

Focus n. 5  
15 giugno 2011

## RIFLESSIVITÀ

*Il Centro Studi Tutor dedica il n. 5 di FOCUS al tema della riflessività, in quanto intende la relazione tutoriale come dispositivo proteso a promuovere la riflessione, ovvero a costruire significati e acquisire consapevolezza. Riteniamo infatti che la funzione tutoriale abbia tra i suoi compiti anche quello di stimolare, facilitare, supportare la riflessione personale all'interno della relazione che si instaura. La relazionalità, che sempre più le neuroscienze indicano come punto nodale dello sviluppo umano, deve, nell'agire tutoriale, essere un veicolo per suscitare nell'altro riconoscimento del proprio percorso personale e professionale, immaginazione del futuro (in senso ampio), interpretazione e connessione dell'esistente, ossia riflessione nell'azione come ci indica Schön (1986, it. 1993).*

*E un'azione tutoriale che aiuti la riflessione nell'azione deve porsi come proprio zenit il sense making, a maggior ragione in questo momento storico in cui le persone dentro e fuori dalle organizzazioni sono alla ricerca (spesso inconsapevolmente) di senso: ecco perché dedicare questo numero di Focus al tema della riflessività, superando il rischio della moda del momento. Partendo infatti dalla considerazione della riflessività come approccio per la costruzione di senso, si è chiesto ad esperti ed esperte di ambiti disciplinari e scuole di pensiero differenti di approfondirne il significato: ne è emerso un puzzle composito, ricco di spunti, di visioni composite.*

*Crescentini e Mainardi ci guidano attraverso la letteratura specialistica sulla riflessività a coglierne i punti salienti e gli snodi, con uno sguardo attento alla connessione tra pensiero e azione e al senso della riflessività nei processi formativi.*

*Giuseppe Varchetta, in una lettura della riflessività come risposta obbligata alla società del rischio, ci aiuta a scoprire il senso di una nuova riflessività individuale e ci introduce al concetto di modernizzazione riflessiva, come progetto di individualizzazione e di autoriflessione narrativa.*

*Laura Formenti argomenta la relazione tutoriale come accompagnamento narrativo, conversazione generativa, scandita in una danza a 4 tempi: contattare l'esperienza, fare emergere le immagini, presidiare la funzione dialogica e dialettica del narrare storie, pensare al futuro.*

*Paolo Mottana ci introduce alla relazione tra riflessione e immaginazione, portando lo sguardo oltre la tradizionale dicotomia.*

*Alessandro Antonietti presenta la metacognizione come approccio riflessivo e attraverso alcuni passaggi ci conduce a pensare la metacognizione come attività multimediativa, mettendoci in guardia da un atteggiamento metacognitivo eccessivamente sistematico e razionalistico.*

*Resta un quesito di fondo circa il valore aggiunto della riflessività nei processi formativi: senza riflessività sarebbe possibile l'apprendimento? Agire senza porsi domande su come agiamo e su quali siano le conseguenze delle nostre azioni può ridurre il nostro fare a riproduzione o a imitazione?*

*Questa ed altre questioni affronteremo nel prossimo numero di Focus (dicembre 2011). Intanto speriamo che queste pagine, traslando l'indicazione di Siegel (2010, it. 2011) sul treppiede della capacità riflessiva, siano all'insegna dell'Apertura (non mentale ma disciplinare), dell'Osservazione (non in senso auto-riferito ma sociologico) e dell'Obiettività (non nel senso dell'autoconsapevolezza ma in quello dell'autorevolezza nell'ambito di una parzialità necessaria).*

C.F. e P.IVA = 05911500964

☎ (+39)02/6460761 e-mail: [centrostuditor@alice.it](mailto:centrostuditor@alice.it) sito: [www.centrostuditor.it](http://www.centrostuditor.it)

## A spasso nella riflessività

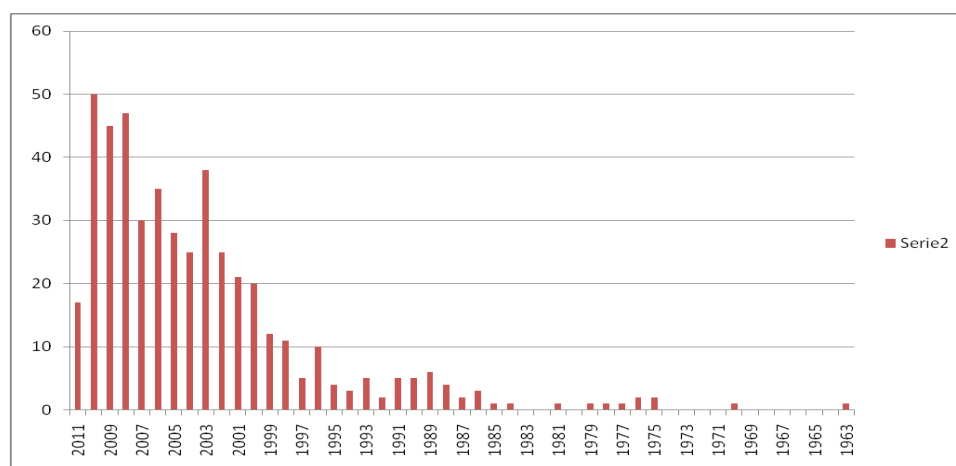
di Alberto Crescentini, Giuditta Mainardi<sup>1</sup>

### 1. Premessa

Parlare di riflessività può apparire per molti versi ridondante. In un campo di significato progressivamente sempre più ricco di messaggi, il rischio di trasformare in rumore la propria comunicazione è sempre in agguato. Riprendendo Volli (2010), che ci ricorda la necessità di una certa ridondanza per comunicare un messaggio al fine di non farlo scomparire nel rumore, non possiamo comunque trascurare che “per ogni messaggio gli altri messaggi concomitanti sono rumore” (pp. 25) e la possibilità che si trasformino in disturbo per chi li riceve non è mai da trascurare. La sfida che ha deciso di lanciarsi e lanciarci il Centro Studi Tutor è quindi tutt’altro che banale e anche per questo ci sentiamo di esserne grati.

### 2. Novità o riscoperta?

E’ interessante rilevare che le pubblicazioni scientifiche sul tema della riflessività, nei campi collegati all’apprendimento, sono numerose. Se ne contano (su riviste referate) quasi 500 (fonte: EBSCO) e in robusta crescita negli ultimi anni. Riportiamo di seguito un grafico nel quale abbiamo inserito anche le pubblicazioni già editate nel corso del 2011. Crediamo in questo modo sia possibile vedere come questa sia una tendenza non interrotta al momento.



Il tema della riflessività era inizialmente identificato come una delle questioni irrisolte della psicologia. Nel 1962 Oliver e Landfield al termine del loro saggio sulla riflessività affermano che “il modo di superare le difficoltà della riflessività è di essere attenti a loro e a come differenzino la psicologia dalle altre scienze e trarne le conseguenze”, sottolineando però che “gli psicologi devono cercare di evitare le fallacie della riflessività ma non la riflessività” (pp. 124, traduzione degli autori). Per amore di completezza dobbiamo fare notare come questo articolo diede vita all’epoca a una piccola *querelle*, con scambi di salaci commenti soprattutto a seguito di un articolo di Dolliver e Woodhart (1962) sulla fallacia della riflessività.

<sup>1</sup> Alberto Crescentini, PhD psicologo, ricercatore presso il Centro per la Ricerca e l’Innovazione dei Sistemi Educativi del DFA-SUPSI di Locarno, professore di Psicologia delle relazioni, Università Cattolica di Milano; Giuditta Mainardi Crohas, laureata in psicologia clinica e PhD in sociologia, ricercatrice presso l’Alta Scuola Pedagogia di Lucerna, professore di Metodologia della ricerca e intervento, Università e Alta Scuola di Lavoro sociale di Friburgo.

Come ricordano Scaratti e Ripamonti (2009), la nozione di pratica riflessiva ha una lunga tradizione e può già essere ricondotta a Dewey (1938). Quest'ultimo sottolineava l'esistenza di un legame forte tra pensiero "inteso come funzione adattativa che si traduce in una costante tensione di ricerca" (pp. 149) e azione "in cui si iscrivono le strutture di conoscenza emergenti dall'indagine" (pp. 149). Questa visione è stata ripresa e approfondita da Schön (1993), formalizzandola nell'idea di "riflessione nel corso dell'azione", e nell'immagine del professionista riflessivo. Per Schön si tratta di "un'attività volta all'organizzazione complessiva dell'esperienza e alla costruzione di una relazione con il mondo esterno, attraverso cui le persone attribuiscono significati alle situazioni che incontrano nella pratica professionale" (Scaratti e Ripamonti, 2009, pp. 150).

La rilevanza attuale in campo scientifico è testimoniata anche dalla crescente presenza di testi che affrontano il tema da punti di vista differenti. Un buon esempio è il recente testo di May e Perry (2010) sulla riflessività nell'ambito delle attività di ricerca. Questo tema, e le sue implicazioni, erano anche già state oggetto di un lavoro di Gobo (1993) volto a esplicitare come la riflessività sia una azione con obiettivi pratici, propria dell'agire degli scienziati.

Per chiarezza possiamo dire che con riflessione si può intendere *un processo* mediante il quale si valutano criticamente tanto il contenuto quanto il processo o le premesse dei nostri sforzi con il fine di dare senso a un'esperienza (Mezirow, 2003). Questo implica la necessità di una azione specifica di attenzione al processo più che non all'agire, spostando quindi il punto dal quale mettere a fuoco l'immagine più di un passo indietro e cercando di prendere la "giusta" distanza dagli eventi. Tutto questo riguarda alcune questioni squisitamente pratiche relative a quale sia la definizione di azione, quale quella di sospensione e dove si possano collocare i limiti che permettano di sospendere e osservare o di osservare senza sospendere. Non da ultimo permane il problema di quale sia la dimensione di "giustizia".

### 3. Riflessività e formazione

La necessità dell'agire riflessivo è spesso data per acquisita da chi lavora nel campo della formazione. E' quindi conseguenza logica che nell'ambito della formazione nelle varie scienze sociali la riflessività abbia assunto un ruolo importante. La modalità con la quale si intende l'azione riflessiva ha infatti forti implicazioni relative a come si pensa e si progetta l'azione di apprendimento o il processo di apprendimento.

Senza entrare nel dettaglio delle differenze, è possibile fare riferimento, seguendo Freda (2009), ai concetti di *apprendimento dall'esperienza* (Bion, 1962), di *co-costruzione dei processi di conoscenza* (Ajello, 2003), di *apprendimento attivo* (Argyris e Schön, 1978), di *competenza riflessiva* (Schön, 1987) o di *comunità di pratiche* (Wenger, 1998).

Possiamo però chiederci quale sia il *valore aggiunto* dato dalla riflessività. In altre parole: se non esistesse la riflessività, come si porrebbe colui che interviene? O ancora; senza riflessività sarebbe possibile l'apprendimento? Agire senza porsi delle domande su come agiamo e su quali siano le conseguenze delle nostre azioni può ridurre il nostro fare a riproduzione ("si è sempre fatto così quindi va bene"), oppure a imitazione ("in quel contesto si fa così, quindi andrà bene anche in questo"). Quanto ciò possa rivelarsi fallace e foriero di errori a volte drammatici è stato ben messo in evidenza da molti studi relativi alle culture organizzative. Un esempio è il classico testo di Schein (1985).

La riflessività costituisce una componente essenziale dell'agire professionale: colui che agisce deve dare prova della sua capacità a prendere una certa distanza dalle sue pratiche e dalle sue rappresentazioni. Ciò permette di esplicitare il modo in cui si è adoperato per capire la situazione e per agire, non solo in quel contesto ma anche quando dovrà trasporlo in contesti futuri. A questo proposito, vari autori sottolineano la necessità di acquisire un adeguato atteggiamento professionale riflessivo. Tra questi, Schön (1993), Perrenoud (2001) e Le Boterf (2007). Questa modalità di

relazione con l'azione rende anche più agevole il processo di capitalizzazione dell'esperienza e la possibilità di trasporla (De Zutter, 1994).

Organizzare il pensiero come riflessione sull'azione richiede che la conoscenza sia trattata non come certezza, ma come spazio di domanda (Jaques, 1970). La sospensione richiede quindi che vengano pensati dei luoghi e dei tempi da dedicare alle ansie e alle emozioni di chi agisce e che si attivano quando un apprendimento richiede una ristrutturazione per l'individuo o per l'organizzazione. L'acquisizione di alcune informazioni/conoscenze e il confrontarle con le azioni compiute può permettere di tornare su di sé, per comprendere come le ipotesi di partenza, che ognuno possiede, siano state costruite e come poi siano state costruite le interpretazioni che la persona attribuisce alle azioni stesse (Kaneklin, 2006).

#### **4. Dal senso comune alla costruzione di senso**

Per promuovere la pratica riflessiva è necessario interrogare non solo le pratiche, ma soprattutto le rappresentazioni che si hanno sia dei ruoli sia delle azioni che gli individui si trovano ad agire. Infatti l'atto riflessivo senza oggetto (rappresentazione e agito) sul quale riflettere potrebbe risultare una mera speculazione.

La posizione riflessiva può quindi permettere la presa di coscienza delle rappresentazioni sociali dominanti e del senso comune; sia le une che l'altro naturalmente relativi al soggetto. Come ricorda Giddens (1989), il senso comune è quell'insieme di credenze che sono implicate nel modo di agire di tutti i giorni. Esso guida le azioni senza che ci si debba continuamente porre delle domande su come e su cosa si debba fare. Naturalmente è facile vedere similitudini con il modo di intendere i processi di strutturazione della cultura, così come definiti da Schein (1985) e come ricordato precedentemente.

La nozione di senso comune è quindi un insieme di conoscenze empiriche e idee trasmesse da altri (teorie, credenze, superstizioni, ...). Per andare al di là del senso comune è però necessario decentrarsi, distanziarsi dall'abituale (alcuni autori lo hanno chiamato *Habitus*), ponendosi domande e mettendo in discussione quanto si è soliti pensare. Questo processo è tutt'altro che semplice e automatico e richiede un importante lavoro di presa di coscienza di quanto avviene attorno a noi e dentro di noi.

Giddens (1994) sottolinea come la riflessività permetta di sviluppare questo atteggiamento critico che consente "l'uso di informazioni e conoscenze attraverso l'analisi e la riformulazione delle pratiche in atto negli specifici contesti, valorizzando il ruolo degli attori sociali e organizzativi come soggetti capaci di decisioni autonome e portati a mettere in discussione le premesse su cui fondano i sistemi ai quali essi stessi partecipano" (Scaratti e Ripamonti, 2009, pp. 150). Giddens si è quindi spinto a parlare di *doppia riflessività*: da una parte, la riflessione critica su quanto è costruito socialmente (in parte il senso comune) e, dall'altra, la costruzione stessa da parte del soggetto del proprio contesto.

Risulta così indispensabile essere in grado di distinguere la realtà interpretata dal senso comune dalla realtà contestuale, cosa che può risultare particolarmente complessa soprattutto quando si tratta di temi percepiti come prossimi (Rogel, 2004, p. 8) al soggetto agente.

D'altra parte occuparsi solo delle rappresentazioni e non dell'agito non permette di rendere conto interamente della pratica riflessiva. La cosiddetta pedagogia dell'esperienza favorisce la presa di distanza e la riflessività (Kolb, 1984; Perrenoud, 2001), attraverso l'acquisizione di strumenti volti a stimolare l'analisi contestuale dei fenomeni; esse mobilizzano saperi e conoscenze teoriche e pratiche-esperienziali.

Questo approccio (Jonnaert e Vander Borgh, 2003) è interessante nell'ambito della formazione per almeno due motivi. Il primo consiste nel fatto che, dando a colui che apprende (alle sue esperienze e alle sue concezioni e conoscenze) un posto centrale nel processo di formazione e considerandone risorse e competenze, lo pone al centro del processo riflessivo. Il secondo che le conoscenze e i

saperi sono continuamente ricostruiti dagli attori implicati nel corso delle interazioni con il contesto (Jonnaert, 2002).

In una definizione forse maggiormente ampia potremmo dire che la riflessività riguarda il soggetto che guarda se stesso e le azioni che compie o ha compiuto in relazione ad un insieme di informazioni che lo riguardano e che disegnano la scena nella quale si trova ad agire. Non esiste infatti possibilità di considerare compiutamente una azione al di fuori di uno scenario fatto di relazioni, scopi e vincoli.

Altro elemento fondamentale dell'atto riflessivo è la distanza tra soggetto e oggetto e non solo tra soggetto ed esperienza. Essere troppo "vicini" all'oggetto equivale a correre il rischio di fondersi con esso, ed essere incapaci di conoscerlo nelle sue caratteristiche. Essere troppo lontani porta ad esserne estranei, e quindi egualmente incapaci di conoscerlo. Questa stessa dualità è anche quella che anima molta della riflessione relativa alla ricerca azione (Kaneklin, Piccardo e Scaratti, 2010).

Per trovare questa distanza bisogna considerare che chi interviene è contemporaneamente parte e osservatore di ciò che avviene. La pratica riflessiva concerne infatti contemporaneamente questi due ruoli. È importante che chi interviene sia in grado di osservarsi "da fuori", come se fosse qualcun altro ad agire, identificando quali siano le rappresentazioni che lo guidano, relativizzando ciò che crede, contestualizzando le sue azioni, considerando non assoluto ciò che crede e ciò che fa, identificando il proprio sistema di norme e valori e i suoi pregiudizi (Acklin e Mainardi Crohas, 2009).

A questo proposito, come ricorda Romainville (2006), nel mettere in atto un atteggiamento riflessivo non si deve limitarsi a concentrarsi sull'agire. Il sapere teorico è infatti un'importante risorsa. L'attivazione di risorse teoriche permette di prendere distanza dall'oggetto e dalle categorie utilizzate nella vita quotidiana, proponendo concetti e interpretazioni alternativi frutto della riflessione scientifica e non solo dell'osservazione spontanea (Le Boterf, 2007).

Le risorse teoriche accompagnate da processi metacognitivi, favoriscono un atteggiamento critico, l'analisi e la concettualizzazione continua delle situazioni e delle pratiche. L'atteggiamento riflessivo permette di contestualizzare il problema, di situarlo culturalmente e storicamente, considerando le interazioni e gli attori implicati (Grau e Walsh, 1998). Esso, attraverso una certa presa di distanza, permette di "prendere potere" su se stessi togliendolo a quanto ci viene "proposto-imposto" dall'esterno e permette di prendere coscienza di ciò che avviene nell'interazione e di agire di conseguenza.

## **5. In conclusione**

La pratica riflessiva per le caratteristiche proprie che abbiamo ricordato precedentemente è eccentrica rispetto alla normalità della vita attuale. Bauman (2010) rileva come attualmente si viva in una società nella quale gli individui siano spinti a muoversi sempre più velocemente, sempre più immersi nelle azioni e sempre più lontani dalla riflessione su quanto agiscono.

L'azione riflessiva obbliga a porre dei confini e a delimitare (anche se in modo flessibile) i tempi, imponendo la differenziazione invece di un tutto indistinto. La pratica riflessiva viene quindi, come ricordano Scaratti e Ripamonti (2009, p. 153), "a introdurre domande e questioni organizzative spesso non agevoli e malaccolte, perché orientate a rivisitare e riorientare pratiche e abitudini operative convenzionali e stabilizzate". Questo riorientamento è a tutti i livelli dell'organizzazione della convivenza, in quanto il filtro del pensiero può modificare la percezione e la forza di norme e codici che intervengono nel dare senso alle azioni nostre e degli altri.

In questo momento, d'altro canto, in molte discipline il processo riflessivo non è qualcosa di privo di pericoli. Come detto in precedenza, il tema della riflessività è sempre più oggetto di parola, e l'atteggiamento riflessivo è ormai considerato indispensabile in numerose pratiche di formazione professionale. Si deve però prestare attenzione a questo andamento. La riflessività non è qualcosa che si può acquisire una volta per tutte. Si tratta invece di un atteggiamento che deve essere costante

e continuo. Essendo ormai diventato un concetto centrale - un concetto oseremo dire “*fashion*” - si corre il rischio di costruire la richiesta paradossale di “essere riflessivi per forza”, finendo per far diventare la riflessività un qualcosa che arriva ad appartenere proprio a quel senso comune che si dovrebbe invece conoscere per metterlo in discussione.

Altro rischio, non meno pericoloso da un punto di vista individuale, è costituito dallo sviluppare una riflessione priva di oggetti sui quali riflettere o di conoscenze da far interagire, correndo così il rischio di fare un puro atto scolastico privo di utilità pragmatica, che non sia quella di soddisfare richieste provenienti dalle istituzioni che dovranno poi certificare la capacità stessa di riflettere.

La riflessività viene quindi ad occupare un posto fondamentale tra i processi da attivare specialmente nell’ambito della formazione *on the job* o continua, ovvero in quello spazio relazionale di sviluppo attivato tra persone che abbiano già una competenza esperienziale relativa agli oggetti di lavoro. Più delicato è l’utilizzo nell’ambito della formazione iniziale, laddove però la presenza di una guida esperta (e adeguatamente formata) che affianchi la persona in una esperienza guidata del contesto, partecipando alla costruzione di spazi di analisi ed elaborazione del vissuto e delle emozioni, può risultare estremamente interessante.

Le domande che continuano a muovere lo spazio della pratica riflessiva sono molte. Ci preme ora ricordarne almeno due che sono state alla base della nostra riflessione. Da una parte, è necessario chiedersi quali e quante siano le conoscenze che chi attua una pratica riflessiva deve possedere affinché questa non sia un’attività esclusivamente formale. Dall’altra, è importante sapere quali siano gli istituti (intesi in senso tanto di persone quanto di spazi temporali e relazionali) che devono essere attivati affinché questa pratica possa essere svolta in modo adeguato. Per ognuno di questi interrogativi non è possibile dare una risposta univoca, valida in tutti i contesti formativi e organizzativi; ma riteniamo che porsi queste domande possa spingere a riflettere sul senso delle azioni e delle richieste che a volte ci poniamo con i nostri colleghi in formazione.

## Riferimenti bibliografici

- Acklin D. e Mainardi Crohas G. (2009), *A propos de la sociologie dans la formation d’adultes. Un choix à propos*, Revue des Hautes Ecoles pédagogiques, Suisse, vol 10, 67-80.
- Ajello, A.M. (2003), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- Argyris C., Schon D.A., (1978), *Organizational learning*. Reading, Mass., Addison Wesley,. Trad. It. (1998), *Apprendimento organizzativo: Teorie, metodo e pratiche*, Guerini, Milano.
- Bauman Z. (2010), *L’etica in un mondo di consumatori*, Laterza, Bari.
- Bion W.R. (1962), *Learning from Experiences*, Carnai Books, London. Trad. it. (1972). *Apprendere dall’esperienza*. Armando, Roma.
- De Zutter P. (1994), *Des histoires, des savoirs et des hommes : l’expérience est un capital, réflexion sur la capitalisation d’expérience*, Fondation pour le Progrès de l’Homme, Paris.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Collier Books, New York.
- Dolliver R.H., Woodward B.T. (1975), *A note on reflexivity in personality theories*, Journal of Individual Psychology, 31 (1), 18-22.
- Freda M.F. (2009), *La connessione tra teoria e prassi nella formazione dello psicologo clinico*, Rivista di Psicologia Clinica, 2, <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/>
- Giddens A. (1989), *Sociology*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. (2005), *La constitution de la société*, PUF, Paris.
- Grau M.E, Walsh D.J. (1998), *Studying children in context. Theories, methods, and ethics*, Thousand Oaks, Sage, London e New Delhi.
- Gobo G. (1993), *Le forme della riflessività. Da costruito epistemologico a pratical issues*, Studi di sociologia, 3, 299-317.
- Jaques E. (1970), *Work, Creatività and Social Justice*, Heinemann. Trad. It. (1978), *Lavoro Creatività e Giustizia Sociale*. Bollati Boringhieri, Torino.

- Jonnaert P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Jonnaer, P., Vander Borght C. (2003), *Créer des conditions d'apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Kaneklin C. (2006), *Antefatto*, in Kaneklin C., Scaratti G., Bruno A., *La formazione universitaria* (pp. 19-23), Carocci, Roma.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (2010), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Cortina, Torino.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Eaglewood Cliffs.
- Le Boterf G. (2007[2000]), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles/Éditions d'Organisation, Paris.
- May T., Perry B. (2010), *Social research and reflexivity*, Sage, London.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Oliver D. W., Landfield A. W. (1962), *Reflexivity: An unfaced issue of psychology*, Journal of Individual Psychology. 18(2), pp. 114-124.
- Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur, Paris.
- Rogel T. (2004), *Introduction impertinente à la sociologie*, Éditions Liris, Paris.
- Romainville M. (2006), *L'illusion réflexive. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 69-81.
- Scaratti, G. (2006), *I saperi che servono: verso nuove professionalità tra produzione e riproduzione di conoscenza*, in Kaneklin C., Scaratti G., Bruno A., *La formazione universitaria* (pp. 25- 46). Carocci, Roma.
- Scaratti G., Ripamonti S. (2009), *Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni*, in Argentero P., Cortese C., Piccardo C., *Psicologia delle Organizzazioni* (123-157), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Schein E.H. (1985), *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bas, San Francisco. Trad. It. (1993), *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Schön D.A (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Volli U. (2010), *Il nuovo libro della comunicazione*, Il Saggiatore, Milano.
- Wenger E. (1998), *Community of Practice: Learning, meaning and Identità*, University Press, Cambridge.

## **Angeli riflessivi**

**di Giuseppe Varchetta<sup>2</sup>**

*Riflessività. La riflessione vive nel tempo  
e si proietta davanti a sé, intenziona sempre qualcosa al di là di sé.  
Ciò che scopre è la verità, una verità che era in me,  
ma addormentata, obliata.*  
(Enzo Paci, 1961)

Camminano vicino a noi; li incrociamo nelle strade e nelle piazze. Non ce ne accorgiamo incapsulati come siamo nei nostri problemi quotidiani, distolti all'attenzione e allo sguardo dalle nostre ansie. Sono angeli quelli che camminano vicino a noi e che incrociamo sul nostro cammino. Sono come noi ma insieme da noi differenti. Sono i giovani e le giovani del lavoro precario, gli insegnanti della scuola di ogni ordine e grado, gli extracomunitari "gettati" in questo nostro Paese che sembra vivere alla fine dei tempi, le donne che lavorano legate al doppio binario del mestiere e della famiglia, le persone anziane, i vecchi nella loro solitudine orgogliosa e insieme astiosa. Sono angeli in quanto attori di una competenza peculiare e distintiva a sopravvivere malgrado tutto, contro tutto, sopra di tutto. Sono angeli, insieme, per un'altra prospettiva che nutrono spesso inconsapevolmente: sono capaci di *riflessione*.

In altre parole questi nostri contemporanei, queste donne e questi uomini, stanno diventando angeli perché capaci nello stesso tempo di fare e di pensare.

Primo Levi ci ha parlato degli angeli come di un possibile per l'uomo, di un traguardo a portata di mano per una strategia educativa attenta alle capacità potenziali delle donne e degli uomini (Levi 1987/1990). Aldo Giorgio Gargani ci racconta che quando noi si pensa agli angeli, o scriviamo qualcosa sugli angeli, in realtà stiamo raccontando di una memoria ritrovata; infatti un angelo è soltanto una donna e un uomo ritornati (Gargani, 1989).

### **1. Modernizzazione riflessiva**

Viviamo un mondo senza tempo, indicato anche come un mondo alla fine dei tempi (Žižek, 2010). Ci confrontiamo quotidianamente con la crisi ecologica, squilibri socioeconomici crescenti e uno sviluppo incontrollabile delle divisioni e delle esclusioni sociali.

Viviamo un mondo che la ricerca sociale più accreditata indica come *società del rischio*. Il grande contratto sociale della modernità, nel quale ciascun soggetto ha scambiato porzioni della propria libertà individuale, frenando una determinata porzione delle pulsioni del principio del piacere, per ottenere dall'Istituzione garanzie crescenti di sicurezze, sembra definitivamente superato.

Noi tutti nella nostra contemporaneità, soggetti individuali e collettivi, viviamo una situazione opposta a quella del moderno caratterizzata da una crescente libertà, ma contemporaneamente contrassegnata da una crescente insicurezza.

I soggetti umani individuali e collettivi stanno, in altre parole, scambiando in questi anni porzioni crescenti di libertà di pensiero, d'azione, di iniziativa, con altrettanto crescenti zone di incertezza: ognuno di noi è più incerto non solo del proprio domani, ma anche del proprio oggi e il comune divenire è segnato profondamente da tracce di disincanto e precarietà. Si è così via via ramificata in più luoghi e consolidata una società del rischio: lo sviluppo di sistemi astratti di conoscenza (telecomunicazioni, mercati finanziari, imprese globali) con un dato livello di garanzia prodotto dalla loro applicazione generalizzata è caratteristica crescente della nostra contemporaneità, con la

---

<sup>2</sup> Giuseppe Varchetta, psicosocioanalista, past-president di Ariele, già professore a contratto, Università degli Studi di Milano Bicocca e responsabile dello Sviluppo dell'organizzazione di Unilever e delle Risorse umane di Stagit Spa.

conseguenza di un aumento esponenziale di vissuti individuali e collettivi di rischio di fronte alla delega fiduciaria forzata a tali sistemi astratti (Beck, 1986).

La società del rischio si confronta con un mondo che sembra essere stato abbandonato dal senso. Noi oggi siamo al di là di una crisi del senso. Sentiamo tutti l'assenza di un nostro mondo o nei casi meno dolorosi di una sua deriva. Cerchiamo sempre, ma con crescente difficoltà, un mondo nel quale orientarci e stare con altri. Essere al mondo significa infatti essere in relazione con altri ed è appunto la relazione, come scambio, dono, riconoscenza, che genera le sfide più alte e sovente le delusioni più cocenti.

Una prima risposta - a livello individuale - è una "obbligata" *riflessività* che gli attori del nostro tempo sembrano testimoniare con capacità crescente: siamo diventati soggetti "perennemente" riflessivi, in risposta all'angoscia pervasiva indotta dal crescente, caotico sviluppo insieme caratterizzato da opportunità e rischi.

Con *modernizzazione riflessiva* si può intendere un processo non controllato, non voluto, di accelerazione della erosione dell'ordine della modernità "classica" e un processo di crescente consapevolezza degli attori umani, di natura cognitiva, verso i rischi di autodistruzione, con una nuova capacità di elaborazione critica.

Mentre nella modernità "classica" la dimensione riflessiva si veicolava attraverso le istituzioni sociali portanti (partiti, sindacati, ecc.), nella nostra contemporaneità tali fondamenti si dissolvono e la modernizzazione riflessiva è un progetto di individualizzazione, di autoriflessione narrativa, attraverso il quale, alla globalizzazione e ai rischi incontrollabili ad essa connessi, si affaccia un'opera solitaria di autocostruzione di storie individuali autorganizzantesi (Beck, Giddens, Lasch, 1994).

Le donne e gli uomini sono naturalmente poetici, nel senso che sono attori di una competenza distintiva orientata al fare. L'essere umano agisce naturalmente mettendosi in relazione con il proprio ambiente e con gli altri, orientato dalla propria ontologica trascendenza.

Il significato (*sense making*) è sempre un costrutto retroattivo, un *ex post* che segue temporalmente l'azione. Nella modernità, come già brevemente accennato, il *sense making* era garantito da Istituzioni collettive, solide, capaci di garantire ai soggetti umani, attori agenti, un approdo predefinito di significato, nel quale tutti tendenzialmente potevano trovar casa ed essere riconosciuti. Tutto questo, come già detto, è naufragato nel nostro tempo, che ormai peraltro, in quanto società del rischio, genera esponenzialmente bisogni di significato condivisibile.

Gli angeli del nostro tempo sono capaci accanto al fare di pensare, passando dall'azione (l'agire in sé) all'esperienza (interrogarsi su perché si è agito e cercare una risposta) attraverso appunto l'investimento *riflessivo*.

## **2. Riflessività contemporanea**

Quella meta-competenza che nel testo definiamo "una nuova capacità di riflessione" ha nelle nostre intenzioni un riferimento diretto al tema della riflessività divenuto oggi centrale in tutte le analisi sociali. A questo proposito occorre innanzitutto non equivocare. Riflessività è la nota qualitativa di un mondo, quello contemporaneo, nel quale nell'esperienza dei più sembra caduta ogni possibilità di previsione. Contemporaneamente è un deterioramento dei fondamenti della modernità classica, che si crea dentro le reti e come tale non intenzionale, perché le reti hanno una bassa consapevolezza, agendo come *ex-post* e non come *ex-ante*. Nell'eccezione dei tre autori (Beck, Giddens, Lasch, 1994, 1996), che più di altri hanno ricercato e meditato su tale tema, "modernizzazione riflessiva" - all'interno di tale filone di ricerca - è un punto di vista organico, denso, e in sé opaco, come tale inseparabile: la "modernizzazione" è infatti monca fino a quando non è "riparata" dall'attribuzione "riflessiva", attraverso la quale le donne e gli uomini del nostro tempo giungono alla consapevolezza di se stessi, come inevitabili presenze nel mondo concepito come costruzione e compito quotidiani. Nelle società liberal-democratiche contemporanee si

sviluppano infiniti stili di vita, nei quali l'io del soggetto umano contemporaneo è continuamente cangiante e connesso con identità insieme molteplici e mutevoli.

Non vi è convergenza assoluta delle contribuzioni degli autori sul significato e sulle conseguenze della "modernizzazione riflessiva", anche se la lettura "incrociata" delle diverse argomentazioni può essere legittimamente collocata sullo sfondo di un quadro di macroriferimento generale relativo a una società - la nostra - nella quale è in atto una straordinaria, profonda trasformazione strutturale e culturale-emozionale, con un incremento della libertà di azione dei soggetti individuali e collettivi e un corrispondente decremento della sicurezza emozionale e strutturale.

U. Beck sottolinea due variabili centrali della prospettiva della "modernità riflessiva": un processo non controllato di accelerazione dell'erosione dell'ordine della modernità "classica", fino alla produzione di una società del rischio; un processo di crescente consapevolezza degli attori umani, di natura cognitiva, verso i rischi di autodistruzione, con una nuova capacità di elaborazione critica.

Mentre tuttavia nella modernità "classica" la dimensione riflessiva si veicolava attraverso le istituzioni sociali portanti (partiti, sindacati, ecc.), nella nostra contemporaneità tali fondamenti, secondo Beck, si dissolvono e la "modernizzazione riflessiva" è un progetto di individualizzazione, di autoriflessione narrativa, attraverso il quale alla globalizzazione e ai rischi incontrollabili ad essa connessi, si affaccia un'opera solitaria di autocostruzione di storie individuali autorganizzantesi.

A. Giddens registra la fiducia "forzata" data allo sviluppo dei sistemi astratti di conoscenze (telecomunicazioni, mercati finanziari, imprese multinazionali) dichiaranti un dato livello di garanzia generato dalla loro applicazione generalizzata, come una delle caratteristiche crescenti della nostra contemporaneità. Tale tendenza non arrestabile induce la nostra società ad una "obbligata" riflessività: è la consapevolezza del rischio della delega "forzata" ai sistemi astratti a rendere insonne il tempo della donna e dell'uomo contemporanei, verso una ricerca incessante di informazioni e dati di controllo, nel tentativo di ridurre i rischi del nostro tempo. Siamo diventati soggetti "perennemente" riflessivi in risposta all'angoscia pervasiva indotta dal crescente disordinato, caotico, crescere contemporaneo di opportunità e rischi.

La riflessività contemporanea genera da parte della modernità secondo S. Lasch una crescente autoconsapevolezza di se stessa con ritorni sulla capacità di immaginazione a costruire il mondo sociale.

Gli attori di questa crescente consapevolezza sono i sistemi esperti, per loro natura irriducibilmente molteplici, conflittuali e, conseguentemente, non idonei a ridurre la potenziale anomia/insicurezza. L'idea di comunità protegge dalla carenza normativa e istituzionale della società liberal-democratica ed è riproposta da Lasch con un coincidere della modernizzazione riflessiva con la formazione di comunità etiche ed estetiche. Il richiamo di Lasch alle tesi della *fenomenologia dello spirito* di Hegel non gli impedisce di sottolineare la maggior rilevanza delle variabili estetiche su quelle etiche e di dichiarare i suoi debiti verso la filosofia pragmatista nordamericana di R. Rorty. Di fronte alla crisi crescente delle istituzioni le donne e gli uomini, schiacciati anche da una incontrollabile "rimonta" del rischio, riscoprono la capacità di trovare un accordo sul quale impegnarsi reciprocamente, accordo scoperto e saldato da pratiche di ininterrotta, civile conversazione.

### **3. Pensare per storie**

La prospettiva della riflessività, pur se calata nei contesti organizzativi, apre inevitabilmente a una pluralità di voci nei confronti del "monoteismo della modernità".

Nella contemporanea società del rischio crescente, parallelamente alle conseguenti insicurezze dell'esperienza organizzativa contemporanea, si è aperta una falla nei confronti dei bisogni di significazione consapevolmente condivisibili: si è generato un ampio divario tra bisogni e risposte, tra domande degli attori e capacità autorevoli degli enti istituzionali un tempo elaboratori di significati comuni. Quasi improvvisamente ci siamo scoperti bisognosi di storie e insieme autori

più o meno consapevoli all'interno di un universo di esplosione di storie. Donne e uomini operanti all'interno delle organizzazioni abbiamo cominciato ad ascoltare donne e uomini raccontare le loro storie. Si è fatta strada la convinzione che pensare in modo adeguato gli eventi del nostro tempo debba transitare soprattutto attraverso un pensare per storie.

L'organizzazione contemporanea è come mai bisognosa di apprendimenti collettivi e tale bisogno sembra poter essere soddisfatto da un confronto polisemico, attraverso un individuale pensare per storie e un individuale raccontare storie, nutriti da una nuova, inattesa, individuale capacità *riflessiva*.

Tutto questo può venire incontro, da una parte, ai bisogni di significazione di ogni donna e di ogni uomo che opera e, dall'altra, per l'organizzazione dell'oggi, al confronto polifunzionale, l'unico capace di garantire verso l'esterno una risposta qualitativamente ricca per affrontare le domande crescenti di qualità e di servizio immerse in un contesto ipercompetitivo.

#### **4. Prospettive**

Le prospettive molteplici di rischio generate nella nostra contemporaneità possono essere gestite con buona probabilità di successo attraverso una duplice strategia che interessa: un investimento autoriflessivo di ogni singolo attore sul proprio sé; uno sviluppo della leadership verso note e capacità di contenimento.

##### **Investimento sul sé**

Un soggetto umano esposto a tale sfida ha una prima, fondamentale responsabilità: preparare se stesso più adeguatamente a una sfida più impegnativa. Occorre impadronirsi della propria vicenda umana, conoscerne le origini, analizzarne le pieghe, aumentandone la consapevolezza e il controllo. Non si può sapere tutto del mondo e vivere ignoranti di sé. Non lo si può almeno quando si hanno di fronte le due prospettive indicate che, in una certa sapienza del sé, fanno affidamento.

Gli attori delle organizzazioni contemporanee hanno nella comprensione e nella gestione delle emozioni la competenza chiave e più capace di garantire all'organizzazione tutta prospettive di apprendimento e crescita. La ricerca della verità è essenziale e la sua radice è connessa a una versione delle storie e delle vicende umane che le donne e gli uomini riescono a dirsi e a comunicare agli altri. Ogni operatore organizzativo ha un pre-compito: la comprensione del proprio passato organizzativo, quale unica via contro la "coazione a ripetere il passato" e a liberarsi da un copione tanto rassicurante quanto imprigionante. L'esperienza organizzativa è complessa e la sua comprensione esige una lettura non banale, bensì densa, profonda, capace di cogliere "trama e ordito".

Nel commento di un recente libro di Kets de Vries, G. P. Quaglino riprende una battuta di J. Thurber: "Tutti, prima di morire, dovrebbero cercare di capire da dove fuggono, verso dove e perché", rispondendo "[...] che si può scappare [...] "solo" da una brutta storia". L'evento generatore della "brutta storia" può per alcuni - i più sfortunati - avere un'origine antica ed essere collocato in quel tempo straordinario che è stata la nostra infanzia; per altri - i più fortunati - è invece ferita recente, segnata da un ricordo prossimo e contingente. La soluzione per entrambe - sottolinea con forza Quaglino - è solo "raccontare un'altra "storia" entro la quale la prima si possa dissolvere e nascondere: un'altra storia che la faccia finita" (Quaglino, 2011).

A questa comune e diffusa "condizione umana" non si sottraggono coloro che nelle organizzazioni operano. Costoro nelle trame fitte e sovente oscure dell'esperienza organizzativa coltivano inconsapevolmente intrecci collusivi trasformando l'organizzazione in un rigido intreccio difensivo. La via maestra per l'apprendimento e l'autorealizzazione personale è quella indicata della scrittura, della narrazione di "un'altra storia che la faccia finita" e che faccia scoprire a tutti che nessuno può essere sottomesso senza il proprio consenso e che questo principio ha cittadinanza anche nell'organizzazione; forse soprattutto nell'organizzazione dei nostri giorni.

## **Leadership come contenimento**

L'ipotesi di lavoro ottimistica che vede un forte incremento di investimenti di riflessione sul sé da parte dei singoli soggetti umani, non destituisce del tutto il ruolo di una leadership capace di agire e di offrire una funzione di contenimento.

Il contenimento può essere definito come una modalità attraverso cui sono tenuti insieme parti o frammenti, o anche come un processo attraverso cui prende forma e consistenza qualcosa precedentemente del tutto informe.

Nella funzione di contenimento espressa dalla leadership è presente anche un aiuto nel presidiare i confini con quanto è esterno e al singolo e al gruppo, con una difesa da stimoli soverchianti interni ed esterni.

Siamo all'interno di un paradigma marcatamente relazionale della leadership, che viene concepita come una interazione reciproca e continua tra chi esercita la funzione di contenimento e i vari fruitori, i cui esiti sono non prevedibili in consonanza con l'ambiguità istituzionale dell'interazione umana.

Nei casi nei quali la funzione di contenimento abbia successo e svolga un ruolo egoico, gli interlocutori della leadership hanno il vissuto di un involucro-contenitore dal quale si è tenuti insieme e protetti dal pericolo di una frammentazione e dispersione eccessive. Le donne e gli uomini che possono godere, in una mutua relazione con la leadership, di un contenimento, vivono emotivamente la costituzione di una sorta di realtà "terza", un nuovo aggregato. In questa realtà "insieme" costruita e dal contenimento garantita, si evitano le spiagge paralizzanti ed estatiche della simbiosi e si possono cogliere condizioni utili per un adulto per procedere verso una individuale e collettiva progettualità.

La prospettiva della leadership come contenimento consente di sottolineare come nei contesti più marcatamente organizzativi vi sia spazio per un farsi strada di una visione "dialogica" della *riflessività*: "invece di applicare soltanto metodi, il professionista riflessivo è capace di avere il "feeling" della situazione e di mantenere aperto il dialogo con la situazione stessa e con gli altri attori che vi giocano un ruolo [...]; la riflessività dialogica di Schoen non è solo di natura individuale, ma si accoppia con le condizioni specifiche dei contesti organizzativi (che permettono, o non permettono in molti casi, lo sviluppo di pratiche riflessive), ossia con i fattori dell'apprendimento organizzativo" (Tomassini, 2006, p. 37).

## **5. Nuove opportunità**

Le fenomenologie individuali e organizzative indicate, registrate come generatesi intorno al nucleo della nuova *riflessività* individuale, non vogliono indicare l'abbrivio verso un'utopica soluzione del rapporto conflittuale tra individuo e organizzazione all'interno di modelli di solidarietà organizzativa che, se pensabili negli anni '90 (Varchetta, 1993), sembrano oggi definitivamente tramontati.

Quello che si è inteso indicare, anche se in estrema sintesi, è la possibilità - che pesa ahimè quasi tutta sulle spalle di ogni singola donna e uomo che operano - di occupare spazi di territorio organizzativo noto ma non esplorato, mappato ma non occupato, all'interno dei quali in una prospettiva di microsviluppo cogliere opportunità che indubbiamente ancora esistono di aumentare l'agio individuale e collettivo.

## **Riferimenti bibliografici**

Beck U. (1986), *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000.

Beck U., Giddens U., Lasch S. (1994, 1996), *La modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste, 1999.

Gargani A.G. (1989), *L'altra storia*, in G. Vattimo (a cura di), *Filosofia*, 1987, Laterza, Bari.

Levi P. (1987-1990), *Opere*, Einaudi, Torino.

E. Paci (1961), *Diario fenomenologico*, Il Saggiatore, Milano

Quaglino P. G. (1997), *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Quaglino P. G. (2011), *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Tomassini M. (2006), *Le competenze situate e la riflessività*, Sviluppo & Organizzazione, 2011.

Varchetta G. (1993), *La solidarietà organizzativa*, Guerini e Associati, Milano.

Žižek S. (2010), *Vivere alla fine dei tempi*, Ponte delle Grazie, Milano, 2011.

# Accompagnamenti narrativi: una danza in 4 tempi

di Laura Formenti<sup>3</sup>

## 1. La relazione tutoriale come conversazione generativa

Il tutor può essere definito in molti modi. Nell'accezione che propongo in queste pagine lo considero come una figura di *accompagnamento* che, all'interno di processi educativi e formativi di carattere istituzionale e formale, si fa garante della capacità di auto-etero-ecoformazione del soggetto tutorato (Pineau, 1998).

Questa definizione sposta il focus dal discorso dominante relativo ai contenuti, agli strumenti, al ruolo, a una concezione dell'azione di tutoraggio come primariamente *relazionale*. Quali forme può prendere la relazione di accompagnamento? Quando diventa educativa? Il richiamo all'idea di cura è ineludibile: una cura che investe “la vita della mente” (Mortari, 2002), il contesto in senso lato (Formenti 2002), ma soprattutto le “storie”, intese come il modo tipicamente umano di dare senso a una situazione, a un'esperienza. Se non sappiamo come i soggetti della formazione “si raccontano” e “vengono raccontati” dall'istituzione, e dunque quali sono le *punteggiature* relative alla loro esperienza di formazione, difficilmente riusciremo ad accompagnarli nell'assumersi il rischio della propria auto-formazione. Rischieremo anzi di mistificarli, di portarli verso l'acquiescenza, verso modelli e copioni già scritti. E' questo il tutoraggio? Forse sì, in molti luoghi. Ma non nella concezione che qui cerco di sviluppare; una concezione che assume uno sguardo critico, attento, volto a celebrare la complessità dei sistemi umani e ad accompagnarli verso la bellezza e l'armonia; una concezione “composizionale” (Formenti, 2009) che riconosce l'unità del soggetto come sistema mentecorpo, riconosce l'interdipendenza delle relazioni comunicative nel sistema prossimale (di cui anche il tutor fa parte), riconosce la realtà istituzionale come un tutto ma anche la cultura più ampia, dalla quale non si può prescindere quando si parla di “sistemi educativi”.

Volendo rappresentare con un'immagine la relazione tra tutor e tutorato come una *conversazione generativa* che ha come oggetto principale la storia di apprendimento di quest'ultimo, allo scopo di aprire possibilità (Formenti, 2008a), si impone alla mia mente l'immagine di una danza alla quale entrambi (e se si tratta di un gruppo, sarà una ancor più complessa coreografia) partecipano attivamente, negoziando ritmo, stile e contenuti che possano soddisfare entrambi, prestando attenzione l'uno alle mosse dell'altro, cercando il piacere estetico di una relazione armoniosa. L'armonia è infatti la cifra della cura, soprattutto in situazioni dove la “separazione diabolica” (Formenti, 2009) tra progetti istituzionali e progetto personale crea delle storie impossibili e invivibili. Un tutor che sa “vedere la bellezza” può fare la differenza, in certi luoghi della formazione.

Parlando di storie, occorre fare una precisazione: esiste una tendenza oggi a istituzionalizzare e professionalizzare tutto, anche le storie. Da quando sono diventate “metodo” e “strumento” (il diffondersi di sedicenti “approcci narrativi” a tutti i livelli e in tutte le discipline ne è il sintomo più evidente), si è diffusa una tendenza a usarle in modo finalizzato, per realizzare apprendimenti decisi “dall'alto”, piegando a obiettivi formativi espliciti ciò che è nella natura delle storie, e cioè la loro “spontaneità”, la loro “urgenza”. Una storia “autentica” si impone nella sua urgenza e verità, non perché sia sollecitata o costretta.

## 2. Narrazione e relazione educativa

---

<sup>3</sup> Professore associato, Pedagogia della famiglia e Consulenza familiare: teorie e pratiche, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Il primo passo da fare, dunque, riflettendo sull'uso delle storie nella relazione educativa, è proprio la necessità di una revisione critica della concezione strumentale della narrazione. Quando qualcuno racconta la sua storia a qualcun altro in un contesto che prevede altro, avviene un “piccolo miracolo”: improvvisamente è la vita a fare irruzione nella conversazione. Gli esiti di questa irruzione sono vari. Chi riceve la storia può non essere nella disposizione di accoglierne il contenuto, lo stile, o il fatto proprio del raccontare, che in alcuni contesti formativi o di lavoro è profondamente destabilizzante e malvisto. Il tentativo di riportare la narrazione dentro i solchi delle aspettative istituzionali è molto comune. Solo “alcune” storie possono essere legittimate. Se l'interpretazione del proprio ruolo di tutor è esclusivamente tecnica, allora l'irrompere della vita, e dunque della soggettività e intrinseca problematicità dell'altro in quanto *Altro*, non può che disturbare, essere vissuta come un ostacolo, come un pericolo, una deriva.

Ma anche un tutor che interpreti il proprio ruolo come un accompagnamento all'auto-formazione, e dunque centri la propria professionalità sulla valorizzazione della soggettività dell'altro, potrebbe avere un atteggiamento poco accogliente nei confronti di storie “troppo spontanee”, de-regolate, deliranti. La professionalizzazione della relazione educativa, in effetti, crea una certa diffidenza nei confronti di tutto ciò che esce dal controllo intenzionale. Un soggetto che si mette improvvisamente a “parlare dei fatti suoi”, uno studente che “va fuori tema”, un adulto “troppo intenzionale” (Formenti 2008a) che cerca di “imporre” la propria visione di ciò che gli sarebbe utile, sono solo alcuni dei racconti che emergono durante gli incontri di supervisione o di formazione alla funzione tutor. Racconti rivelatori di una premessa, o se vogliamo di un pregiudizio profondamente radicato nelle professioni educative: alcune storie sono meglio di altre.

Corollario di questo pregiudizio è la nostra tendenza a costruire contesti che di per sé, per come sono strutturati, pre-figurano le storie, immaginandone già una forma possibile. Se questa scelta a priori può essere ritenuta desiderabile per vari motivi, forse ineludibile (ogni proposta di formazione è di per sé un vincolo), dovremmo però sempre essere consapevoli del rischio insito nel prefigurare la narrazione dentro scenari già dati. Non a caso sono “scivolata” a parlare delle narrazioni *dei tutor*: un approccio autenticamente narrativo richiede infatti un lungo e continuo apprendistato da parte del professionista e l'attraversamento personale del metodo. Il tutor che non si racconta, che non sperimenta continuamente contesti di auto-formazione narrativa, anche spiazzanti e difficili, dovrebbe evitare di usare questi approcci (Dominicé, 1995).

Il ruolo di accompagnamento richiede creatività, curiosità, *altre visioni* (Caruso, 2008), la capacità di “prendere l'onda” come un surfista delle storie (Formenti, 2008b), più che una loro architettonica costruzione. La metafora della danza descrive bene l'interdipendenza, reciproca e orizzontale, tra gli attori in gioco: affinché l'azione del tutor sia felice, è importante che ciascuno sia soddisfatto, che ci sia un riconoscimento del percorso formativo del soggetto, del tutor e del “noi” che si viene a creare per tutto il tempo della sua durata, breve o lunga che sia.

I 4 tempi che descriverò brevemente corrispondono ai 4 passaggi di un percorso a spirale (Formenti, 2009) che costruisce un sapere basato sull'esperienza, sull'immaginazione, sulla capacità di formulare teorie soddisfacenti e infine di scegliere, ovvero di agire in maniera deliberata. Un percorso che non è mai solo individuale (sebbene la centratura sull'esperienza personale ne costituisca un passaggio indispensabile), ma diventa collettivo, condiviso. Non è possibile agire o teorizzare da soli: “Come posso sapere che cosa penso se non ne ho ancora parlato con nessuno?” (Cecchin, in Formenti 2008a, p. 15). Potremmo dire che il tutor rappresenta una risorsa particolarmente preziosa proprio in quei casi e in quelle istituzioni educative e contesti in cui la possibilità di “parlarne con qualcuno” è ridotta o assente.

### **3. Una danza in 4 tempi**

#### **Primo tempo - La presenza - Quando l'esperienza viene contattata**

Nell'avvio di una relazione di tutoraggio, il primo compito che il tutor si assume è quello di invitare il soggetto in formazione a vivere l'esperienza nel presente o la memoria di un'esperienza vissuta, al fine di convocare il corpo nella situazione educativa. Il corpo è sempre presente nella relazione, ma siamo talmente alienati da dimenticarcelo. L'habitus dominante nelle culture a tecnologia avanzata prevede una totale de-sensibilizzazione e anestetizzazione del corpo, connota positivamente l'assenza di dolore e di qualsiasi emozione negativa, considera l'apprendimento un fatto puramente cognitivo/mentale, sottovalutando il dato evidente che i processi percettivi sono alla base di qualsiasi processo di conoscenza e che le emozioni (positive e negative) ne rappresentano l'essenza. Solo se l'esperienza viene davvero convocata (impresa tutt'altro che semplice), si può parlare di *storie generative* e avviare delle conversazioni che portano una qualche trasformazione. E' un dato facilmente rilevabile che la maggior parte delle storie narrate in formazione nasce come "inautentica": il soggetto è parlato dagli altri, dalla sua cultura, dalla famiglia, dalle esperienze precedenti. E' intrappolato in storie fisse, in miti, definizioni di sé chiuse e bloccate, "mappe per girare in circolo" (Caillé, Rey, 2005). Contattare l'esperienza sensibile, riuscire a vivere il qui-e-ora in una dimensione di attenzione (per le emozioni, per i desideri, ecc.) è, per molti soggetti in formazione, un apprendimento difficile ma prezioso.

### **Secondo tempo - La rappresentazione estetica - Quando emergono le immagini**

Nel secondo tempo della danza relazionale, il tutor invita il soggetto a lasciar emergere le immagini, le metafore, i sogni a occhi aperti. Questo passaggio non può essere "saltato" quando si usano i metodi narrativi. Le storie infatti non nascono dal nulla, ma dall'esercizio della capacità immaginativa. Anche la memoria è immaginazione. Le immagini sorgono in noi senza alcun controllo consapevole: un volto, una situazione, un ricordo, un colore si impone nella sua auto-evidenza come rappresentazione estetica (sempre parziale) di un tutto esperienziale. L'immaginazione è sempre troppo poco riconosciuta come capacità cruciale per ogni apprendimento, eppure sappiamo che la base di ogni concetto è la metafora, e la metafora è radicata nella sensibilità estetica, cioè nell'esperienza del corpo (Lakoff, Johnson, 1998). I metodi narrativi vengono spesso "spoetizzati" e ricondotti a una sorta di "analisi biografica" delle storie, nella quale la metafora viene letta e interpretata "alla lettera", distruggendo il potenziale creativo e generativo della narrazione. La cornice epistemologica che cerco di proporre è completamente diversa: la storia autobiografica non è mai univoca, bisogna rifuggire la visione secondo la quale il soggetto sarebbe in grado, da solo, di raccontarsela e di trasformarla trasformandosi. Non c'è nulla di più relazionale dell'auto-narrazione e dell'auto-formazione. Quando un soggetto "fa dono" al tutor di una rappresentazione estetica della propria storia di formazione (o parti di essa), si apre una possibilità di conversazione, di confronto, di esplorazione condivisa e di scoperta. Una "selva" da attraversare per riuscire a individuare quei frammenti di senso che, composti, costituiranno i nostri luoghi "in comune" (Formenti 2009).

### **Terzo tempo - La comprensione - Quando il dialogo costruisce una teoria soddisfacente**

Il lavoro del tutor consiste nel rendere visibili le storie, al soggetto così come al suo sistema prossimale e istituzionale, in modo tale che sia possibile costruire una "teoria soddisfacente" dell'esperienza (nel nostro caso, dell'esperienza formativa).

Questo passaggio alla costruzione consapevole del senso è importante, perché permette di interrogarsi sulle premesse, sulle cornici, rimettendole in discussione. La funzione dialogica risulta cruciale: se la storia presentata viene fissata in una versione chiusa, nessuna evoluzione sarà possibile. Il lavoro da fare è una valorizzazione della molteplicità dei punti di vista e della capacità del soggetto di com-parli. La via affinché questo avvenga è la riflessività: diventare curiosi (Cecchin, 1988) per le proprie storie (Come mai me la racconto proprio in questo modo? Che cosa c'è dentro questa storia? Quali altre verità potrebbe svelarmi?) è un approdo, non scontato né definitivo. Un soggetto in formazione tenderà nella maggior parte dei casi a proteggere i propri nuclei di senso e relative cornici, selezionando tutte le informazioni che gli consentono di

confermarli ed escludendo i messaggi potenzialmente falsificanti. Il tutor deve presidiare questa funzione dialogica e dialettica, se vuole accompagnare il soggetto verso una maggiore libertà di scelta e una possibilità più ampia di evoluzione.

Lo sviluppo di una teoria soddisfacente è il segnale per passare a un altro tempo della danza. La teoria c'è sempre, è immanente in ogni azione umana, ma il più delle volte le persone non sanno di possedere una teoria. Poterne parlare, svilupparla, vagliarla, modificarla, significa aprire possibilità. Le teorie che si sviluppano nelle relazioni di tutoring sono disparate: investono le idee di sé come *learner*, le rappresentazioni dell'apprendimento, dell'istituzione, del futuro professionale... Queste teorie assumono forme molto diverse se sono calate dall'alto o radicate nell'esperienza e nelle storie. La loro legittimazione da parte di una figura istituzionale (il tutor) crea un inedito nella maggior parte di casi. Le istituzioni formative tendono infatti a valorizzare solo le Teorie Scientificamente Accreditate. Basti pensare alla “stranezza” di definire *evidence based* solo i saperi emergenti dalle ricerche, e non quei saperi che per i soggetti sono “evidenti” in quanto il corpo li conferma per esperienza diretta.

#### **Quarto tempo - L'azione deliberata - Quando il progetto nasce dalla comprensione**

E' indispensabile che un incontro di tutoraggio si concluda con un piano d'azione. Se è stata sviluppata una certa comprensione della situazione, una “teoria soddisfacente”, per quanto provvisoria e parziale, il soggetto deve poter essere invitato a pensare al futuro, a se stesso in azione, alle possibili evoluzioni delle storie che ha raccontato. “Che cosa intendo fare ora?”

L'idea di “progetto”, che è connaturata al ruolo del tutor, quando nasce da un movimento come quello che abbiamo descritto, perde le sue connotazioni più tecniche e spesso calate dall'alto, per radicarsi nelle storie e nelle loro molteplici versioni. Diventa ad esempio molto “naturale” pensare l'azione come locale e provvisoria, e anche come un'azione congiunta, concertata (tra soggetto e tutor, o ancora meglio dentro a un sistema di relazioni prossimali, ad esempio con il consiglio di classe se siamo a scuola). L'azione deliberata consente future verifiche e aggiustamenti: si entra in essa con lo spirito di chi esplora e creando una circolarità con il ciclo successivo della danza (che ripartirà inevitabilmente dal primo movimento, visto che ogni azione comporta una nuova esperienza). Agire per vedere (von Foerster, 1987): vedere che cosa succede, vedere una parte di mondo prima inesplorata, vedere come cambia la nostra prospettiva dopo che una certa teoria è stata sviluppata. Vedere i risultati pratici delle nostre teorie, anche nella forma di “artefatti” che mostrano e restituiscono il nucleo narrativo sul quale abbiamo conversato (Ciampolini, 2009; Pasini, 2009).

#### **4. Il tutor sa danzare?**

Quali sono i requisiti e le esperienze di formazione che consentono al tutor di realizzare un accompagnamento narrativo? Abbiamo già detto dell'importanza di praticare la narrazione su di sé. Particolarmente utili nell'apprendimento di una postura relazionale appaiono alcuni “esercizi di composizione” (Formenti, 2008b): la sostituzione del verbo *essere* con altri più funzionali alla trasformazione (*apparire, mostrarsi, divenire*, ecc.); l'adozione di sguardi multipli; l'accettazione dell'incertezza; la soggettivazione dei contenuti; l'osservazione riflessiva.

Va detto anche che la funzione di tutoraggio potrebbe contenere dei limiti intrinseci. Non dobbiamo dimenticare che il tutor ha sempre una investitura istituzionale: la sua posizione è “cerniera” tra l'istituzione educativa e il soggetto. In queste condizioni, per riuscire a mantenere le condizioni del dialogo bisogna essere capaci di leggere il proprio ruolo nel contesto, con una certa dose di “irriverenza” (Cecchin, Lane, Ray, 1993) e poter sviluppare *altre visioni* (il tutoraggio, che sia effettuato in azienda, a scuola, in università o altrove, richiede sempre un lavoro d'équipe e di costante riflessione tra professionisti, oltre che un assiduo confronto con gli altri livelli istituzionali).

Per concludere, la danza che abbiamo cercato di “modellizzare” presenta un elevato livello di incertezza e di rischio: è una relazione compromettente, nella quale il qui-e-ora ha un peso rilevante e non esistono soluzioni già date ai problemi che si presentano. Come in ogni danza che si rispetti, l'attenzione è diffusa (attenzione per sé, per l'altro, per il contesto, per i contenuti e per lo stile, ecc.) e quindi richiede grande concentrazione, motivazione e direzione. Immaginarla come danza, però, ci consente di vederne il lato artistico e creativo, al servizio delle storie e delle loro imprevedibili trasformazioni; una danza nella quale la professionalità si compone con l'umanità.

## Riferimenti bibliografici

- Caillé P., Rey Y. (2005), *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistemiche*, Armando, Roma.
- Cecchin G. (1988), “Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità, neutralità. Un invito alla curiosità”, in *Ecologia della mente*, n. 5, pp. 29-45.
- Cecchin G., Lane G., Ray W.A. (1993), *Irriverenza: una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Franco Angeli, Milano.
- Dominicé P. (1995), “Les formateurs d'adultes doivent-ils obtenir une certification pour être autorisés à pratiquer l'histoire de vie en formation?”, in Alheit P. et al. (a cura di) *The biographical approach in European adult education*, Volkshochschule, Wien, pp. 235-243.
- Caruso A. (2008), “Produrre cambiamento e offrire altre visioni: appunti per una sessione di counselling generativo”, in Formenti L., Caruso A., Gini D. (a cura di) *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 33-57.
- Ciampolini T. (2009) “Il riconoscimento nello sguardo. Curare la restituzione delle storie nella ricerca sociale”, in Formenti L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo (TN), pp. 265-285.
- von Foerster, H. (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma.
- Formenti L. (2002), “Pensare e allestire contesti formativi”, in *Connessioni*, n. 11, pp. 9-24.
- Formenti L. (2008a), “La relazione professionale tra esperienza e cura”, in Formenti L., Caruso A., Gini D. (a cura di) *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 3-32.
- Formenti L. (2008b), “Formare/formarsi all'aiuto: esercizi di con-posizione”, in *Adulità. Le pratiche filosofiche nella formazione*, n. 27, pp 150-161.
- Formenti L. (2009), “Com-posizioni: Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura”, in Formenti L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo (TN), pp. 21-42.
- Lakoff G., Johnson M. (1998), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano.
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, RCS-La Nuova Italia, Milano.
- Pasini B. (2009), “Storie di strada. Memorie, desideri, racconti di una giovane etnia”, in Formenti L. (a cura di) *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo (TN), pp. 243-263.
- Pineau G. (1998) (a cura di), *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, Paris.

## *Meditare figure* Riflessività e immaginazione

di Paolo Mottana<sup>4</sup>

Apparentemente l'atto immaginativo sembra muoversi in direzione diversa, se non opposta, rispetto a quello riflessivo. Anzi, a voler essere un poco rigidi, sembrerebbero simboleggiare, l'uno e l'altro, due diverse promesse di relazione conoscitiva con la realtà. In effetti, comunemente, si tende ad accreditare l'atto riflessivo di una virtus comprensiva e di una elaborazione concettualizzante del dato esperienziale, laddove l'immaginare è inteso perlopiù, e secondo una ormai lunga tradizione, come un atto irrealizzativo, finzionale e, in fin dei conti, deviante rispetto a una rigorosa progettualità conoscitiva.

La cattiva fama dell'immaginazione, soprattutto da quando si è affermato un paradigma di stampo razionale e scientifico nell'orbe epistemico, è cosa risaputa e, nella migliore delle ipotesi, ne si accredita il contributo laddove, nelle pratiche creative o artistiche in particolar modo, il gesto inventivo ritrova una sua, peraltro subalterna, legittimazione. Ricordare questo dissidio non è peregrino poiché, come si sa, e come è stato ben presentificato in una importante tradizione filosofica, concetto e simbolo - il primo da considerarsi il figlio elettivo dell'attività riflessiva, l'altro prodotto dell'atto immaginativo e intuitivo - si son disputati con veemenza il potere della conoscenza.

### 1. Simbolo e concetto

Laddove il simbolo, secondo una certa tradizione ermeneutica, sembra connettere in forma figurale un campo di manifestazione empirica o spirituale esponendolo a una ineliminabile ambiguità interpretativa, il concetto, per converso, avrebbe il potere di unificare in una sintesi logica dominabile, il frutto di un'appercezione di volta in volta sensibile o intelligibile.

Il *concetto*, da questo punto di vista, sarebbe inscrivibile in una traiettoria conoscitiva volta a sussumere il reale in una presa logica di ordine sintetico-categoriale, laddove il *simbolo*, come esito di una visione o intuizione fondamentalmente irrazionale, restituirebbe una conoscenza incerta, tensionale, anfibologica e soprattutto immaginale. Si tratta di due figure del discorso filosofico fondamentalmente opposte, che rinviano a due famiglie epistemologiche in forte attrito, anche se, va detto, in qualche caso si è tentato di porle in dialogo, per esempio nella cosiddetta epistemologia della complessità.

Ho ritenuto importante rievocare questo scenario perché non si può prescindere totalmente da esso nel riconfigurare una relazione, quella appunto tra riflessività e immaginazione, (dove piuttosto che i prodotti sono in gioco gli atti conoscitivi), fortemente segnata da questa storia di attriti e incomprensioni. Il che peraltro non vieta che, come cercherò di spiegare, l'una non si possa riconfigurare in accordo con l'altra.

### 2. Immaginare e riflettere

Tuttavia occorre precisare che il destino più infausto spetta, nel nostro mondo epistemico, all'immaginazione piuttosto che alla riflessione. Un trattamento infausto in cui incorre, per esempio chi, come me, da tempo sostiene la necessità di compensare e di arricchire un territorio, quello della cultura educativa ma non solo, ampiamente dominato da modelli di ricerca e di azione fondati su

---

<sup>4</sup> Professore ordinario, Filosofia dell'educazione ed Ermeneutica della formazione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca.

una pretesa scientificità logica e su opzioni epistemologiche radicate in una tradizione di tipo razionalistico, con una cognizione tramata e alimentata dalle fonti immaginali dell'arte e della poesia, fonti eminentemente simboliche, refrattarie a un trattamento astrattizzante e oggettivante. Questo non è affatto pacifico e me lo dimostra la persistente riluttanza ad accogliere l'idea che si possa conoscere per immagini simboliche (*id est* immagini che decostruiscono la maschera consuetudinaria del reale per rielaborarne il volto attraverso una esplorazione ricettiva del reale. Come dire, fare il vuoto, abolire la vista che domina per sostituire una visione che accoglie partecipativamente, cioè: la sedia non è solo un manufatto con seduta e schienale, ma anche un invito o un rifiuto di materie combinate secondo un'emozione che intessono con uno spazio un reticolo di *retentissements*).

Le immagini simboliche fanno sinestesia e scappano dalle finestre quando si cerca di chiudere le porte del ragionamento. Ad esse non si convengono diagnosi e non restituiscono prescrizioni: stanno come presenze nell'aperto e la loro soglia, come è noto, è iniziatica: passiva, paziente, immanente. Nessuno sguardo dall'alto o dal di fronte, piuttosto circumambulazione, attesa, torsione. Cosa se ne ricava? Nulla se non una connessione nervosa, corporale, una improvvisa ma pervasiva sensazione di interconnessione. Le immagini simboliche implicano e aderiscono, morbosamente, dove trovano spiraglio. Alla chiusa e difensiva pratica del destinare nomi alle cose, esse oppongono l'assenza di nome, la stoffa del mondo che ritorna la sua essenziale estraneità. La bottiglia di Morandi non si può più maneggiare e non versa, piuttosto apre una fessura nel reale dove luce e materia sconfinano l'una nell'altra, assicurandoci che il disordine quantico non è poi una inquietante astrazione (né lo sono le manifestazioni di dissoluzione e rigenerazione animata che ineriscono i corpi materiali, o l'apparizione di una fluidità che non interessa il contenuto, quanto semmai il contenente di una relazione di contenimento...). Esse non appellano un io, né un cogito, piuttosto un *cogitor*, un esser pensato che, a patto di defluire serenamente dalle sue persuasioni tenaci, si fa permeabile e molteplice.

Allora si vede bene che un'idea di riflessività inumidita dalle immagini destabilizza ogni progetto e forse anche ogni intenzione (specie se aggressivamente pragmatica). Nel momento in cui l'immagine lavora, l'io si squaglia e cede campo agli infiniti mondi e possibili, o, se si preferisce, alle singolarità nomadi, giochi di superficie che interdiccono l'abbaglio dell'appropriazione. Sostare tra le immagini, *questa* natura d'immagine, mi fa più perplesso e la mia riflessività si dipana come si rifrange una pietra colpita dal raggio di sole nell'acqua: barbagli e filamenti, in cui, incidentalmente, il ricettacolo ispirato del mio sapere coglie il riverbero delle innumerevoli corrispondenze.

### **3. Meditare le immagini**

L'immaginazione appella la riflessione ma ne muta il profumo, la densità, il destino. Non produce verità se non nel senso che intercetta i bagliori di un'esposizione nel nascondimento che non ha mai fine. Offerta e ritiro sono i poli indisciungibili di una dinamica che si smembra e rimembra continuamente, senza coagularsi mai in forma definitiva.

L'immagine ricca, pregna di coimpossibilità, quelle che il mondo retto non ha scelto di essere, per seguire Leibniz, insegna alla riflessione a dimorare dove ogni cosa ancora mi inquieta, mi incita a non assumerla in quanto datità manipolabile, semmai a recepirne la trascendenza materica, lo statuto di cometa inafferrabile. La terra della Saint-Victoire si muove, si fende e prorompe, proprio quando mi sembrava immobile. Si confonde con il cielo e annichila il sicuro limite dei campi coltivati, la linea precisa dei tronchi, il profilo saldo delle case. Attraverso il lavoro dell'immaginazione creatrice, che raccoglie e raccoglie (non irrealizza, semmai recede alla cosiddetta realtà per attingere la continuità invisibile del reale), la montagna si dissipa e mi chiede di farmi materia, per interposta sottrazione. La visione sottrae e io ne vengo sottratto. Il cielo si fa terra, come il mio sguardo, divento terroso, terrestre.

Una riflessione in accordo con il venir meno della presa (il concetto che ordina e assicura) viene in soccorso della minorità del mondo, puro schermo su cui la coscienza razionale deposita la rete delle sue categorie. Di questo c'è assoluto bisogno, in un mondo abusato, dominato, profittato. In un uomo, questo uomo, ispezionato, sorvegliato, oggettivato. Rifletto in una comprensione poetica, che non sostituisce il flusso d'immagine con il detergente della parola che decide il reale. Riflettere l'immagine è filarne il processo, accondiscendere alla sua deriva: come posso dire, in un'ecfrasi che non sia espropriazione e colonizzazione, la materia elusiva e allusiva, della musica che simboleggia con il mondo? Per metafore e sinestesie, per analogie, che dilatano e innervano ancora e ancora il divenire nel divenire. La musica è voce della materia, presenza vivente e organica che fa segno senza tradire alla potenza espressiva delle cose. Nel cromatismo discendente di un clarinetto minore avverto il calore di sandalo scuro della foresta tropicale, la pelle mulatta della danzatrice e l'odore forte di cannella e liquirizia che mi invade la carne, per restituirmi la connessione perduta, all'incrocio di mille altre possibili concatenazioni.

Ecco allora la *necessità di una riflessione che soggiorni nello spazio di un ascolto immaginativo*: restare lì, pazienti, a seguire la spirale di questa materia indocile che è la partitura immaginale, la "figura", oltre ogni destinazione illustrativa o didascalica. L'immagine immaginale non è mai pretesto, ma testo ineludibile, interrogazione e soprattutto presenza, volto, corpo. Con esso si fa i conti per decostruire ogni pretesa ingenua, ma ancor più ogni congiura del significato che miri a padroneggiare il reale, a esercitare il controllo.

Il nostro compito più urgente è: meditare figure. Stare nell'immagine è lento, denso e faticoso, proprio perché de-lude dal gioco meccanico dell'attribuzione di luogo nel noto. E' sempre immersione nell'ignoto, l'ignoto o l'invisibile che giace proprio alla superficie, nell'*aisthesis* rivelata dalla distillazione simbolica della cosa. Qualcosa che non ci viene affatto naturale, che ci è impedito da una vocazione a dominare il mondo e a farne strumento del nostro affermarci.

Non è tempo di affermazioni, semmai di dissoluzioni. Anche il fare ha bisogno di abbeverarsi alla fonte biforcuta dell'immagine simbolica, per arredare il gesto dello spirito delicato dell'attesa e del divenire. Ma l'immagine è difficile da intendere, perché non chiede il nome, e soprattutto non chiede il nome dietro cui zittirla. Chiede di iscriversi in un commento a bassa voce, un commento che faccia corpo con il ricettacolo in cui si situa, *anima mundi*, carne di mondo.

In fondo è questo la decostruzione, ostinato arretramento, non verso l'origine che non c'è, ma verso la deriva in cui insiste il flusso delle cose di cui anche noi siamo solo un frammento. Frammento eletto a riflettere appunto, a riverberare, a far risuonare la cosa perché ci situi, ci invii la nostra destinazione, di effimeri semidei, creature incompiute che assolvono la missione di mantenere, non quella di disporre e deliberare, quella semmai di preservare e restituire. "Abitare la terra poeticamente", diceva l'oracolo tra i nostri più prossimi. Noi disattendiamo questo compito e ci facciamo caotici e astratti, distratti, diserediamo e estenuiamo la materia.

E' allora questo l'oggetto della riflessione, compito rieducativo per eccellenza, cui ogni singola cosa del nostro operare non si sottrae, sia essa luogo, persona, scritto. Ogni cosa chiede attenzione, chiede un *cogitor*, chiede accoglienza.

Sarebbe allora troppo facile descrivere cosa questo significa in educazione, nei luoghi dove si tramanda il sapere. Ma il rischio è fare catechismo invece che riflessione poetica.

Sempre più avanti, enormemente più avanti è l'allusione delfica, che tra noi moderni ha nome poesia, vera fonte di ogni riflessione che non sia di alimento al dominio ma all'armoniosa corrispondenza:

*"...e queste cose che vivono  
di morire,  
lo sanno che tu le celebri; passano  
ma ci credono capaci di salvarle, noi che passiamo più  
di tutto.  
Vogliono essere trasmutate, entro il nostro invisibile  
Cuore*

*In - o infinito - in noi! Quale che sia quel che siamo alla  
Fine”.*

(Rainer Maria Rilke, IX Elegia)

# **La riflessione metacognitiva: un piccolo bilancio**

**Alessandro Antonietti<sup>5</sup>**

## **1. La prospettiva metacognitiva**

L'atteggiamento riflessivo, e più in specifico la riflessione introspettiva sui propri processi mentali, caratterizza l'approccio metacognitivo.

In esso si sottolinea l'utilità, per lo svolgimento di compiti cognitivi, di accrescere la consapevolezza di ciò che accade nella nostra mente mentre essa è impegnata in un'attività di comprensione, ricordo, pensiero.

La metacognizione come prospettiva di intervento nei processi di apprendimento in ambito scolastico e formativo non è una novità. E' da più di un quindicennio che sono apparsi in Italia volumi che sintetizzano tale prospettiva (Albanese et al., 1995; Cornoldi, 1995) e segnalano in qualche modo al pubblico del nostro Paese la sua rilevanza per l'istruzione e l'educazione. Negli anni successivi la ricerca sul tema è proseguita e sono stati messi a punto vari strumenti operativi (Antonietti e Cantoia, 2000).

La riflessione introspettiva continua ad essere un elemento caratterizzante la metacognizione. Da un lato, infatti si sottolinea che i discenti, se invitati a ricostruire - durante o dopo lo svolgimento di un compito - i processi mentali impiegati, fanno registrare prestazioni migliori. Dall'altro lato, le proposte di intervento includono momenti in cui al discente vengono poste domande riguardo alla propria attività cognitiva con l'intento di accrescerne la consapevolezza e di far diventare questo atteggiamento riflessivo un'abitudine nell'affrontare compiti di apprendimento (Antonietti e Cantoia, 2011).

Forse, però, è giunto il momento di una considerazione critica di ciò che la prospettiva metacognitiva continua a proporre, al fine di individuare aspetti migliorabili e possibili forme di integrazione con altri approcci.

## **2. Un atteggiamento innaturale**

In primo luogo è da riconoscere che l'atteggiamento riflessivo riguardo ai propri processi mentali è in certo qual modo un atteggiamento innaturale. La nostra mente è fatta per comprendere la realtà esterna e non per riflettere su se stessa. Il processo ricorsivo che porta la nostra mente a focalizzare l'attenzione su se stessa anziché su contenuti esterni è l'eccezione e non la regola nell'economia generale dell'attività psichica. Soltanto quando insorgono particolari difficoltà o riscontriamo gli errori in cui siamo incorsi, siamo indotti a porci domande sul nostro modo di procedere, e quindi a tentare di ricostruire i percorsi mentali che abbiamo seguito o che stiamo seguendo. Ciò significa che la richiesta di assumere un atteggiamento riflessivo di tipo metacognitivo non è una richiesta facile, non essendo un atteggiamento abituale e familiare ai soggetti.

Dobbiamo quindi mettere in conto fin dall'inizio resistenze e fallimenti, soprattutto se ci rivolgiamo a discenti portati soprattutto ad agire anziché a pensare. La conseguenza è che occorre prevenire tempi di assimilazione lunghi e sostegni alla motivazione ad impegnarsi in operazioni riflessive. Queste dovrebbero augurabilmente produrre risultati a breve termine, per poter convincere il soggetto che è utile dedicare tempo a tal genere di attività. Se però i risultati tardano a manifestarsi, può cadere la motivazione a continuare ad impegnarsi in questa attività. Gestire un adeguato equilibrio tra richiesta di sforzo e constatazione del rendimento è quindi un compito importante per chi accompagna il discente nel suo percorso di apprendimento.

---

<sup>5</sup> Professore ordinario, Psicologia generale, Università Cattolica di Milano, Servizio di psicologia dell'apprendimento e dell'educazione, Università Cattolica di Milano.

### **3. Un'attività individuale e collettiva**

In secondo luogo la riflessione metacognitiva è un'attività individuale che rischia di porre il soggetto in una posizione quasi solipsistica. Ci sono certamente momenti della crescita intellettuale di un individuo in cui l'isolamento e il rinchiudersi in se stessi sono importanti. A fronte di sollecitazioni ambientali invadenti e reiterate, "chiudere" il canale di comunicazione con l'esterno e riservarsi degli spazi di esame introspettivo è un'operazione oggi poco stimolata, ma essenziale per preservare possibilità di valutazione e progettazione personale.

Non bisogna però dimenticare la naturale propensione relazionale del soggetto. Opportunità di condivisione dei risultati delle proprie riflessioni introspettive e di conoscenza della ricostruzione del funzionamento mentale altrui possono aiutare ad evitare questa deriva individualistica. Un altro antidoto al solipsismo è dato dal constatare che talvolta la stessa riflessione metacognitiva si sviluppa grazie all'interazione sociale. La consapevolezza circa i processi mentali coinvolti in un'attività nasce talora infatti dalla discussione, dal confronto, dalla conversazione. Si sviluppa in tal modo una metacognizione collettiva e si affina la metacognizione individuale. Anche queste sono opportunità che vale la pena di tenere presenti quando si opera in prospettiva educativa e formativa.

### **4. Un'attività multimediale**

Ciò porta a tenere presente - e siamo al terzo punto - che molta metacognizione è di fatto incorporata in artefatti e tecnologie esterne alla mente. I risultati della riflessione sui propri processi mentali, infatti, trovano espressione in opere artistiche e strumenti informatici. Vi sono dipinti e sculture che non soltanto ritraggono individui impegnati in attività riflessive - con ciò contribuendo a segnalare quali sono gli atteggiamenti, anche corporei (la postura, la tensione muscolare, i gesti, l'espressione del volto ecc.), che accompagnano tali attività - ma anche fanno intendere le conseguenze che il pensiero riflessivo può avere nella realtà. Anche alcune vignette umoristiche costituiscono un repertorio di espressioni di attività riflessive. Infine non è da dimenticare il ruolo che la cinematografia ha nel mettere in scena l'attività riflessiva dei personaggi. Insomma, parafrasando una celebre battuta teatrale di Shakespeare (e anche il teatro è uno scrigno di riflessioni metacognitive), vi è molta più metacognizione nel mondo di quanta ne immagino gli psicologi.

L'odierna tecnologia può amplificare queste possibilità espressive della metacognizione. Ciò che le persone scrivono nei propri blog e nella chat, documentano nei siti internet da loro creati, rappresentano nei video che vogliono condividere con gli amici ha molto spesso una componente riflessiva in quanto include l'espressione degli stati e dei processi mentali che accompagnano le esperienze della vita. La metacognizione dunque non si esplicita soltanto nelle immateriali riflessioni introspettive degli individui, ma è rintracciabile in concreti prodotti materiali, che possono diventare interessanti spunti e strumenti per il lavoro formativo.

La quarta osservazione critica, che si connette alla precedente, concerne il riconoscimento che la metacognizione va oltre ciò che è, o può essere verbalizzato. Lo strumento-principe della riflessione metacognitiva è stato il linguaggio. Le richieste che vengono fatte ai discenti e le risposte che si attendono da questi sono in genere espresse verbalmente. Le annotazioni precedenti invitano a riconoscere che ci sono possibilità alternative di espressione dei risultati della riflessione. Ciò che viene colto attraverso gli atti introspettivi può non raggiungere il livello della piena consapevolezza e di un'articolazione chiara che ne permetta la traduzione in parole. Vi possono essere delle intuizioni non verbalizzabili che tuttavia possono essere espresse e condivise nella misura in cui si esplicitano attraverso disegni, schizzi, gesti, comportamenti, musiche. Da qui l'invito a non

trascurare queste forme non canoniche di manifestazione della metacognizione, forme che possono essere particolarmente congeniali a discenti con scarsa dimestichezza con il linguaggio verbale.

## 5. Per un approccio moderato e flessibile

L'ultimo commento riguarda la forse eccessiva sistematicità che i modelli metacognitivi vogliono imporre all'attività di riflessione introspettiva. Le descrizioni dell'attività metacognitiva elaborate dai teorici propongono un processo altamente strutturato, scandito in fasi interconnesse secondo una sequenzialità logica.

L'attività metacognitiva però tende ad essere erratica. Se spontanea e genuina, non sempre segue la successione di passaggi attesi. La metacognizione effettiva si discosta da quella delineata a livello concettuale essendo più caotica, irregolare, imprevedibile. Anche se l'obiettivo rimane quello di dare sistematicità e ordine alla riflessione, che può diventare produttiva proprio grazie a tale sistematicità e ordine, occorre partire da ciò che inizialmente i soggetti sono in grado di generare, anche se ciò è molto lontano dalla coerenza alla quale si tende. Anzi, potrebbe anche essere che un modo di procedere non così sistematico come quello ideale abbia una sua funzionalità.

Da qui l'invito, da un lato, a non proporre modelli di metacognizione inverosimili in quanto eccedono, a causa della loro pretesa di organicità e onnicomprensività, le effettive risorse della mente umana e il ragionevole impegno che un individuo può dedicare all'attività riflessiva. Dall'altro lato, ad aggiornare i modelli teorici riconoscendo gli aspetti positivi del modo semplificato e parziale con cui le persone di fatto riflettono sulla propria mente.

Bisogna anche riconoscere che non tutti i compiti cognitivi possono beneficiare di un atteggiamento riflessivo di tipo metacognitivo o che, per poterne beneficiare, essi richiedono un tipo particolare di atteggiamento, diverso da quello che è bene applicare ad altre operazioni mentali.

Può essere ad esempio il caso della creatività, un'attività mentale che in genere si ritiene fondata sulla spontaneità, e quindi riluttante ad essere riportata a modelli sistematici. Ha senso immaginare di potenziare la produzione creativa invitando le persone a riflettere sul loro modo di procedere quando le modalità di pensiero che sono implicate sembrano avere il carattere dell'improvvisazione, dell'imprevedibilità, della scintilla geniale che non può essere preparata e controllata?

No, se la pretesa fosse quella di applicare a questi processi i modelli metacognitivi che sono pertinenti per la memoria o il ragionamento. Sì, se si moderassero le pretese e si tentasse di applicare, come in un training recentemente proposto (Antonietti, Giorgetti e Pizzingrilli, 2011), un approccio "moderato" e flessibile.

Sembra così richiesta una riflessione sulla stessa metacognizione che permetta di individuare in quali casi e in quali forme essa è pertinente: una metacognizione della metacognizione. Ma forse così ricadiamo in una ricorsività ancora più innaturale di quella di cui ci siamo appena lamentati.

## Riferimenti bibliografici

Albanese O. et al. (a cura di) (1995), *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano.

Antonietti A., & Cantoia, M. (2000), *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.

Antonietti A., & Cantoia, M. (2010), *Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento*, Mondadori, Milano.

Antonietti A., Giorgetti, M., & Pizzingrilli, P. (2011), *Io penso creativo. Valutare e potenziare gli aspetti creativi del pensiero*, Giunti, Firenze.

Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.