono della distinzione tra la teoria e la pratica: da una parte stanno le lezioni interessanti, piacevoli, ma anche poco o affatto rispondenti alle aspettative, dall'altra la conoscenza della struttura dei servizi, la progettazione e sperimentazione di attività, l'uso dei materiali, le relazioni con i colleghi, con il territorio, con *quella parte sociale che mi tiene viva*, dice Maria.

Questi posizionamenti trovano un certo riscontro nelle risposte al questionario: emerge infatti che il raccordo tra l'esperienza universitaria e il tirocinio è stato garantito in alcuni spazi: la riflessività individuale (46%), la relazione con le colleghe e colleghi dell'università (37%), e in misura leggermente minore la relazione con i tutor degli enti (31,6%). I garanti della "circularità" a cui si è fatto riferimento nel par. 1, pertanto, abitano gli spazi universitari solo parzialmente e in qualità di relazioni informali con compagne e compagni, sono in parte presenti nei contesti di tirocinio, mentre molta parte del carico di connettere e dare senso al processo formativo complessivo è affidata alla studente stessa e alla sua capacità riflessiva.

Se si chiede con chi le studenti hanno condiviso momenti di autovalutazione ed elaborazione delle domande e dei dubbi sorti durante il tirocinio, e con chi si sono confrontate sulle proprie emozioni, emerge un quadro molto netto: nel primo caso emergono soprattutto gli operatori dei servizi nei momenti informali (45%) e, occasionalmente, il tutor aziendale, mentre sull'aspetto delle emozioni, oltre agli operatori, sono indicati i colleghi tirocinanti e gli amici.

Risulta interessante anche il fatto che per alcune tirocinanti gli stessi ospiti dei servizi siano interlocutori che li hanno accompagnati nella loro esperienza:

Le donne che ho incontrato qui mi hanno aiutata, intendo quelle che vengono chiamate utenti... la parola utente mi... rabbrivisce... non riesco proprio usarla...mi sono sentita io una donna bisognosa.» (Teresa)

Sono gli utenti che ti accompagnano davvero nel tirocinio. La tutor diceva che andava tutto bene, sicuramente se avessi chiesto una mano ci sarebbero state le altre educatrici. Però non sono mai riuscita a trovare spazio di dialogo. Mi sarebbe piaciuto. Ma mi sono sentita molto più accompagnata dagli ospiti. Per esempio, il primo giorno una ragazza mi ha preso per mano e mi ha portato a vedere tutto. (Maria)

Prende corpo, quindi, uno spazio intermedio, quello delle relazioni tra pari e di prossimità. La comprensione dell'importanza e del valore della comunità reale in cui il tirocinio si svolge e prende sostanza formativa, al di qua e al di là della dualità teoria-pratica, università-lavoro, mette fortemente in questione il più ricorrente modello di tirocinio presente in letteratura, ovvero quello del triangolo (studente-azienda-università), per raccontare la complessità dei processi riflessivi in atto durante il tirocinio.

La zona intermedia in cui, è confermato anche da questa ricerca, le domande delle tirocinanti emergono è definita dalla letteratura come “comunità di pratiche”, ritrovata qui soprattutto nei compagni di corso e operatori in servizio, come risorsa e possibile strumento informale utilizzato per generare conoscenza in una trama relazionale di fiducia e documentare, raccontandola e problematizzandola, attraverso la modalità orale, la propria esperienza di tirocinio (Fabbri, 2007; Traverso, Modugno, 2015). Come introdurre allora questo elemento nel modello di tirocinio? Non c'è il rischio di «formalizzare alcuni processi di apprendimento tra pari» (Salerni, 2021, p. 66)?

Più che di formalizzare, si tratta forse di riconoscere il valore di questi spazi liberi di parola e relazione, introdurli nella presentazione del tirocinio in modo che la studente possa comprendere che si tratta di una parte del processo di apprendimento riconosciuta e sostenuta; che la vita relazionale, sociale e politica non è altra cosa dalla preparazione alla professione. Questa divisione primaria tra luoghi ufficiali del sapere e luoghi della socialità è quella che alimenta la separazione tra il lavoro professionale e il lavoro di comunità. Ogni tirocinante sia invece chiamato a riconoscere e nominare la propria comunità di pratiche. Si tratta di processi già in atto, come ha detto Teresa, una tirocinante presso un centro interculturale delle donne:

L'ho chiamato 'tirocinio perenne'. L'università dovrebbe proporlo di più: qualcosa che circola e dà modo di vivere ciò che leggi. Tirocinio perenne perché sono sempre stata in relazione con un sacco di gente, si faceva comunità anche se non si parlava di comunità formalmente riconosciute, come quelle dei servizi. Parlo di spazi di socialità. Sarebbe interessante che l'università desse spazio al suo interno a questo mondo.

### ***L'eco del gesto: una pluralità di linguaggi***

Durante gli incontri di ricerca il gruppo ha costituito una risorsa essenziale per reperire le forme di riflessività specifiche che emergono dal lavoro intersoggettivo attraverso catene associative, simboli e immagini di sé. Si è creato un prisma di significati, un tessuto di gesti composto da assi orizzontali – ovvero i contenuti che circolavano dal gruppo verso ciascuno – e assi verticali e obliqui – il contributo che ciascuno offriva agli altri –. In particolare durante il secondo e il terzo focus group, le partecipanti sono state invitate a sperimentare esercizi corporei sulle posture del tirocinio; interpellare la dimensione incarnata nella ricerca ha richiamato/attivato alcune risorse soggettive e sono emersi specifici codici e talenti all'inizio non previsti, quali il canto, il disegno, la poesia. Questi linguaggi ci hanno permesso, grazie al supporto dell'artista disegnatrice Chiara Schiavon, una raffinazione dei dati grezzi e traduzioni artistiche dei primi risultati.

Tra i temi emersi si distinguono:

- a) Immagini corporee del sé.
  - Senso di incapacità.
  - Fragilità del sé e del mondo.
  - La dimensione del piccolo e del silenzioso.
  - Senso di non essere vista né sentita, di passare inosservata.



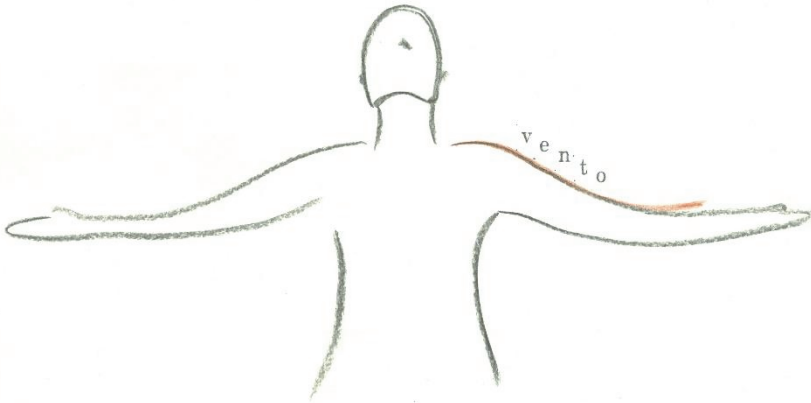
*Figura 2 - I tre disegni, realizzati dalla tirocinante Elisa Andreani con la supervisione dell'artista Chiara Schiavon, sono ispirati alle posture performate durante i focus group dalle partecipanti. Le parole sono tratte dalle restituzioni poetiche.*

b) Immagini dello spazio esteriore

- Sentimento di non avere catene
- Senso di avventura
- Trasgressione dei limiti
- Accogliere l'inatteso
- Desiderio di partecipazione

c) Immagini dello spazio interiore

- Contatto con sé
- Disorientamento vertiginoso
- Lavoro di orientamento
- Ricerca di confini e protezione



d) Immagini del “tra”

- Essere tra un sì e un no
- Messa in relazione di uno spazio sconfinato e della propria interiorità
- Cadere come possibilità che muove alla ricerca di un appoggio
- Desiderio di dare

e) Immagini della relazione

- Il silenzio come sfondo della relazione
- Stare nella risonanza: ascolto di sé e degli altri
- La paura come elemento nella relazione
- Bisogno di aiuto e contatto
- L'unione fa la forza



f) Immagini del percorso di apprendimento

- Una trasformazione nella lentezza
- Sapere stare in silenzio come un apprendimento
- Ricerca del proprio posto e utilità
- Riconoscersi pensosi
- Senso di fatica
- Paura di sbagliare
- Senso del non sapere
- Senso della ricerca

Se prendiamo in considerazione le immagini corporee delle partecipanti nel loro insieme emerge come siano segnate dalla ambivalenza. Proprio

come il tirocinio, l'esperienza ibrida dalla natura doppia - teorica e pratica - che raccontano, le posture non si lasciano ridurre a letture univoche. L'elemento del piano, piccolo e silenzioso, ad esempio, indica una autopercezione di fragilità, incapacità, invisibilità eppure il silenzio viene letto anche come condizione indispensabile per una attenzione profonda a sé e agli altri, il piccolo come una qualità del nascente, il piano come una lentezza necessaria ad un apprendimento non superficiale.

La dimensione del sé viene nominata esplicitamente e si disegna uno spazio dell'interiorità in ricerca che attraversa la paura, la vertigine, lo sgomento, il disequilibrio mentre si apre all'avventura e all'inatteso, accoglie lo sconosciuto e riconosce le soglie che varca. Il limite e i confini sono a volte trasgrediti a volte invece ricercati come forma di protezione, sostegno, contatto. Il dilemma, la danza del sì e del no, l'avanti e l'indietro tracciano un movimento non progressivo ma ricorsivo, uno spazio tra gli opposti che per quanto possa essere fonte di contraddizioni è anche il più ampio possibile. L'energia che anima i passi, come si legge in una delle restituzioni poetiche, è il desiderio di dare e partecipare al gioco del mondo:

'posso giocare anche io?  
prendilo, è fragile  
il mondo, un fragile dono'.

## Conclusioni

La ricerca ha messo in evidenza tre nuclei tematici che aiutano a ripensare la riflessività nei processi di accompagnamento del tirocinio.

Innanzitutto, emerge che la riflessività sollecitata e proposta dall'Università attraverso i suoi modelli di accompagnamento e strumenti si sovrappone solo in parte alle occasioni e ai processi riflessivi che le studenti costruiscono nella transizione verso i contesti professionali. Le comunità in cui questi processi riflessivi avvengono sono solo in parte connesse con la dimensione istituzionale e fanno emergere invece l'importanza delle relazioni orizzontali e l'interlocuzione con soggetti che non sono deputati all'accompagnamento (colleghi non-tutor, altre studenti, a volte beneficiari dei servizi). Questo dato interroga da un lato la capacità delle sedi istituzionali di costituire dei contesti riflessivi aperti, e dall'altro le modalità con cui dare spazio e legittimità professionale ai pensieri che circolano entro comunità di pratica non formalizzate.

Inoltre, l'uso di una molteplicità di canali espressivi all'interno dei gruppi, con una particolare enfasi sulla corporeità e sui gesti, ha messo in



luce la potenzialità riflessiva di uno spazio gruppale capace di dare forme e parole all'esperienza di ingresso nei servizi e di avvicinamento alla postura educativa entro uno spazio dialogico non giudicante.

Infine, questa elaborazione permette di osservare, sulla scorta del modello della circolarità, le connessioni tra micro-esperienze e dimensioni di sistema e allenare anche competenze di analisi critica delle organizzazioni, sia nelle studenti sia nei docenti e tutor: le posture e i loro movimenti, in questa prospettiva, non si prestano solo a leggere la dimensione individuale - il modo in cui lo "studente homeless" come lo definisce Barnett (2022) cerca il suo posto, ma anche le condizioni istituzionali che lo posizionano nell'abitare il tempo del tirocinio, e che posizionandolo definiscono il suo spazio per la presa di parola sull'esperienza.

## Riferimenti bibliografici

- Barnett, R. (2022). The homeless student – and recovering a sense of belonging. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/02>.
- Bonometti, S., Cadei, L. (2022). La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi. In Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E. (Eds). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. pp. 227-247. Brescia: Scholè.
- Chaves, M., & Wals, A. E. J. (2018). The nature of transformative learning for social-ecological sustainability. In *Grassroots to Global: Broader Impacts of Civic Ecology* (pp. 105-123). Cornell University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1w0dcb0>.
- Esteban M.L. (2004). *Antropologia del cuerpo*. Barcelona: Bellaterra.
- Evens, T. M. S., Handelman, D., and Roberts, C. (2016). *Reflecting on Reflexivity: The Human Condition As an Ontological Surprise*. 1st ed. New York, NY: Berghahn Books, Incorporated.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma: Carocci
- Ferri, N. (2021). *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione*. Roma: Armando editore.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Cortina.
- Jedlowski, P. (2008), *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., & Baker, M. (2016). A song and a dance: Being inclusive and creative in practicing and documenting reflection for learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2). Doi: 10.53761/1.13.2.3.
- Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S. A., Tognetti, S. (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli, S., Simeone, D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 11(18), pp. 221-234.
- Rajan Rankin, S. (2014). Self-Identity, Embodiment and the Development of Emotional Resilience. *British Journal of Social Work*, 44, pp. 2426-2442. Doi: 10.1093/bjsw/bct083.
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza. *Revista practicum*, 1, pp.80-98. doi: 10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8258.
- Salerni, A., Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: Edizioni junior.
- Salerni, A., Zanazzi, S. (2021). *Esperienza maestra di vita. Un progetto formativo per il tirocinio universitario*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Shardlow, S.M., Doel, M. (2002) (a cura di). *Learning to Practise Social Work. International Approaches*. London: Kingsley Publisher.
- Traverso, A., Modugno, A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.
- Vettraino, E., Linds, W. & Downie, H. (2019). Embodied reflexivity: discerning ethical practice through the Six-Part Story Method. *Reflective Practice*, (2), pp. 218-233. Doi:10.1080/14623943.2019.1575197.

## *Authors*

*Available online: 24/07/2023*

**Loretta Fabbri**, PhD. Full Professor of Didactics and Methodology of Educational and Training Processes at University of Siena. She has conducted research aimed at studying working practices and devices for the development of professional communities, with particular attention to the processes of learning and knowledge building in organizations. Her latest research works focus on topics related to ‘Transformative Learning Theory’ and ‘Reflective Practices’. She is co-director of the international journal *Educational Reflective Practices* and President of the bachelor degree in Educational Sciences.

**Claudio Melacarne**, Ph.D, is Associate Professor of Social Pedagogy at University of Siena. He is interested in studying professional development processes in organizations using educational and training research methodologies. He is Co-director of the international journal *Educational Reflective Practices*. He works as a consultant in public and private companies. He currently teaches Foundation of Social Pedagogy and Methodologies of Educational Research and Training.

**Stefano Oliverio**, is Associate Professor of Educational Theory and Social Pedagogy at the University of Naples Federico II. Since 2018, he has been a member of the board of co-convenors of the Network of Philosophy of Education within EERA (European Educational Research Association). He is the co-editor-in-chief (together with Gert Biesta) of the Routledge book series “Theorizing Education”.

**Iolanda Zollo**, is a Researcher in “General Didactics and Special Pedagogy” at the Department of Humanities, Philosophy and Education of University of Salerno. Her scientific interests concern, on the one hand, the relationship between General Didactics and the Didactics of the disciplines in a simplex

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

Doi: 10.3280/erp1-2023oa15973

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>

perspective and, on the other hand, the teacher education to facilitate the implementation of inclusive processes.

**Fausta Sabatano**, is a researcher in “Special Pedagogy and Didactics” at the University of Salerno. Her research interests are promoting inclusive process in contexts characterised by social disadvantage and marginality, particularly focusing on educators, teachers and parent’ training.

**Maurizio Sibilio**, is Full Professor of “General Education and Special Pedagogy” (S.S.D. M-PED/03) and, since January 26, 2021, Pro-Rector of the University of Salerno. His scholarly efforts in recent years turned, through a fertile collaboration with Alain Berthoz, toward a possible pedagogical-didactic declination of the theory of simplicity, highlighting the nonlinear nature of educational research and its bio-educational nature.

**Alessandro Romano**, PhD, is researcher in didactics and special education at the Faculty of Humanities, Foreign Languages and Education of the Kore University of Enna. His main research interests concern heritage education, educational technologies, intercultural education and teacher training and special educational needs.

**Marinella Muscarà**, is full professor of didactics and special education at the Kore University of Enna. She is currently Rector’s Delegate for the Teachers training Area and for Teaching and learning center and Dean of Faculty of Humanities, Foreign Languages and Education since December 2018. Her main research interests concern intercultural and multilingual education, educational technologies, teacher training and special educational needs.

**Anna Grazia Lopez**, full Professor of General and Social Pedagogy, has developed her research activity along three main lines: *gender*, *education* and *the care of children*. All these research efforts have been supported by a full-bodied and continuous scholarly production of monographs, articles in class-A journals, numerous articles in Italian and foreign scientific journals, essays in collective books and the editorships of books and monographic issues of journals.

**Daniele Bullegas**, is a PhD Student in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at the University of Siena. His research interests concern parent training, reflective practices in educational contexts, and neurodevelopmental disorders. Among his publications: (with A. Mura)

ADHD e famiglia: un'esperienza di supporto alla genitorialità, *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo* (2020); Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative, *Educational Reflective Practices* (2021); (with A. Mura, A. L. Zurru, I. Tatulli), ADHD a scuola: analisi dei bisogni e traiettorie trasformative per la formazione dei docenti, *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo* (2022).

**Antonello Mura**, is Full Professor of Didactics and Special Pedagogy at University of Cagliari and currently Head of the Faculty of Humanistic Studies. His research interests focus primarily on historical-epistemological investigation of Special Pedagogy, family associations, teacher training and educational guidance. Among his publications: *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, 2016; *Orientamento formativo e Progetto di vita*, FrancoAngeli, 2018. *Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative*, in Caldin R., *Pedagogia speciale e didattica speciale*, vol. 2 Erickson, 2022.

**Concetta La Rocca**, is Associate Professor of 'Didactics' at the Department of Education Sciences, Roma Tre University. She is engaged in academic management activities and theoretical and empirical research on e-learning, assessment and evaluation, feedback and tutoring. She is involved in the construction of didactic tools to facilitate educational orientation and the development of soft skills through reflection and narration: e.Portfolio, Open Badge, Notebook to Reflect on the Meaning of Life. She has participated in numerous national and international conferences and research projects. She is the author of monographs, essays, scientific articles and multimedia products.

**Massimo Margottini**, is Full Professor of "General Didactics", "Didactics of Guidance in a European perspective" and "Didactic design for e-learning and media education" at the Department of Education, University of Roma Tre. He is the Director of CAFIS (University Center for Training and Professional Development of High School Teachers), President of Roma Tre Foundation for Education, Head of the Master's course "E-learning and media education" (LM93). His main research interests focus on educational and vocational guidance and on the integrated use of ICT in the organization of teaching.

**Antonella Cuppari**, Ph.D. in Education in Contemporary Society at the University of Milano Bicocca. She is involved in applied research to support transformative processes in the field of social work and she is in charge of the Social Area - Adults with Disabilities for the social cooperative La Vecchia Quercia (Lecco). She is a member of SIPED (Società Italiana di Pedagogia) and ESREA (European Society for Research on Education of Adults).

**Laura Formenti**, professor in General and Social Pedagogy at the University of Milano Bicocca, does research in Adult Education, Family Pedagogy and critical systemic pedagogy using narrative participatory methods. As Chair of the Italian University Network for Lifelong Learning, she is an advocate of adult learning at a national and international level.

**Davide Zoletto**, is an Associate Professor in General and Social Education at the Department of Languages and Literatures, Communication, Education and Society (DILL) at the University of Udine – Italy. His primary areas of research are educational theory and research in diverse learning environments and communities, which also encompass a focus on cultural and postcolonial studies in education.

**Sergio Bellantonio**, is senior Researcher in “Didactic and Special Pedagogy” at the Department of Surgical and Medical Sciences at The University of Foggia.

**Anna Dipace**, is Full Professor in “Experimental Pedagogy” at the Department of Surgical and Medical Sciences at The University of Foggia.

**Emanuele Serrelli**, is assistant professor of social and general pedagogy at Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia and Milan, where he is also a member of CESVOPAS Study Center on Volunteering and Social Engagement and UNESCO Chair on Education for Human Development and Solidarity among Peoples.

**Cinzia Zadra**, PhD, works as a researcher at the Faculty of Education at the University of Bolzano. She lectures social and general pedagogy and qualitative research methodology in the Social Work and Social and Primary Education program. Her main research interests examine learning in the light of place- and community-based education and through reflective and self-reflective practices.

**Stephanie Mian**, PhD, works as a researcher at the Faculty of Education at the University of Bolzano. She lectures general didactics in the Primary Education program. Her research interests lie in the areas of (phenomenological) learning theories, learning and teaching research and teacher professionalisation.

**Antonia Chiara Scardicchio**, phd in Pedagogy of Health Sciences, is Associate Professor of General and Social Pedagogy at the School Medicine of University of Bari Aldo Moro. Her researches are focused on adult education, reflective practices, medical education, correlations between complexity studies and pedagogical epistemology. In the a.y. 2016/2017 she was awarded the Association with the CNR-Institute for Research on Sustainable Economic Growth (IRCrES) as co-Director of the Research: “Paradigms of complexity and development of systemic skills in organizational training”.

He carries out academic teaching activities at the Salesian Pontifical University (2017-2022), and at other Italian universities (University of Milan Bicocca; Catholic University of the Sacred Heart of Milan; University of Padova) and at other Departments of his own University: scientific collaborations are linked to life skills training programs through transformative learning processes inspired by the systemic approach.

Since 2020 she is member of the Academic Board of the International Doctorate in Neuroscience and Education - <https://neuroeducation.unifg.it/>. Her scientific profile is on: <https://antoniachiarascardicchio.academia.edu>.

**Chiara Biasin**, is Full Professor at the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology (FISPPA) at the University of Padua. Her research interests focus on adult education, lifelong learning and vocational education and training, transitions in the life course, vulnerability during adulthood.

**Elisa Albertini**, is a pedagogist also trained in juridical sciences and professional coaching with an integrated approach; her research interests are the interconnection among different fields of study in education and the autobiographical narrative pedagogy in adult education.

**Valerio Ferrero**, is a PhD fellow in Education at the University of Turin. He works on intercultural education, with particular reference to the issues of equity in education, democratic schooling and Philosophy for Children. His current lines of research concern non-traditional factors of school inequality, educational policies for equity both national and individual


school level, and the role of reflexivity for teacher professional development and school improvement. He is author of several publications on these topics.

**Maria Livia Alga**, is a post-doc researcher at the Department of Human Sciences of the University of Verona. Her main research interest focuses on transcultural and interdisciplinary practices of building-knowledge in communities. She coordinates the research group Laboratorio Saperi Situati.

**Chiara Sità**, is associate professor in Education at the University of Verona and Fulbright alumna at the Graduate School of Education, UC Berkeley. She teaches Early childhood education and Research methods in education at the University of Verona. Her main research field is parenting support in educational contexts, with a specific attention for family diversity.







Educational Practices  
Educational Practices  
**Reflective Practices**  
Educational Practices  
Educational Practices  
Educational Practices  
Educational Practices  
Reflective Practices  
Educational Practices  
Reflective Practices  
Educational Practices  
Reflective Practices

**Educational Reflective Practices** nasce dall'esperienza maturata all'interno di un ampio network nazionale e internazionale composto da docenti universitari, consulenti e professionisti che da anni condividono e utilizzano un approccio riflessivo nello studio dei processi educativi e formativi.

La Rivista propone dunque saggi ed articoli sui temi della formazione e dello sviluppo del pensiero riflessivo nei contesti della vita e del lavoro, sui modelli e le logiche dell'agire educativo, sulle strategie formative per coltivare le comunità di pratiche e sostenere l'apprendimento organizzativo, sulle metodologie e gli strumenti per l'educazione del pensiero critico.

Due le tipologie dei contributi presenti: **ricerche empiriche** con preferenza per quelle che adottano un impianto qualitativo; **studi teorici** innovativi rispetto alla letteratura esistente, che privilegiano approcci multidisciplinari e piste di ricerca internazionali.

La Rivista si propone quindi come strumento di riflessione e aggiornamento per professionisti, esperti e ricercatori che lavorano in ambito educativo e formativo all'interno di organizzazioni pubbliche e/o private (università, istituzioni, scuole, organizzazioni del terzo settore, aziende).