

Riflessività

a cura di Pascal Perillo

Gli studi sulla riflessività si sviluppano a partire dall'*inquiry* deweyana (1938) e dalla riflessione di Schön (1983) sulla pratica riflessiva nel processo costruttivo della professionalità. Secondo Schön la razionalità orienta l'indagine in maniera riflessiva in quanto è creativa (nel seno costruttivo del termine), euristica (esplora le situazioni problematiche), problematica (mette in discussione, apre questioni) e contestuale (tiene conto dell'unicità delle situazioni esperienziali); in questo senso essa consente di costruire conoscenza nel corso dell'azione e di riflettere su questa conoscenza. Questa "svolta riflessiva" mette in primo piano la struttura cognitiva che sostanzia la pratica professionale: se per la R.T. teoria e prassi possono essere scisse, per la R.R. teoria e prassi sono interrelate, per cui conoscenza e azione sono legate in maniera "transattiva"; l'operazionalità di una teoria consiste nella prassi che alla teoria conferisce continui elementi di sussistenza e di problematicità; la conoscenza, pertanto, non è da considerarsi scissa dall'agire in quanto evolve nel corso dell'azione e nell'azione è possibile individuare un 'conoscere implicito' che determina e orienta le pratiche professionali. Da un punto di vista pedagogico questi studi concorrono a incardinare la capacità progettuale dei professionisti dell'educazione e della formazione sulla possibilità di gestire con autonomia e senso critico il proprio patrimonio conoscitivo e le proprie competenze mediante l'agire riflessivo. L'agire riflessivo di un insegnante, di un educatore e di un pedagogo si configura come capacità di indagine critica che, nel passaggio dalla competenza "locale" (legata al contesto, quindi situata) alla competenza "globale" (svicolata dal contesto, quindi trasversale), transita continuamente dal livello epistemologico al livello applicativo dei saperi. La messa in situazione dei saperi e delle competenze implica conoscenze trasferibili in situazione e può consentire al professionista di auto-valutarsi in maniera critica e di capire fino a che punto il suo bagaglio conoscitivo sia contemporaneamente generale e specifico. Questa capacità di retroagire sui saperi (cfr. Cambi, 2004) è riflessione critica sulle conoscenze attraverso una lettura trasversale dei saperi. Si tratta di una attività metacognitiva. La riflessione in azione, infatti, si configura come una «abilità artistica» (Schön, 1987, p. 9) consistente in un insieme di «competenze che i professionisti talvolta mettono in evidenza in situazioni di pratica uniche, incerte e conflittuali [...] un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo» (Ivi, p. 52) che consente di interpretare le pratiche. «Il modello della "razionalità tecnica" [che ha caratterizzato e forse ancora caratterizza la cultura professionale a partire dall'affermarsi del positivismo] delineava un paradigma di pratica professionale rigorosamente fondata su un modello applicativo, ai contesti operativi, di forme di sapere costruite sulla base di protocolli di ricerca standardizzati, ai quali i diversi casi e le diverse situazioni dovevano in qualche modo poter corrispondere per essere gestiti in modo efficace» (Ivi, p. 10): ne derivava un ruolo meramente esecutivo del professionista e una gerarchizzazione delle professioni in base alla «maggiore o minore aderenza procedurale a protocolli operativi scientificamente validati» (Ivi, p. 11). Così, per esempio, mentre i medici erano riconosciuti come professionisti "maggiori", gli operatori sociali e gli educatori erano considerati come professionisti "minori". Sotto l'"impero culturale" del paradigma scientifico positivista la tipologia di problemi che il professionista affrontava era determinata da standard procedurali legati a precisi profili professionali anziché all'emergenza sociale. Quando Schön parla di "razionalità riflessiva" non intende, tuttavia, con essa soppiantare la "razionalità tecnica", bensì vuole sottolineare la necessità che il professionista, oggi chiamato a confrontarsi con l'incertezza, la precarietà, l'imprevisto sia dei soggetti per i quali – e con i quali – lavora sia rispetto al proprio vissuto personale e professionale, eserciti la propria competenza tecnica accompagnandola con una costante riflessione sull'azione da realizzare nell'azione stessa. Questa riflessione in azione gli consenta di interpretare storicamente i problemi che affronta; la razionalità riflessiva diventa, quindi, «un dispositivo di attribuzione di significati alle situazioni empiriche» (Ivi, p. 13). Il dispositivo riflessivo, interpretativo ed esplicativo allo stesso tempo, incarna in pieno l'ideale deweyano dell'imparare facendo: il professionista riflessivo retroagisce sui propri saperi e sulle proprie competenze nel mentre le mette in pratica, così la riflessione nel corso dell'azione gli consente di attivare una *reflective conversation* (cfr. Schön, 1983) con la situazione,

dalla quale possono emergere nuove conoscenze e nuove competenze. Si pensi, da questo punto di vista, all'utilità delle attività di stage/tirocinio previste per gli studenti e le studentesse che si preparano a diventare educatori, pedagogisti e insegnanti. Fu lo stesso Schön, in *Educating the Reflective practitioner* (1987), a suggerire l'introduzione di un *reflective practicum* nei curricula formativi: il tirocinio riflessivo prevede la predisposizione di setting finalizzati ad apprendere dalla pratica, in cui il dialogo riflessivo fra il tirocinante e il supervisore consente al professionista in formazione di prendere piena consapevolezza della propria pratica. Come sottolinea Schön (1987), la razionalità riflessiva «consente di intervenire sul rafforzamento dei livelli di consapevolezza che si accompagnano all'azione: la maggior parte dei professionisti, infatti, è portata a riflettere sulle azioni che compie, interrogandosi sui criteri adottati per la formulazione di giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere, sui risultati raggiunti. Tutto questo porta a riflettere anche sulle conoscenze implicite che si legano all'azione e che per molti versi la determinano e ne condizionano l'efficacia. La riflessione sul senso di un'azione [...] mette in evidenza anche come gran parte del comportamento spontaneo proprio della pratica esperta non si leghi a precedenti operazioni cognitive, ma vada determinandosi direttamente nel corso dell'azione» (p. 55). Per un educatore, un pedagogista e un insegnante riflettere sulla propria azione educativa significa sondare la dimensione di senso di cui quell'azione è intenzionata, «poiché l'agire in situazione è decisione» (Colicchi, 2001, p. 128) rispetto a una pratica che si connota sempre come «prassi intenzionalmente educativa» (*Ibidem*). Egli decide di agire in un certo modo, decide di prevedere determinati interventi, decide di organizzarli secondo precisi criteri, in continuità con precisi obiettivi da raggiungere in determinate scansioni temporali. Rispetto a quegli obiettivi, ai soggetti con cui lavora e agli spazi disponibili decide di prevedere determinate metodologie e determinati criteri e strumenti valutativi. Nel riflettere criticamente sulle proprie decisioni egli riflette su principi e valori, conoscenze e competenze, teoria e pratica, soggetti e contesti. Questo processo complesso, tuttavia, non può essere gestito dal professionista secondo una visione esclusivamente costruttivista e razionalista (come evidenziano alcune critiche al modello del professionista riflessivo). Secondo Chello (2019), la cornice costruttivista «invece di enfatizzare la relazione reciproca tra soggetto e oggetto della conoscenza, sottolinea il ruolo attivo che il soggetto conoscente ha sull'oggetto conosciuto. Strettamente collegato a tale fenomeno distorto è il secondo elemento critico: posizionare il pensiero riflessivo deweyano all'interno di una cornice costruttivista significa considerare la sua matrice logica indipendentemente dalla sua matrice estetica ed etico-politica, trasformando la riflessione in un processo esclusivamente razionale e totalmente gestito da un soggetto che, in nome della tradizione filosofica idealistica che innerva il costruttivismo, pone non solo sé stesso ma anche la realtà. Ne consegue che il professionista riflessivo, più che riconoscere la natura complessa e radicale della contingenza e dell'incertezza tanto dell'agire formativo individuale quanto del lavoro educativo non formale, cade in un riduzionismo contrario ma simile a quello delle epistemologie individualiste e strutturaliste: considerare la contingenza e l'incertezza sì come risorse, ma come risorse da gestire per affermare il controllo del soggetto sul mondo» (pp. 34-35). Contro tale deriva riduzionista, coerentemente con l'impianto epistemologico adottato in questa sede, Chello legge il costruito del 'professionista riflessivo' ricollocandolo all'interno del paradigma transazionale di stampo deweyano. In questo senso, il professionista dell'educazione e della formazione che riconosce l'elemento patico insieme con quello logico, estetico ed etico del pensiero riflessivo, eserciterà tale pensiero tenendo conto del fatto che esso prende forma come "emergenza naturale" del rapporto transazionale tra individuo e ambiente, quindi «come un risultato di quella "genuina contingenza" esistenziale da cui deriva il sentimento di incertezza» (Ivi, p. 36). Questo può accadere se il professionista pensa la formazione come «insieme delle iniziative, attivate nella relazione pedagogica, che concorrono a strutturare lo sviluppo della personalità umana, considerata nella realtà dei contesti – biologici, sociali, culturali – che di fatto delimitano il campo in cui essa può esercitare la propria libertà di scelta» (Corbi, 2010, p. 102). La formazione non è campo di "astratte possibilità" per cui non è possibile assolutizzare il ruolo attivo del soggetto nella costruzione della conoscenza mettendo "in parentesi" il reale; bisogna, invece, riconoscere nella dimensione problematica del

formare e dell'essere formati l'"imperativo categorico" della responsabilità educativa. Il mondo reale, avverte Corbi (Ivi), è «l'unico terreno sul quale è possibile sviluppare una relazione educativa che sia veramente tale, nell'incontro di letture diverse della realtà che rifiutano tanto conclusioni precipitosamente relativistiche, quanto altrettanto precipitosi tentativi di riduzione ad un unico punto di vista per inseguire l'illusione di un traguardo valido in assoluto e per sempre» (p. 101). La pratica educativa verso cui l'educatore, il pedagogista e l'insegnante volgono lo sguardo euristico del pensiero riflessivo è intrisa di incertezza, un'incertezza che può essere gestita «senza avere la pretesa di dominarla» (Chello, 2019, p. 35). Ed è in questo costante e perturbante processo di riflessione nel corso dell'azione che il professionista dell'educazione e della formazione costantemente si impegna a pensarsi educatore (cfr. Perillo, 2012).

Riferimenti bibliografici

CAMBI F., 2004, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.

CHELLO F., 2019, *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Pensa MultiMedia, Lecce.

COLICCHI E., 2001, *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze.

CORBI E., 2010, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli.

DEWEY J., 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt, New York (trad. It. *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973).

PERILLO P., 2012, *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli.

SCHÖN D.A., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993).

SCHÖN D.A., 1987, *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).