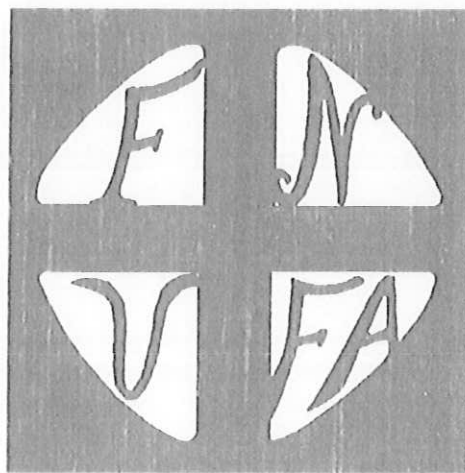


BOLLETTINO
DELLA
FONDAZIONE NAZIONALE
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

fondato
da
BRUNA FAZIO-ALLMAYER



ANNO XLI - N. 1 - GENNAIO-GIUGNO 2012

BOLLETTINO DELLA FONDAZIONE NAZIONALE
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

Direttore responsabile: Epifania Giambalvo

Direzione, redazione, amministrazione:

Via Sammartino, 134 - 90141 Palermo - Tel./Fax 091 6258423

I testi da pubblicare devono essere dattiloscritti. Dei libri da recensire vanno inviate due copie; di quelli da segnalare una copia.

Abbonamento 2012 Italia € 15,00; estero € 20,00; sostenitore € 50,00; da versare sul c/c Banco di Sicilia, Palermo filiale 99, n. 48453 o tramite assegno intestato alla Fondazione. Un fascicolo singolo: Italia € 5,00; estero € 8,00. L'abbonamento non disdetto entro il 31 dicembre di ogni anno si intende rinnovato per l'anno successivo.

S O M M A R I O

FRANCO CAMBI, *Realismo critico e pedagogia: un rapporto integrato*/3; ELENA MIGNOSI, *La riflessività nel percorso formativo dei formatori*/13; FRANCO CAMBI, *Le "pedagogie" di Pinocchio*/31; EPIFANIA GIAMBALVO, *Franco Salvo interprete di Fazio-Allmayer*/37; STEFANO LENTINI, *Dal progetto pedagogico al progetto d'istituto linee di sviluppo degli interventi di trattamento dei detenuti adulti e minorenni*/41; NOTIZIARIO/63; NOVITÀ IN LIBRERIA/65

ELENA MIGNOSI*

LA RIFLESSIVITÀ NEL PERCORSO FORMATIVO DEI FORMATORI

1. PREMESSA

Il tema della riflessività, intesa come attività del meditare sia sulle proprie azioni, sia su se stessi in relazione alle proprie azioni, è oggi ampiamente trattato da coloro che si occupano dell'apprendimento sotto diversi aspetti¹: professionale, organizzativo, socio-economico, etc., ma esso 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 e il proliferare dell'uso di nuove tecnologie e dell'accesso alle informazioni e alle interconnessioni via *web*, inducono a focalizzare l'attenzione, oltre che su *che cosa*, su *come* si apprende.

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 reperire e connettere le conoscenze, di mantenere un livello di riflessione critica che consenta di sviluppare un proprio punto di vista sulle cose e di riuscire, parallelamente, a far propria la flessibilità necessaria a cambiare prospettiva e a tollerare il dubbio e l'incertezza, è indispensabile per non subire passivamente (e inconsapevolmente), quanto ci condiziona dall'esterno ed avere la possibilità (ma anche la sensazione) di

* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Palermo.

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

incidere sul mondo. In funzione dell'importanza dell'autonomia dell'individuo e, quindi, della sua possibilità di esercitare una cittadinanza attiva, è necessario concepire la formazione e la conoscenza in modo nuovo.

Quaglino (2002) parla, in proposito, di “competenze strategiche”. L'apprendimento di tali competenze si connota come auto-diretto, riflessivo e trasformativo; esso arricchisce le competenze professionali in termini di riflessività nell'azione, di flessibilità ed autonomia, nonché di valutazione della complessità; termini, questi, per i 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, che Bauman (2008) chiama “mondo liquido”, la variabile temporale assume una rilevanza fondamentale; essa connota la formazione come necessariamente continua, ossia come processo che si svolge 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). E non si tratta soltanto di aggiornare continuamente le competenze tecniche e professionali, ma anche di promuovere, permanentemente, l'educazione alla *cittadinanza* (*ibidem*)².

In tale cornice si rivela opportuno riconsiderare la formazione dei formatori, individuando le conoscenze e competenze atte a promuovere il rapporto con i propri allievi nel segno della reciprocità e dello “scambio dinamico” e ad attivare processi di apprendimento e di *empowerment*, quali quelli sinora delineati.

2. LA FORMAZIONE DEI FORMATORI NEL RAPPORTO TRA TEORIA, METODOLOGIA ED ESPERIENZA

La professionalità educativa è caratterizzata da capacità e competenze complesse e articolate che concernono, per una parte rilevante, il piano personale e relazionale. In un percorso di formazione dei formatori è per-

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).

ciò importante non soltanto aver accesso ad un insieme di conoscenze teoriche, metodologiche e disciplinari, ma anche essere in grado di attivare e sperimentare conoscenze che riguardino il proprio modo di interagire con l'ambiente e di imparare a "modificarsi", attraverso tale interazione, al fine di promuovere la propria crescita.

La formazione dei formatori, se orientata alla trasmissione e/o acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale, da applicare poi all'esperienza, risulta del tutto inadeguata, così come risulta inadeguata l'acquisizione di "tecniche" che indichino procedure da attivare in ogni situazione possibile, avendo come punto di riferimento un sistema precodificato di strategie risolutive³. Un ulteriore problema è poi costituito dallo scollamento che si verifica tra il sapere teorico e i formatori da formare, 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 messa in evidenza la necessità di un raccordo tra esperienza e pensiero, riflessione e pratica, in ogni processo formativo che miri ad una crescita della conoscenza grazie all'utilizzazione dell'osservazione e ad una metodologia sistematica e consapevole. Rileva, al riguardo, L. 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".

È pertanto necessario ripensare alla professionalità dei futuri 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 ampio. Il dover prendere decisioni funzionali al conseguimento di determi-

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

nati risultati, chiama in causa, infatti, la capacità di leggere criticamente le specificità del contesto in cui si agisce per valutare risorse e limiti e, parallelamente, di acquisire la consapevolezza delle teorie e delle “comunità di pratiche” sottese al proprio operato⁴; tale capacità porta con sé l'autonomia di pensiero e, quindi, la facoltà di rivedere continuamente le proprie premesse teoriche e la propria prassi educativa. L'indeterminatezza delle azioni educative e l'imprevedibilità dei processi attivati e dei contesti sociali con cui si interagisce, richiedono la forza di tollerare il dubbio e l'incertezza, la disponibilità a porsi “in ascolto” di quanto accade nel mondo e nell'ambito delle proprie emozioni, di accettare uno “stato di sospensione”, non rifugiandosi immediatamente in categorizzazioni o teorizzazioni rassicuranti. Il sapersi porre in ascolto permette, poi, di cogliere la dimensione profonda dell'animo umano, i bisogni e le richieste provenienti dalla società, 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.

La relazione con l'allievo e con le sue esigenze implica il saper entrare in contatto empatico con l'altro, a partire dalla capacità di entrare in contatto con se stessi e di mobilitare dei 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 interessato 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, quindi, fondamentale la costruzione di uno spazio mentale condiviso, espressione della dimensione ludica e creativa del rapporto educativo, che può essere inteso come spazio della fantasia, del gioco e della creatività, dove è possibile tentare di esprimere il nucleo della personalità, quel vero sé che, secondo Winnicott, coincide con l'esperienza stessa del vivere⁵.

⁴ 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 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. 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”.

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.

La creatività del formatore si esplica anche nel sapere effettuare, in prima persona ed in termini originali, una elaborazione teorico-metodologica strettamente connessa con l'attività pratica. Un'attività formativa ottimale è infatti quella che sia in grado di *recepire, chiarire e sollecitare processi attivi di costruzione ed elaborazione delle conoscenze*, analoghi a quelli propri di un'indagine finalizzata alla comprensione ed alla produzione di quanto si riscontra nell'attività dell'adulto "creativo". Un docente è veramente in grado di "insegnare a ricercare", solo se egli stesso è capace di far ricerca in prima persona, se ha imparato a formulare problemi e a risolverli, proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, o "a raccogliere e analizzare dati pertinenti" e "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 indispensabile 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 la disponibilità ad occuparsi delle conseguenze delle azioni da compiere e ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte.

Si tratta, quindi, di considerare, nella formazione dei formatori, la possibilità di attivare percorsi che coinvolgano la dimensione personale e suscitino la consapevolezza del proprio agire non soltanto rispetto agli allievi, ma anche 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 sociale. Anche se, naturalmente, con prospettive diverse, è possibile rintracciare, nelle varie scuole di pensiero, l'importanza dell'*apprendere dall'esperienza* come modalità privilegiata per integrare le conoscenze con la dimensione soggettiva e per attivare nei soggetti le facoltà creative e metacognitive.

Ma cosa significa, concretamente, "apprendere dall'esperienza"? Proviamo ad approfondire brevemente questa espressione.

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'apprendimento e dell'evoluzione sta nell'esplorazione e nel cambiamento". L'apprendere si pone in una di-

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

mensione temporale continua e si configura come sviluppo di capacità operative e di *transfert* (in termini piagetiani), di “attivazione” dell’autonomia e della creatività del soggetto di fronte al nuovo, ossia della capacità di “apprendere ad apprendere” (*deutero-apprendimento* nell’accezione di Bateson). Il soggetto viene così concepito come “attivo” e “costruttore della propria conoscenza” all’interno di un contesto sociale e culturale e il suo livello esperienziale risulta essere fondante.

È 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 affrontare il nuovo o il “non ancora conosciuto”⁷. In una prospettiva più strettamente psicodinamica, l’apprendimento riveste valore nella costruzione della propria identità, nel riconoscimento del proprio essere e del proprio saper essere in una dimensione soggettiva e personale. Esso è anche un atto sociale perché è la comunità che stimola il processo di appropriazione del sapere e, a volte, lo sostiene, mentre altre volte lo scoraggia, frustrando il desiderio di esplorare nuovi spazi di conoscenza in modo autonomo o secondo modalità proprie. Bisogna comunque tener presente la complessità del rapporto che sussiste tra esperienza, apprendimento e cambiamento, in quanto i nostri “modelli interni” tendono a ricreare esperienze congruenti con la nostra storia personale (Stern, 1991) per ritrovare ciò che è già noto e, quindi, rassicurante⁸.

Per quanto concerne l’esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico, è da evidenziare che essa non coincide con il mero “vissuto”, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il sog-

⁷ “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.

⁸ Un tale prospettiva, che rimanda al concetto del sé 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).

getto se ne appropria per comprenderne il senso⁹. Conseguentemente il fare, l'agire in assenza di una riflessione, non coincide con l'esperire: l'esperienza è "riflettere su quello che si fa"; essa 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 proviene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale, poiché esso presuppone l'intervento della riflessione, di una riflessione sui processi cognitivi, sui loro presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri soggetti, che si configura come una "riflessione di secondo grado" in quanto, partendo dall'esperienza e ritornando all'esperienza, ci si pone ad un meta-livello di conoscenza e, nel contempo, si potenzia la nostra 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 precedenti azioni per meglio comprendere (grazie anche allo spazio/tempo che intercorre fra il presente e il passato) il senso del proprio fare e delle proprie "modalità di funzionamento", per discriminare tra situazioni simili, ma di significato differente, per individuare connessioni e divergenze; in breve, per rimettere in discussione e problematizza-

⁹ Rileva in proposito Mortari, (2003, pg.19) "Mancando l'esercizio del pensare (...) viene meno la possibilità 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 anonimia, *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.

re (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 ed azione non sono separati; tale forma di riflessione viene attivata dalla “sorpresa”, dal presentarsi di accadimenti o risultati non attesi che si verificano all’interno di situazioni note. Essa è, in un certo senso, connaturata con la pratica, con l’unicità di ogni situazione e con lo stato di incertezza a questa 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. È 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 valore¹⁰.

Saper riflettere durante l’azione permette, dunque, l’esplicitazione di una “conoscenza tacita” ed 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*)¹¹.

Nell’*apprendimento dall’esperienza* viene perciò risolto il problema dello scollamento tra la teoria e la prassi, 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 dei dati acquisiti. Mortari (2003, pag 13) sostiene, al riguardo, 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”.

¹⁰ 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 modo originale.

¹¹ È 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.

Sul piano dell'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 identificano ricorsivamente. È infatti come porre il proprio agire all'interno di un modello teorico-metodologico che viene modificato costantemente dal *feed-back* che esso riceve dall'esperienza, la quale, a sua volta, è costantemente modificata dal *feed-back* che riceve dal modello teorico. La qualità di tale processo non va intesa in termini prettamente cumulativi, ma soprattutto in termini *trasformativi*.

“Apprendere dall'esperienza” significa anche poter 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)¹². In questa prospettiva il cambiamento di una persona 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, in questo senso, si configura anche come “auto-riflessione” che contribuisce a sostenere i processi di

¹² Già Dewey aveva messo in risalto che “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 vi 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.

cambiamento e permette di accettare il “rischio trasformativo” che ogni reale relazione con l’altro comporta.

Trasferendo tutto ciò nella prospettiva della formazione dei formatori, si rivela essere fondamentale programmare tempi e modalità per consentire di “imparare a riflettere”, cercando di tener presenti la dimensione cognitiva e quella emozionale, oltre che gli aspetti tecnici, e facendo contemporaneamente attenzione al piano sociale e a quello 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, più che i formatori, gli operatori scolastici utilizzano il proprio sapere esperienziale senza essere consapevoli del suo spessore, né degli aspetti teorici che stanno a fondamento di una buona prassi; per questo essi sono caratterizzati da un costante stato di insicurezza e di dipendenza dall’esterno (teorie diverse tra loro, metodologie preconfezionate, esperti prestigiosi, etc.). È quindi necessario che i formatori siano sostenuti da un processo di esplicitazione e di valorizzazione della propria prassi educativa, nonché di se stessi in quanto teorici e, insieme, pratici, anche al fine di promuovere in loro la capacità di *pensare da sé e a partire da se stessi*.

L’esperienza di chi lavora in ambito formativo, però, non può prescindere dal contesto in cui si opera: è infatti 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 a tal fine risulta essere il concetto di “contesto”, secondo l’accezione di Bateson (1972), come *luogo sociale* in cui si verificano certe relazioni e come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si sviluppano. Bateson sottolinea che il contesto è legato alla nozione di *significato*: se 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,

complessivamente e parallelamente, coinvolto nei processi di apprendimento. Come rileva Schön (1983), quando si considera chi svolge la propria pratica professionale come *agente in 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'apprendimento organizzativo e della pratica riflessiva sono complementari”. (Schön,1983, p.19). L'apprendimento, in tal senso, può essere collocato nel contesto dei cambiamenti del “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 gestisce processi di lavoro, di soluzione dei problemi e di istituzionalizzazione delle soluzioni che si sono dimostrate efficaci ed efficienti, è una “comunità che apprende”; ed osserva, però, che l'attività riflessiva nelle organizzazioni non solo è poco sviluppata, ma che 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.” (Id., p.170).

Per ciò che concerne l'organizzazione, un'altra questione importante è costituita dai “saperi impliciti” interni ad ogni contesto lavorativo. Molti studiosi, 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 “effett-

tivamente” agite da/tra i membri dell’organizzazione stessa (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).

Bisogna infine rilevare che quando l’attività riflessiva è indirizzata ad esaminare i presupposti del pensare e a mettere in discussione teorie e convinzioni date per scontate, quando cioè 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 che ogni reale apprendimento comporta. 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, caratterizzato da “voglia di sapere e paura di pensare”.

Per far scoprire il “piacere di pensare” è fondamentale per l’organizzazione la creazione di spazi rassicuranti, tali da consentire lo sviluppo della capacità di mettersi in discussione, di tollerare il dubbio, la frustrazione e l’insuccesso, di far fronte alla “imprevedibilità” e, quindi, di poter affrontare il nuovo e il cambiamento.

In socio-analisi lo sviluppo dell’attitudine a compiere l’esame della realtà mediante la rielaborazione 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, cioè 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 costituisce solo una disposizione esistenziale all’esperienza dell’in-

certezza; essa implica anche una *disposizione cognitiva*, perché lo stato di indeterminatezza e di temporanea assenza di direzione induce a prestare attenzione ad aspetti della situazione che la tensione performativa volta 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).

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, ossia della 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)¹³.

L'esperienza di gruppo permette infatti di cogliere come la “realtà” si costituisca dalle infinite possibilità di intreccio delle relazioni possibili e, quindi, appartenga alla “logica delle descrizioni”¹⁴ essa consente 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)

¹³ Si fa riferimento principalmente alla prospettiva psico-sociale e socio-analitica. 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”.

¹⁴ 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 é 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 assumti 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 assumti di base sono stati emotivi difensivi tendenti ad evitare la frustrazione inerente all’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, la quale produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, e promuove la *leadership* professionale, che connota l’organizzazione come rete di relazioni e di idee (Quaglino, 1992).

Se “attraverso” l’esperienza di gruppo, i partecipanti 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 operano, attuando delle “transazioni ecologiche tra contesti” (Broffebrenner, 1979)

In base a quanto finora esposto, è evidente che una formazione dei formatori che tenga conto di tutti i piani considerati, si configura come una *formazione in servizio* che prevede spazi di riflessione in gruppo sulla propria prassi e su come questa si interseca con quella degli altri e si esplica all’interno del contesto in cui si lavora. Per i futuri formatori assume, invece, una rilevanza fondamentale un percorso di tirocinio (o di lavoro sul campo) di lunga durata, connesso circolarmente con opportuni approfondimenti teorico-metodologici e con l’attivazione di processi riflessivi ed auto-riflessivi a livello individuale e di gruppo.

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.
- BECCHI E., VERTECCHI B., a cura di, (1992) *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- 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) *L'osservazione 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*, 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) *L'autobiografia 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.
- CIRILLO S., a cura di, (1990) *Il cambiamento in contesti non terapeutici*, Cortina, 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.centrostudiotutor.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. (2001) “La valutazione di contesto come intervento formativo”, *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Palermo, Anno XXX, N. 1-2, pp. 1-39.
- 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.
- WINNICOTT D.W. (1958) *Dalla Pediatria alla Psicoanalisi*, trad. it.1975, Martinielli, 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.

