

Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori

ELENA MIGNOSI

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Palermo

Corresponding author: elena.mignosi@unipa.it

Abstract. The article deals with the theme of reflexivity in learning processes, considering reflexivity as a thinking activity about our own actions and about ourselves in relation with our own actions. In particular, it focuses on the training of trainers and educators, analyzing the specificity and the importance of “learning by experience” not only in initial training, but also during the in-Service training and during working practices. In this sense the article also tackles the theme of “situated learning” (specifying the meaning of “context” in an ecological and systemic perspective) and the concept of “community of practices”. Consequently, the working group and its relevant function in the educational institutions are also deepened.

Keywords. Reflexivity in learning processes; training of trainers; situated learning; context; working group

Il tema della riflessività, intesa come attività del pensare sia sulle proprie azioni sia su se stessi in relazione alle proprie azioni, è oggi ampiamente trattato da coloro che si occupano di apprendimento in diversi campi¹: professionale, organizzativo, socioeconomico, ma assume una rilevanza fondamentale in ambito formativo.

La sempre maggiore complessità e globalizzazione della realtà in cui viviamo, la pluralità non solo delle agenzie formative, ma anche delle occasioni di apprendimento informale ed il proliferare dell'uso delle nuove tecnologie e del possibile accesso alle informazioni ed alle interconnessioni via *web*, spinge a focalizzare l'attenzione sul *come* si apprende oltre che sul *cosa*. Come rileva Morin, non è importante “una testa ben piena”, ma una “testa ben fatta” e ciò significa che “invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso” (Morin, 2000, p.14). La capacità di trovare autonomamente il modo per reperire e connettere le conoscenze, il mantenere un livello di riflessione critica che consenta di sviluppare un proprio punto di vista sulle cose, il riuscire parallelamente a far propria la flessibilità necessaria a cambiare prospettiva e a tollerare il dubbio e l'incertezza, diventano indispensabili anche per non subire passivamente (e inconsapevolmente), bensì per avere la possibilità (ma anche la sensazione) di incidere sul mondo. Proprio in funzione dell'importanza di una cittadinanza attiva diviene importante concepire la formazione e la conoscenza in un nuovo modo. Quaglinò (2002) parla, in proposito, di “competen-

¹ Rilevano Crescentini e Mainardi (2011) come le pubblicazioni scientifiche sul tema della riflessività nei campi collegati all'apprendimento siano numerose (oltre 500 su riviste con *referee*) ed in costante crescita nel corso dell'ultimo decennio.

ze strategiche”. L'apprendimento di competenze strategiche si connota come autodiretto, riflessivo e trasformativo, arricchisce le competenze professionali in termini di riflessività nell'azione, flessibilità ed autonomia, valutazione della complessità, per le quali la dimensione sociale e organizzativa costituisce un'importante cornice di senso. Per far fronte alla complessità ma anche alla indeterminatezza e fluidità del mondo contemporaneo, a quello che Bauman (2008) chiama “mondo liquido”, la variabile temporale assume una rilevanza fondamentale e connota la formazione come necessariamente continua, come processo indispensabile per tutto l'arco della vita. “Perché siano utili nel quadro della modernità liquida, educazione e apprendimento devono essere continui, anzi permanenti. Nessun altro tipo di educazione e/o di apprendimento è concepibile. La *formazione* del sé e della personalità non è pensabile in una forma diversa dalla formazione incessante, perpetuamente incompiuta e aperta” (Bauman, 2009, p.87). In questo senso non si tratta soltanto di aggiornare continuamente le competenze tecniche e professionali, ma anche, permanentemente, l'educazione alla *cittadinanza* (*ibidem*)². In una tale cornice, che chiama in causa il piano della responsabilità educativa ed il piano etico-politico, va riconsiderata la formazione dei formatori, individuando le conoscenze e le competenze necessarie a promuovere il rapporto con i propri allievi nel senso della reciprocità e dello scambio e ad attivare processi di apprendimento e di *empowerment* quali quelli sinora delineati.

1. La professionalità educativa come pratica riflessiva

La professionalità educativa è caratterizzata da capacità e competenze complesse e articolate che, per una parte rilevante, riguardano il piano personale e relazionale (Mignosi, 2004).

In un percorso di formazione dei formatori è dunque importante non soltanto aver accesso ad un insieme di conoscenze teoriche, metodologiche, disciplinari, ma anche essere messi in grado di attivare e sperimentare conoscenze che riguardano se stessi ed il proprio modo di interagire con l'ambiente e di imparare a “modificarsi” attraverso tale interazione in funzione della crescita della professionalità stessa.

Si tratta di dimensioni che, in un professionista competente, costituiscono un insieme olistico, inscindibile nelle sue singolarità e indispensabile per promuovere negli allievi autonomia di pensiero, capacità critica, capacità di apprendere ad apprendere, ma anche consapevolezza di sé e dei propri modi di funzionare, fiducia nelle proprie potenzialità e piacere nell'esplorare e nel ricercare.

La formazione dei formatori che mira solitamente all'acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale da applicare poi nell'esperienza risulta, infatti, del tutto inadeguata, così come risulta inadeguata l'acquisizione di “tecniche” che indichino le procedure da attivare in ogni situazione possibile, avendo come riferimento un sistema precodificato di strategie risolutive.³

² “L'ignoranza conduce alla paralisi della volontà (...). L'ignoranza politica perpetua se stessa e la corda intrecciata dell'ignoranza e dell'inazione fa sempre comodo quando si deve mettere il bavaglio o legare le mani alla democrazia. Abbiamo bisogno dell'educazione permanente per avere la possibilità di scegliere: ma ne abbiamo ancor più bisogno per salvaguardare le condizioni che rendono le scelte accessibili e alla nostra portata” (Bauman, 2009, pp.94-95).

³ In questo senso è interessante la distinzione operata da Mortari (2002) tra un “sapere tecnico” (che ha come

Un ulteriore problema è costituito dallo scollamento tra il sapere teorico sull'educazione e i formatori stessi che a tale sapere non partecipano attivamente, ma vi hanno accesso soprattutto come fruitori. Il rischio è quello che la teoria venga percepita come un insieme di nozioni astratte, distanti e non "digeribili" in termini personali e quindi non vitali per la propria esperienza professionale. Già nell'opera di Dewey (1929) veniva messo in evidenza lo stretto raccordo tra esperienza e pensiero, riflessione e pratica in ogni processo educativo che miri ad una crescita della conoscenza grazie alla utilizzazione dell'osservazione e ad una metodologia sistematica e consapevole. Rileva Mortari (2002, p.12) che "nella nostra tradizione culturale, tuttora gravata dal dualismo tra teoria e pratica, l'educatore (ma anche l'operatore sanitario, quello sociale, etc.), in quanto professionista "pratico", è concepito come esecutore di saperi elaborati da altri, i cosiddetti teorici, quelli cioè che a vario titolo si occupano di costruire teorie (...) Risulta definita una netta distinzione tra chi fa ricerca sull'educazione e chi agisce il processo educativo; al ricercatore viene assegnato il ruolo di individuare le strategie formative più adeguate ed al pratico quello di applicare tali strategie, per poi lasciare di nuovo al ricercatore il compito di valutare i risultati conseguiti".

E' pertanto necessario ripensare alla professionalità dei formatori assumendo come fondamentali non solo le competenze tradizionalmente ad essa associate (disciplinari, progettuali, didattiche, metodologiche e valutative...) ma anche quelle che riguardano la persona in senso più ampio. Il dover prendere decisioni funzionali al conseguimento di determinati risultati, chiama in causa, infatti, la capacità di leggere criticamente le specificità del contesto in cui si agisce per valutarne risorse e limiti e, parallelamente la consapevolezza rispetto alle teorie e alle "comunità di pratiche" sottese al proprio operato⁴, nonché l'essere in grado di rivedere continuamente le proprie premesse e la propria prassi educativa. Si tratta di una consapevolezza relativa al rapporto tra "teoria pubblica e privata", secondo una definizione di Schön (1983). La prima è costituita dal modello o dai modelli teorici di riferimento, la seconda dall'insieme di intuizioni, domande, speculazioni, ipotesi e spiegazioni che informano la propria prassi quotidiana. Parallelamente tale consapevolezza è collegata alla comprensione delle pratiche implicitamente o esplicitamente attuate e condivise dal contesto socio-relazionale di cui si fa parte.

L'indeterminatezza delle azioni educative e la imprevedibilità dei processi attivati e dei contesti sociali con cui, nel tempo, si interagisce, comporta la capacità di tollerare il dubbio e l'incertezza, di porsi "in ascolto" di quanto accade e delle proprie emozioni, di accettare uno "stato di sospensione", non rifugiandosi immediatamente in categorizzazioni o teorizzazioni rassicuranti.

Il sapersi porre in ascolto permette anche di cogliere la dimensione profonda, i bisogni e le richieste non sempre esplicitamente manifesti, che spesso stanno alla base di azioni e comportamenti individuali e collettivi (e che passano anche attraverso la dimensione non verbale).

riferimento situazioni problematiche chiuse, cioè anticipabili) ed un "sapere prassico" (relativo alla capacità di analizzare e comprendere le esperienze uniche e singolari che si stanno vivendo e di decidere il tipo di azioni più adeguate da intraprendere)

⁴ Zucchermaglio (1995,pg.247) definisce le *comunità di pratiche* come "un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo" e come "aggregazioni informali definite non solo dai loro membri, ma dal condividere i modi in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi". Secondo la definizione di Wenger (1998) le Comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa e imparano come fare a migliorare mentre interagiscono con regolarità.

La relazione con l'allievo e con i suoi bisogni implica, dunque, il saper entrare in contatto empatico con l'altro a partire da una capacità di contatto con se stessi e la mobilitazione di processi immaginativi e creativi: per dare spazio alla visione del mondo dei soggetti di cui si ha la responsabilità formativa "l'insegnante dovrebbe essere più intressato a vuotare- *se stesso*- che a riempire - *l'alunno*- Lo spazio è più importante della conoscenza: è lì che il tessuto immaginativo può nidificare e proliferare." (Disanto, 2002, p.10). Diviene fondamentale la costruzione di uno spazio mentale condiviso, espressione della dimensione ludica e creativa della relazione educativa; tale relazione può quindi essere intesa come il campo della fantasia, del gioco e della creatività, dove è possibile tentare di esprimere il nucleo della personalità, il vero sé che, come dice Winnicott, coincide con l'esperienza stessa del vivere.⁵

La creatività del formatore si esplica anche nel sapere effettuare in prima persona ed in termini originali una elaborazione teorico-metodologica connessa con la propria pratica; un'attività formativa ottimale è infatti quella "capace di *recepire, chiarire, sollecitare processi attivi di costruzione ed elaborazione delle conoscenze nei discenti*, processi analoghi a quelli propri di un'indagine finalizzata alla comprensione ed alla produzione come si ritrova nell'adulto creativo: pertanto un docente è in grado di insegnare a ricercare, solo se egli stesso è capace di farlo in prima persona, se ha imparato a formulare problemi, a risolverli proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, a raccogliere e analizzare dati pertinenti, a trarre da questi conclusioni, anche operative, conseguenti" (Pontecorvo in Becchi, Vertecchi, a cura di, 1992, pp.377-378). Il ricorso all'immaginazione, d'altra parte, è necessario anche per l'anticipazione di azioni future e per la formazione di "permanenti abiti procedurali"(cfr. Dewey, 1933)⁶. Da un punto di vista etico tutto ciò comporta anche la capacità occuparsi delle conseguenze delle azioni future e di assumersi la responsabilità delle proprie scelte.

Si tratta, quindi, di considerare nella formazione dei formatori, percorsi che coinvolgano la dimensione personale e la consapevolezza rispetto a se stessi. In questa prospettiva sono state elaborate già a partire dalla seconda metà del XX secolo, diverse teorie ed ipotesi soprattutto nell'ambito della psicoanalisi, della pedagogia e della psicologia sociale⁷.

⁵ L'incapacità di tollerare gli "spazi vuoti" limita gli spazi mentali e affettivi disponibili. Riprendendo Winnicott (1958), gli spazi vuoti possono essere considerati come suggestivi spazi potenziali in cui potere organizzare la speculazione attraverso l'attività immaginativa.

⁶ Dewey puntualizza come il ricorso all'immaginazione necessiti, comunque, di una costante dialettica tra passato, presente e futuro, per non rischiare l'ipotizzazione di azioni astratte e irrealistiche

⁷ In ambito psicoanalitico e, in seguito, nell'ambito della psicoterapia, ci si è posti per primi il problema di una formazione degli operatori che si occupasse della "dimensione interna" e si facesse carico della persona nella sua totalità, consapevoli dell'importanza delle dinamiche interpersonali all'interno della relazione terapeutica. In ambito pedagogico la riflessione sulle implicazioni emozionali ed affettive nella relazione educativa è strettamente connessa a tali elaborazioni; su un altro versante, la rilevanza della dimensione soggettiva, del dialogo intersoggettivo e della riflessione intesa come sguardo rivolto al pensiero nel suo accadere, trovano le proprie radici nella fenomenologia; lo stretto rapporto teoria-prassi, il valore dell'esperienza, del pensiero riflessivo e della consapevolezza ad esso collegata sono, infine, da rintracciare nel pedagogia attivistica statunitense ed in particolare nell'opera di J.Dewey.

2. Apprendere dall'esperienza

Anche se, naturalmente, con prospettive diverse, è possibile rintracciare nelle varie scuole di pensiero *l'apprendere dall'esperienza* come modalità privilegiata per integrare le conoscenze con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive.

Ma cosa significa, concretamente, “apprendere dall'esperienza”? Proviamo ad approfondire brevemente entrambi i termini.

Secondo la maggior parte degli approcci teorici e, in particolare, secondo la prospettiva socio-costruttivista, il concetto di apprendimento è strettamente connesso a quello di cambiamento; come sottolinea Bateson (1984, pg.70) “l'essenza dell'epigenesi sta nella ripetizione prevedibile; l'essenza dell'apprendimento e dell'evoluzione sta nell'esplorazione e nel cambiamento” L'apprendere si pone in una dimensione temporale continua e si configura come sviluppo di capacità operative e di transfert (in termini piagetiani), capacità di “attivazione” di fronte al nuovo (autonomia e creatività), curiosità, capacità di apprendere ad apprendere (*deutero apprendimento* nell'accezione di Bateson). Il soggetto viene concepito come “attivo” e “costruttore della propria conoscenza” all'interno di un contesto sociale e culturale ed il livello esperienziale diventa fondante. E' da rilevare come ogni processo di cambiamento porti con sé la capacità di mettersi in discussione, di tollerare il dubbio, l'incertezza e la frustrazione, di contemplare l'imprevedibilità e quindi di potere affrontare il nuovo e il “non conosciuto”.⁸ In una prospettiva più strettamente psicodinamica, l'apprendimento riveste un valore nella costruzione della propria identità, nel riconoscimento del proprio essere e del proprio saper essere in una prospettiva soggettiva e personale. E' anche un atto sociale perché è la comunità che stimola l'istinto di appropriazione del sapere, a volte lo sostiene, altre volte lo scoraggia, frustrando il desiderio di esplorare nuovi spazi di conoscenza autonomamente e attraverso modalità proprie. Bisogna comunque ricordare la complessità del rapporto tra esperienza, apprendimento e cambiamento, in quanto i nostri “modelli interni” tendono attivamente a ricreare esperienze congruenti con la nostra storia relazionale (Stern, 1991) per ritrovare ciò che è già noto e quindi rassicurante⁹.

Per quanto concerne l'esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico viene evidenziato che essa non coincide con il mero “vissuto”, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso¹⁰.

⁸ “Il dubbio grazie al quale il soggetto si interroga sulle condizioni di emergenza e di esistenza del suo stesso pensiero costituisce (...) un pensiero potenzialmente relativista, relazionale e conoscitore di se stesso” (Morin, 1982, pg.21). Si potrebbe avvicinare la complessità e ambivalenza degli stati emotivi che accompagnano un effettivo processo di apprendimento al concetto di *unheimlich* (perturbante) introdotto da Freud (1919), in antitesi ad *heimlich* (confortevole, tranquillo, da Heim, casa) e quindi familiare, abituale. Freud nota che è ovvio dedurre che se qualcosa suscita spavento è proprio perché non è noto e familiare, ma rileva anche che non tutto ciò che è nuovo e inconsueto è necessariamente spaventoso e sottolinea la connessione di *unheimlich* con il senso di “affioramento di una dimensione nascosta”. Tale dimensione può trovarsi quindi, inaspettatamente, anche in ciò che è più familiare.

⁹ Un tale prospettiva, che rimanda al concetto del se' ed al rapporto tra identità e cambiamento, è stata particolarmente approfondita dalla Psicoanalisi che mette in relazione la capacità/possibilità di “pensare i pensieri” e di essere creativi con la maturazione e l'integrazione dell'io e con la libertà psichica che ne deriva (cfr. Anzieu, 1994; Bion, 1965, 1970; Winnicott, 1965, 1971)

¹⁰ Rileva in proposito Mortari, (2003, pg.19) “Mancando l'esercizio del pensare (...) viene meno la possibilità

Conseguentemente il fare, l'agire in assenza di una riflessione, non coincide con l'esperire: l'esperienza è "pensare su quello che si fa" e si serve della pratica per accrescere la conoscenza. Nell'esperienza si verifica l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate e/o ridefinite da quelle attuali; "il pensare modifica sempre lo stato precedente della mente ed è la continua riformulazione dei significati che provengono dalle esperienze che ci permette di apprendere e di costruire un modello mentale di riferimento" (Vigna, 2002, pg.112).

Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale ma presuppone l'intervento della riflessione. La riflessione nel tempo sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri, si configura come una "riflessione di secondo ordine" in quanto, partendo dall'esperienza e ritornando all'esperienza, si pone ad un meta-livello ed accresce la conoscenza di sé e la consapevolezza. Come rileva Morin (1989, pg.215) "non è più soltanto a posteriori che la conoscenza interviene: è anche nel corso stesso della conoscenza, del pensiero e dell'azione; così il pensiero può pensarsi facendosi, nel suo movimento stesso. Possiamo sempre mettere il nostro punto di vista nell'orbita del meta-punto di vista (riflessivo) e farlo ritornare al punto di vista pilota, integrando ad esso la lezione della riflessività, in altre parole modificando la conoscenza, il pensiero o l'azione in virtù della presa di coscienza".

Vi è una riflessione che si sviluppa retrospettivamente e consiste nel ripensare alle proprie azioni per meglio comprendere (grazie anche allo spazio/tempo che intercorre dalla pratica) il senso del proprio fare e le proprie "modalità di funzionamento", per discriminare tra situazioni simili di significato differente, per trovare connessioni e divergenze, per rimettere in discussione e problematizzare (in un processo che si configura come una spirale aperta) quanto già acquisito in precedenza. Vi è anche una riflessione che si esplica "nel corso dell'azione", in cui pensiero e azione non sono separati; tale forma di riflessione viene attivata dalla "sorpresa", da accadimenti o risultati non attesi all'interno di situazioni note (qualora non si sia obnubilati dalla routine o dal tecnicismo). E', in un certo, senso connessa con la pratica, con l'unicità di ogni situazione e con lo stato di incertezza ad essa collegato. Così la descrive Schön (1993, p.76): "C'è qualche fenomeno enigmatico, problematico o interessante che l'individuo sta cercando di affrontare. Quando egli cerca di coglierne il senso, riflette anche sulle connessioni implicite nella sua azione, che fa emergere, critica, ristrutturare e incorpora nell'azione successiva. E' questo processo complessivo di riflessione nel corso dell'azione che è fondamentale nell'arte mediante la quale i professionisti a volte affrontano bene situazioni connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore"¹¹. Saper riflettere

di costruire un proprio spazio simbolico in cui consistere, nel cui orizzonte cioè dar forma alla propria originale presenza nel contesto in cui ci si trova ad agire. Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, *dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità*, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo". Per una prospettiva psicologico-culturale, si veda anche Bruner, 1990.

¹¹ Dewey (1933) al quale Schön esplicitamente si ispira, vincola lo sviluppo della riflessione ad uno stato di perplessità, di dubbio, di difficoltà cognitiva. Ma la situazione problematica o ambigua che solleva perplessità non è un fatto oggettivo che esiste indipendentemente da chi pensa; è la capacità del soggetto di porre attenzione al "divenire delle cose" che gli permette di cogliere la particolarità dell'esperienza e di farvi fronte in

durante l'azione, dunque, permette l'esplicitazione di una "conoscenza tacita" e accresce il livello di consapevolezza rispetto a se stessi ed al proprio fare; "quando qualcuno riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico" (*ibidem*).¹²

Nell'*apprendimento dall'esperienza* viene dunque risolto il problema dello scollamento tra la teoria e la prassi nella formazione, in quanto nei continui rimandi dall'una all'altra, attivati dai processi di riflessione, gli educatori sono attivamente e personalmente coinvolti in un percorso ideativo e, parallelamente, di continua sistematizzazione. Nota Mortari (2003, p.13) che "una buona pratica implica ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta, e quindi un contributo soggettivo che consenta la costruzione di un sapere esperienziale. Per essere efficace la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata a partire dalla pratica stessa". Sul piano immaginario il rapporto tra teoria e prassi si configura come un *nastro di Moebius*, in cui la separazione delle due facce è solo apparente ed in cui inizio e fine si confondono ricorsivamente. E' infatti come porre il proprio agire all'interno di un modello teorico-metodologico che viene modificato costantemente dal *feed-back* che riceve dall'esperienza, che a sua volta è modificata costantemente dal *feed-back* che riceve dal modello teorico. La qualità di un tale "andamento" non va intesa in termini prettamente cumulativi, ma soprattutto in termini *trasformativi*.

"Apprendere dall'esperienza" significa anche potere dare spazio alla soggettività di ciascuno e alla dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri: "con lo sviluppo del pensiero si crea uno spazio di consapevolezza dell'esperienza emotiva, si dà un significato a ciò che osserviamo, nonché alle relazioni che viviamo, correlando simultaneamente dati consci e inconsci" (Disanto, 2002, p.26)¹³; il cambiamento di una persona, in questa prospettiva, passa attraverso l'apprendere dalla partecipazione ad un'esperienza emotiva, "l'unica che possa insegnare anche qualcosa sui dinamismi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi" (*ibidem*). Se l'esperienza emotiva non può essere "pensata", ci si rifugia nell'azione, nel "fare", che diviene un'alternativa al percorso conoscitivo

L'entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative ed auto-osservative; rilevando che si tratta di un fenomeno che riguarda tutto il sapere scientifico, in ambito psicologico si sostiene che "l'apprendere dall'esperienza ed attraverso l'osservazione significa in primo luogo imparare che osservare non consiste in un fuggevole vedere, bensì in un immergersi nell'evento, accoglierne le vibrazioni sensoriali, "sentire" le emozioni e denominarle per ampliare il nostro repertorio sensitivo ed affettivo dal quale attingere per imparare"(Vigna, 2002, p.119). La riflessione,

modo originale.

¹² E' da rilevare che la capacità riflessiva, in questo senso, non va pensata come conseguente al percepire stati di incertezza ma come quella "postura mentale" che mette a fuoco stati di incertezza.

¹³ Già Dewey aveva messo in risalto come "Non è possibile alcuna integrazione del carattere e della mente se non vi è la fusione dell'elemento intellettuale e dell'elemento emotivo, del significato e del valore, del fatto e della immaginazione che va oltre il fatto, nel regno delle possibilità desiderate" (Dewey, 1933, trad.it.1961, pg.385). In ambito psicoanalitico Bion (1965) ha ipotizzato che ci sia una "trasformazione" nella psiche che permetta di passare da una esperienza emotiva ad una conoscenza di tale esperienza. Restano quindi presenti due livelli, due iscrizioni della stessa esperienza.

in questo senso, si configura anche come “autoriflessione” che contribuisce a sostenere i processi di cambiamento e permette di accettare il “rischio trasformativo” che ogni reale relazione con l’altro da sé comporta.

Trasferendo quanto detto nella prospettiva della formazione dei formatori, è quindi fondamentale programmare tempi e modalità per consentire di “imparare a riflettere” riflettendo sulla propria pratica, cercando di tenere insieme la dimensione cognitiva, gli aspetti tecnici, e la dimensione emozionale e facendo parallelamente attenzione al piano sociale e organizzativo. Contemplare una tale complessità all’interno di un percorso di formazione è, certamente, una questione di non facile soluzione. Uno dei problemi da affrontare riguarda il fatto che, comunemente i formatori (così come la gran parte dei professionisti pratici) usano il proprio sapere esperienziale senza essere consapevoli del suo spessore ed hanno la tendenza a sottovalutare e a ignorare quello che fanno meglio; non sono quindi in grado di fornire e fornirsi spiegazioni sulle azioni che hanno successo, e ciò produce, parallelamente, uno stato di insicurezza e di dipendenza dall’esterno (teorie diverse tra loro, metodologie preconfezionate, esperti prestigiosi...). E’ quindi necessario che siano sostenuti in un processo di esplicitazione e di valorizzazione della propria prassi, nonché di se stessi in quanto pratici, anche al fine di promuovere la capacità di *pensare da sé a partire da sé*.

L’esperienza di chi lavora in ambito formativo, però, non può essere scissa dal contesto in cui viene attuata: è necessaria una visione *situata* della conoscenza e dell’apprendimento poiché “Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è “situato” in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri, ed è “distribuito” non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve”, e le specifiche competenze e conoscenze di una comunità sono collegabili alla sua organizzazione ed alla sua struttura sociale (Pontecorvo, 1993).

Fondamentale in questa prospettiva risulta il concetto di “contesto”, secondo l’accezione di Bateson (1972), come *luogo sociale* in cui si verifica una certa relazione e come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si è sviluppato. Bateson sottolinea, inoltre, che il contesto è legato alla nozione di *significato*: prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato. Il contesto è dunque una “matrice di significati” in quanto trama dei rapporti che continuamente si definisce e si ridefinisce fra una molteplicità irriducibile di luoghi di osservazione e di spiegazione che si mischiano e correlano continuamente tra di loro.

Gli individui si formano all’interno di un contesto che viene quindi parallelamente coinvolto nel suo complesso nei processi di apprendimento. Come rileva Schön (1983), quando si considera chi svolge la pratica professionale come *agente un contesto organizzativo*, l’idea di pratica riflessiva si intreccia con quella di apprendimento organizzativo. “L’apprendimento di un’organizzazione è decretato dagli individui e dipende dall’abilità di questi di fungere da professionisti riflessivi, specie quando il tipo di apprendimento in questione è (...) *un apprendimento a doppio ciclo o apprendimento di secondo ordine* (imparare a modificare i valori e le assunzioni fondamentali di un’organizzazione). Viceversa, quando i membri di un’organizzazione cercano di accrescere la propria capacità di operare come professionisti riflessivi, essi mettono in relazione nuove domande con il sistema di apprendimento di quella organizzazione. Le imprese dell’ap-

prendimento organizzativo e della pratica riflessiva sono complementari”. (Schön,1983, p.19). L'apprendimento, in tal senso, può essere collocato nel contesto dei cambiamenti nel "modo di vedere", cioè nella prospettiva interpretativa di una comunità (Seely Brown,Duguid,1991), poiché provoca conseguenze anche sul modo stesso di *concepire e dirigere il cambiamento*.

Gherardi (1994), sottolinea che qualsiasi comunità che collettivamente gestisce processi di lavoro e processi di soluzione dei problemi e di istituzionalizzazione delle soluzioni che si sono dimostrate efficaci ed efficienti, è una "comunità che apprende"; nota però che l'attività riflessiva nelle organizzazioni non solo è assai poco sviluppata, ma vi sono notevoli barriere – o scarsi incentivi- a farla diventare una routine. "Gli individui e le organizzazioni per la maggior parte del tempo e delle attività fanno affidamento sulle abitudini mentali, su quanto è dato per scontato, sul pensare come al solito, sul funzionamento in automatico e sulle decisioni quasi automatiche." (Gherardi, 1994, p.170).

Assumendo la prospettiva organizzativa, un'altra questione importante è costituita dai "saperi impliciti" interni ad ogni contesto lavorativo. Molti studiosi delle organizzazioni, utilizzando termini diversi per esprimere lo stesso concetto (anche se con sfumature di senso differenti), sottolineano che, all'interno di ogni comunità di pratiche, coesistono "fisiologicamente" due dimensioni che sono determinanti ai fini di una comprensione della cultura e dei saperi delle organizzazioni e delle loro "dinamiche di apprendimento". Si tratta di una dimensione formale, predefinita, *esplicita*, "dichiarata istituzionalmente" e "consacrata nei documenti", e di una "dimensione di fatto", *implicita*, spontanea e non formalizzata, legata alle pratiche "effettivamente" agite da/tra i membri dell'organizzazione (cfr. Zan, a cura di, 1988)

In ogni percorso di formazione centrato sulla riflessione e sul contesto, è quindi necessario far sì che vengano conosciute e riconosciute le "pratiche informali" che caratterizzano l'organizzazione sia come risorsa (nella loro funzione potenzialmente innovativa), sia come fonte di resistenza al cambiamento in quanto fortemente caratterizzanti l'identità e la cultura interna di una comunità e, per lo più, inconsapevoli.

Bisogna infine rilevare che quando l'attività riflessiva è indirizzata ad esaminare profondamente i presupposti del pensare e a mettere in questione teorie e convinzioni date per scontate, quando solleva dubbi e provoca incertezze, assume l'aspetto di un processo non facilmente controllabile, perché segue percorsi imprevedibili. Anche se, come sostengono i teorici dell'organizzazione, l'incertezza e l'instabilità costituiscono delle "risorse" e non delle "minacce" per il sistema, assumere questa prospettiva nella pratica comporta anche la necessità di considerare l'attivarsi di difese inevitabilmente connesse all'incognita ed al "diverso" che ogni reale apprendimento nasconde. Anche all'interno di una organizzazione, così come a livello individuale, i processi di cambiamento sono connotati da un meccanismo di protezione dall'ignoto che si esplica attraverso un atteggiamento paradossale che Fabbri (1994) equipara a quello adolescenziale e che è caratterizzato da "voglia di sapere e paura di pensare".

Per far scoprire il "piacere di pensare" diventa allora fondamentale per l'organizzazione la creazione di spazi rassicuranti, tali da consentire lo sviluppo della capacità di mettersi in discussione, di tollerare dubbio, frustrazione ed insuccesso, di far fronte alla "imprevedibilità" e quindi di potere affrontare il nuovo e il cambiamento.

In socioanalisi lo sviluppo dell'attitudine a realizzare l'esame di realtà mediante rie-

laborazione delle ansie di base e dei meccanismi difensivi rivelatisi non più funzionali, viene indicata con l'espressione *capacità negativa*. Con questo termine, che W. Bion ha preso in prestito dal poeta romantico J.Keats, viene intesa la capacità di fronteggiare le situazioni di crisi. E' la capacità di sostare nell'incertezza, resistendo alla spontanea tentazione di ricercare rassicurazioni di comodo (cfr. Bion, 1973). "Nella *Negative Capability* sta la fonte di un particolare tipo di agire: un agire che per così dire nasce dal vuoto, dalla perdita di senso e di ordine, ma che è orientato all'attivazione di contesti e alla generazione di mondi possibili" (Lanzara, 1993, p.13). Tuttavia la *Negative Capability* non è solo disposizione esistenziale all'esperienza dell'incertezza. Essa implica anche una *disposizione cognitiva*: proprio questo stato di indeterminatezza e di temporanea assenza di direzione permette di prestare attenzione ad aspetti della situazione che la tensione performativa al risultato ed alla riduzione d'incertezza o il ritmo inesorabile della routine non permettono di "vedere" ed apprezzare. "Le deviazioni dalle situazioni "normali" contengono un potenziale d'innovazione per chi è capace di tollerare la provvisoria assenza di ordine e direzione"(*ibidem*).

3. Uno sguardo alla dimensione di gruppo e conclusioni

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla "comunità che apprende" e all'apprendimento come processo sociale, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale e alla dimensione di gruppo; siamo del parere che nella formazione dei formatori tale dimensione vada considerata sia come *strumento* che come *obiettivo* (in quanto parte costitutiva della professionalità educativa).¹⁴

L'esperienza di gruppo permette infatti di cogliere come la "realtà" si costituisca dalle infinite possibilità di intreccio delle infinite relazioni possibili e quindi appartenga alla "logica delle descrizioni"¹⁵ e consente, quindi, di affrontare i problemi in termini dinamici e multifocali, di accogliere la soggettività e di sperimentare la diversità come risorsa.

Laddove in un percorso formativo il gruppo riesce ad istituirsi come "gruppo di lavoro", si ha parallelamente una *ricaduta sul piano operativo*, in quanto si ha la possibilità di passare dall'incertezza alla presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel lavoro, ritrovando il "senso" dell'operare. Inoltre, utilizzando una "mente di gruppo", i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale. "Il gruppo capace di funzionare creativamente non produce omologazione tra i suoi membri ma può invece stimolare il pensiero autonomo e orientato in modo da incoraggiare e promuovere il sentimento di identità personale. Il gruppo che si sente libero da vincoli e pensa con originalità è una matrice in cui si sviluppano individui capaci di essere unici" (Cruciani, 2006, p.XIII)

¹⁴ Si fa riferimento principalmente alla prospettiva psicosociale e socioanalitica. All'interno di tale prospettiva, Tartarelli (1990, pg.11) sottolinea che "lo stare in gruppo è riconducibile ad un *comportamento organizzativo* che vede la capacità di lavorare in gruppo come una caratteristica del ruolo ricoperto"

¹⁵ Come afferma Bateson (1984, pg.179): "La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di "dipendenza", di "aggressività" o di "orgoglio" e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l'altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona".

Ma il gruppo è anche il luogo dove la rete di comunicazioni (e di “emozioni”) è al massimo livello di complessità: nei gruppi l’aspetto comunicativo si complica con l’area del metodo e con quella della relazione. Come è stato evidenziato da Bion, nel gruppo le individualità si incontrano e si confrontano su un piano, prima di tutto, di relazione emotiva e affettiva. Se prevale la dimensione emotiva su quella “razionale” caratteristica di un gruppo di lavoro, il gruppo si organizza in *assunti di base*: “L’attività del gruppo di lavoro è ostacolata, deviata e talvolta favorita da certe attività mentali che hanno in comune l’attributo di forti tendenze emotive. Queste attività, a prima vista caotiche, acquistano una certa strutturazione se si ammette che esse derivino da alcuni assunti di base comuni a tutto il gruppo” (1971, p.92). Bion sottolinea anche l’incapacità dei gruppi in “assunto di base” di tollerare uno sviluppo, poiché tutti gli assunti di base sono stati emotivi difensivi tendenti ad evitare la frustrazione inerente l’apprendimento attraverso l’esperienza che implica sforzo, dolore e contatto con la realtà

Il percorso che vede l’evoluzione di un gruppo in un gruppo di lavoro non avviene, pertanto, spontaneamente o naturalmente, salvo rarissime eccezioni. Un gruppo di lavoro si “costruisce” nel tempo in virtù di una precisa strutturazione metodologica e di un “contratto” chiaro e condiviso tra i suoi membri. Laddove si realizzino le condizioni per la sua attuazione, si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell’organizzazione così come sulla cultura, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che connota l’organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee (Quaglino, 1992).

Se pertanto, attraverso l’esperienza di gruppo, coloro che ne fanno parte sviluppano competenze sia a livello interpersonale, sia a livello di dinamiche di gruppo, saranno poi in grado di “trasferirle” e, quindi, di agirle non solo tra loro, ma anche all’interno dei gruppi di studenti con i quali lavorano, attuando delle “transazioni ecologiche tra contesti” (Broffebrenner, 1979)

In base a quanto finora esposto, risulta evidente che una formazione per i formatori che tenga conto di tutti i piani considerati, preveda una *formazione iniziale* in cui viene dato ampio spazio alla dimensione laboratoriale, alla relazione tra pari e ai gruppi di lavoro (Mignosi, 2007). Assume inoltre una rilevanza fondamentale un percorso di tirocinio (o di lavoro sul campo) di lunga durata, connesso circolarmente ad approfondimenti teorico-metodologici ed all’attivazione di processi riflessivi ed auto riflessivi a livello individuale e di gruppo.

All’interno delle istituzioni formative essa si configura, invece, come una *formazione in servizio* che prevede una stretta interconnessione tra teoria, metodologia ed esperienza, includendo sistematicamente spazi di riflessione in gruppo su di sé, sulla propria prassi e su come questa si interseca con quella degli altri e si esplica all’interno del contesto in cui si lavora.

Bibliografia

- Ammanniti M., Stern D., a cura di, (1991) *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari
 Anzieu D. (1976) *Il gruppo e l’inconscio*, trad. it., 1978, Borla, Roma
 Anzieu D. (1994) *Il pensare*, trad. it. 1996, Borla, Roma
 Arcidiacono C. et alii, a cura di, (1996) *Empowerment sociale*, Franco Angeli, Milano

- Bateson G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*, trad.it.1976, Adelphi, Milano
- Bateson G. (1979) *Mente e natura*, trad.it.1984, Adelphi, Milano
- Bauman Z. (2007) *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, trad.it.2008, Laterza, Milano
- Bauman Z. (2008) *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, trad. it. 2009, Il Mulino, Bologna.
- Becchi E., Bondioli A., a cura di, (1997) *Valutare e valutarsi*, Junior, Bergamo
- Bion W.R.(1961) *Esperienze nei gruppi*, trad.it.1971, Armando, Roma
- Bion W.R.(1965) *Apprendere dall'esperienza*, trad. it 1972., Armando, Roma
- Bion W.R.(1970) *Attenzione e interpretazione*, trad. it.1973,Armando, Roma
- Blandino G., Granieri B. (1995) *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Cortina, Milano
- Bocchi G., Ceruti M, a cura di,(1985) *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano
- Bonamino V, Iaccarino B., a cura di (1984) *Losservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino
- Bondioli A.(1993) "Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna" in Insegnamenti Pedagogici del Dip. di Filosofia dell'Univ.di Pavia, *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo pp.1-16
- Bondioli A. (1996) *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano
- Bondioli A., Ghedini P.O., a cura di, (2000) *La qualità negoziata*, Junior, Bergamo
- Bondioli A., Ferrari M,a cura di, (2000) *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Franco Angeli, Milano
- Bronfenbrenner U. (1979) *Ecologia dello sviluppo umano*, trad.it. 1986, Il Mulino, Bologna
- Bruner J. (1986) *La mente a più dimensioni*, trad. it.1988, Laterza, Bari
- Bruner J. (1990) *La ricerca del significato*, trad. it.1992, Bollati Boringhieri, Torino
- Bruner J. (1996) *La cultura dell'educazione*, trad. it.1997, Feltrinelli, Milano
- Cambi F. (2002) *Lautobiografia come metodo formativo*, Editori Laterza, Bari
- Carli R., Mosca A.(1980) *Gruppo e istituzione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino
- Carli R., Paniccia R.M. (1999) *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna
- Ceruti M. (1986) *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano
- Corino U., Napolitano L. (1990) *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, Franco Angeli, Milano
- Crescentini A., Mainardi G. «A spasso nella riflessività» in *Riflessività*, FOCUS, n.5, 15 giugno 2011, www.centrostuditor.it
- Cruciani P. (2006) "Prefazione", in Gennaro A., Bucalo G., *La personalità creativa*, Laterza, Bari 2006, pp. I-XV
- Demetrio D., a cura di, (1994) *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma
- Demetrio D.(1997) *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Bari
- Dewey J. (1929) *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it 1951, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1933) *Come Pensiamo*, trad.it.1961, La Nuova Italia, Scandicci (FI)
- Disanto A.M (1990) *Il conflitto educativo*, Borla, Roma
- Disanto A.M., a cura di, (2002) *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma
- Fabbri D. (1994) *Imparare a pensare nelle organizzazioni*, in Demetrio, op.cit., pp.113-158
- Fabbri Montesano D., Munari A.(1984) *Strategie del sapere*, Dedalo, Bari

- Ferrari M., a cura di, (2003) *Insegnare riflettendo*, Angeli, Milano
- Freud S., *Il perturbante*, trad. it. 1977 in S. Freud, *Opere*, a cura di C. Musatti, vol. IX, Boringhieri, Torino
- Guidano V.F. (1988) *La complessità del sé*, Bollati Boringhieri, Torino
- Lanzara G.F. (1993) *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna
- Lewin K. (1935) *Teoria dinamica della personalità*, trad. it. 1965, Giunti-Barbera, Firenze
- Mignosi E. (2004) “Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo” in Bondioli A. Ferrari M., a cura di, *Educare la professionalità degli operatori per l’infanzia*, Junior, Bergamo, pp.151-181
- Mignosi E., a cura di, (2007), *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Franco Angeli, Milano.
- Morin E. (1982) *Scienza con coscienza*, trad. it 1988., Franco Angeli, Milano
- Morin E., (1986) *La conoscenza della conoscenza*, trad. it. 1989, Feltrinelli, Milano
- Morin E. (1999) *La testa ben fatta*, tad. it. 2000, Raffaello Cortina, Milano
- Mortari L. (1999) *Aver cura della vita della mente per educare a pensare*, in “Pluriverso”, anno IV, n.3, pp.18-34
- Mortari L. (2003) *Apprendere dall’esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma
- Munari A. (1993) *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione* Guerini e Associati, Milano
- Napolitani D. (1987) *Individualità e gruppaltà*, Boringhieri, Torino
- Pontecorvo C. (1992) *La formazione di Insegnanti/ricercatori*, in Becchi E., Vertecchi B., cit., pp.376-385
- Pontecorvo C., a cura di, (1993) *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci
- Pontecorvo C, Ajello A, Zucchermaglio C, a cura di (1995) *I contesti sociali dell’apprendimento*, LED, Milano
- Quaglino, G. P. (2002) “Da uno scenario dell’apprendere a un repertorio del far apprendere”, in C. Montedoro, a cura di, *Le dimensioni metacurricolari dell’agire formativo*, Franco Angeli, Milano
- Quaglino G.P., Casagrande S. Castellano A., (1992) *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano,
- Quaglino G.P., Carozzi G.P. (1995) *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano
- Seely Brown J., Duguid P. (1991) *Apprendimento nelle organizzazioni e “comunità di pratiche”*, trad. it. in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995, op. cit., pp.327-357
- Salzberger-Wittenberg I. et alii (1987) *L’esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, trad. it. Liguori, Napoli
- Schön D.A. (1983) *Il professionista riflessivo*, trad. it. 1993, Dedalo, Bari,
- Selvini Palazzoli M, Anolli L. et alii (1981) *Sul fronte dell’organizzazione*, Feltrinelli, Milano
- Spaltro E., De Vito Piscicelli P. (1990) *Psicologia per le organizzazioni*, NIS, Roma
- Stern D. N. (1985) *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. 1987, Bollati Boringhieri, Torino
- Tartarelli A. (1990) *Il gruppo*, OPPI, Milano
- Ugazio V., a cura di, (1988) *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano

- Vigna (2002) *Imparare a osservare*, Borla, Roma
- Watzlawick P, Beavin J, Jackson D. (1967) *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. 1971, Astrolabio, Roma
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, trad. it. 2006, Raffaello Cortina, Milano
- Winnicott D.W. (1958) *Dalla Pediatria alla Psicoanalisi*, trad. it.1975, Martinelli, Firenze
- Winnicott D.W. (1965) *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it.1974, Armando, II ed., Roma
- Winnicott D.W. (1971) *Gioco e realtà*, trad. it.1974., Armando, Roma
- Zan S., Selleri P.,David D. (1988) *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna