
PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

a cura di Maria Grazia Riva

Collana "Pedagogia generale e sociale" – Armando Editore

Direttore di Collana: Maria Grazia Riva

Comitato scientifico:

Giuseppe Annacontini- Università del Salento

Massimo Baldacci – Università di Urbino

Elisabetta Biffi – Università di Milano-Bicocca

Daniele Bruzzone – Università Cattolica – sede di Piacenza

Giuseppe Burgio – Università di Enna-Kore

Lorenzo Cantatore – Università di Roma3

Carlo Cappa – Università di Roma Tor Vergata

Letizia Caronia – Università di Bologna

Marco Catarci – Università di Roma 3

Laura Cerrocchi – Università di Modena e Reggio Emilia

Philippe Chassecourt – France - Université Paris Descartes

Enrico Corbi - Università di Napoli Suor Orsola Benincasa

Massimiliano Costa – Università di Venezia Cà Foscari

Giorgio Crescenza – Università Roma Tre

Antonia Cunti – Università di Napoli Parthenope

Maria D'Ambrosio - Università di Napoli Suor Orsola Benincasa

Marco D'Arcangeli – Università dell'Aquila

Daniela Dato – Università di Foggia

Arnaud Dubois- France - Rouen University

Piergiuseppe Ellerani – Università del Salento

Maurizio Fabbri – Università di Bologna

Massimiliano Fiorucci – Università di Roma3

Vanna Iori – Università Cattolica – Senatrice della Repubblica

Caroline LE ROY-France – Università di Paris VIII

Isabella Loiodice – Università di Foggia

Ivo Lizzola – Università di Bergamo

Emiliano Macinai – Università di Firenze

Elena Madrussan – Università di Torino

Pierluigi Malavasi – Università Cattolica – sede di Brescia

Maria Rita Mancaniello – Università di Firenze

Emiliana Mannese – Università di Salerno

Alessandro Mariani – Università di Firenze

Francesca Marone - Università Federico II di Napoli

Marcella Milana – Università di Verona

Rita Minello - Unicusano

Luigina Mortari – Università di Verona

Marisa Musaio – Università Cattolica – sede di Milano

Angela Muschitiello – Università di Bari

Cristina Palmieri – Università di Milano-Bicocca

Pascal Perillo - Università di Napoli Suor Orsola Benincasa

Mimmo Pesare – Università del Salento

Teodora Pezzano – Università della Calabria

Maria Grazia Riva – Università di Milano-Bicocca

Valeria Rossini – Università di Bari

Milena Santerini – Università Cattolica – sede di Milano

Gabriella Seveso – Università di Milano-Bicocca

Domenico Simeone – Università Cattolica – sede di Milano

Fabrizio Manuel Sirignano - Università di Napoli Suor Orsola Benincasa

Kalina Stamenova-England – University of Essex

Maura Striano – Università Federico II di Napoli

Maria Rosaria Strollo - Università Federico II di Napoli

Maria Tomarchio – Università di Catania

Stefania Ulivieri – Università di Milano-Bicocca

Alessandro Vaccarelli – Università dell'Aquila

Susanne Weber-Germany- Philipps University of Marburg

Silvia Luraschi

LE VIE DELLA RIFLESSIVITÀ
PER UNA PEDAGOGIA
DEL CORPOMENTE

*Con uno studio di caso in comunità
mamma-bambino*



ARMANDO
EDITORE

ISBN: 979-12-5984-099-8
Tutti i diritti riservati – All rights reserved
Copyright © 2021 Armando Armando s.r.l.
Via Leon Pancaldo 26, Roma.

www.armandoeditore.it
segreteria@armando.it – 06/5894525

A Marg

Sommario

| | |
|--|----|
| PREFAZIONE (LAURA FORMENTI) | 11 |
| INTRODUZIONE | 23 |
| CAPITOLO 1 | |
| DARE CORPO ALLA PAROLA | 27 |
| L'autoetnografia come metodo di ricerca e di formazione | 29 |
| L' <i>embodiment</i> nelle narrazioni | 30 |
| La consapevolezza attraverso il movimento | 34 |
| CAPITOLO 2 | |
| IL CORPO SAPIENTE. UN APPROCCIO <i>EMBODIED</i> ALLE STORIE DI VITA | 38 |
| Le basi teoriche | 42 |
| Percezioni e movimenti | 45 |
| La metafora del cuore | 48 |
| Corpo sensibile e in movimento: nodo ecologico di relazioni multiple | 53 |
| Corpi narranti: <i>A mile on my shoes</i> | 55 |
| Mente incorporata in un Corpo sapiente | 62 |
| CAPITOLO 3 | |
| TRA DISORIENTAMENTO E PRATICHE: LA DERIVA RIFLESSIVA E LE VIE SEGNATE | 65 |
| Dilemmi disorientanti | 68 |
| La riflessività <i>embodied</i> in pedagogia | 71 |
| Le cinque vie della riflessività in pedagogia | 73 |
| <i>La via dell'introspezione</i> | 75 |

| | |
|--|----|
| <i>La via intersoggettiva</i> | 75 |
| <i>La via della collaborazione reciproca</i> | 76 |
| <i>La via della critica sociale</i> | 77 |
| <i>La via della decostruzione ironica</i> | 79 |
| La riflessività: una via pratica | 80 |
| L'azione in-attiva di essere presenti | 81 |
| La deriva riflessiva | 82 |
| La <i>responsiveness</i> : etica e auto-etica del pedagogo ricercatore | 84 |

CAPITOLO 4

NUOVE E NON ANTICIPABILI DIREZIONI DI RICERCA:

| | |
|--|-----|
| UNA PROPOSTA DI METODO | 90 |
| Il metodo come cammino: una scelta retorica, ma non solo | 91 |
| Metodo come cammino | 93 |
| Le radici biografiche di una scelta epistemologica | 95 |
| Dis/orientamento | 97 |
| L'auto-consapevolezza emozionale e l'esperienzialismo | 100 |
| La costruzione di un metodo performativo di analisi interpretativa | 105 |
| <i>Il positioning come metodo di ricerca: un'esperienza di formazione</i> | 108 |
| Un'analisi interpretativa per uno studio di caso | 111 |
| <i>All'inizio di un cammino iniziatico: l'esperienza autentica del testo</i> | 113 |
| <i>Per/formare una storia: tre pratiche estetiche</i> | 117 |
| <i>Verso una con-posizione dialogica</i> | 120 |
| <i>Fluttu-azioni: ovvero l'attenzione fluttuante come azione riflessiva</i> | 124 |
| Ricercare è affinare il metodo | 127 |

CAPITOLO 5

| | |
|--|-----|
| IN CAMMINO: STORIE DI DONNE IN MOVIMENTO | 128 |
| Addentrarsi in territori rischiosi | 130 |

| | |
|---|-----|
| Pianificazione dell'itinerario, tra organizzazione delle tappe e valutazione dei rischi | 134 |
| Quando la mappa non coincide con il territorio | 139 |
| Compagne di viaggio | 145 |
| <i>Tra incertezza e apprendimento: il rischio di mettersi in gioco con il corpo</i> | 147 |
| <i>Vivere in comunità: tra persistenza e ri-nascita</i> | 151 |
| Lo spaesamento: quando d'un tratto si finisce su un percorso sconosciuto | 158 |
| Esplorare paesaggi di pensiero | 168 |
| Zona soggetta ad allagamento: un'improvvisa interruzione | 176 |
| Fuori campo: la ricerca pedagogica come riflessione critica sul contesto e sulle pratiche | 185 |
| | |
| FRAMMENTI NARRATIVI | |
| Radici | 95 |
| Un luogo da raggiungere | 97 |
| Vedere il proprio vedere | 109 |
| Sul campo con il sorriso | 136 |
| Quali domande conviene farsi? | 139 |
| Un passo ulteriore | 146 |
| Dipende da... noi | 152 |
| | |
| CONCLUSIONI | 191 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | 197 |
| | |
| SITOGRAFIA | 216 |
| | |
| RINGRAZIAMENTI | 217 |

Prefazione

Accorgersi di pensare. Passi verso una nuova sistemica dell'incorporazione, tra pedagogia e ricerca

Laura Formenti

“Il primo passo è accorgersi e chiedere asilo a un luogo, *non* più sicuro, non esistono luoghi sicuri, ma più protetto. Questo luogo più che un luogo è una Via, un cammino, ci facciamo nomadi per vocazione” (Candiani, 2018, p. 30)

Mi affido nelle mani di Chandra Livia Candiani, poetessa, maestra di meditazione e traduttrice di testi buddhisti, per avventurarmi nella rischiosa opera di introdurre questo libro. Rischiosa perché le Vie della ricerca sistemica, della riflessività, dell'intervento educativo e pedagogico, non si prestano a introduzioni o enunciazioni, ma si *fanno*. Dove il *si* è riflessivo, non impersonale.

È nel farsi del Cammino, ci mostra Silvia Luraschi in queste pagine, che può nascere un *meta-odos*, un metodo, coerente con la visione unitaria, integrata, della mente umana come processo incorporato. Il metodo nasce quando siamo capaci di vederlo, il nostro camminare, di dargli forma e nome a mano a mano che procediamo. Costantemente riposizionandoci. Con un altro poeta, Machado, a ricalzo - *caminante no hay camino* - Silvia ci restituisce ciò che è propriamente umano: la nostra capacità di riflettere, di accorgerci di pensare in movimento. Contro ogni luogo comune che ci insegna “pensa bene, prima di agire”!

Questa è la cifra della ricerca sistemica, ma anche dell'intervento pedagogico: un contesto operativo nel quale si procede spesso a tentoni, lasciandosi guidare dalla deriva delle idee, delle interazioni, degli incidenti critici che – a saperli leggere - diventano istruzioni su come procedere, ma solo a patto di esercitare continuamente la capacità riflessiva nelle sue diverse forme – estetica, critica, relazionale, partecipativa.

E dunque anche il luogo del pensare non è fisso, come una stanza o un contenitore dato, ma è mobile. Il salto è vertiginoso: siamo

educati a pensare fisso, alle certezze, al terreno sicuro. Quante metafore abbiamo incorporato, che ci abitua ad aggrapparci alla sicurezza del sapere, di un pensare “fondativo”? I fondamenti del sapere, come scriveva negli anni '70 Gargani (1975), basati da secoli (almeno nella cultura occidentale) sullo schema proposizionale “oggetto-designazione” e sull’idea di rappresentazione come evidenza, come simulacro del mondo “là fuori”, sono stati radicalmente messi in discussione nel secolo scorso, a partire da Nietzsche e poi attraverso Freud, Wittgenstein, Foucault, per Vie diverse - l’inconscio, il linguaggio, le strutture - fino all’enattivismo, a cui Silvia Luraschi si riferisce in questo testo per mostrare lo stretto collegamento tra l’azione incorporata e la costruzione di un mondo di significati molteplici, dinamici e problematici, che riconosciamo essere parziali eppure cruciali per la vita umana e sociale. Significati che richiedono nuove cornici teoriche e metodologiche, fondate sul movimento.

Questa ricerca si situa nel solco tracciato dalle teorie della complessità fin dagli anni '80, ma porta un contributo nuovo, originale. Pensiamo alla lettura dell’epistemologia operativa (Munari, 1993; Fabbri e Munari, 2005): gli psicologi ginevrini Fabbri e Munari traducevano il sapere “senza fondamenti” in una ricerca di metafore epistemiche che andavano ad ampliare il repertorio classico – l’edificio del sapere, la biblioteca, il viaggio – con nuove immagini più complesse – il reticolo, l’ologramma, il labirinto, l’albero della vita - per dare forma a un pensare in storie di matrice batesoniana (Bateson, 1979) che, usato nella formazione, sosteneva possibilità individuali e collettive di trasformazione delle prospettive di significato. Pensare la conoscenza come la costruzione di un edificio, di un muro (“another brick in the wall”) suggeriva

“l’idea che esistano delle *unità elementari di conoscenza*, e quindi che sia necessario cercare di individuarle per poi poterle utilizzare per costruire il sapere voluto [...] così la conoscenza è cumulativa, e tanto più importante sarà un sapere quanto più numerosi saranno i mattoni che lo compongono; i mattoni vanno impilati l’uno sull’altro, dal basso verso l’alto: così vi è una direzione privilegiata, *una strada*

maestra che è necessario seguire se si vuole costruire un sapere che *si regga bene in piedi*" (Fabbri e Munari, 2005, p. 109, corsivi miei).

Quindi, coerentemente con il momento storico e con il fiorire, in quegli anni, delle applicazioni pratiche delle teorie della complessità, si trattava di "abbandonare definitivamente" la metafora dell'edificio per abbracciare con convinzione altre immagini, riconducibili a un "*reticolo* dinamico di eventi interconnessi" (p. 113, corsivo originale). Alla fine del secondo millennio, non sembrava più possibile, o appropriato, tracciare direzioni privilegiate e postulare leggi e principi fondamentali. In pedagogia, questa intuizione si traduceva con l'abbandono del sapere fondazionale, della programmazione a tavolino di obiettivi e metodi, di un'epistemologia istruttiva. Un reticolo, un sistema circolare di interconnessioni e interdipendenze, si può esplorare a partire da uno qualsiasi dei suoi punti; non c'è una partenza obbligata, né una base necessaria. Di conseguenza, anche l'apprendere diventa circolare e imprevedibile, ma soprattutto non può più riguardare il singolo individuo: "Il movimento globale è compreso nel movimento di ogni parte" (p. 114). Perfino concetti come evoluzione ed equilibrio vengono ridimensionati; il processo crea e ricrea le proprie finalità in modi imprevedibili, come era già implicito nel principio di equifinalità enunciato da von Bertalanffy (1971), padre della sistemica. Anche l'evoluzione diventa rapsodica, rizomatica, una co-evoluzione tra unità e ambiente (Pievani, 2005).

Eppure, l'avvento del Terzo Millennio sembra aver tradito le promesse di quella stagione, dispiegando grandi energie e investimenti proprio nella scienza oggettiva, nelle evidenze del metodo sperimentale. Una scienza che semplifica la vita, che crea macchine sempre più potenti e performanti, che chiede di ridurre la complessità delle scelte, delle relazioni, delle questioni vitali umane e sociali per poterle imbrigliare in algoritmi che decidono per noi, che offrono in un nanosecondo la soluzione ottimale ai nostri problemi. L'algoritmo è falsamente complesso; von Foerster direbbe che è una *trivial*

machine: una macchina prevedibile, semmai complicata, ma non assimilabile al vivente.

Circondati da macchine banali, oggi il tema cruciale non sembra più quello di abbandonare una metafora per un'altra, nella logica del superamento e della sostituzione che ha dominato per secoli l'avanzare della conoscenza, ma possiamo provare a comprendere se e come sia possibile integrarle. Se l'edificio poteva rappresentare una zavorra per le menti del secolo scorso, con il suo portato lineare e cumulativo, oggi paradossalmente si tratta (anche) di proteggerci dall'assenza di basi e di confini, da una navigazione nella quale siamo trascinati da regole ignote scritte da altri. Bauman (2005) lo aveva segnalato, sostenendo che l'apprendimento di terzo livello di Bateson oggi può essere visto come endemico, forse pernicioso nell'indebolire la capacità umana di darsi una forma (v. anche Formenti e West, 2018).

Il grado di libertà che ogni individuo o gruppo può conquistare dipende dalla capacità riflessiva, non dall'affidarsi a una sola metafora, a un solo modello, per quanto convincente e performante. E allora, conviene scegliere una metafora che non sia un oggetto/nome, ma un verbo di movimento – camminare - che in quanto azione si distanzia anche dalle classiche metafore del viaggio e del percorso care alla pedagogia: nel camminare, quello che conta è la presenza, la capacità di usare i sensi per interagire con il mondo, di sentire attraverso l'azione e di *pensare con il corpo*. Sembra l'unica soluzione alla mancanza di fondamenti: il corpo è l'unica certezza, il substrato di tutto ciò che facciamo, diciamo e pensiamo. Le interazioni hanno una componente materiale, biologica, fisica e una componente mentale, nel senso di Bateson (1979) delle differenze che generano differenze. La mente incorporata è in tutti i viventi – l'albero, la cellula, il formicaio – e nei loro circuiti interattivi. È la dimensione mentale che ci rende metafore in movimento (Bateson, 1977).

Se la metafora è quella del camminare, allora queste pagine possono essere intese come un viatico. Letteralmente: ciò che accompagna nella via. Viatico (nota bene la pronuncia) è, nell'antica Ro-

ma, tutto ciò (cibo, vesti, denaro) che una persona porta con sé mettendosi in viaggio. Lungo la via, infatti, si manifestano bisogni, accadimenti, incidenti che richiamano risorse, per farvi fronte o semplicemente per garantire la prosecuzione del viaggio stesso. Attenzione: il viatico non sostituisce il viaggio: c'è da fare esperienza, il lettore se ne faccia una ragione.

Quali sono le risorse che possiamo mettere in gioco nel leggere questo testo? Quale postura può essere suggerita? Quali cibi e abiti? Nel camminare, si procede per passi.

Accorgersi è il primo passo. Respiro, presenza, sensi all'erta. Esserci. Leggere ogni parola, ogni frase, come se ci riguardasse. Accorgersi di avere un corpo significa assumere una posizione nel mondo, letterale e simbolica, estetica ed etica. Il tema della postura è caro all'autrice, che ci guida dentro le teorie e le pratiche di un corpo sensibile in movimento, da Merleau-Ponty a Varela, da Feldenkrais a von Foerster. La sua è una scelta di campo originale, innovativa e coraggiosa, in un mondo professionale e accademico che ancora sogna gli edifici ed espunge il corpo, nonostante le molte teorie e pratiche educative a esso dedicate, fiorite negli ultimi decenni. Basti citare i lavori di Ivano Gamelli (2011, 2016), ampiamente usati nel testo. È originale anche rispetto alla sistemica, perché un eccesso di razionalità cosciente abita molte teorie cibernetiche e molte pratiche che si dichiarano sistemiche solo per il fatto di nominare le relazioni e – talvolta – di convocarle sulla scena dell'intervento pedagogico. Non basta lavorare con la famiglia, valorizzare l'equipe o parlare di reti, per definirsi "pensatori sistemici". La postura in movimento fa la differenza. Una lettura troppo intellettuale di Bateson ha reso poco comprensibile il suo invito all'estetica, il radicamento delle sue idee nell'interazione costante con la natura, con gli animali, la forte vena spirituale del suo lavoro, il senso di mistero, di bellezza e di amore che trasuda dalle sue pagine e che ho ritrovato in questo testo.

Accorgersi di avere/essere un corpo sensibile in movimento significa interfacciarsi con un mondo altrettanto sensibile che si muove con noi, fatto di esseri viventi e non, imprevedibili, di oggetti ma-

teriali e immateriali, paesaggi, spazi, tempi, relazioni e identità in costante ridefinizione e co-evoluzione. La proposta di questo libro è molto chiara e radicale: quello che chiamiamo “mondo” è, se non si tratta di una totale proiezione o di un sogno, *una parte* della realtà, ovvero quella nicchia prossimale, visibile, percepibile, che viene a *crearsi* insieme al nostro agire. *Enactment* significa inveramento, attuazione e anche messa in scena.

Il secondo passo che possiamo fare è inchinarci, letteralmente: fletterci, toccare terra, abbassare lo sguardo. Secondo Candiani si tratta di un gesto atletico che tiene insieme gli opposti,

“una via di accesso alle infinite possibilità che si aprono con l’ammissione del limite. È importante che mi inchini con tutta me stessa, cioè sentendo il gesto, la sua danza, il suo senso” (Candiani, 2018, pp. 30-31)

Non è necessario essere buddhisti per comprendere la portata umana e umanizzante di una pratica corporea che insegna l’umiltà. Chi fa ricerca, così come chi è chiamato a progettare, intervenire, supervisionare in ambito pedagogico, corre sempre il rischio della *hybris*, del richiamo a un sapere certo, esperto, completamente accessibile. Flettersi, ammorbidire le asperità del corpo, le rigidità della mente, è ciò che insegna il Metodo Feldenkrais ed è anche un segno dell’epistemologia batesoniana, che Silvia coltiva da anni nel laboratorio aperto di Grass a Philo (con Andrea Prandin e la sottoscritta), così come in una molteplicità di corsi universitari, ricerche collaborative con giovani studenti, educatori ed educatrici, insegnanti, migranti, donne, artisti/e... tutti soggetti in cammino e in ricerca, ciascuno con il profondo bisogno, più o meno riconosciuto, di ritrovare la propria mobilità somato-psico-spirituale e sociale.

“Inchinarsi è l’occasione di sostare su una soglia, un limite, un luogo di rischio, dove si incontra la verità dell’altro senza interpretazione. Il luogo dell’altro è il forse”. (Candiani, 2018, p. 34).

Una parola bellissima e una risorsa cruciale per la pedagogia: forse. Conviene spogliarsi del bisogno di certezze, della domanda “come si fa”, per aprirsi alla possibilità di immaginare e giocare in modo serissimo, lasciandosi trasportare alla deriva (altra metafora ricorrente nel testo) nell’unica certezza della molteplicità e del mistero di ciò che ci aspetta dietro l’angolo.

Potrebbe essere utile armarsi di coraggio, nell’affrontare concetti apparentemente anodini ma che fanno tremare i polsi e anche qualche secolo di storia occidentale. Abbandonare ogni idea di verità unica, di controllo unilaterale, di razionalità scevra da influenze sotterranee... c’è chi ha costruito tutta una vita e un’identità su queste premesse e non è disposto a lasciarle andare. E allora, lettore, ritieniti preavvisato: le Vie della riflessività *embodied* sono accidentate, costeggiano abissi, tra le discese ardite e le risalite (“sul nel cielo aperto e poi giù il deserto e poi ancora in alto con un grande salto”). La paura ci accompagna di lasciare la presa, di arrendersi all’evidenza di qualcosa più grande, che ci trascende. Noi non controlliamo niente, possiamo - se va bene - danzare, ma è probabile che ci si pestino i piedi, come accade effettivamente in uno dei racconti del libro.

“A molti fa paura inchinarsi, perché non sanno di essere già inchinati, in adorazione sonnambula delle proprie opinioni” (Candiani, 2018, p. 34).

E allora accettiamo la paura e proviamo a svegliarci. Il movimento che il libro propone è, da un lato, quello di riconoscere di avere delle opinioni, premesse, abitudini percettive, blocchi mentali e fisici, perché è così che funziona l’apprendimento. Il corpomente agisce sempre a partire da una qualche postura, non fosse altro quella apparentemente neutra dello stare sdraiati a terra e lasciar fluire il respiro, ascoltando. Perfino quando dormiamo, la nostra mente crea sogni. Dall’altro lato, però, c’è un invito ad andare oltre per darci il permesso di imparare di nuovo, ascoltando con pazienza ciò

che accade dentro e fuori di noi. Umilmente, ma con il desiderio di ulteriorità.

E allora facciamo un altro passo, dopo l'accorgerci e il fletterci: ri-flettere. Riflessione è una flessione con un ritorno a sé. Non si può riflettere senza flettersi, ma l'inchinarsi in effetti non basta; entra in gioco la nostra capacità di osservare, focus principale della cibernetica di secondo ordine o cibernetica dei sistemi osservanti (von Foerster, 1981), meta-disciplina nata alla fine degli anni '60 a partire dalla cibernetica di primo ordine e dalla sistemica, quando a esse si aggiunse la riflessività (Riegler *et al.*, 2017). Nella terapia familiare, si smise di pensare alla famiglia come sistema osservabile, separato dal sistema équipe, per diventare curiosi del sistema più ampio, senza confini predefiniti, costituito dai diversi attori coinvolti nell'intervento. Ognuno di essi, portatore di premesse, di storie, di posture.

Nella sistemica, la riflessività ha portato – grazie soprattutto al contributo rivoluzionario di Heinz von Foerster – un salto epistemologico con ricadute metodologiche e pratiche, recuperando il nesso tra etica ed estetica e interrogando il mandato e il ruolo di interesse di discipline scientifiche. Ho sostenuto altrove (Formenti, 2014) che lo sguardo sistemico ha rivoluzionato la pedagogia istituendo una “pedagogia della pedagogia”, che interroga le premesse di senso comune di cui è intrisa la retorica convenzionale sull'educazione, sulla famiglia, sui servizi e così via. Uno sguardo irriverente, spiazzante, giocoso, che fa del fallimento e dell'errore le leve preziose di una comprensione la quale – diceva von Foerster (comunicazione personale) – non è uno “stare sotto” (*understanding*) né uno “stare di fronte” (*verstehen*) al sapere, ma un “afferrare e unire” (*cum-prehendere*).

Questa nuova cornice ha trovato una fertile nicchia (senza mai diventare mainstream) nella terapia della famiglia degli anni '80-'90, poi nel lavoro sociale di marca anglosassone e, più recentemente, nelle scienze dell'educazione e della formazione (si veda ad esempio il numero di giugno 2021 della rivista online *Riflessioni si-*

stemiche, interamente dedicato alla formazione). Ancora pochi, però, sono coloro che integrano le dimensioni materiali, sensoriali, emozionali della riflessività nel lavoro sistemico, che resta in buona parte iper-cognitivo. Quindi, benvenuto a questo testo che ci aiuta ad andare oltre.

In educazione, parlare di sistemi osservanti sembra una naturale ricaduta della relazione con l'altro, portatore di prospettive e culture che ci spiazzano e rivelano i nostri presupposti. L'altro non è solo osservato, ci osserva e ci restituisce chi siamo per lui, per lei. L'altro agisce e retroagisce, ci convoca, ci rimanda la palla che gli abbiamo lanciato (oppure no) e questo cambia completamente il quadro dell'intervento educativo. La riflessività esce dai confini dell'individuo per diventare un effetto pragmatico dell'inter-azione.

Un passo ulteriore è il disporsi: la progettualità riflessiva, intenzionale ma non finalistica è una cifra della cibernetica di secondo ordine, che compone la conoscenza scientifica con la "saggezza dell'arena" (Flanagan, 2017), propria di chi mette le mani in pasta. Il ricercatore sistemico-cibernetico si pone come agente di conoscenza, facilitatore di movimenti-apprendimenti, in un sistema sociale, dove dare senso a una *situazione* nella quale il mondo della ricerca e della vita si connettono. Il ricercatore-pedagogista che assume la riflessività sistemica come *habitus* cerca di recepire le lezioni che nascono nel concreto dell'arena educativa, reincorporandole nel corpus della conoscenza scientifica e proponendosi come *design researcher* (Sweeting, 2017), un artigiano più che uno scienziato (Scholte, 2020). Disporsi è parte integrante del processo di conoscenza, anche nelle scienze hard. Se un esperimento fallisce, è probabile che verrà riprogettato invece di buttare via tutto. C'è un'intenzionalità in azione, una circolarità iterativa in tutti i campi dell'azione umana dove "un elemento che non combacia può richiedere di cambiare un'intera filiera di decisioni" e "vari comportamenti che normalmente sarebbero considerati impropri e a-scientifici sono costantemente sperimentati dai progettisti onesti" (Glanville, 2014, p. 115).

La ricerca qui si discosta dai paradigmi tradizionali e dalle loro pretese di distacco e universalità, creando una tensione generativa tra teoria e pratica che supera i confini delle discipline per creare un proprio nucleo teoretico e metodologico autonomo. A tale proposito, Glanville, studioso di design, vede nelle azioni di scrivere, disegnare e progettare una conversazione circolare tra il professionista e la situazione, dove il designer genera qualcosa di nuovo adattandosi ai vincoli che incontra, si trasforma e trasforma le relazioni alle quali partecipa e, nel lungo periodo, i contesti dove porta la propria riflessività.

Anche la progettualità pedagogica è un disporsi che apre verso nuove esperienze, inaugurando sempre nuovi cicli d'azione nei quali continuare a camminare: accorgersi, flettersi e ri-flettere, ancora, ancora e ancora.

Bibliografia

- Bateson, G. (1977), "La metafora che noi siamo. Nove anni dopo".
In Bateson, G. (1997), *Una sacra unità*. Adelphi, Milano, pp. 351-357.
- Bateson, G. (1979), *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi, Milano, 1984.
- Bauman, S. (2005). "Education in liquid modernity". *Review of education, pedagogy and cultural studies*, 27(4), 303-317.
- Bertalanffy, L. von (1978), *Teoria Generale dei Sistemi*. Isedi, Milano.
- Candiani, C.L. (2018). *Il silenzio è cosa viva. L'arte della meditazione*. Torino: Einaudi.
- Cornacchia, M. (2015), "Corpo e sapere organico nell'analisi biografica a orientamento filosofico". In Mirabelli C. & Prandin A. (a cura di) *Philo. Una nuova formazione alla cura*, IPOC, Milano, pp.133-146.
- Fabbri, D. (2004), "Oltre la metafora. Riflessioni sull'uso e l'abuso delle metafore nella formazione". In *Adulità*, 20, pp. 73-82.