

Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico

Antonia Cunti

Abstract: La pratica professionale è uno dei modi privilegiati per produrre nuove forme di apprendimento. Può configurarsi come pensare in azione, in cui la sua attuazione consente aggiustamenti progressivi di idee che si traducono in fare. L'utilizzo formativo di percorsi improntati alla riflessività può consentire di utilizzare consapevolmente l'esperienza pratica per facilitare apprendimenti significativi, affinché le situazioni lavorative diventino il contesto prescelto per agire sulla realtà e apprendere attraverso di essa.

Keywords: Apprendimento professionale, pensiero riflessivo, Educazione degli Adulti, *work-based learning*.

1. Ripensare il lavoro educativo: peculiarità ed ostacoli

La diffusione della formazione nei contesti di lavoro, anche alla luce della maggiore complessità che questi hanno assunto negli ultimi decenni, ha indotto una parte della riflessione pedagogica e didattica ad interrogarsi su come sostenere i processi di apprendimento e formativi nella ricchezza delle loro declinazioni. L'evoluzione formativa e professionale di un individuo e la sua capacità di interagire con i propri ambienti nel senso della reciproca crescita sono legate ad un ventaglio di competenze; prioritariamente, occorre riferirsi al saper agire le conoscenze in determinati ambienti e rispetto a specifiche evenienze, al saper leggere, nel senso dell'interrelazione sistemica, oggetti, soggetti e contesti, all'essere capaci di stare su di sé, monitorando emozioni, pensieri ed azioni.

In ambito pedagogico, la delicata complessità delle situazioni professionali e la carenza di supporti metodologici ed organizzativi di intervento tendono spesso ad alimentare negli operatori modalità immediatamente risolutive degli eventi problematici, vissuti spesso sul filo dell'emergenza, cosicché il ricorso a strumenti concreti che possano indurre specifici comportamenti tende a prevalere sull'analisi riflessiva. Si può verificare, infatti, che i soggetti professionali al cospetto di situazioni critiche, in particolare quando queste attengano alla sfera della relazione, anziché disporsi ad analizzare le circostanze multi componenziali degli eventi ed interrogarsi sulla presumibile efficacia di condotte professionali tipiche, ricorrono a forme di «scorciatoie» (Boncinelli 1999, 245) che

Antonia Cunti, University of Naples Parthenope, Italy, antonia.cunti@uniparthenope.it, 0000-0001-5615-4576

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Antonia Cunti, *Imparare dal lavoro. Formarsi e formare in ambito pedagogico*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.07, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 91-100, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

propongono schemi d'azione sì consolidati, ma caratteristici di contesti non professionali, prevalentemente familiari (Kelly 2004). L'educare è una pratica che si sviluppa lungo il filo della relazione comunicativa; esso ha, allora, anche una particolare concretezza e necessità di realizzazione. La percezione della 'rapidità' dell'educare, ossia la consapevolezza che il nostro stesso modo di essere influenza le relazioni e il modo di essere dell'altro, fa sì che possa insinuarsi anche un senso di inadeguatezza, o meglio di insufficienza legata ad un 'non fare', laddove quest'ultimo ci farebbe perdere delle occasioni preziose di influenzamento; inoltre, il pensare l'educazione e soprattutto il viverla come qualcosa di 'naturale' contribuisce ad allontanare la strada riflessiva, laddove quest'ultima potrebbe in un certo qual modo privarla delle sue presunte caratteristiche di spontaneità, e, quindi, di efficacia. Tra l'altro, la ripetizione di comportamenti che fanno parte di copioni consolidati può comportare una forma di graduale allontanamento da un pensare e da un fare problematici, o meglio riflessivi; si pensi, ad esempio, a tutte quelle 'emergenze' che diventano ordinarie, arrivando addirittura a strutturare la quotidianità che, tra un'emergenza e l'altra, finisce per impoverirsi di spazi dedicati ad un ripensamento. In generale, una tensione autoriflessiva e critica volta ad interrogare e ad investigare i fenomeni sarebbero, invece, alla base di processi d'analisi di situazioni problematiche; in particolare, l'obiettivo è quello, in primo luogo, di ripristinare i nessi tra pratiche effettive e relative teorie per verificarne la coerenza rispetto alle intenzionalità educative e, in secondo luogo, di derivare da tali intenzionalità strategie d'azione – da monitorare e verificare in situazioni – sempre più efficaci.

La professionalità è fondamentalmente «creazione progressiva di una razionalità pratica» (Schön 2006, 8-31) e il processo formativo si realizza attraverso un movimento continuo, circolare, tra le pratiche e le teorie. È possibile sintetizzarlo, individuando due fasi del percorso, imperniate l'una sulle pratiche agite, l'altra sulle pratiche ipotizzabili. Si parte dal soggetto nella situazione di lavoro, dalla descrizione e dall'analisi dei contesti, degli agiti e delle dinamiche, chiamando in causa le scelte, ovvero le interpretazioni e, quindi, le teorie che sottostanno i comportamenti espressi dai soggetti professionali. L'esame che viene compiuto riguarda, innanzitutto, la *coerenza tra il pensare e il fare*, non essendo scontato che le azioni poste in essere siano consequenziali alle ragioni espresse. Si vuol dire che un primo ambito di lavoro formativo riguarda la ricerca di coerenze tra le teorie e le pratiche già messe in gioco e, solo successivamente, l'analisi dell'efficacia delle prime. Come si avrà ancora modo di evidenziare, la comprensione degli agiti consente di far venire allo scoperto eventuali idee implicite, laddove si manifesti uno scarto tra i comportamenti effettivi e le idee dichiarate. Il passaggio che collega la prima alla seconda fase è l'interrogarsi sull'efficacia delle opzioni, teoriche e pratiche, rispetto alla situazione di contesto e agli obiettivi di trasformazione. La fase successiva è incentrata sulla revisione dell'agire professionale e comprende la proposta di nuovi elementi interpretativi, rispetto alle componenti di inefficacia che le teorie e relative pratiche hanno evidenziato, e la costruzione di nuove ipotesi di intervento coerenti con le ulteriori interpretazioni suggerite. L'autoriflessività alimenta, perciò, costantemente la cultura e la

pratica professionale ed è in grado di orientare sempre verso nuove configurazioni conoscitive; essa è una struttura di sapere fondamentalmente di tipo metodologico (Mortari 2009, 80-1), per approcciare e comprendere le conoscenze, incluse quelle che già si posseggono, e potrebbe dirsi, pertanto, un sapere sul sapere. Su di un differente piano d'analisi, è da rilevare che la rivalutazione della pratica potrebbe anche contenere il rischio di un tornare indietro, nel senso di una sopravvalutazione di questa rispetto alla teoria, o comunque di avallare un approccio semplicistico al suo uso nella formazione alla professionalità, di tipo osservativo e descrittivo ed in ultimo di giudizio (Roldão 2008, 53); ciò significherebbe, in ultima analisi, e nel migliore dei casi, un adeguamento delle azioni ad altre considerate come ottimali, rischio di cui non sembrano immuni le cosiddette *best practices*. La tendenza particolarmente avvertita in ambito educativo e scolastico, in particolare, a ricondurre sul terreno del già conosciuto quanto si potrebbe invece presentare con i tratti della ri-forma, del cambiamento sostanziale, potrebbe riguardare non più soltanto il terreno delle innovazioni metodologiche, nel senso dell'applicazione della semplificazione e del 'già fatto' a quanto si presenta, invece, con i tratti della trasformazione *in primis* prospettica, ma anche la qualità del pensiero riflessivo, laddove questo venga ritenuto non già una processualità formativa ma una disposizione da sollecitare. Il rischio potrebbe consistere in un atto 'digestivo' che macini anche la riflessività, privandola di quella centralità analitico-investigativa indispensabile per la creazione di nuova conoscenza. Si evidenzia, allora, l'importanza di adottare un'epistemologia della pratica, nel senso di ritenere quest'ultima un contesto produttore di conoscenza attraverso processualità che implicano, tra l'altro, un'indagine dialogante tra la qualità teorica ed interpretante del soggetto professionale, i vissuti e le conoscenze pregresse, l'analisi metodologica degli accadimenti, con il loro portato cognitivo ed emotivo, le forme teoriche di interpretazione alternativa che possono essere richiamate ed interrogate. Il pensiero riflessivo si compie, allora, sulle forme e sui contenuti della propria mente al lavoro, impegnata a dare una significazione alla personale interazione con il mondo; può essere inteso come «quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (Dewey 1986, 61). È pensiero critico, di indagine, che cerca di ricostruire l'iter di sviluppo delle proprie forme di conoscenza, per comprenderne l'origine e le conseguenze sul piano dell'agire. L'agire educativo si presenta come uno spazio di messa in campo di credenze, abitudini, presupposti, progettualità culturalmente situate, in cui la riflessione può comportarsi come dispositivo di disvelamento sui pensieri e sulle azioni, e sui reciproci rimandi. La capacità riflessiva costituisce, in tal senso, una potenzialità che richiede di essere attivata attraverso percorsi metodologici che implicano l'esercizio del distanziamento, la capacità di guardare le cose dall'alto e di stabilire connessioni.

Un esercizio della competenza di livello sostenuto richiede, quindi, che il livello di padronanza acquisito del sapere specialistico non induca soltanto a replicare automatismi di pratiche lavorative divenute familiari, bensì consenta di stabilire uno spazio soggettivo di 'pensosità' che rappresenti uno spazio di rifles-

sione anche creativo, di configurazione originale, magari inedita delle pratiche. Per quanto riguarda la formazione del professionista riflessivo, Schön (2006), nell'auspicare ed argomentare circa un modello di razionalità non tecnica bensì riflessiva, evidenzia che essa «non è necessariamente organizzata e sistematizzata» (8); ebbene, l'assunzione di una postura riflessiva, trova condizioni di facilitazione, per un verso, nel raggiungimento di un grado di familiarizzazione con quei contenuti specialistici con cui si tende ad identificare la professione e, per l'altro, con la conseguente assenza di apprensione a prenderne le distanze per potervi in un certo senso dialogare. Se, del resto, come evidenzia Schön (2006), «la razionalità tecnica è in grado di risolvere i problemi della superficie ma non quelli della palude» (31), probabilmente affinché questi ultimi non rimangano nel regno di una complessità non disarticolabile è opportuno anche guardare ai primi con occhi diversi da un approccio esclusivamente esecutivo, imperniato su determinate proceduralità tecniche, ossia a vantaggio di prospettive più inclusive e sistemiche. Il danno maggiore, in altri termini, risiederebbe proprio nello sganciare i problemi di dettaglio da quelli più sostanziali, nell'utilizzo sistematico di due pesi e due misure, di un mantenersi in superficie e di ritenere quello come il terreno di esercizio fondamentale e di riscontro della propria qualità professionale; in tale senso, è proprio «il legame sistemico tra gli eventi (che) permette di scoprire condizioni e concause di un evento stesso e di congetturarne una ed anche più di un'interpretazione» (Manini 2001, 11). L'opzione riflessiva poggia, pertanto, su di una «capacità del pensiero umano di trarre conseguenze dall'oggetto del suo pensare» (Colombo 2005, 9) e si sostanzia dell'operazionalizzare la sua messa in dubbio per sostenere il disagio conoscitivo e condurre verso nuove prospettive di conoscenza; l'aspetto fondamentale da sottolineare è allora «l'attività di *sense-making*, di ricostruzione di senso, quando ambiguità ed incertezza provocano una perdita di senso» (Schön 1993, 30) e ciò richiede un portare allo scoperto le proprie pre-comprensioni, il «riflettere sulla propria geografia concettuale» (Mortari 2011, 123). La dimensione riflessiva della formazione, pertanto, non può che essere connotata in senso fortemente metodologico, ed assumere 'l'insegnare' come una condizione di peculiare complessità, inclusiva di valenze di cura, di orientamento alla formazione, di organizzazione e pianificazione probabilistica, di valutazione sistemica.

2. Il coinvolgimento dell'esperienza personale e del sé dell'operatore

Il passaggio alle idee implicite è fondamentale non solo per consentire l'abbandono di concezioni sbagliate, dal momento che non si tratta di disapprendere ma di procedere in maniera creativa lungo il proprio personale processo di apprendimento; le idee implicite, infatti, chiamano in causa il sé e l'identità, le storie personali, il modo di essere del soggetto da un punto di vista culturale ed emotivo, le scelte che si sono compiute relativamente a se stessi, le strade evolutive privilegiate. Il lavoro su di sé è fondamentale per giungere a possedere consapevolmente questi contenuti personali, per comprendere a quali bisogni/desideri essi hanno cercato

di corrispondere, per riuscire ad individuare quello che si presenta nel 'qui ed ora' come il proprio desiderio ed i contenuti ulteriori di cui esso si potrebbe alimentare.

Le condizioni di dubbio e di incertezza provocate dalla percezione di inadeguatezza dei saperi già disponibili possono approdare ad una forma di *uso* della conoscenza scientifica che viene *interrogata* rispetto ad un bisogno/desiderio o ad una domanda di poter disporre di interpretazioni più utili a veicolare pratiche idonee, in sintonia con la concezione per cui il processo formativo non si compie mediante l'acquisizione di un sapere già disponibile, bensì si sostanzia soprattutto della ricerca di un sapere che possa essere in grado di aiutare a comprendere e a risolvere situazioni problematiche. In più, non è da sottovalutare il fatto che ciascun sapere è significativo se lo è per sé e per la propria esistenza, giocando un ruolo lungo il percorso di autorealizzazione.

Il lavoro educativo è contrassegnato da una specifica qualità soggettiva: il professionista nel mentre educa esprime la propria esperienza educativa così come è stata elaborata attraverso il vissuto personale che in questo caso accompagna, orientandola, tutta la sua decisionalità educativa professionale. Se noi siamo soprattutto il prodotto, mai compiuto, della nostra educazione, includendo in essa i processi attraverso cui andiamo costantemente a rideterminare la qualità adattativa del rapporto tra noi stessi e i nostri ambienti di vita, i modi dell'educare che si sono sperimentati, con le loro forme di relazione e i loro sistemi di significato, incidono profondamente sui nostri stili di personalità e sulle caratteristiche di base delle nostre relazioni. Emozioni ed elaborazioni cognitive, *script* relazionali, gestualità comunicative, qualità espressive del sé diventano i filtri del modo di approcciare i contesti e i *setting* educativi professionali. La *naturalità* dell'educare può rendere più difficile il circoscrivere la qualità professionale degli agiti, ma al contempo apre alla necessità del confronto, quanto mai proficuo, tra le conoscenze e le credenze che alimentano le proprie pedagogie ingenuie e i comportamenti corrispondenti, ma anche con quanto un'analisi scientifica suggerisce sul piano dell'interpretazione dei fenomeni educativi e dell'azione relativa. Una prima difficoltà del lavoro educativo consiste, allora, innanzitutto, nel riuscire a vederlo, nel senso dell'identificazione di un portato educativo che coincide con il nostro modo di essere con gli altri, ma anche di pensarci e, così, di pensare l'altro. L'esercizio della pratica riflessiva nei contesti di formazione non serve ad abbracciare le soluzioni migliori che possono immaginarsi, allontanando quelle preesistenti, piuttosto è finalizzato all'acquisizione di un *habitus* professionale basato sulla ricerca costante di comprensioni approfondite di quello che siamo e di quello che facciamo (Mortari 2003, 2009; Stigmar 2016); tale esercizio potrebbe costituire un antidoto alla ripetitività di comportamenti e al loro divenire in qualche modo 'naturali', allorquando l'inconsapevolezza sottragga loro il carattere di scelte storicamente determinate. Il divenire riflessivi apre ad un processo evolutivo di crescita, in cui sono fondamentali la presenza di sé e il coraggio di sperimentarsi, di provarsi in situazioni nuove ed inedite. L'evidenziazione del rapporto tra la teoria e la pratica contiene molteplici aspetti formativi; innanzitutto, si tratta di porre in risalto il ruolo concreto della formazione, di quello che abbiamo imparato e di come siamo stati educati, dal momento che

l'insieme delle interpretazioni sul mondo e su noi stessi che abbiamo maturato è dentro il nostro modo di essere persone e professionisti. Quello che pensiamo lo agiamo, così come agiamo anche l'insieme dei significati che abbiamo elaborato e di cui non siamo del tutto consapevoli; questo aspetto rappresenta una componente fondamentale di un lavoro formativo volto maieuticamente (Zannini 2005) a far emergere quanto, essendo particolarmente radicato nell'interiorità, si fa fatica a definire e a distinguere (Bateson 1977, 505).

Essendo la persona che, con la sua storia, il suo portato di esperienze, le sue conoscenze, la qualità delle sue emozioni e dei suoi sentimenti agisce i contenuti che gli vengono insegnati, i metodi e le tecniche, tutti questi nel loro insieme diventano, allora, un *unicum*, o meglio vengono filtrati attraverso quel senso personale che dà un'impronta unica al lavoro che il soggetto compie. Su questo terreno ci si imbatte necessariamente con il tema del cambiamento professionale. In generale, l'apprendimento che modifica è quello che predispose il soggetto a vedere cose nuove nell'universo che lo circonda, a dare ad esse un significato diverso e a collocare i nuovi contenuti in un orizzonte prospettico che orienti in maniera differente la spinta all'azione. Si tratta di livelli crescenti che sono stati messi in luce dalla teoria dell'apprendimento trasformativo, secondo cui quest'ultimo implica una «valutazione riflessiva delle premesse» (Mezirow 1991, 13) che può sfociare nella messa in discussione degli schemi di significato e nella reinterpretazione delle esperienze sulla base anche di diverse aspettative che, evidentemente, chiamano in causa il nostro essere per sé e per gli altri, e quindi aprono sul versante dell'agire e della relazione. In tal senso, il lavoro formativo di tipo riflessivo, di indagine su di sé come persona e come formatore, rappresenta un processo di analisi identitaria, di svelamento di percorsi, di sue interruzioni, di scelte valoriali, di desideri e volontà emancipative, di agiti convinti e di risposte magari reattive sull'onda dell'emergenza e delle spinte emotive. Le nostre idee prendono, pertanto, la loro forza dal fatto di essere patrimonio di un numero più o meno ampio di persone, con le quali ci si sente solidali, che riconoscono e sostengono le nostre idee; si configura una sorta di 'base sicura' del nostro pensare che ci consente di affermarci come individualità. È per questo che il livello più complesso dell'apprendimento, quello che mette in gioco i nostri modelli di riferimento, è anche il più difficile da indagare; si tratta, infatti, non di discutere di idee ma di porre quale argomento di discussione noi stessi, le nostre scelte, la nostra identità di persone. Lo scenario che a questo punto si apre riguarda la dinamica del cambiamento, delle condizioni alle quali questo è facilitato e reso possibile sul piano formativo, dal momento che un cambiamento significativo delle pratiche professionali esprime anche un mutamento altrettanto importante della veste identitaria.

3. Apprendere insieme facendo: declinazioni della riflessività

Negli ultimi decenni, a partire soprattutto dai lavori di Schön (1993, 2006) e di Wenger (2006), sono stati indagati i processi attraverso cui le pratiche lavorative producono sapere e le condizioni alle quali questo possa essere condiviso e

innescare nuovi saperi e nuovi sviluppi che modifichino i sistemi. La conoscenza appresa nei contesti formali, laddove non abbia acquisito un senso rispetto all'agire professionale, diviene tecnica da impiegare in presenza di determinate condizioni. Imprimere un senso a quello che si sta imparando significa dargli un senso per sé, dividerlo, e ciò consente alla prova dei fatti, ossia al cospetto del riscontro empirico, di sperimentare un *feedback* che nel dirci qualcosa sul nostro agire ci dice anche qualcosa su di noi come attori di quelle scelte di intervento. Allorquando, invece, siano state acquisite modalità tecniche che si ritengono adeguate e quindi efficaci rispetto a determinate caratteristiche situazionali, può accadere che ad una opzione di intervento se ne sostituisca un'altra, fino a quando non si realizzi un proficuo incontro tra tipo di intervento e qualità del fenomeno; è evidente come questa dinamica per prove ed errori non produca nuova conoscenza, ad esclusione forse di quella di tipo statistico su di un congruo numero di casi. La conoscenza interpretante, invece, ossia quella che si basa su di una comprensione prospettica della situazione è quella che può procedere all'aggiustamento dei suoi *script* e che impara sia dai successi, perché aggiunge nuovi elementi di sapere rispetto ai contesti come al proprio bagaglio intellettuale, sia dai fallimenti perché ridefinisce, confina e quindi migliora il portato delle conoscenze da investire. Il 'professionista riflessivo', leggendo l'azione come quel ponte trasformativo che interpreta la realtà ed esprime il proprio modo di esistere in essa, stabilisce sempre nuove forme co-adattative che riguardano anche le componenti interattive in cui è immerso. Una posizione centrale nei contesti in cui la riflessione si pone come principale strumento di cambiamento è assunta dal confronto e dall'imparare dagli altri, che non consiste tanto nel vedere altre qualità di intervento, quanto piuttosto nel guardare, nel senso appunto di vedere attorno, per comprendere, nel senso proprio di prendere su di sé, i posizionamenti altrui e i processi di significazione alternativi; l'andare oltre quello che ci appare immediatamente evidente implica il mettersi in gioco, l'agire su di sé per riuscire ad intercettare quello che degli altri ci dice qualcosa su di noi e sul nostro operare, quello che magari corrisponde a nostre criticità e il cui esame fa avanzare il processo di identificazione/differenziazione. Ed è così che il far parte di 'comunità di pratiche' chiama decisamente in causa l'identità personale, laddove non si condivida solo un agire ma il portato intellettuale di cui questo è espressione (Lave e Wenger 2006). In ambito educativo e delle professionalità incentrate sulla relazione, i soggetti professionali entrano nei sistemi di lavoro non solo con i propri vissuti esperienziali quanto con i personali microcosmi vitali che domandano di essere coerente con se stessi e di corrispondere a coloro che danno loro fiducia, per cui è sufficientemente insistente la spinta interna a non tradirsi.

Allorquando si intenda modificare in una direzione considerata auspicabile la dinamica delle relazioni, occorre partire non da ciò che vorremmo che fosse bensì dalla situazione per come la si sta vivendo, dai significati che essa riveste per i diversi attori e dai legami sistemici nei quali essi sono inseriti. L'osservazione e l'interrogazione può consentire di individuare quegli aspetti di criticità, o meglio che tali appaiono alla luce delle attribuzioni di significato e prospettive di cam-

biamento dei soggetti in formazione. Il formarsi implica, allora, sempre un intercettare i sensi e i significati che lo stare e l'agire hanno per i diversi attori sociali.

Un aspetto di particolare rilevanza dal punto di vista delle principali declinazioni della riflessività riguarda la temporalità nell'ambito del suo esercizio. La riflessività *ex post* è oggetto di processi formativi in cui il soggetto viene sollecitato, orientato e sostenuto lungo un percorso di indagine che, tra l'altro, fa emergere connessioni latenti, riallaccia fili implicati, esplicita modi di sentire e di pensare inespresi, qualifica un approccio critico verso conoscenze, teorie ed epistemologie; essa si presenta come forma metodologica, processualità da poter porre in essere sistematicamente, e in particolare quando si ha bisogno di ritrovarsi come professionista, come educatore e come docente, ma innanzitutto di sentirsi rispetto a quello che si fa, a quello che il fare necessariamente porta con sé, in termini di idee, pensieri, prospettive, e a quello che esprimiamo di noi stessi, e, dunque, effettivamente (ossia socialmente) siamo. Si tratta di assumere su di sé una postura, un atteggiarsi abituale, al contempo critico e clinico, perché per un verso richiama aspetti teorici, significati culturali e di *weltan-schauung* educativa a cui rinviano conoscenze e, attraverso di queste, tipologie di intervento, e per l'altro si sostanzia di un pensiero su di sé, di un mettersi in ascolto delle proprie storie personali, delle proprie intermittenze identitarie, dei propri desideri, e di tutto quanto ha impresso colore, ragione e vita alle proprie scelte in ambito professionale e non solo. Da questa prospettiva, il lavoro formativo si configura come un'attività che favorisce il dialogo con se stessi, l'indagare sul come e sul perché si è arrivati a determinate scelte e il riesame di queste alla luce degli effetti sortiti.

Un ulteriore e tutt'altro che marginale sguardo dal punto di vista della temporalità identifica una riflessività *in progress* che qualifica il professionista come colui in grado di essere presente a se stesso, sufficientemente consapevole di quello che sta accadendo, di monitorare il proprio agire in situazione e di modificarlo intenzionalmente. Ci si riferisce a quelle situazioni professionali e formative in cui si può ravvisare un *primum* della pratica, laddove questa non sia la conseguenza di un pensiero dichiarato o implicito, bensì di un pensiero che tende ad assecondare un agire pratico, cosicché si renda necessario a posteriori comporre tutto il processo di una mente al lavoro, che ha accompagnato il fare producendo passaggi inediti; in tal caso, si può essere in presenza di un salto di qualità del pensiero professionale, anche collettivo, dal momento che la circolarità virtuosa tra teoria e pratica educativa si alimenta in modo particolare proprio di una riflessività condivisa. Quest'ultima modalità può anche configurarsi come un'attività di ricostruzione del lavoro mentale che ha reso possibile il giungere ad una determinata decisione, attività che prevede il confronto e la discussione (Sasso et al. 2003; Lazzari et al. 2013). L'agire, allora, ben lungi dall'essere una semplice traduzione pratica della conoscenza posseduta, rappresenta una costruzione complessa, pur se costantemente cangiante, una forma di risposta all'influenzamento operato dai diversi fattori e relativa all'importanza che si decide di assegnare a ciascuno di essi e al controllo che si è in grado di esercitare. Da quanto detto, si evince che la pratica si configura come *pensiero in azione*, laddove la messa in opera consenta aggiustamenti progressivi delle idee

che si traducono in un fare; quest'ultimo, anch'esso *in progress*, è alimentato e supportato dall'intenzionalità che la guida, a sua volta continuamente verificata nell'uso. In sintesi, la pratica rappresenta una tra le modalità atte a produrre nuove forme di apprendimento (Argyris e Schön 1998).

Quello della formazione 'incorporata', com'è noto, ha costituito un ambito di particolare interesse di Paolo Federighi (Federighi 2015, 2012, 2009), ad evidenziare l'importanza di creare sviluppi di formazione consapevoli a partire dall'insieme di sapere, di intenzionalità, di scelte, di opzioni anche valoriali ed etiche che sono dentro le pratiche agite. Le dimensioni di tipo incidentale e informale dei processi formativi che sostanziano le pratiche lavorative (Federighi 2009, 134) non li rendono meno importanti ed utili; è da rilevare che, per un verso, tali processi rappresentano la *magna pars* della dinamica evolutiva dei contesti di lavoro, e, per l'altro, ciò che si impara mentre si è all'opera contiene aspetti di rimando tra il piano del pensare e quello del fare che consentono una notevole qualità dell'apprendimento. La formazione 'incorporata' si compie evidentemente in contesti sociali in cui la qualità e le caratteristiche delle relazioni educative che vengono consentite ed alimentate sono esplicative di come quell'ambiente di lavoro interpreta la formazione ed eventualmente la promuove nella quotidianità (Federighi 2009, 139). La risultante di questo genere di formazione è, evidentemente, costituito da conoscenze di tipo tacito ed anche da una modifica dei comportamenti e «la loro esplicitazione è la soluzione che sta alla base della piena acquisizione di consapevolezza e della costruzione di un 'discorso' che divenga oggetto di comunicazione tra gli attori presenti nel contesto» (Federighi 2009, 145). La costruzione di itinerari improntati sulla riflessività permetterebbe di utilizzare consapevolmente l'esperienza pratica quale via privilegiata per facilitare apprendimenti significativi, cosicché le situazioni di lavoro divengano il luogo prescelto per agire sulla realtà ed apprendere attraverso di essa. Riflettere sulla pratica vuol dire, allora, rintracciare le vie che hanno condotto ad una determinata scelta di azione e, ancor prima, ad una certa interpretazione del fenomeno in questione, in modo da costruire una sorta di mappatura delle strade che collegano il pensiero e l'azione, affinando il proprio senso di orientamento e rafforzando la capacità di controllo sulla realtà. Il trovarsi davanti ad una situazione problematica, o meglio immersi in essa, potrà non suscitare, allora, sentimenti di timore o di inadeguatezza, ma divenire un'opportunità attraverso la quale sperimentarsi, migliorare le competenze possedute e costruirne di nuove.

Riferimenti bibliografici

- Argyris C., e D. Schön. 1998 (1978). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodologia e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Bateson, G. 1977 (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boncinelli, E. 1999. *Il cervello, la mente e l'anima*. Milano: Mondadori.
- Colombo, M. 2005. "Dalla riflessività alle pratiche riflessive. La "svolta creativa" in educazione." In *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, a cura di M. Colombo, 7-31. Milano: Vita e Pensiero.

- Dewey, J. 1986 (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Federighi, P. 2009. "L'educazione incorporata nel lavoro." *Studi sulla Formazione* 12 (1/2): 133-51.
- Federighi, P. 2012. "L'embedded learning o la formazione incorporata." In *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, a cura di P. Federighi, G. Campanile, e C. Grassi, 17-24. Pisa: ETS.
- Federighi, P. 2015. "Impostare un percorso di formazione ai diritti umani incorporata nel lavoro." In *La formazione ai diritti umani nel sistema penale*, a cura di P. Federighi, e F. Torlone, 121-34. Firenze: Firenze University Press.
- Kelly, G. A. 2004 (1955). *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*. Milano: Cortina.
- Lave J., e E.Wenger. 2006 (1991). *Apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lazzari, A., Picchio, M. C., e T. Musatti. 2013. "Sustaining ECEC Quality through Continuing Professional Development: Systemic Approaches to Practitioners' Professionalization in the Italian Context." *Early Years: An International Journal of Research and Development* 33 (2): 2-13.
- Manini, M. 2001. "Didattica generale e didattiche disciplinari. Alcune proposte per la formazione degli insegnanti." In *Didattica generale*, a cura di V. Gherardi, e M. Manini, 1-7. Bologna: CLUEB.
- Mezirow, J. 1991. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. 2003. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. 2009. *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. 2011. "La qualità essenziale della riflessione." *Educational Reflective Practices* 1: 145-56.
- Roldão, M. 2008. "Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva." *Annali della Pubblica Istruzione* 1-2: 47-62.
- Sasso, L., Lotti, A., e L. Gamberoni. 2003. *Il tutor nelle professioni sanitarie*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. 1993 (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia per la pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön, D. A. 2006 (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stigmar, M. 2016. "Peer-to-peer teaching in higher education." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 24 (2): 124-36.
- Wenger, E. 2006 (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zannini, L. 2005. *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini.