

Una epistemologia post-umanista della riflessività?

di Loretta Fabbri, Claudio Melacarne

Available online: 24/07/2023

Introduzione

Il seguente contributo intende discutere alcune trasformazioni che il paradigma riflessivo sembra attraversare da alcuni lustri e che possiamo ricondurre probabilmente a diversi fattori, qui solo abbozzati. La saturazione del costruito è uno di questi, si verifica quando la letteratura scientifica non riesce a proporre letture alternative o diversificate capaci di ampliare quanto già formalizzato. Il costruito di riflessività ha impattato in molti ambiti di ricerca che hanno contribuito a generare un framework di idee, metodologie eterogeneo ed esteso (Fabbri, 2018). Non terzo per importanza, l'affermarsi di studi che hanno evidenziato crepe nella tenuta epistemologica di una tradizione, quella riflessiva, nata in un particolare momento storico-scientifico, in cui il dibattito si andava sempre più polarizzando, comportamentismo/costruttivismo, individuale/sociale, umano/non umano (Striano, Oliverio, Melacarne, 2018). Questi come altri fattori hanno spinto da più parti ad una rilettura del paradigma riflessivo.

L'idea centrale dello scritto è posizionarsi nell'ambito di questo framework e ricostruire gli aspetti che sono stati analizzati, chiamando in causa costrutti sfidanti che investono non solo criticità ma anche possibili sviluppi o prospettive diverse. Una delle sfide che intendiamo iniziare a discutere è quello di considerare la sfera del post-umano come possibile chiave di lettura. Il post-umano, infatti, ci consente di rileggere la natura dei processi conoscitivi alla luce di ambienti, esperienze e pratiche densi di tecnologia, di una diversità sempre più diffusa ed evidente nei modi di abitare i contesti di vita, di istruzione e di lavoro, di epistemologie sempre più attente a guardare i classici dualismi soggetto-oggetto, teoria-pratica, razionalità-emozioni non come elementi distinti ma 'incarnati' e 'integrati' nell'esperienza. L'articolo sarà sviluppato operando una logica necessariamente di riduzione e sarà utilizzato un linguaggio che cercherà di restituire l'idea che quanto scritto è il frutto di studi teorici ma anche di importanti

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2023

Doi: 10.3280/erp1-2023oa16224

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

esperienze di ricerca empirica e, non per ultime, di spinte e curiosità che sono emerse negli anni riconducibili più alle nostre biografie di ricercatrici e ricercatori che da stimoli esterni (Silverman, 2008).

Schön rappresenta quegli studi sull'apprendimento e il cambiamento professionale che hanno contribuito ad evidenziare la riflessività come quell'attività cognitiva che transita dall'azione lavoro all'esperienza apprendimento. Si è trattato di una declinazione della riflessività come nuova epistemologia necessaria per comprendere la razionalità che caratterizza i *practitioner*. La teoria della riflessione di Schön e la teoria dell'azione di Argyris spaccettano la riflessività traducendola nelle diverse forme di ricerca intervento. La riflessione è un costrutto transdisciplinare dentro il quale le "teorie in azione" corrispondono a ciò che nella teoria trasformativa sono chiamate "prospettive di significato" (Mezirow, 1991) e richiamano la natura dei "saperi situati" (Lave, Wenger 2006). Questi costrutti hanno tutti a che fare con la ricerca di metodologie attive di sviluppo in grado di presidiare la validazione dell'apprendere dall'esperienza. Sono legati a quelle rappresentazioni emergenti che individuano nell'apprendimento esperienziale, negli spazi e nelle relazioni informali il potere conoscitivo delle organizzazioni. «Teorie in azione» (Schön, 1993), «saperi in azione» (Wenger, 1999), «prospettive di significato» (Mezirow, 1991; Mezirow, Taylor 2011; Marsick, Davis, Manigaulte 2011), «saperi situati» (Wenger, McDermott, Snyder, 2002), «conoscenze tacite» sono costrutti che provengono da aree diverse, che chiamano in causa una pluralità di appartenenze disciplinari, ma si muovono e si sviluppano dentro una logica di *mutually-constructed whole*.

Gli studi di D.A. Schön e quelli di J. Mezirow si sono fatti interpreti di due indiscutibili tradizioni. Il primo legato allo studio delle pratiche riflessive all'interno del mondo delle professioni. Il secondo alla rilettura dei processi di apprendimento informali in età adulta in chiave trasformativa ed emancipativa. Entrambi hanno in comune l'aggancio fondativo con la teoria dell'indagine di J. Dewey, appartengono a una tradizione che alcuni definirebbero 'analitica', in qualche misura 'illuministica' e certamente 'occidentale'.

Si rifletterà su alcuni studi che sembrano aver stimolato se non incrinato quello stato di benessere epistemologico in cui molti di noi si erano accomodati dopo aver fatto proprio il dispositivo riflessivo. Una piccola comunità di ricercatori aveva infatti cominciato molti anni fa a sviluppare e utilizzare la riflessività come costrutto regolativo per rileggere teorie e metodi educativi e formativi (Fabbri, 1998; Striano, 2001), concentrandosi in particolare sulla formazione iniziale e continua delle professionalità educative e formative. Sono stati decenni in cui si è legittimata con qualche resistenza

l'idea che la riflessione epistemologica sul rapporto teoria e prassi potesse essere riscritta e ampliata oltre quel posizionamento che poneva la prima variabile, la teoria, in un ordine di valore conoscitivo superiore alla seconda, la prassi. Ci siamo trovati così negli anni ad aver incorporato una visione 'riflessiva' della conoscenza e dell'apprendimento, siamo diventati in qualche misura dei militanti socio-costruttivisti e abbiamo posto la riflessività nella zona di 'comfort' di quei costrutti che rischiano di diventare così stabili da confondersi con dei 'miti' epistemologici (Toulmin, 2001, Oliverio, 2018). Solo, in seguito, la contaminazione con altre prospettive teoriche ci ha permesso di uscire dall'ortodossia riflessiva, di distanziarsi e vederne le linee di sviluppo (Fabbri, 2007).

Saranno utilizzate l'Actor Network Theory (ANT) e la teoria dell'apprendimento situato come framework attraverso i quali considerare l'evoluzione del costrutto 'riflessività' dentro un viaggio di contaminazione. Un risultato che è il frutto di uno studio delle fonti ma anche di incontri, discussioni, confronti con colleghe e colleghi di molte altre discipline e comunità di ricerca. Siamo consapevoli che ciò che si leggerà resterà in alcune considerazioni ancora aperto, che l'utilizzo della prima persona può essere considerato non 'scientifico', ma abbiamo cercato di adottare un approccio riflessivo per parlare di riflessività, aprendo alcune nostre convinzioni alla critica e alla negoziazione, recuperando studi che sono il frutto di traiettorie di ricerca non sempre lineari (Melacarne, 2016). Quelle traiettorie in cui oscillando tra l'analisi dei dati e le evidenze empiriche, lo studio teorico e le esperienze di formazione sul campo, ti spingono nel tentativo di superare la cristallizzazione di quei concetti a cui per molto tempo ti sei ancorato, ponendoli nel mondo stabile della teoria.

La riflessività come dispositivo 'razionale' finalizzato alla trasformazione

Mezirow (1991) è chiaro nell'introduzione del suo testo sull'evoluzione delle teorie dell'apprendimento degli adulti. Ritiene che per molto tempo queste siano cresciute all'interno di approcci comportamentisti nei quali restava marginale la valutazione del modo in cui le persone categorizzano il mondo. Da questa premessa la sua teoria si colloca esplicitamente nel quadro degli studi costruttivisti e definisce l'apprendimento come una trasformazione del dare significato. Ne deriva una sorta di assunto: per cambiare il modo in cui viviamo dobbiamo prima trasformare il modo in cui lo interpretiamo. È un'importante connessione tra Mezirow (1996) dell'idea di coscientizzazione di P. Freire. Allo stesso tempo, Mezirow sviluppa un siste-

ma teorico che attinge a Habermas e in particolare alla teoria dell'azione comunicativa, descrivendo l'apprendimento degli adulti come processo dialettico che mira a comprendere il significato nel suo emergere dal campo di esperienza.

Dentro questa lettura di 'emancipazione', apprendere significa acquisire consapevolezza di come la nostra storia e la nostra biografia si sono espressi nel nostro rapporto con noi stessi, nelle nostre ipotesi sull'apprendimento e sulla natura e l'uso della conoscenza, così come nei nostri ruoli sociali e aspettative.

Facendo eco alla teoria dei costrutti personali di Kelly (1991), Mezirow sottolinea l'importanza dei ruoli fondamentali ricoperti dal quadro di riferimento acquisito da un individuo, attraverso il quale si costruisce il significato. Il filo rosso di tutto il suo lavoro è la matrice epistemologica di Dewey (1938), che gli consente di descrivere le dinamiche con cui gli adulti imparano a negoziare e convalidare i significati attraverso un processo ponderato che consente loro di elaborare criticamente l'esperienza. È l'emancipazione l'interesse che deve sostenere l'apprendimento in età adulta, alimentando la spiegazione e la valutazione delle premesse su cui si costruisce l'apprendimento. Così, l'indagine del pensiero sui vincoli culturali, epistemologici e psicologici consente il passaggio dal pensiero pre-riflessivo al pensiero riflessivo. Pertanto, la logica che sostiene la tensione dell'apprendimento trasformativo è la razionalità riflessiva come capacità di prendere coscienza di sé, di distinguere reazioni psicologiche personali da eventi esterni. Delinea così un'idea implicita del sé come un costrutto che incorpora l'idea di Senso. Il significato esiste dentro di noi, e la relazione che ogni soggetto ha con il mondo è una funzione delle loro precedenti esperienze personali. Attraverso la socializzazione, il soggettivo è costruito in modo unico dal punto di vista biografico. È questo punto di vista che fornisce un insieme di regole interpretative per dare senso alla quotidianità.

Nella misura in cui ci rendiamo conto che la nostra percezione della realtà è stata condizionata da vincoli culturali e circostanze precedenti, piuttosto che da una visione della storia come impersonale o come sviluppo stadiale, la riflessione diventa il modo più influente di trarre significato dall'esperienza. È una riflessione che permette un'azione illuminata che si concentra sull'esplicazione del significato di un'esperienza o la reinterpretazione di quel significato. La riflessione diventa intrinseca elemento di apprendimento che consente il recupero e l'analisi razionale della propria esperienza, in un processo di spiegazione e revisione critica di quei presupposti su cui si basa la conoscenza strutturata. L'apprendimento trasformativo è un apprendimento nutrito dalla razionalità riflessiva che, nel verificare

la validità dei suoi modelli interpretativi, pone le basi per una conoscenza più integrativa di esperienza. L'apprendimento implica la capacità e la volontà di elaborare, trasformare, aumentare le interpretazioni esistenti, o costruirne di nuove attraverso la trasformazione di modelli o prospettive disfunzionali attraverso quattro fasi:

- estensione degli schemi di significato;
- creazione di nuovi modelli di significato;
- la trasformazione di vecchi schemi;
- cambio di prospettiva.

Mezirow (1995) suggerisce una gerarchia dei processi di apprendimento che può aiutare a delineare le possibili fasi di validazione delle esperienze. La comprensione di nuove situazioni può richiedere categorie diverse da quelle precedentemente invocate. In questo caso la dinamica riflessiva può creare le condizioni per una ridefinizione degli schemi di senso che, pur restando compatibili con la prospettiva che li contiene, sono migliorati. In questo caso l'esperienza viene riletta, rivisitata e non problematizzata, restando in sintonia con il precedente orientamento interpretativo. Perciò, la trasformazione non è sempre necessaria od opportuna.

La riflessività come *artistry*

Il libro di D.A. Schön, *The Reflective Practitioner*, tradotto in Italia nel 1993 con il titolo *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, ha aperto un dibattito sulle epistemologie professionali e ha rappresentato una svolta paradigmatica sul modo di interpretare e rappresentare le pratiche professionali. Imponendo un cambiamento di prospettive, ha reso marginali e discutibili altri contributi. Le tesi contenute nel libro trovano un fecondo ambiente di sviluppo nel quadro successivo degli studi organizzativi e in particolare tra le ricerche legate al filone interpretativo, che considera le organizzazioni e gli attori organizzativi come contesti e soggetti caratterizzati dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. Schön, partendo dall'indagine di molteplici casi di pratiche professionali, ha individuato nella razionalità riflessiva il tratto distintivo di quelle conoscenze che nascono dall'agire e che in esso transitano e si traducono. Ha contribuito, inoltre a definire il tipo di attività cognitiva nella quale sono impegnati i pratici, il tipo di sapere cui fanno riferimento nella strutturazione delle situazioni problematiche e le modalità di apprendimento che consentono loro uno sviluppo professionale. Si riferisce alle professioni ad alta densità pratica, ai *reflective practitioners* e ne definisce i tratti e l'attività cognitiva che li contraddistinguono. Il reale esercizio della pratica

mette di fronte a configurazioni esperienziali che, per la loro indeterminazione e dinamicità, non si presentano come problemi da risolvere ma piuttosto come situazioni complesse e mal definite, in cui le variabili si intrecciano e si richiamano a vicenda, rendendo vago il tentativo di racchiuderle all'interno di categorie standard. La prima difficoltà che incontrano questi professionisti non è quella di applicare tecniche e modelli operativi, ma di interpretare la situazione per individuare, circoscrivere e formalizzare il problema. Le informazioni utili a prendere una decisione devono essere costruite a partire da materiali di situazioni problematiche che sono sconceranti, turbative, incerte. Il termine «riflessione in azione» (Schön, 1993) è coniato per descrivere come i diversi professionisti da lui osservati gestiscono le situazioni di incertezza, instabilità, conflitti di valori, mancanza di riferimenti. I professionisti si chiedono ad esempio: “Quali caratteristiche osservo quando riconosco questa cosa? [riflessione sul processo], quali sono i criteri in base ai quali formulare questo giudizio? [riflessione sulle premesse]”.

È soprattutto attraverso questo processo “non tecnico” della strutturazione della situazione problematica e dalla indeterminatezza del contesto effettivo che vengono selezionati gli oggetti a cui prestare attenzione, valutate le finalità perseguibili e verificate le condizioni di applicabilità dei mezzi a disposizione. L’esercizio della pratica professionale ha a che fare con la scoperta del problema almeno tanto quanto la sua soluzione.

Il professionista esprime una razionalità contestuale, cioè nuove forme di azione e di ragionamento pratico orientate all’oggetto di lavoro, alle interazioni con gli altri, al contesto e a tutte le risorse che in esso sono presenti. Non adotta però una “razionalità oggettiva” ma si muove secondo la “logica della situazione”. È la razionalità euristico-riflessiva che, nel corso dell’azione, mette il professionista nella condizione di decidere come agire in situazioni problematiche. È l’esperienza della sorpresa, il confronto con situazioni impreviste, turbative, incerte che sollecita nel professionista l’esigenza di riflettere nel corso dell’azione: focalizzando l’attenzione sulla molteplicità degli elementi che costituiscono la situazione e sulle proprie procedure cognitive, egli può rendere l’impostazione del problema disponibile a nuove sollecitazioni, esplicitando e ridefinendo la comprensione iniziale del caso e sperimentando modalità d’azione nuove e alternative. Di fronte a una situazione incerta, il professionista apre un’indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all’elaborazione di possibili corsi d’azione, attraverso una costante transazione tra il fare e il pensare.

La rappresentazione della pratica professionale che emerge dall’analisi dei contesti lavorativi colloca l’applicazione di teorie e tecniche trasmesse

dalla ricerca scientifica all'interno di un processo molto più ampio di costruzione, revisione e messa in comune di conoscenze, in cui è la riflessione del professionista che consente la gestione di quella complessità che è intrinseca al reale esercizio della pratica. L'agire professionale competente ha un carattere euristico e autoregolativo, che si esplica sia durante lo svolgimento dell'azione che a posteriori, una volta terminato il corso dell'attività. Attraverso la riflessione nel corso dell'azione il professionista indaga la realtà che è chiamato a risolvere, diventando così un ricercatore che opera nel contesto della pratica, il cui apprendimento è connesso alle esperienze che ruotano intorno alla ricerca della soluzione e alla riflessione su di esse. La riflessione è una prospettiva epistemologica che si traduce operativamente come forma di ricerca; quindi, di strumento metodologico con cui si fa fronte alla natura indeterminata e conflittuale dei problemi pratici, che sollecita ad indagare, problematizzare, comprendere, attribuire significati a quadri problematici e contraddittori, rispetto ai quali è necessario aprire processi di costruzione di conoscenze situate.

Il termine "razionalità riflessiva" è stato utilizzato inizialmente in antinomia a "razionalità tecnica". Tale distinzione si riferisce a una diversificazione tra attività, tra modi di utilizzare le conoscenze più che ad una distinzione fondamentale nella qualità dell'esperienza e della conoscenza umana.

Lo stesso Schön (1993) parla di vere e proprie costanti che vanno oltre le distinzioni tra professioni (forti e deboli, professioni ausiliarie e arti meccaniche, professioni liberali e occupazioni professionalizzanti), ovvero riferimenti alquanto robusti che rendono i professionisti più o meno capaci di riconoscere e rendere stabile tutto quanto vi è di mutevole e turbolento nell'esercizio della professione.

«Una teoria dominante non fornisce una regola che possa essere applicata per predire o controllare un particolare evento, ma offre un linguaggio a partire dal quale è possibile costruire particolari descrizioni, e dei temi dai quali è possibile sviluppare particolari interpretazioni» (Schön, 1993, p. 280). Non tutta la conoscenza professionale può configurarsi solo come preesistente all'azione, ma l'abilità nella manipolazione dei mezzi, linguaggi e repertori è essenziale per la conversazione riflessiva del professionista con la situazione, «proprio come l'abilità nella manipolazione del linguaggio parlato è essenziale per la comune conversazione» (Schön, 1993, pp. 278-279).

Schön ricostruisce bene anche il paradosso dentro il quale si muovono le culture professionali. Queste devono fare i conti con le distorsioni epistemologiche con cui la comunità scientifica tematizza la conoscenza pratica. «La loro definizione della conoscenza professionale è legata ad un'idea di procedure rigorose ed esclude quei fenomeni che essi hanno imparato a

considerare centrali nella loro pratica: per esempio modi artistici di affrontare i problemi non si qualificano, a loro parere, come rigorosa conoscenza professionale» (Schön, 1993, p. 69).

Non avendo un modello epistemologico forte per riconoscere legittimità alle conoscenze e alle operazioni che garantiscono loro pertinenza pratica, i professionisti sono nella condizione di disagio propria di chi deve scegliere tra una conformità al rigore tecnico o una prestazione “artistica” efficace ma sconosciuta al modello della pratica professionale dominante. Per abilità artistica si intende «un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo» (Schön, 2006, p. 43) che consente al professionista di far fronte alle situazioni indeterminate, uniche e conflittuali della pratica professionale, non suscettibili di essere trattate con la mobilitazione di procedure di problem solving, ma che richiedono l'innovazione rispetto al proprio repertorio di mosse e quindi una sperimentazione e una riflessione in and on action.

Gli studi sulla riflessività e le sue criticità

Il paradigma riflessivo è stato certamente qui ridotto lasciando nello sfondo altrettanti studi e ricerche di indiscutibile valore. Ma cosa succede se un paradigma discute i propri limiti anche se è riuscito ad imporre una svolta (la svolta riflessiva) sugli studi delle epistemologie della pratica, e sulle stesse epistemologie della conoscenza?

Possiamo avanzare argomentazioni che fanno parlare di post-riflessività e ci spingono a cambiare le epistemologie della pratica su cui in parte poggia lo stesso costrutto di riflessività. Emergono le epistemologie femministe ponendo nuove prospettive. La riflessione è un costrutto transdisciplinare dentro il quale trovano oggi più di ieri spazio le “teorie dell’azione” e riemergono le sfide di chi sostiene che l’apprendimento possa essere compreso se considerato all’interno di sistemi di attività e ambienti ibridi, dove diventa sempre più difficile scindere funzioni separate e distinte. Prima si pensa e poi si agisce, la conoscenza è essenzialmente formalizzazione a discapito di un’esperienza vissuta (Nicolaidis, 2023). L’apprendimento da processo “mentale” diventa distribuito, il corpo non fa riferimento alla fisicità biologica ma al contempo alla sua trasformazione tramite le tecnologie e al loro uso. L’apprendere cambia rispetto anche a variabili che incorporano la modalità con cui ciascuno vive ed etichetta oltre le categorie naturali il proprio modo di vivere le relazioni, il corpo, il genere. Di seguito sono discusse due prospettive che hanno certamente offerto spunti interessanti per rileggere il costrutto di riflessività. Da un lato il contributo di alcuni

studi che hanno discusso il ruolo dei sistemi di attività e della materialità all'interno dei processi conoscitivi. Dall'altro la prospettiva 'situazionale' nella quale si è tentato di rileggere l'apprendimento come fenomeno emergente dalle pratiche. Entrambi hanno arricchito e reso più vivace e aperto il dibattito sui dispositivi riflessivi e sulla loro tenuta epistemologica.

Epistemologie socio-materiali e riflessività

Fenwick sostiene che gli studi sociomateriali partano da quelle teorie che potremmo definire post-umane, affermando che la materia è una variabile fondamentale nella costituzione e nel riconoscimento di tutti i fenomeni, così come del loro rapporto con le persone e del loro modo di cambiare e di apprendere. Le prospettive sociomateriali mettono in discussione le letture dicotomiche e le modalità binarie con cui la ricerca ha categorizzato gli eventi, differenziandoli tra individuo/organizzazione, soggetto/oggetto, conoscitore/conosciuto. Ha affermato che spesso queste nozioni di partecipazione sono limitate alle interazioni umane, concentrandosi sulle relazioni sociali e le forze culturali e sui modi in cui gli esseri umani 'usano' gli strumenti o si muovono attraverso i contesti. In tali concettualizzazioni, gli stessi processi di materializzazione che designano queste diverse entità e le loro possibilità di interazione vengono oscurati (Fenwick, 2010, p. 107). All'interno degli studi sulla sociomaterialità, l'ANT è un approccio che si è evoluto principalmente all'interno degli studi sociali e delle scienze tecnologiche e appare oggi più una sensibilità che una vera e propria teoria (Fenwick, 2000). Sviluppandosi nel campo dell'epistemologia, della sociologia e dell'ingegneria, autori come Latour (1999), Callon (2005) e Law (1991) hanno contribuito da diverse prospettive alla generazione dell'ANT combinando una prospettiva costruttivista, un metodo materiale semiotico e una lettura dei fenomeni sociali, concentrandosi sul ruolo svolto dalle reti di attori umani e non umani. Questi autori hanno cercato di superare prospettive essenzialiste, spesso concentrate nel tracciare linee causali tra i fenomeni, ma hanno tentato anche di sviluppare una teoria capace di mappare relazioni che sono allo stesso tempo materiali e simboliche, riconoscendo così l'azione del "non umano" come fattore di trasformazione della società. Introducono così l'idea che non c'è opposizione tra soggetto e realtà, né uno stadio precedente o successivo in cui si consumano gli atti di generazione della conoscenza. Pur distinguendosi dagli studi di Lave e Wenger (1991), l'ANT condivide con questi l'idea che la conoscenza è emergente e situata, incarnata in pratiche che nascono, crescono e si dissolvono nel tempo. L'ANT si basa sull'ontologia performativa piuttosto che sull'epistemologia rappresentativa (Barad, 2003). In questo senso possiamo dire che il piano

dei significati, il modo in cui le persone modellano il mondo attraverso il proprio linguaggio, non è un processo né preesistente né successivo a una realtà esterna. Esso è comprensibile all'interno della relazione situata e in cui si manifestano. Questo tratto distintivo introduce un tema di sfida per la ricerca riflessiva perché la comprensione dei processi di apprendimento o delle pratiche educative non passa dallo studio dei singoli processi di costruzione della conoscenza, ma da come la conoscenza si produce nell'interazione tra umano e non umano, tra discenti e tecnologie, ad esempio, o tra discenti e regole sociali, o tra lavoratore e artefatti materiali che costruiscono il campo di lavoro. Si delinea una un'epistemologia relazionale intesa come sempre aperta alla riformulazione delle regole che hanno generato uno stato di stabilità. L'obiettivo dell'ANT è tracciare il processo attraverso il quale gli elementi che compongono una situazione (persone, significati, materiali, tecnologie, regole, ecc.) si uniscono e riescono a resistere insieme configurandosi come una rete stabile. Queste reti producono energie, forzano e generano conoscenza, identità, regole, routine, comportamenti, nuove tecnologie e strumenti, regimi normativi, riforme, malattie e così via. Le reti non sono un fenomeno statico e per questo la conoscenza in esse incorporata cambia nel tempo. A differenza di una prospettiva strutturalista "pura", nell'analisi ANT non c'è distinzione tra struttura umana e struttura sociale. Ciò che osserviamo è delimitato da relazioni simmetriche. Gli oggetti, la natura, la tecnologia e gli esseri umani influenzano e mobilitano reti che includono strumenti, conoscenze, istituzioni, politiche e identità. I processi che si manifestano all'interno di una rete diventano così atti di traduzione e stabilizzazione precaria.

Conoscenza situata e riflessività

Richiamando i contributi che derivano dal costrutto di conoscenza situata, la cui stessa espressione deriva anche della critica femminista alla conoscenza *dal nulla*, quella forma di conoscenza che la critica femminista chiama "modi di essere da nessuna parte pur pretendendo di vedere in modo completo" (Haraway, 1991, p. 6). La fallacia cui si distanzia la conoscenza situata risiede in quella pretesa di conoscenza universale, senza corpo, relazioni, classi ed etnie che ne fa un oggetto privo di 'anima'.

In particolare, Lave ha sottolineato la differenza fondamentale tra il sapere in situazione e il sapere decontestualizzato. "La conoscenza ha sempre a che fare con domini circoscritti, non con la trascendenza e la dicotomia soggetto/oggetto". Se non vogliamo produrre "la conoscenza del nulla" dobbiamo riuscire a vedere e ad agire tutto ciò che succede in un contesto pratico. La pratica, e qui torna la definizione di Wenger, è tutto ciò che suc-

cede in un contesto, composto da elementi materiali e immateriali, espliciti ed impliciti tra questi elementi si introducono gli altri elementi emergenti. Il corpo, il colore della pelle, la posizione di potere, il conflitto sociale, gli artefatti tecnologici.

È dal costrutto di azione situata che le nuove epistemologie attribuiscono al contesto non più il ruolo di contenitore dell'azione, ma come situazione in cui gli interessi degli attori coinvolti e le opportunità dell'ambiente si incontrano e si definiscono reciprocamente.

La prospettiva dell'azione situata, colloca le pratiche, siano esse manageriali o educative, in relazione ad azioni situate, gli attori sono socio materialmente situati, con la loro incarnazione differenziata da genere, classe, età, orientamento sessuale e tutti gli altri possibili significati di potere. Partendo dal contributo di Suchman si distingue i piani dall'azione (Suchman, 1987 p.6). Il sapere situato è legato all'azione situata. Il piano prima dell'azione ha solo uno scopo predittivo. Anche quest'ultimo costrutto, già presente nel dibattito, è interpretato, non più come contenitore dell'azione, ma come “situazione in cui gli interessi degli attori coinvolti e le opportunità dell'ambiente si incontrano e si definiscono reciprocamente” (Suchman, 1987, p. 6).

L'assunto, trasversalmente condiviso, potrebbe essere il seguente “le pratiche (manageriali) sono descritte in relazione ad azioni situate, conoscenze situate e incarnazioni situate sono sociomaterialmente situate con la loro incarnazione differenziata da genere, razza, classe, età, orientamento sessuale e tutti gli altri possibili significanti di potere” (Suchman, 1987 p. 7).

Conclusioni. Epistemologie post-umanistiche della pratica

Che cosa non ci ha consentito di vedere il paradigma riflessivo? E che cosa dobbiamo aggiungere alla luce delle nuove categorie qui accennate della sociomaterialità e della conoscenza situata? La razionalità riflessiva ci ha permesso di non assumere la razionalità tecnica come unica prospettiva, questa è certamente la consapevolezza più pesante che ci tramanda. Ma se qualcuno dubitasse che la razionalità sia un costrutto sufficiente per spiegare il paradosso, il vuoto etico, il sostare costante su contraddizioni non risolvibili? Forse il costrutto di riflessività va ridefinito, o forse riscoperto. Alcuni studi seguendo questa linea argomentativa cercano di riscoprirne la natura originaria, alla luce di un accadere che sorprende, che crea esiti inattesi, che contempla il rischio della non misurabilità (Biesta, 2023).

Tra le critiche che si rivolgono al pensiero riflessivo alla “Schön” c’è quella che rileva la pesantezza di un approccio immanente delle esperienze in corso: un pensiero che fa riferimento alla conoscenza acquisita nella pratica piuttosto che all’apertura verso il nuovo, l’imprevisto. Il rischio dell’immanenza dei processi di apprendimento “situato” è quello di non permettere apprendimenti radicalmente nuovi che trascendano il dominio della soggettività epistemica o delle sole comunità coinvolte (Oliverio, 2013).

Una considerazione diversa riguarda la teoria trasformativa di Mezirow. Come anticipato questa nasce da un assunto iniziale che svela la sua forza ma anche la sua potenziale criticità. Costituendosi come alternativa al comportamentismo questa si sviluppa nella direzione di considerare i processi di costruzione del significato come prioritari nel supportare uno sviluppo emancipativo del pensiero. L’adesione al pensiero costruttivista incorpora secondo alcuni una ulteriore caratteristica, quella di riportare o tentare comunque di farlo, dentro il dominio della razionalità la possibilità di emanciparsi, di comprendere le modalità con cui viene categorizzata l’esperienza. Anche nelle evoluzioni del ‘modello’ che lo stesso Mezirow esplicita in un suo ultimo lavoro (Mezirow, 2016), dove si inseriscono variabili come le emozioni e anche la ‘spiritualità’, sembra che la matrice razionalizzante non venga poi in definitiva abbandonata o ripensata. Le emozioni infatti restano ancora subordinate al pensiero razionale che deve dare una forma a ciò che appare come dissonante, forma che spinge a cristallizzare le idee e farle transitare dentro una stabilità non più relazionale, situata e dinamica. Come per Schön anche in Mezirow resta sopita la possibilità di una sperimentazione che non resti in qualche modo sotto il controllo di un pensiero che organizza, che esplicita, che permette di monitorare e controllare. O perlomeno, questa è la traduzione che per molto tempo abbiamo fatto di questi autori, dentro un paradigma da alcuni considerato ‘tecnocratico’. La riflessività è diventata nel tempo il modo attraverso cui misurare il livello di razionalità delle pratiche, il gradiente di efficienza delle stesse.

La ricerca di nuove categorie per studiare il sapere situato ha sviluppato un campo discorsivo diverso, centrato sulla dimensione collettiva e cooperativa del fare e pensare insieme in situazione. L’epistemologia della pratica riflessiva porta con sé l’idea che si tratti di un approccio individuale, una sorta di introspezione cognitiva che rende consapevoli e critici o una sorta di analisi a posteriori dell’esperienza. La contaminazione con l’idea di conoscenza situata (Fabbri, 2007) ha permesso di considerare i contenuti relazionali, la creatività, la disponibilità al confronto e allo scambio come modalità privilegiate per condividere problemi e soluzioni. Forse è questa una traiettoria che contraddistingue il nuovo secolo, quella di riconsiderare la

categoria del rischio dentro le teorie e le pratiche educative (Biesta, 2015). Ma se la conoscenza è emergente e sociale, generata nella relazione o nella partecipazione legittimata a delle pratiche (Lave, Wenger, 1991), possiamo pensare che l'idea di riflessione sull'esperienza possa essere ridotta dentro una lettura funzionalistica/strumentale? L'esperienza situata è tale per cui i significati sono il frutto congiunto di condizioni materiali in qualche misura date e processi di simbolizzazione individuali e sociali. Forse il pensiero critico riflessivo non è solo una forma di validazione di una prospettiva con la quale leggiamo il mondo ma è la modalità con cui vengono incontrate, comprese e gestite esperienze dissonanti, contraddittorie, è il modo in cui dobbiamo abitare l'esperienza di ricerca (Melacarne, 2021).

Le critiche che riguardano il paradigma riflessivo sottolineano il riduttivismo soggettivista che può caratterizzarne l'approccio, il rischio di una iper-intellettualizzazione e la rigidità del suo copione procedurale. Abbiamo privilegiato una lettura cognitivista delle pratiche che pone al centro l'agentività e non, per esempio, la passività o la vulnerabilità che può contraddistinguere i contesti pratici. Il processo di costruzione e ricostruzione delle conoscenze di esplicitazione del fare può oscurare la possibilità di pensare a ciò che è nuovo (Roth, 2011). Esplode il costruito di novità, ovvero l'abilità di andare oltre ciò che sappiamo o facciamo. È possibile abitare il dubbio, la vulnerabilità senza passare dalla riflessività? O come permettere a queste di entrare dentro la riflessività. La riflessione lavora con l'incertezza, con le contraddizioni ma si riesce ad abitare l'instabilità, il fallimento, la capacità di prendere sul serio il negativo? Si può parlare dei limiti del protagonismo epistemico dei *practitioners*?

Una strada promettente per avviare e tratteggiare delle possibili risposte appare quella della dell'epistemologia post-umanista, la quale ci invita a sviluppare una responsabilità localizzata, a lavorare con conoscenze parziali e considerare l'immersione del ricercatore nella pratica di ricerca non solo come fattore da controllare ma come fonte da utilizzare.

Quelli post-umani sono approcci diversi che indicano traiettorie di un dibattito aperto, non necessariamente condivisibile. Il postumanesimo si preoccupa di superare i limiti del modo in cui la nostra umanità è stata teorizzata in categorie dualistiche che privilegiano un termine rispetto ad un altro (natura/cultura, soggetto/oggetto, mente corpo, mascolinità/femminilità e così via (Gherardi, 2021). Fanno parte di questa riflessione i nuovi materialismi femministi, le sociologie relazionali, la teoria degli affetti e le metodologie post-qualitative (Gherardi, 2021 p. 2).

Si parla di "crollo dei confini tra l'umano e il più-che-umano, l'animato e l'inanimato, propone un passaggio dall'epistemologia sociale a quella

ecologica – secondo Hugles e Lury – per spiegare come viviamo in relazione a un mondo più – e altro – che – umano” (Gherardi, 2021 p. 2)

I nuovi materialismi hanno tutti in comune “il ritorno alla materia e all’attenzione alla produzione sociale piuttosto che alla costruzione sociale. La materia fisica del corpo, la sua produzione materiale-discorsiva, il suo sapere sensibile e la sua coreografia del divenire sono tutte istanze dell’incarnazione come irriducibilmente materiale, sociale e collocata nelle pratiche” (Gherardi, 2021 p. 9).

Allora la riflessività che sia essa la razionalità con cui si produce conoscenza in azione nei contesti paludosi della pratica lavorativa o di pratiche di ricerca, si definisce come attività razionale o post-razionale? Possiamo parlare di approcci socio-materiali alla riflessività? Schön ha chiamato in causa la riflessività per rendere ragione delle parti oscure, ambigue, caratterizzate dai conflitti di interesse o di valore che caratterizzano i contesti pratici. Non a caso li definisce paludosi e incerti. Con la convinzione che la razionalità riflessiva potesse rendere agibile, almeno concettualmente, ciò che accade.

Chi stabilisce quali siano i criteri per considerare un pensiero critico riflessivo? Ci siamo posti questa domanda non solo come studiosi di fonti e testi, ma come ricercatrici e ricercatori sul campo. Le nostre comunità di ricerca e di lavoro sono dense di prospettive e di vissuti culturalmente determinati (Fabbri, Bracci, Bosco, Capaccioli, 2023). In un recente progetto di ricerca all’interno del quale il tema della multiculturalità era centrale e strategico, ci siamo resi conto solo a metà processo che la nostra comunità di lavoro era composta da donne e uomini bianchi, monoculturali, mono religiosi e appartenenti tutti all’emisfero occidentale. Possiamo chiederci se l’argomentazione razionale è l’unica strada per validare il pensiero oppure è una lettura parziale viziata dal genere, la cultura, la tradizione di una parte minoritaria del dibattito sul tema?

Dentro il costruito di conoscenza situata gli studi post-femministi hanno per esempio sottolineato la presenza di dinamiche interraziali, di potere, di genere, e sociali. Il confronto non è solo tra conoscenza situata e conoscenza decontestualizzata, ma tra forme di conoscenze situate frutto di storie, contesti e corpi, di vissuti e regole. La conoscenza situata è più comprensibile dentro un quadro di intersezionalità (Crenshaw, 1989; 2017). Abbiamo probabilmente perso nel tempo la capacità di discriminare i saperi rispetto alla loro genesi sociale, a come questi saperi siano il frutto di traiettorie che incorporano appartenenze culturali, discriminazioni, livelli di partecipazione diversa, status sociali differenti. Da un lato gli studi sulla conoscenza situata ci invitano a non perdere nella riflessività quella forza generatrice con la quale questo costruito era nato, dalla logica di indagine di indagine di

Dewey in avanti. Ci invita anche a considerare i limiti della riflessività come competenza acquisita o da acquisire. Essa non è un esercizio solo di razionalità. Non si tratta di mettere ordine al disordine ma di considerare assieme ordine e disordine come elementi costitutivi della pratica.

L'Actor Network Theory da una altra angolazione ci illumina sul ruolo delle reti e delle forze relazionali nel permettere o meno l'uso e lo sviluppo di un pensiero riflessivo. La materialità dell'esperienza condiziona la modalità con cui possiamo validare o meno un significato. Nell'intersezione con la ANT la riflessività diventa un agire sociale, nessuno individualmente è capace di generare un significato o una pratica riflessiva emancipativa. Parallelamente l'ANT ricorda che la materialità può generare discriminazioni, modalità con cui i processi emancipativi sono soppressi. Il contributo di questi studi è certamente quello di averci suggerito di vedere nei processi riflessivi anche le dimensioni di materialità.

Riferimenti bibliografici

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
- Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9-20.
- Callon, M. (2005). Peripheral vision: Economic markets as calculative collective devices. *Organization Studies*, 26(8), 1229-1250.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, pp. 139-168.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: essential writings*. New York: The New Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria*, 10, 84-87.
- Fabbri, L., Bracci, F., Bosco, N. & Capaccioli, M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, 2.

- Fenwick, T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243-272.
- Fenwick, T. (2010). Re-Thinking the “Thing” Sociomaterial Approaches to Understanding and Researching Learning in Work. *The Journal of Workplace Learning*, 22(1-2), 104-116.
- Gherardi, S. (2021). A posthumanist epistemology of practice. *Epistemology of management*. Berlin: Springer.
- Haraway D (1991). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspectives. In: Simians HD (ed) *Cyborgs and women: the reinvention of nature*. Free Association Books, London, pp 183-202.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs*. Taylor & Frances/Routledge.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Law, J. (1991). Power, discretion and strategy. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters? Essays on power, technology and domination* (pp. 165-191). London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Gardolo (Trento): Edizioni Erickson.
- Marsick, V., & Davis-Manigaulte, J. (2011). Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione. *Educational Reflective Practices*, (1), 7-64.
- Melacarne, C. (2016). La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari. *Civitas Educationis*, 5(2), 155-172.
- Melacarne, C. (2021). *Narrative inquiry fare ricerca educativa con le persone e le comunità* (Biblioteca di testi e studi. Scienze dell'educazione). Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. In M. Welton (Ed.), *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning* (pp. 37-90). New York: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-172.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2011). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mezirow, J., Del_Negro, G., & Cappa, F. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo imparare a pensare come un adulto* (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.

- Nicolaides, A. (2023). *Generative knowing principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory*. Gorham: Myers education press.
- Oliverio, S. (2013). Riflessiva e pensiero qualitativo: per una lettura non-costruttivista della riflessività. *Educational Reflective Practices*, 2, 11-31.
- Oliverio, S. (2018). *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su scienza e politica*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Roth, W.M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. Dordrecht-Heidelberg-London, New York: Springer.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*, tr. It., Bari: Dedalo.
- Silverman, D., & Gobo, G. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa* (Edizione italiana ed., Manuali universitari Sociologia). Roma: Carocci.
- Striano, M., Oliverio, S., & Melacarne, C. (2018). *La riflessività in educazione prospettive, modelli, pratiche* (Pedagogia 76). Brescia: Scholé.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori: Napoli.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice learning, meaning, and identity*. Cambridge New York: Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*, 4.
- Toulmin S. (2001). *Return to Reason*. Boston: Harvard University Press.