

CONTRIBUTO TEORICO**“Ricostruire” l’epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un’analisi critica dell’eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön.****“Reconstruct” the epistemology of educational reflective practices. A critical analysis of Dewey’s legacy in Schön’s professionalisation model.**

Fabrizio Chello, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli.

ABSTRACT ITALIANO

Il modello epistemologico e metodologico del professionista riflessivo, elaborato da D.A. Schön negli anni Ottanta, è un punto di riferimento imprescindibile nella formazione accademica, iniziale e continua, dei professionisti dell’educazione non formale. Tuttavia, di fronte al farsi strada di una concezione neoliberista di educazione, sembra che esso non abbia una forza critica sufficiente ad arginare tale diffusione. Questa difficoltà non deriva solo dalla pervasività politico-economica del neoliberismo, ma anche dai limiti teorici del modello del professionista riflessivo, che interpreta l’eredità deweyana in educazione alla luce della prospettiva costruttivista. Al fine di sostenere tale tesi, il contributo analizza le condizioni epistemologiche all’interno delle quali è emerso il modello schöniano e illustra le critiche maggiori a cui questo si espone in ragione del suo costruttivismo, per poi proporre una lettura transazionale delle pratiche educative riflessive.

ENGLISH ABSTRACT

The epistemological and methodological model of the reflective practitioner, developed by D.A. Schön in the 1980s, is an essential reference point in the initial and continuous academic training of non-formal education professionals. However, this model does not seem to have sufficient critical force to stem the actual emergence of a neoliberalist conception of education. This difficulty does not only derive from the political-economic pervasiveness of neoliberalism, but also from the theoretical limits of the reflective practitioner model, which interprets Dewey’s legacy in education in the light of the constructivist perspective. In order to support this thesis, the paper analyses the epistemological conditions within which the Schönian model emerged and illustrates the main criticisms to which it is exposed because of its constructivism, and then proposes a transactional interpretation of reflective educational practices.

Introduzione

Il processo di professionalizzazione del lavoro educativo non formale sta subendo, negli ultimi anni in Italia, una profonda accelerazione dovuta, da un lato, al lavoro effettuato dalla comunità scientifica e da quella professionale per il riconoscimento giuridico delle figure di educatore e pedagogo e, da un altro lato, agli effetti epistemologico-deontologici e metodologico-pratici che tale riconoscimento sta avendo sui percorsi di formazione professionale e sulle modalità di lavoro dei servizi educativi territoriali

(Orefice *et al.*, 2011; Contini *et al.*, 2014; Corbi & Perillo, 2015; Orefice & Corbi, 2016; Ulivieri *et al.*, 2017; Iori, 2018; Oggioni, 2019; Calaprice, 2020).

In particolare, per quanto concerne il ruolo svolto dalla comunità scientifica, è necessario ricordare che, tra la fine del vecchio millennio e l'inizio del nuovo, sempre più studi e ricerche hanno provato a individuare un modello di professionalità capace di sostenere contemporaneamente l'educazione non formale nell'abbandonare definitivamente la concezione conformativo-assistenzialistica di inizio Novecento (Santerini, 1998) e nell'attribuire una identità "scientifica" alla spinta trasformativo-emancipativa caratterizzante gli interventi degli anni Settanta (Tramma, 2018), senza però cadere in concezioni di cura educativa di tipo tecnico-funzionalistico (Mortari, 2002; Palmieri, 2018).

In questa direzione, la svolta riflessiva occorsa in pedagogia tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta, nella sua molteplicità di approcci (Striano, 2001; Striano *et al.*, 2018), ha offerto numerose risorse concettuali e metodico-strumentali per pensare e agire nuovi modelli di epistemologia professionale. Tra questi, il modello che ha riscosso maggior successo è quello del professionista riflessivo, elaborato da D.A. Schön (1983; 1987), che – contrapponendosi alla concezione positivista di indagine scientifica – consente di riconoscere l'attività di *inquiry* insita in ogni lavoro professionale e di concepirla come un'attività che prende corpo esercitando una razionalità artistica o artigianale.

Tale modello è alla base di molti percorsi accademici di formazione iniziale e continua delle figure professionali di educatore e pedagogista così come – al di là dell'ambito a cui questo contributo si riferisce – di insegnante, assistente sociale e operatore sanitario (Fabbri *et al.*, 2008; Cunti *et al.*, 2010; Fazzi, 2015; Michelini, 2016). Il suo *framework* teorico-metodologico è usato soprattutto per realizzare attività di tirocinio in cui si richiede una ricostruzione della pratica educativa mediante strategie di ricerca quali l'osservazione, la narrazione o la ricerca-azione (Perillo, 2012; Traverso & Modugno, 2015; Sposetti & Spuznar, 2018; Oggioni & Palmieri, 2019).

Tuttavia, in un sistema accademico in cui si fa sempre più strada una concezione neoliberista di educazione e formazione, secondo la quale la ragione d'essere dell'Università è divenire funzionale alle richieste di una società basata sul mercato e sulla competizione, il modello proposto da Schön sembra arrancare. Esso, infatti, o viene surclassato da modelli di professionalità che, ispirandosi all'*evidence based educational practice*, riescono a rispondere alle richieste di razionalizzazione e misurazione delle *performance* (Biesta, 2017) oppure, contraddicendo se stesso, cede ad esse producendo una razionalità governamentale (Erlandson, 2007).

La difficoltà di tale modello di arginare le nuove spinte tecniciste non dipende solo dalla pervasività del neoliberismo, capace di usare i concetti-chiave della svolta epistemologica degli anni Settanta e Ottanta, tra cui quello di "riflessività", per assoggettare il vivente mentre costui crede di resistere al potere (Foucault, 2004). Tale difficoltà, infatti, dipende anche dalla prospettiva costruttivista che Schön adopera per interpretare l'eredità deweyana in educazione e, più nello specifico, il costrutto di "pensiero riflessivo" che, da funzione che emerge evolutivamente dalla transazione

organismo-ambiente attraverso un delicato processo di problematizzazione, diviene una caratteristica individuale basata sul *problem solving*.

Al fine di argomentare tale prospettiva interpretativa, a partire da un approccio comprensivo-transazionale, che ha l'obiettivo di analizzare le condizioni di possibilità scientifico-culturali e socio-politiche di emergenza e trasformazione dei fenomeni studiati (Chello, 2017), la prima parte del contributo delinea il retroterra teoretico all'interno del quale emerge la proposta schöniana per evidenziarne la matrice costruttivista. In una seconda parte, facendo riferimento ai risultati ottenuti dalla revisione della letteratura internazionale nell'ambito della filosofia dell'educazione, il contributo evidenzia le principali contraddizioni e i limiti maggiori a cui è esposto il modello del professionista riflessivo a causa della suddetta matrice epistemologica. Successivamente, in una terza parte, il contributo propone una possibile "ricostruzione" (Dewey, 2013) della pratica educativa alla luce del modello deweyano della transazione, che consente di individuare la radice comune della conoscenza incarnata e della conoscenza scientifica e, da qui, di rileggere la pratica educativa quale pratica artistica e scientifica, al tempo stesso.

Le condizioni epistemologiche dell'emergenza del modello schöniano

Il modello del professionista riflessivo, sviluppatosi negli anni Ottanta e diffusosi nel decennio successivo, da un punto di vista epistemologico, è figlio del compimento della crisi del paradigma dominante di scienza. Tale paradigma – emerso nelle scienze della natura sin dalla prima rivoluzione scientifica – è stato assunto, in seguito al trionfo del positivismo, come "*received view*" (Guba & Lincoln, 1994, p. 106) dalle scienze umane nel loro percorso di emancipazione dalla filosofia, ma già agli inizi del Novecento subisce i primi contraccolpi. In effetti, come ricostruisce Mortari (2007, pp. 21-28), gli studi di Einstein e di Heisenberg mettono in discussione gli assunti ontologici, gnoseologici ed epistemologici di quel sapere – la fisica – che più di tutti aveva contribuito in epoca moderna alla definizione del metodo sperimentale. Tuttavia, tali contraccolpi assumono, nelle scienze naturali, una fisionomia più precisa e sistematica solo quando, nella seconda metà del secolo scorso, si fa strada la critica alla razionalità deterministica e causalistica in favore di una razionalità probabilistica, più complessa ed ecologica. Tale critica, unitamente alla resistenza da sempre attuata nelle scienze umane dagli approcci interpretativi, crea le condizioni per la nascita di una molteplicità di modi di intendere l'indagine scientifica e, da qui, i rapporti tra questa e le pratiche professionali.

In particolare, tale crisi mette fortemente in dubbio il rapporto gerarchico e unilaterale tra ricerca scientifica, formazione accademica e servizio professionale, individuato da Flexner (1915) come *conditio sine qua non* del processo di professionalizzazione di ogni tipologia di lavoro, compreso quello socio-educativo. In effetti, agli inizi del Novecento, l'esempio introiettato dalle nascenti professionalità della relazione di aiuto è quello dalla medicina e dall'ingegneria, intesi quali saperi "applicativi" che si fondano sulle scienze naturali e che si apprendono attraverso un lungo percorso di studio universitario al fine di poter agire professionalmente in taluni contesti della vita quotidiana. Lo schema, sotteso a questi esempi, può essere sintetizzato come segue: la scienza, validando le ipotesi empiriche mediante l'osservazione e la sperimentazione, le eleva a teorie generali che,

acquisite attraverso lo studio, diventano nello spazio-tempo del servizio professionale modelli di riferimento che dirigono, standardizzandolo, l'agire dei singoli (Chello, 2015). In questo schema, dunque, la pratica professionale si riduce a mera applicazione del sapere scientifico alla vita quotidiana attraverso l'elaborazione di un saper fare che segue soluzioni preordinate da applicare a casi specifici, le cui caratteristiche essenziali possono essere fatte risalire a tipologie o fattispecie ricorrenti, aiutando così il professionista a disambiguare eventuali situazioni complesse e incerte.

È l'incertezza infatti ad essere il vero bersaglio di questo rapporto sequenziale tra indagine scientifica e pratica professionale: solo se la scienza riesce a spiegare i fenomeni naturali e sociali, allora la pratica professionale può prevederli e controllarli, consentendo così il mantenimento dello *status quo* o l'individuazione di un nuovo equilibrio. Sicché la pratica professionale, ben lontana da quell'ideale di servizio neutrale che le è stato a lungo attribuito, assume una funzione politica decisiva in un tempo di profonde trasformazioni. E ciò risulta più chiaro se si guarda ai passi mossi, in Francia negli anni Quaranta, per la definizione dell'identità professionale dell'*éducateur spécialisé*, quale figura dedita a "rieducare" i minori "disadattati", e dell'*animateur socioculturel*, quale attivo promotore di nuove forme di partecipazione collettiva in una società sempre più individualizzata. Infatti, come si è tentato di mostrare altrove (Chello, 2019), ciò che ha permesso il riconoscimento di queste due professioni è stata la possibilità di attribuire loro il compito politico della produzione di un nuovo ordine sociale, fondato – per la prima – sul "contenimento" della differenza, attraverso una epistemologia volta a individuare le determinazioni biologiche del comportamento antisociale, e – per la seconda – sul "controllo" della partecipazione, mediante una epistemologia volta a indagare le determinazioni socio-culturali dell'agire individuale e collettivo.

In questo senso, è possibile affermare che il paradigma standard di scienza e quello di professionalità che ne consegue consentono di ridurre il senso di incertezza che pervade il mondo Occidentale con la fine della metafisica. Se ciò è vero, la loro crisi pone inevitabilmente la centralità della questione dell'incertezza: se, infatti, la conoscenza scientifica inizia ad essere concepita – secondo il paradigma post-positivista – come una conoscenza che offre spiegazioni valide solo in maniera probabilistica e solo fino a quando non occorre una confutazione oppure – secondo il paradigma olistico – come una conoscenza che offre una illustrazione sempre parziale delle infinite possibili inter-retroazioni che legano tra loro gli elementi delle diverse realtà situate, allora "... Non 'esiste' più un *corpus* dottrinale uniforme e stabile, atto a definire il campo di una scienza. Questo è, piuttosto, oggetto di continue trasformazioni e di rimodellamenti" (Santoianni, 2007, p. 69). Ciò significa che, se la ricerca scientifica è profondamente inquieta, la formazione accademica non può più fornire *set* di conoscenze tipologiche e, conseguentemente, la pratica professionale non solo non ha più riferimenti mediante i quali risolvere i propri casi ma, più radicalmente, non ha una base solida su cui poggiarsi.

Lo spazio concettuale lasciato vuoto dall'inabissarsi della triade scienza-formazione-servizio è presto occupato, nella pedagogia occidentale degli anni Ottanta, da diversi "cantieri" epistemologici che, pur nella differenza delle loro visioni, possono essere sintetizzati schematicamente, nell'economia di questo contributo, in due grandi filoni. Il

primo percorre la filosofia dell'educazione europea, che recupera alcune prospettive primonovecentesche avverse al (neo-)positivismo – l'ermeneutica, la fenomenologia, il problematicismo –, rileggendole molto spesso alla luce del post-strutturalismo e del decostruzionismo (Mariani, 2008) e dando così vita a molteplici pedagogie critiche (Cambi, 2009; Colicchi, 2009; Muzi, 2009; Spadafora, 2010), che hanno l'obiettivo di porre sotto analisi i modelli di conoscenza oggettiva per denunciarne gli effetti tecnicisti e riproduttivi sulla pratica professionale. Il secondo attraversa la filosofia dell'educazione americana, che recupera il pensiero deweyano – provando a riabilitarlo dopo le profonde critiche che gli erano state mosse a partire dalla Conferenza di Woods Hole nel 1959 (Cambi & Striano, 2010) – al fine di riposizionare la sua visione di indagine scientifica e di pratica educativa all'interno dell'orizzonte postmoderno, dando origine a un intenso dialogo, a volte anche conflittuale, tra pragmatismo e costruttivismo (Garrison, 1997).

Questi due filoni di pensiero, lungi dall'esser mutualmente esclusivi, si interconnettono a più riprese negli ultimi due decenni dello scorso secolo, creando un linguaggio comune nelle culture educative dei diversi stati nazionali occidentali, una sorta di "koiné del discorso pedagogico-didattico" (Corbi & Oliverio, 2013, p. 11). È all'interno di questa comunità che prende corpo il lavoro di ripensamento del rapporto tra indagine scientifica e pratica professionale portato avanti da Schön, che riconduce la crisi del mondo professionale al pervasivo dominio della Razionalità Tecnica incapace di tener conto del "carattere mutevole delle situazioni della pratica – la complessità, l'incertezza, l'instabilità, l'unicità e i conflitti di valore percepiti in misura crescente come fondamentali nel mondo della pratica professionale" (Schön, 1983, p. 14) (1). Al fine di valorizzare tali dimensioni, l'Autore propone di abbandonare la concezione positivista della conoscenza scientifica e, mediante l'interpretazione in chiave costruttivista della *Logica* di Dewey (1938), di pensare il lavoro professionale come un'attività in cui il processo riflessivo permette di trasformare una situazione inizialmente incerta, ambigua e problematica in una chiara, definita e gestibile. In particolare, criticando la gerarchia tra conoscenza accademica e conoscenza pratica, Schön ritiene che il metodo che caratterizza l'indagine possa essere concepito come una "conversazione" tra chi indaga e la situazione indagata, con la conseguenza che esso è adoperato anche dal professionista nel suo agire quotidiano. Quest'ultimo, infatti, analizza la situazione indeterminata nella quale si trova, la trasforma in un problema da affrontare, elabora una o più ipotesi e le testa, progettando e attuando azioni e strumenti in grado di trasformare la situazione di partenza. Tale lavoro di ricerca – precisa Schön (1992) – non si basa su alcuna razionalità apodittica, ma su una razionalità limitata che emerge a partire da una costruzione linguistica e intersoggettiva della situazione, che è in grado di sviluppare contemporaneamente un sapere e un saper fare, in un gioco di ritorni costanti e reciproci. Sicché, nella pratica professionale, non vi è alcuna applicazione di teorie generali e, perciò, non vi è alcuna standardizzazione: il lavoro professionale è per Schön (1983) un fare riflessivo di tipo "artistico" o "artigianale", effettuato in maniera tacita e implicita nel corso dell'azione (*reflection-in-action*) e/o in maniera più esplicita e consapevole ad azione conclusa (*reflection-on-action*).

Un'analisi critica del modello schöniano: il rapporto problematico con l'eredità deweyana

Il modello del professionista riflessivo, come si è provato a mostrare nel precedente paragrafo, nasce in una temperie culturale che, di fronte alla crisi del paradigma standard della razionalità scientifica, più che seguire un processo di costruzione di una scienza più comprendente, ritiene che tale crisi possa portare a liberare “il linguaggio e il pensiero dai vincoli della Storia, della Scienza e della Religione” (D'Agostini, 2013, p. 88). Ciò che unisce, infatti, tanto il post-strutturalismo europeo quanto il costruttivismo postmodernista americano è l'idea secondo cui il conoscere – lungi dall'essere un processo di validazione logico-empirica di ipotesi sulla realtà – sia un processo di costruzione e condivisione di significati, con la conseguenza che il *focus* dell'attenzione si sposta dal rapporto tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto al rapporto tra i parlanti che costituiscono la comunità linguistica che vive una certa situazione (Corbi, 2010).

Tale concezione emerge chiaramente nell'opera di Schön quando, nell'analizzare alcune dinamiche azionali che si delineano nei contesti professionali, queste sono sempre interpretate come esempi di riflessione nel corso dell'azione ossia come casi in cui i professionisti, esperti o novizi, sono chiamati a esaminare in maniera approfondita la situazione e a elaborare una riconfigurazione degli schemi linguistici mediante i quali è interpretata. Se tale processo è necessario – come afferma Dewey (1938) nella sua *Logica* – per quelle situazioni nuove, incerte e ambigue in cui non è possibile ricorrere a *habits* mentali precedenti, nella stragrande maggioranza delle situazioni che caratterizzano la pratica professionale – essendoci un gran bagaglio esperienziale da parte del professionista e una dimensione ineludibile di routinarietà del lavoro – non vi è alcuna necessità di mettere in atto strategie cognitive così complesse come quelle a cui si riferisce il pensiero riflessivo (Dewey, 1933).

In effetti, come hanno sottolineato Gilroy (1993) e Newman (1996; 1999), molti dei casi illustrati da Schön, con grande dovizia di particolari e con grande acume intellettuale, potrebbero essere più facilmente analizzati riconoscendo che l'azione professionale si forgia mediante strategie imitative e intuitive. Ad esempio, le situazioni che appaiono incerte e ambigue agli occhi di un novizio possono essere facilmente agite da quest'ultimo attraverso un processo di apprendimento di tipo imitativo: il guardare come il professionista esperto le gestisce e il riprodurre tale comportamento è uno degli atti essenziali che caratterizza lo sviluppo di una professionalità nascente. Un discorso simile può essere formulato anche per il professionista esperto che si trova ad affrontare una situazione nuova: la sua capacità di agire adeguatamente in essa può derivare – più che da una riconfigurazione linguistico-deliberativa – da una comprensione di tipo sensoriale ed empatico. In questo senso, il costrutto schöniano di “riflessione nel corso dell'azione” sembra produrre effetti contrari all'obiettivo per cui è stato elaborato. Infatti, per sottrarre la pratica professionale alla razionalità tecnica e apodittica, tale costrutto la sottopone a una razionalità deliberativa non necessaria che, invece di valorizzare il sapere implicito o *embodied* – a cui peraltro Schön attribuisce grande importanza nel corso della sua argomentazione –, lo riduce a un elemento quasi marginale: ciò che il corpo conosce attraverso la ricezione estetica diviene materiale su cui interviene immediatamente la

riflessione che analizza, problematizza e crea schemi linguistici per dare forma a quel sentire e a quel patire che si sono generati nella situazioni incerta. Ne consegue che la sensorialità più che essere cifra di una professionalità artistica o artigianale, capace di coniugare pensiero e azione, diviene un oggetto su cui il pensiero si esercita per contenere e controllare l'incertezza (Chello, 2019).

Tale effetto inverso non può essere inteso come una conseguenza della ricerca schöniana di un equilibrio tra il concetto deweyano di pensiero riflessivo – che rimanda a un processo cognitivo di tipo elaborato e che serve a Schön per sottolineare che la pratica professionale non è applicazione ma ricerca – e le più recenti teorie sul ruolo delle memorie corporee nei processi di apprendimento, che – come ricorda Kinsella (2007) – sono a più riprese richiamate nel modello del professionista riflessivo con il fine di evidenziare la condizione incarnata, tattile e perciò artistico-artigianale delle pratiche professionali. E ciò perché è stato Dewey (1929) stesso a sottolineare la relazione profonda tra sensorialità e cognizione rileggendo, mediante una impostazione darwiniana (Dewey, 2007), il pensiero riflessivo come una funzione corporea emergente dalla relazione tra organismo e ambiente.

Si ritiene, invece, che tale slittamento del modello schöniano verso una preminenza della dimensione linguistica della conoscenza e dell'agire professionale sia una conseguenza inevitabile della rilettura costruttivista del pensiero deweyano (Oliverio, 2018). La tesi che qui si sostiene è che Schön, nel criticare giustamente il modello standard di scienza e la razionalità ad esso sottesa, si rivolga non tanto al Dewey "reale", che prova a concepire un nuovo modello di razionalità più comprendente capace di oltrepassare le dicotomie dell'epistemologia moderna, ma a un Dewey "ipotetico" (Corbi, 2014), prodotto dal costruttivismo, che penserebbe la relazione tra organismo e ambiente non più in termini transazionali, ma unicamente nei termini di un organismo che costruisce il suo ambiente mediante infinite riscritture. Lì dove tale interpretazione non solo crea un'iperintellettualizzazione dell'agire professionale ma anche una nuova centralità del soggetto. In effetti, interpretare la relazione tra organismo e ambiente in chiave costruttivista significa ridurre la conversazione con la situazione – di cui parla Schön per delineare l'agire professionale riflessivo – a una conversazione tra professionisti sulla situazione. Ne consegue che il soggetto, fondamento del mito della razionalità apodittica ormai abbandonata, "risorge" in una nuova forma di razionalità che si vorrebbe più aperta e dinamica. Ma – come sostengono, ad esempio, Boud e Walker (1998) – tale apertura difficilmente sembra sussistere dato che, nel suo concreto realizzarsi, l'epistemologia riflessiva della pratica professionale ha dato vita a dispositivi formativi incentrati quasi solo su attività che stimolano il ricordo, la narrazione e l'analisi di ciò che è accaduto a partire dal punto di vista del professionista in formazione (il soggetto) e non a partire da un'indagine empirica sulle condizioni della situazione professionale (la relazione tra organismo e ambiente).

Tale enfasi sul soggetto, oltre a denotare l'assenza di una concreta prospettiva intersoggettiva, espone il modello del professionista riflessivo a una profonda critica politica. Infatti, se la riconfigurazione linguistica della situazione è una riscrittura a cui non partecipano tutti gli elementi della situazione, allora essa può essere agita unicamente

sulla base del vocabolario che è a disposizione del singolo professionista e del gruppo professionale a cui quest'ultimo appartiene. Da ciò può scaturire una soppressione delle differenti prospettive che altri attori sociali – ad esempio, altri gruppi professionali contigui o il gruppo dei clienti-utenti – offrono della stessa situazione (Alvesson & Skoldberg, 2000), fino al caso estremo in cui la “riflessività”, divenuta categoria dominante all'interno del mondo professionale, può essere agita in maniera anti-emancipativa e ideologica per imporre nella situazione il punto di vista del gruppo che detiene maggiore potere (Taylor & White, 2000).

In questo senso, come si è accennato nella parte introduttiva del presente contributo, il modello del professionista riflessivo può prestare il fianco, contro se stesso, alla produzione di una razionalità governamentale che sostiene la deriva neoliberista della formazione dei professionisti. Tale modello, infatti, ponendo al centro dell'agire professionale il soggetto e non la situazione nel suo complesso, produce l'immagine di un professionista che, attraverso la continua riscrittura riflessiva del proprio agire professionale, conversa con sé stesso alla ricerca di un controllo razionale della situazione e, in ultima analisi, di sé stesso (Erlandson, 2007). Lì dove tale controllo razionale è l'elemento costitutivo del linguaggio neoliberista che, come sostiene Biesta (2017), trasforma la concezione democratica di *accountability* – ossia la responsabilità di render conto della propria azione professionale, che è uno dei principi-chiave del modello schöniano – in una concezione tecnico-manageriale.

“Ricostruire” l'epistemologia riflessiva alla luce del transazionalismo deweyano

Le critiche al modello del professionista riflessivo, illustrate nel precedente paragrafo, convergono tutte nel ritenere problematica la rilettura costruttivista del pensiero riflessivo di stampo deweyano. Per tale motivo risulta necessario riposizionare tale strategia di pensiero all'interno della matrice pragmatista da cui emerge e, in particolare, all'interno della matrice transazionale che sostiene l'intera opera deweyana, sin dai primi lavori (Pezzano, 2007). Infatti, sebbene la categoria di “transazione” sia esplicitamente definita solo alla fine degli anni Quaranta dello scorso secolo, essa è già in germe nella teoria dell'arco riflesso della fine dell'Ottocento, attraverso cui Dewey (1972) avanza l'ipotesi che il comportamento – lungi dall'essere una risposta a stimoli esterni, secondo il comportamentismo positivista del tempo, o una deliberata azione del soggetto sul contesto, secondo il coevo idealismo razionalista – sia il risultato di una coordinazione tra stimolo, sistema nervoso e risposta.

In particolare, il concetto di coordinazione – elemento-cardine in tutto il pragmatismo – permette di istituire un rapporto di reciprocità tra elementi (lo stimolo esterno, la dimensione fisiologica e quella comportamentale dell'agire umano) fino ad allora intesi come separati e suturati insieme da processi di determinazione. Tale concetto poi viene ripreso ed enfatizzato nella svolta darwiniana del pensiero deweyano: richiamandosi alla teoria dell'evoluzione, il filosofo sostiene che l'esperienza umana è il risultato degli equilibri e degli squilibri che si generano nel flusso vitale che lega, indissolubilmente, l'organismo e l'ambiente in un reciproco gioco di influenze (Dewey, 1929). Ma è con il concetto di transazione che tale reciprocità è intesa come “un Fatto tale che nessuno dei

suoi elementi costitutivi può essere *adeguatamente* specificato come fatto a prescindere dalla specificazione di altri elementi costitutivi dell'intera materia trattata" (Dewey & Bentley, 1989, p. 113).

Tale prospettiva, dunque, consente di interpretare una qualunque situazione della vita quotidiana – e, dunque, anche le situazioni professionali – come un flusso di costanti inter-retro-azioni tra elementi che non possono essere individuati se non nel rapporto con l'altro da sé. Ciò significa che quando il flusso vitale assume uno stato di squilibrio, divenendo indeterminato e ambiguo, l'incertezza che ne deriva riguarda la situazione nel suo complesso, con la conseguenza che la sua problematizzazione e risoluzione sono processi che scaturiscono dalla "naturale" – nel senso fisiologico-biologico del termine – comunicazione che già e da sempre sussiste tra tutti gli elementi. Tale comunicazione, dunque, si gioca primariamente a livello fisico: è la relazione costitutiva tra la materialità degli spazi e degli oggetti in esso collocati, da un lato, e i sensi, la pelle e gli arti degli esseri viventi, da un altro lato, a riconfigurare la situazione in corso affinché assuma un nuovo equilibrio.

In questo senso, molti processi di riorganizzazione del flusso esperienziale avvengono facendo unicamente ricorso ai sensi e alle memorie significanti che questi creano, mobilitando cioè quelle che Schön chiama conoscenze tacite. Lì dove però se per Schön queste sono pur sempre il prodotto di un processo cognitivo di tipo deliberativo, per Dewey invece non implicano alcuna attività di *problem-reframing* e *problem-solving*. Tali attività si generano solo quando i significati prodotti dai sensi sono discriminati e identificati attraverso il linguaggio, comportando l'emergenza della funzione della coscienza. Ma questa emergenza non deve essere intesa come "una miracolosa emissione che va dall'organismo o dall'anima verso le cose esterne, e nemmeno [come] una attribuzione illusoria di entità psichiche a cose fisiche. Le qualità non sono mai "all'interno" dell'organismo; sono sempre qualità delle [transazioni] a cui partecipano cose extra-organiche e organismi" (Dewey, 1929, p. 259).

La coscienza, dunque, per Dewey, è una funzione adattiva che la situazione (e non il soggetto) sviluppa naturalmente nel corso della riconfigurazione del flusso transazionale e i suoi prodotti – le conoscenze esplicite e consapevoli – sono solo una piccola e transitoria parte di quel complesso di significati operativi, prodotti dai sensi, che consentono al soggetto di agire adeguatamente nella situazione incerta. Ciò ha almeno due conseguenze sul modo di intendere la pratica professionale: la prima è che la qualificazione di professionalità non deriva né dalla razionalità tecnica né da una onnipresente razionalità riflessiva, ma da un sapiente equilibrio tra le conoscenze tacite e quelle deliberative; la seconda è che le conoscenze deliberative non sono solo quelle elaborate mediante una riconfigurazione linguistica della situazione vissuta, come l'esperienza, ma anche quelle derivanti da *corpus* di saperi istituzionalizzati, come le discipline scientifiche (Dewey, 1984). Queste due conseguenze non sono banali per chi ha la responsabilità di progettare percorsi di formazione accademica per la professionalizzazione dei futuri educatori e pedagogisti. La prima pone un argine epistemologicamente solido alla deriva neoliberista dell'educazione, rimarcando che la funzionalità adattiva – e perciò evolutivamente competitiva – di una situazione non si basa solo sul controllo razionale, sia esso tecnico o

riflessivo, ma anche sulla capacità empatica di stare nella situazione, con la conseguenza che nessun processo istituzionalizzato di educazione può forgiare completamente tale capacità né valutarne l'efficacia come se questa dipendesse solo dal soggetto. La seconda pone un argine altrettanto solido da un punto di vista epistemologico alla deriva antiscientista di un certo postmodernismo pedagogico, sottolineando che la scienza, se intesa transattivamente, è una fonte essenziale dell'agire dei professionisti dell'educazione non formale.

Note

(1) Le citazioni tratte da contributi in lingua inglese, consultati in originale, sono riportate in lingua italiana e la traduzione è curata dall'Autore del presente articolo.

Bibliografia

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Sage.
- Biesta, G. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a Space for Democratic Professionalism in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses. The Challenge of Context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione*. FrancoAngeli.
- Cambi, F. (Cur.) (2009). *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Carocci.
- Cambi, F., & Striano, M. (Cur.) (2010). *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*. Liguori.
- Chello, F. (2015). Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 4(1), 85-114.
- Chello, F. (2017). *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*. Pensa MultiMedia.
- Chello, F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Pensa MultiMedia.
- Colicchi, E. (Cur.) (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Carocci.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. FrancoAngeli.
- Corbi, E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Liguori.
- Corbi, E. (2014). Dal "Dewey ipotetico" al "Dewey reale". In: E. Corbi & P. Perillo (Cur.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà"* (pp. 3-12). Pensa MultiMedia.
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013). L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale: la koiné costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia. In: E. Corbi & S. Oliverio (Cur.), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 11-29). Pensa MultiMedia.

- Corbi, E., & Perillo, P. (Cur.) (2015). Educators Training. A Challenge for the Development of the Civitas Educationis. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 4(1), pp. 15-155.
- Cunti, A., Lo Presti, F., & Sabatano F. (2010). *Le competenze relazionali in ambito sanitario. Per una formazione all'agire riflessivo*. Carocci.
- D'Agostini, F. (2013). *Realismo? Una questione non controversa*. Bollati Boringhieri.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1972). The Reflex Arc Concept in Psychology. In: J. Dewey, *The Early Works of John Dewey, 1882-1898, vol. V: 1895-1898*, edited by J.A. Boydston (pp. 96-110). Southern Illinois University Press (ed. or. 1896).
- Dewey, J. (1984). The Sources of a Science of Education. In: J. Dewey, *The Later Works of John Dewey, 1925-1953, vol. V: 1929-1930*, edited by J.A. Boydston. Southern Illinois University Press (ed. or. 1929).
- Dewey, J. (2007). *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2013). *Reconstruction in Philosophy*. HardPress Publishing (ed. or. 1920).
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1989). Knowing and the Known. In: J. Dewey, *The Later Works of John Dewey, 1925-1953, vol. XVI: 1949-1952*, edited by J.A. Boydston (pp. 1-294). Southern Illinois University Press (ed. or. 1949).
- Erlandson, P. (2007). *Docile Bodies and Imaginary Minds. On Schön's Reflection-in-Action*. Göteborgs Universitet.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. FrancoAngeli.
- Fazzi, L. (2015). *Servizio sociale riflessivo. Metodi e tecniche per gli assistenti sociali*. FrancoAngeli.
- Flexener, A. (1915). *Is Social Work a Profession?* [Relazione a convegno]. *Forty-Second Annual Session of The National Conference Of Charities And Correction*, Baltimore, USA, <http://www.socialwelfarehistory.com/social-work/is-social-work-a-profession-1915/>.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique*. Gallimard-Seuil.
- Garrison, J. (1997). An Alternative to Von Glasersfeld's Subjectivism in Science Education: Deweyan Social Constructivism. *Science & Education*, 6, 301-312.
- Gilroy, P. (1993). Reflections on Schön: an Epistemological Critique and a Practical Alternative. In P. Gilroy & M. Smith (Cur.), *International Analyses of Teacher Education* (pp. 125-142). Carfax Publishing Company.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Cur.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Iori, V. (Cur.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- Kinsella, E.A. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 41(3), 395-409.

- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando.
- Michellini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Muzi, M. (Cur.) (2009). *Pedagogia critica in Italia*. Carocci.
- Newman, S.J. (1996). Reflection and Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 22, 297-310.
- Newman, S.J. (1999). *Philosophy and Teacher Education: a Reinterpretation of Donald A. Schön's Epistemology of Reflective Practice*. Ashgate Publishing Company.
- Oggionni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Carocci.
- Oggionni, F., & Palmieri, C. (Cur.) (2019). Il tirocinio per le professioni educative come esperienza formativa. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(18), pp. 192-288.
- Oliverio, S. (2018). L'artistry e la dinamica della ri-flessione. Verso un'estetica della *reflection-in-action*. In: M. Striano, C. Melacarne & S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche* (pp. 97-130). Scholé.
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (Cur.) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. CEDAM.
- Orefice, P., & Corbi, E. (Cur.) (2016). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo*. ETS.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Liguori.
- Pezzano, T. (2007). *Il giovane Dewey. Individuo, educazione, assoluto*. Armando.
- Santerini, M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. La Scuola.
- Santojanni, F. (2007). *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*. Liguori.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Spadafora, G. (Cur.) (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Carocci.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Junior.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Liguori.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Scholé.
- Taylor, C., & White S. (2000). *Practising Reflexivity in Health and Welfare*. Open University Press.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto*. Carocci.

Traverso, A., & Modugno, A. (2015). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. FrancoAngeli.

Ulivieri, S., Calaprice, S., & Traverso, A. (Cur.) (2017). Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15(2), pp. 9-458.