



Dimensioni dell'operare e del pensare oltre il digitale

Dimensions of operating and thinking beyond digital

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - mariachiara.michelini@uniurb.it

ABSTRACT

The contribution discusses the theme of reflective thinking and training in it, with reference to the changes resulting from the digital revolution, which also significantly mark the mental dimension of work. In this context, assuming the pedagogical responsibility in this regard, he proposes the hypothesis of a Community of Thought as a structure aimed at interpreting the intentional character and the community dimension necessary for reflection of a higher degree. This reflection, investing the premises that underlie the action, in order to extract the intelligent element from our experience, according to the Deweyan expression, in a transformative perspective (Mezirow), requires, among its conditions, that attributable to the deliberate community dimension of thought. Arguing, with reference to the existing literature on the subject, the difficulty and the rarity of the ability to reach the profound reorganization of ideas and character, the contribution develops the idea of the need for a reflective system that involves not only the individual, but that call in an active cause the community assumed to reference. The intentional creation of an environment of collective thought is proposed, therefore, as a space for research and development of the forms that articulate and allow reflection at a higher level, which today appears fundamental also in reference to the current scenarios and the new challenges of the work.

Il contributo discute il tema del pensiero riflessivo e della formazione ad esso in riferimento ai mutamenti conseguenti alla rivoluzione digitale, i quali segnano in maniera significativa anche la dimensione mentale del lavoro. In questo quadro, assumendo la responsabilità pedagogica al riguardo, propone l'ipotesi di Comunità di Pensiero come struttura volta ad interpretare il carattere intenzionale e la dimensione comunitaria necessari alla riflessione di grado superiore. Tale riflessione, investendo le premesse che stanno alla base dell'azione, al fine di estrarre l'elemento intelligente dalla nostra esperienza, secondo l'espressione deweyana, in prospettiva trasformativa (Mezirow), richiede, tra le sue condizioni, quella riconducibile alla deliberata dimensione comunitaria del pensiero. Argomentando, con riferimento alla letteratura esistente al riguardo, la difficoltà e la rarità della capacità di pervenire alla profonda riorganizzazione delle idee e del carattere, il contributo sviluppa l'idea della necessità di un sistema riflessivo che coinvolga non soltanto il singolo, ma chiami in causa attiva la comunità assunta a riferimento. La creazione intenzionale di un ambiente di pensiero collettivo, viene proposta, pertanto, come spazio per la ricerca e lo sviluppo delle forme che articolino e consentano la riflessione di livello superiore, che appare oggi fondamentale anche in riferimento agli scenari attuale e alle nuove sfide del lavoro.

KEYWORDS

Reflective System, Community, Training.
Sistema Riflessivo, Comunità, Formazione.

Introduzione

Il costrutto di *Comunità di pensiero* (d'ora in poi CdPe), inteso come condizione delle condizioni del pensiero riflessivo (Michelini, 2013 e 2016) costituisce una proposta che riguarda in particolar modo la dimensione mentale del lavoro, anche in riferimento ai mutamenti della logica delle professioni del presente, oltre che del futuro, alla luce della rivoluzione digitale e dei suoi effetti. L'ipotesi fondamentale su cui tale costrutto si incardina riguarda la necessità del coinvolgimento attivo dei soggetti adulti, impegnati nelle attività professionali, in continua metamorfosi, nell'elaborazione trasformativa della propria esperienza, sia in termini di idee, e delle corrispondenti cornici di significato, che, conseguentemente, nella loro traduzione operativa. Considerando il lavoro tra i due poli opposti di esecutività e creatività, eteronomia ed autonomia, dipendenza e creazione, assistiamo ad un paradosso: la tecnologia rischia di sbilanciare la trasformazione verso la prima polarità, creando sempre maggiore dipendenza dalle macchine e dalle loro logiche, al tempo stesso, richiede e richiederà sempre maggiore flessibilità mentale e cognitiva, capacità di cambiamenti rapidi e profondi, immaginazione e originalità. L'educazione del pensiero riflessivo, non costituisce, in tal senso un semplice strumento regolativo dell'azione affinché essa sia quanto più efficace ed efficiente, ma presidio essenziale per affrontare le sfide culturali del presente e del futuro, in termini di invenzioni professionali in senso stretto e di elaborazione di una cultura del lavoro capace di dare significato all'operare. Allargando ulteriormente lo sguardo, il pensiero rappresenta lo strumento, il solo strumento regolativo il cui valore strumentale è unico, secondo la definizione di conoscenza riflessiva di Dewey de *La ricerca della certezza* (1929, p. 226), per essere (o forse imparare ad essere) signori del proprio tempo, delle proprie scelte esistenziali e operative. In questo senso il pensiero riflessivo viene posto al centro di una partita ben più importante rispetto all'ottimizzazione professionale e all'abito mentale dei professionisti in riferimento al lavoro e alle sue trasformazioni. Si tratta, in realtà, della partita ben più impegnativa circa le scelte globali del futuro dell'umanità, passando attraverso la dimensione del lavoro, come possibilità di incidere nel tempo e nella storia. Con le parole di don Milani, potremmo dire: «Tentiamo invece di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani! Altro che medico o ingegnere.» (da *Lettera a una professoressa*, p.96).

La rivoluzione digitale ha profondi legami con quella che viene indicata da più parti come dittatura della tecnica, per la quale le scelte delle persone in ambito professionale sono sostanzialmente veicolate dal progresso tecnologico che detta le condizioni e le direzioni del lavoro stesso e, ben oltre, quelle esistenziali di intere generazioni. L'inarrestabile progresso in cui l'assolutizzazione della dimensione tecnica si innesta nella logica del profitto, perseguita come fine e bene assoluto di qualcuno e non come mezzo per il bene comune, sembrerebbe doversi svincolare da qualsiasi ragione etica. Anche il pensiero riflessivo potrebbe essere inteso, in questo contesto, come cinghia di trasmissione, per la quale, appunto risponderebbe esclusivamente ai criteri dell'efficienza e dell'efficacia dell'agire professionale. In tal senso, paradossalmente, sarebbe al servizio dell'assolutizzazione delle ragioni e dei profili pratici dell'agire, costantemente orientati e diretti da quella sorta di regia presuntamente neutra e super partes che chiamiamo tecnologia.

L'ipotesi di CdPe si pone nel solco di quella via indicata da Dewey (1986, p. 446) come ricerca dell'alleanza con le nuove forze scientifiche, tecnologiche e culturali che stanno producendo dei mutamenti nel vecchio ordine, valutando la direzione che esse seguono e il loro risultato. Lontano, quindi, da ogni logica nostalgico-

conservativa, o supinamente passiva rispetto agli orientamenti del nuovo, il pensiero riflessivo e l'educazione ad esso costituiscono a nostro modo di vedere l'interpretazione pedagogica delle esigenze e dei rischi propri del post-umano.

1. Il più alto grado della riflessione

Il pensiero dei principali autori che, ispirandosi a Dewey, hanno sviluppato il tema del pensiero riflessivo nei contesti professionali, con particolare riguardo a Schön e Mezirow, hanno evidenziato l'articolazione su diversi livelli della riflessione e la difficoltà, corrispondente alla fecondità, del grado più elevato della medesima. Schön, come si ricorderà, distingue la riflessione nel corso dell'azione (*reflection-in-action*) dalla riflessione sull'azione (*reflection-on-action*), introducendo, come grado più alto, una sorta di dispositivo metariflessivo, definito riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione (*reflection-on-reflection-in-action*), sovraordinato ai primi due e volto al loro monitoraggio. L'osservazione prolungata dei professionisti impegnati in contesti del tutto differenti conduce Schön non soltanto a disegnare la morfologia appena sintetizzata della loro riflessione, ma anche ad evidenziare la difformità di diffusione tra le prime due, presenti in ogni contesto ed esperienza, sia individuale che collettiva, rispetto alla terza, estremamente rara. Troviamo conferma di questa constatazione nei lavori di Mezirow (1991), il quale sottolinea l'estrema importanza di quella che egli chiama riflessione sulle premesse che regolano l'azione e con le quali il mondo viene decodificato, distinta da quella riferita ai contenuti e da quella centrata sui processi. L'apprendimento trasformativo, vale a dire il mutamento degli schemi o delle prospettive di significato con i quali le persone interpretano il mondo e agiscono, avviene sulla base della constatazione dell'inadeguatezza dei medesimi in relazione a nuovi contesti, nella misura in cui esse prendono coscienza delle premesse implicite nell'agire e, constatandone i limiti e le inadeguatezze, le modificano.

Anche Mezirow sottolinea la difficoltà di questo grado della riflessione negli adulti impegnati nelle professioni, i quali evidenziano meccanismi di autoinganno e forme di vere e proprie resistenze al cambiamento.

D'altra parte Bateson, al quale espressamente Mezirow si riferisce per quanto concerne la differenza qualitativa dei tipi logici dell'apprendimento, aveva sottolineato l'eccezionalità dell'approdo al grado più elevato dell'apprendimento (il 3), il quale richiede una profonda riorganizzazione del carattere e la capacità di disapprendere le *formae mentis*, gli abiti mentali, acquisiti per lo più inconsapevolmente nel corso della vita e, anche per questo, caratterizzati da pervicacia. Ciò richiede, infatti, consapevolezza, intenzionalità riflessiva e critica rispetto ai presupposti di partenza. Si ricorderà che Bateson considera estremamente raro il massimo grado dell'apprendimento, da lui esemplificato nelle conversioni religiose o nelle psicoterapie profonde. Gli schemi di significato, infatti, sono costituiti dalle nostre convinzioni, dai giudizi di valore, dai sentimenti che si manifestano concretamente nelle nostre azioni, rivelando il nostro orientamento e le nostre aspettative abituali (Mezirow, 2003, p. 49). Essendo gli schemi le strutture del nostro contatto più immediato con il mondo e con i suoi problemi pratici, essi sono molto più soggetti delle prospettive di significato all'esame critico e alle trasformazioni mediante la riflessione. L'agire pratico ha una sua logica e una sua impellenza che esercita una forza propulsiva, tendendo ad un effetto di trascinamento. Le urgenze pratiche spingono le persone a ricercare soluzioni, far fronte ad esigenze, rispondere ad istanze, regolando il proprio *modus operandi* acquisito e divenuto consueto nel tempo. Quando tali schemi risultano inadeguati alle

nuove situazioni, li trasformiamo, ne creiamo di nuovi, sempre manifestando le nostre convinzioni. Quando però la loro inadeguatezza fa emergere cornici errate o distorti, inesorabilmente viene investito il concetto di sé, la cui messa in discussione risulta estremamente più ansiogena, con la conseguente attivazione di meccanismi di evitamento, che Mezirow chiama, appunto forme di autoinganno, quali la compensazione, la proiezione, la razionalizzazione. Questa visione spiegherebbe la difficoltà osservata da più parti di approdo alla forma più elevata di pensiero. Come dire che più la riflessione è inscritta nell'orizzonte ristretto dell'utilità, dell'efficacia e dell'efficienza dell'agire, meno coinvolge le strutture identitarie degli adulti e l'eventuale inadeguatezza delle convinzioni e delle premesse che animano l'operare. Al tempo stesso, per il pensiero autenticamente riflessivo, quello capace di trasformare le prospettive, la visione del mondo e delle cose, questo passaggio è ineludibile, da una serie di punti di vista. In primis per la natura stessa del pensiero, in senso autonomo e aperto, per cui già Dewey in *Esperienza e educazione* (2004, p. 9) chiariva che: «difatti qualsiasi teoria e qualsiasi sistema pratico è dogmatico, quando non è basato su un esame critico dei propri fondamenti». Pensare significa sottoporre al vaglio critico e antidogmatico ogni aspetto coinvolto, sia che riguardi l'oggetto del pensiero, sia che riguardi il soggetto che lo esercita. Se ponessimo il limite alla sola sfera materiale e oggettiva depotenzieremmo enormemente l'autentica portata creativa del pensiero, che non può essere certo limitata alla soluzione dei problemi reali, ma, al contrario si sostanzia nell'immaginare alternative (Bruner, 1990, p. 107), nel disegnare alterità, orizzonti ulteriori e più ampi. Possiamo ipotizzare che la rivoluzione digitale apra nuovi scenari rispetto a questa criticità evidenziata dagli autori considerati in tempi non ancora segnati da questo mutamento. In tal senso sta nascendo una vasta letteratura che con orientamenti differenti e a volte contrapposti discute criticamente delle trasformazioni mentali conseguenti alla massiccia esposizione digitale. Un primo esempio in tal senso può essere inteso l'affermarsi di un vero e proprio mito, quello dei cosiddetti nativi digitali, espressione introdotta da Prensky nel 2001 e comunemente utilizzata per indicare il fatto che i nati dopo il 1985, quindi in un ambiente digitale articolato in computer, smartphone, tablet, internet, non solo avrebbero maggiore facilità nel loro apprendimento e uso, ma, soprattutto, sarebbero caratterizzati da un tipo di attività cognitiva differente, qualitativamente superiore a quella degli immigrati digitali, cioè le persone formatesi prima della rete e introdotte successivamente ad essa. Questo mito sembra resistere anche alle revisioni dello stesso Prensky, il quale successivamente preferì parlare di saggezza digitale, distinguendo tra residente o visitatore digitale. Sembra resistere anche ad alcuni studi che hanno dimostrato come, in realtà, persone adulte, introdotte in età avanzata alle tecnologie, acquisiscano le medesime competenze dei nativi, in corrispondenza alla quantità di tempo dedicata al loro apprendimento e che, per contro, la grande consuetudine con la tecnologia non sembri incrementare lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori.

Sul versante opposto, si collocano studi quali quello di Jean M. Twenge, docente di psicologia alla San Diego University, la quale ha condotto delle ricerche scientifiche sui mutamenti prodotti dalla rete sulle giovani generazioni. Il suo volume, *Iperconnessi* (2018), è una denuncia estremamente documentata con dati spesso inquietanti dei cambiamenti prodotti nei comportamenti, nel modo di pensare della iGeneration (iGen) che risulta impreparata ad affrontare la vita, immatura, spesso infelice. Anche esperti, conoscitori profondi di come la rete funzioni e possa catturare miliardi di persone, come Zamperini (2018), giornalista e consulente per le strategie digitali di grandi aziende e istituzioni, denunciano come la rete ci renda schiavi di algoritmi, per i quali stiamo regalando alle mac-

chine qualità che ci rendono umani. Di conseguenza, nel suo *Manuale di disobbedienza digitale*, egli fornisce una serie di indicazioni per liberarsi dalla schiavitù della rete.

Il richiamo, assolutamente rapsodico, ad alcuni orientamenti sull'argomento, intende solo sottolineare come, nell'attuale dibattito culturale, si stia affermando la convinzione che la rivoluzione digitale stia producendo effetti importanti, di segno positivo o di segno negativo, sul modo di pensare delle persone, con particolare riguardo alla loro capacità critica e alla loro libertà intellettuale.

Riteniamo che, su questo problema, di evidente vastità, la ricerca debba procedere nella direzione dell'approfondita conoscenza del mutamento in atto, con particolare riguardo alla dimensione mentale, psicologica, relazionale. Riteniamo, altresì, che alla ricerca pedagogica competa un ulteriore compito specifico, nella direzione dell'individuazione di quanto possa essere fatto per assicurare ai cittadini del terzo millennio le condizioni di esercizio e di sviluppo della miglior forma di pensiero, ai suoi più elevati gradi, che possiamo chiamare *reflection-on-reflection-in-action*, apprendimento trasformativo delle prospettive di significato, apprendimento₃.

Consideriamo questo come ambito prioritario di esercizio della responsabilità della ricerca pedagogica nella direzione della promozione della sovranità e dello sviluppo dell'umanità. Si tratta di contribuire al protagonismo personale e globale delle generazioni chiamate a scegliere il futuro, in forma libera e consapevole, sottraendosi sia alle resistenze al cambiamento insite nella mente di ciascuno, sia alla strisciante ideologia del nostro tempo per la quale le cose sono così e non possono essere diversamente (come ebbe a dire Bauman nel corso di una conferenza pubblica). Di fronte al ciclone di globalizzazione delle tecnologie cognitive la pedagogia, come scienza autonoma, pratica e progettuale, deve interrogarsi profondamente su quanto possa garantire e sostenere l'umanità nell'esercizio di sé stessa per il futuro di tutti, con particolare riguardo al ruolo della razionalità.

In questo senso parlare di pensiero riflessivo, nell'attuale fase storica, implica lo spostamento del focus del ragionamento dal piano operativo, che pure resta l'elemento da cui partire e a cui tornare, a quello del pensiero. Non si tratta soltanto di riflettere per risolvere problemi e ottimizzare l'azione, ma soprattutto di far emergere e discutere criticamente le premesse che stanno alla sua base, per trasformarle, se risultano inadeguate, allargandone l'orizzonte in senso prospettico, aprendo visioni autenticamente innovative in senso umano.

2. Dimensioni della riflessione

L'impresa pedagogica di cui stiamo parlando è pervasa di difficoltà, sia in riferimento alla specificità dell'attuale contesto storico, sia in riferimento alle caratteristiche che sembrano intrinseche al pensare in senso alto, così come Schön, Mezirow e Bateson hanno segnalato. Riteniamo che un elemento imprescindibile in tal senso sia rappresentato dal carattere intenzionale e dalla dimensione comunitaria della riflessione di terzo livello. L'ipotesi di CdPe rappresenta, appunto, una risposta in questa direzione, come ora tenteremo di esplicitare. L'apprendimento₃ di Bateson, la trasformazione delle prospettive di significato di Mazirow, la riflessione di terzo tipo di Schön sono accomunate dal tratto distintivo dell'intenzionalità, come deliberazione consapevole di assunzione del pensiero sulle pratiche ad oggetto della propria autonoma istituzione. Questa volontaria risoluzione comporta l'investimento dei presupposti e delle premesse che stanno alla base dell'agire, consentendo l'emersione e l'esplorazione dei modelli, delle con-

vinzioni e delle teorie utilizzate. Assumendo come proprium le teorie implicite, sarà possibile il superamento dei limiti della riflessione nell'azione attraverso la messa in discussione delle medesime e l'immaginazione di alternative. Sin da queste prime considerazioni si comprende l'intrinseca difficoltà di questo tipo di pensiero, tanto che tutti gli autori considerati ne segnalano l'assoluta eccezionalità, in termini di diffusione. Al tempo stesso, da più parti se ne sottolinea, per un verso, la portata positiva e, per l'altro, la misura negativa degli effetti della mancata attivazione di questo livello di riflessione, anche in termini di depotenziamento di quanto posto in essere per risolvere i problemi pratici. Limitandosi al livello della riflessione nel corso dell'azione e sull'azione, infatti, non avviene quel salto stadiale qualitativo (Watzlawitck, 1974) che rende possibili i cambiamenti più significativi e creativi, i quali implicano l'assunzione di diverse prospettive che non potranno mai essere colte rimanendo all'interno di un determinato orizzonte di riferimento. La riflessione di livello più elevato, dunque, non avviene in maniera spontanea e occasionale, ma esige intentio, consapevolezza dell'oggetto, disponibilità alla messa in discussione delle proprie convinzioni, in vista della potenziale portata dei suoi effetti. Tale intentio deve anche essere rafforzata da misure di vigilanza riguardo gli inevitabili meccanismi di autoinganno, di difesa degli schemi appresi in maniera spesso inconsapevole e consolidati nel tempo. Ciò esige un sistema riflessivo che coinvolga non soltanto il singolo, ma chiami in causa attiva la comunità assunta a riferimento. Già Schön (1983, p. 183) parlava di «comunità di ricerca che condivide tali impegni», coniugando un'istanza euristica, di carattere intenzionale e un'istanza sociale, di carattere partecipativo e democratico. Come dire che il portato e i frutti conseguenti alle riflessioni sulle premesse che stanno alla base dell'agire sono correlati al coinvolgimento attivo della componente comunitaria. Quello che Schön definisce modello II della riflessione, che assuma volutamente come proprium le teorie implicite nell'azione interpersonale, consentendo il superamento dei limiti della riflessione nell'azione (Modello I), richiede necessariamente un ambiente collettivo, un *mondo virtuale della pratica* (Schön, 1983, p. 13), caratterizzato dalla comunicazione reciproca delle riflessioni. In esso, infatti, i professionisti esplicitano a sé e agli altri che cosa pensavano mentre agivano, risalendo, quindi, alle intenzioni, alle convinzioni, alle teorie che avevano in mente nel corso dell'azione. Schön, inoltre, riconduce la possibilità di tale passaggio tra i due differenti modelli di riflessione (I e II) alle dinamiche tipiche dell'inventare ed elaborare, non, semplicemente del regolare e risolvere.

L'ipotesi di CdPe da noi formulata si muove in questa cornice, traducendo, altresì, la morfologia di pensiero riflessivo che consideriamo articolato in due direzioni (presa di coscienza e cambiamento) e tre condizioni (conversazione riflessiva con i materiali della situazione, rispecchiamento emancipativo e, appunto, comunità di pensiero). Tale ipotesi, già esplorata nelle sue dimensioni teoriche (Michelini, 2013), è stata implementata attraverso una ricerca intitolata

Il docente riflessivo negli anni 2013-2016, coinvolgendo docenti della scuola dell'infanzia e primaria, oltre a studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.¹ La ricerca si è articolata in fasi corrispondenti alle due finalità fondamentali della medesima: ricostruire i modi e le forme tipiche del pensiero dei professionisti dell'insegna-

1 Il disegno complessivo della ricerca e i suoi risultati sono illustrati in Michelini M.C. (2016), *Fare Comunità Pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.

mento/apprendimento e, di qui, innescare processi di cambiamento attraverso l'introduzione e la validazione di dispositivi riflessivi, con il coinvolgimento attivo, consapevole e partecipante degli insegnanti stessi e di una CdPe, istituita volontariamente tra i partecipanti. Tale ricerca ha fornito una serie di elementi, per l'esposizione più dettagliata dei quali rimandiamo al volume *Fare Comunità di Pensiero* (2016), che suggeriscono alcune considerazioni utili a ripensare la formazione, con particolare riguardo a quella dei docenti nello scenario della rivoluzione digitale.

3. Ripensare la formazione

Formare oggi significa, più che mai, riaffermare e sostenere il diritto/dovere della responsabilità individuale delle scelte assiologiche, ancor prima che operative, degli adulti impegnati nelle professioni, quindi anche dei docenti. Protagonista autentico della formazione non può che essere il soggetto che pensa, interpretando i significati del proprio agire, in riferimento al sé e in riferimento al mondo. In questo senso siamo nell'ambito di quella che Quaglino (2011) chiama terza formazione, che muove dal mondo interiore dell'individuo, dalle sue istanze, dalle sue necessità, dai suoi vissuti, ancor prima che da quanto proviene da un qualsiasi contesto esterno a lui, riaffermando la centralità ontologica del soggetto della formazione. Questa, in tal senso, è uno spazio riservato ed esclusivo in cui il pensare si fa tutt'uno con il dare forma al sé, attraverso la riflessione sulle premesse implicite nel proprio agire professionale. I fatti, i problemi, gli accadimenti e le necessità esterne, sono ricondotte alla chiave di lettura del soggetto che agisce e pensa, esprimendo, così, le proprie idee.

Riattivare, attraverso la formazione, questa dimensione di responsabilità diviene, perciò, proposta pedagogica necessaria ad affrontare quel rischio di disorientamento ontologico, assiologico e deontologico (Margiotta, 2015, p. 138), oltre che di colonizzazione culturale, da più parti segnalato in merito alla tecnocrazia delle tecnologie (Galimberti, 2000).

Sviluppare e formare capacità riflessive di secondo livello comporta il superamento di una visione strumentale del pensare in vista dell'azione, in favore di un pensare per immaginare e scegliere le prospettive verso le quali muovere, sviluppando sé stessi e, al tempo stesso esercitando un ruolo attivo nei confronti del mondo.

La ricerca *Il docente riflessivo* ha evidenziato, tra le altre cose, la fragilità di percorsi riflessivi di questo genere, sia pure a fronte di elevate motivazione, senso di responsabilità e doti professionali. Nel caso, infatti, dei docenti (oltre che degli studenti universitari osservatori) coinvolti tutti in forma volontaria, motivata e consapevole, al percorso euristico, si sono comunque evidenziate le resistenze al cambiamento e le forme di riflusso, soprattutto nelle fasi successive alla ricerca in senso stretto, caratterizzate dal venir meno dell'accompagnamento da parte delle figure di conduzione della ricerca. Anche nonostante la padronanza acquisita nel corso della sperimentazione dei dispositivi riflessivi utilizzati, congiuntamente al dichiarato convincimento della loro utilità ed efficacia, i docenti ad un anno dalla conclusione della ricerca, hanno manifestato la difficoltà percentualmente rilevante di prosecuzione del loro utilizzo. Questa considerazione, insieme alla registrazione effettuata nel corso del percorso sperimentale in senso stretto, di vere e proprie resistenze al cambiamento, nonostante la rilevante presa di coscienza di determinati aspetti e rigidità personali, conferma la necessità di istituire veri e propri sistemi riflessivi, di cui la CdPe, appunto, costituisce il cardine.

Riteniamo però opportuno, al riguardo, disambiguare un possibile equivoco circa il fatto che la dimensione comunitaria del pensare a cui stiamo facendo riferimento, rappresenti una mera forma di sostegno e supplenza all'intenzione e ai processi posti in essere dal singolo. Si tratta, in verità, di una dimensione che ha a che fare con la natura medesima della riflessione la quale, etimologicamente, si riferisce a processi di ri-torno sul pensiero attraverso la mediazione di elementi terzi. Nel mondo dei fenomeni fisici il concetto è facilmente spiegato dal corpo che riflette la luce restituendola con altra angolazione all'occhio che vede. Non a caso consideriamo condizioni del pensiero riflessivo oltre alla conversazione riflessiva con i materiali della situazione, il rispecchiamento emancipativo e la comunità di pensiero. Se alla prima riferiamo la necessaria attività intra-individuale con la quale il soggetto ritorna su quanto fatto, ripensandolo attraverso la considerazione degli elementi che sono entrati nella scena (i materiali della situazione, appunto), con le ultime due invochiamo la caratteristica della terzietà, variamente articolata e strutturata, come elemento necessario all'evoluzione del pensiero. L'uso intenzionale di dispositivi riflessivi consentirà, in tal senso, la migliore valorizzazione di questi elementi terzi, utilizzando e integrando allo scopo osservatori esterni, confronto con colleghi non coinvolti nel contesto su quanto esaminato, approfondimenti della letteratura scientifica sul tema, attivazione di forme di discussione collettiva, etc. Il pensiero risponde ad una logica relazionale intrinseca ed estrinseca, la miglior forma di pensiero non potrà che farla sua strutturalmente. Chi si occupa di formazione, in tal senso, è chiamato a istituire tali condizioni per favorire per quanto possibile lo sviluppo del pensare. Basti pensare ad esempio, agli studi sul legame esistente tra apprendimento individuale e relazione sociale fin dai primi anni di vita (si considerino i vari modelli di apprendimento cooperativo, il paradigma sociocostruttivista, sin dal contributo bruneriano attorno all'idea di apprendimento situato in uno specifico contesto, distribuito, per così dire tra i soggetti partecipanti e gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve) oltre che a quelli sul rapporto tra apprendimento individuale e organizzativo nelle strutture professionali (Argyris, Schön). La dimensione collettiva è, in sintesi, una caratteristica imprescindibile del pensare nelle sue varie forme, istituire la condizione e curarla è elemento necessario al suo darsi.

Esiste in tal senso un problema di sostenibilità di questa forma di pensiero, che invoca, per un verso, la creazione di ambienti idonei, potremmo dire, ecologici, che favoriscano e supportino in maniera strutturale l'impegno riflessivo del singolo. Per l'altro verso, invocano criteri di essenzializzazione delle forme riflessive che, proprio perché difficili e resistenti, abbisognano di una quota di leggerezza e di praticabilità. In questo senso, la tensione della ricerca tecnologica alla facilità e all'immediatezza dell'uso dei suoi prodotti, può costituire una risorsa da valorizzare, insieme ad elementi ulteriori da problematizzare in ordine al tema della sostenibilità della riflessione di elevato grado. La ricerca *Il docente riflessivo* ha fornito utili elementi di riflessione critica sia in riferimento alla normale attività professionale, che alla formazione in senso stretto.

Ci riferiamo, in particolare, alle potenzialità della tecnologia in senso sociale spesso valorizzate anche nei contesti formativi. Pensiamo, ad esempio, alle comunità virtuali (concetto introdotto da Rheingold, nel 1994), attivate sempre più frequentemente nei percorsi formativi, consentendo la creazione di uno spazio sociale in cui un determinato gruppo gestisce un lavoro e il corrispondente investimento affettivo. La comunità virtuale ha però evidenti limiti, in primis l'assenza degli elementi di autentica condivisione che caratterizzano una vera comunità. Di per sé, inoltre, tale costruito è caratterizzato da dispersione e assolute fluidità e frammentazione, da legami deboli, i quali comportano un certo grado di estra-

neità, ponendo l'esigenza di superamento della dimensione utopistica intrinseca.

Un altro aspetto fortemente correlato consiste nel continuo supplemento di lavoro cognitivo necessario alla riorganizzazione individuale e collettiva del lavoro, a seguito delle trasformazioni tecnologiche, la cui velocità imprime a tali processi il carattere di urgenza se non, come sovente accade, di emergenza, con frequenti conseguenze di dispersione cognitiva a discapito dell'approfondimento. La promessa di facilità della rivoluzione digitale viene spesso sostituita da riscontri di incremento di onerosità del lavoro cognitivo (Margiotta, 2015),

La tecnologia può effettivamente supportare la dimensione collettiva del pensare, ma va riconsiderata problematicamente, per non fornire solo un'illusoria forma di confronto, appesantendo, anziché facilitando i processi riflessivi di una comunità che si costituisca per pensare.

Conclusione

L'ipotesi proposta di Comunità di Pensiero come struttura volta ad interpretare il carattere intenzionale e la dimensione comunitaria necessari alla riflessione di grado superiore sembra offrire elementi utili ad affrontare le problematiche conseguenti alla rivoluzione digitale.

Le comunità che si istituiscono per pensare, elaborando in maniera originale e critica le situazioni operative e gli orizzonti verso i quali muovere, infatti, sembrano costituire una possibilità di superamento di una visione strumentale del pensare in vista dell'azione, in favore di un pensare per immaginare e scegliere le prospettive verso le quali procedere, sviluppando sé stessi e, al tempo stesso esercitando un ruolo attivo nei confronti del mondo.

Tale visione è tanto più necessaria quanto più elevato è il rischio di disorientamento ontologico, assiologico e deontologico (Margiotta, 2015, p. 138), oltre che di colonizzazione culturale, da più parti segnalato in merito alla tecnocrazia delle tecnologie (Galimberti, 2000). Dal punto di vista pedagogico ciò comporta la responsabilità e l'impegno a sviluppare e formare capacità riflessive di secondo livello, anche attraverso l'implementazione di percorsi e dispositivi adeguati, assicurandone sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- Argyris C., Schön D.A. (1996/1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini Associati.
- Bateson G. (1972/1986), *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruner J. (1990/2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Scuola di Barbiana. (1969/1982). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Dewey J. (1929/1965), *La ricerca della certezza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1938/2014) *Esperienza e educazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1940/1986) *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galimberti U. (2000) *Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica*, Milano: Feltrinelli.
- Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New directions for adult and continuing education*, 74. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow J. (2000), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow J. (1991/2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il*

- valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti. Milano: Raffaello Cortina.
- Michellini M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Prensky, M., (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Quaglino P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D. A. (1983/1993). *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön D. A. (1987/2006). *Formare il professionista riflessivo - per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Twenge J. M. (2017/2018) *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*. Torino: Einaudi.
- Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R. (1974). *Change – sulla formazione e la soluzione dei problemi*. Roma: Astrolabio.
- Zamperini N. (2018). *Manuale di disobbedienza digitale*. Roma: Castelvecchi.