



IL CONTRIBUTO DI PAULO FREIRE PER UNA COMUNITÀ DI PENSIERO

MARIA-CHIARA MICHELINI
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" – Italia
mariachiara.michelini@uniurb.it

Abstract

This proposal deals with the concept of the Community of Thought, considered a condition of thoughtful thought, with particular regard to the exercise of professions. The essay seeks to show how Brazilian thinking and work lead to conceptual outcomes on which the construct is engulfed and of which, to a certain extent, is development.

The theoretical framework of reference (from Dewey to Schön to Mezirow, passing through Bruner and Bateson, to cite the main reference authors) originates from a dialectical conception of reflective thought and, consequently, of forms capable of promoting its transformation, finding in Freire's rich thought and current connotations. Only in a Community of Thought reflection, in fact, conversation and emancipatory reflection, considered the first conditions of reflection, can be realized in the highest, systematic, and fulfilled way. In this sense, it represents the synthesis of the first two and constitutes the approach of the best form of thought, if and when it reaches qualitative levels and precise characteristics. Not all reflective forms lead to community of thought; and not all communities (including practice communities) become a Thinking Community. The basic hypothesis, therefore, is to consider it necessary to support the reflection of adults and professionals to construct contexts deliberately thinking according to the logic of the community, ensuring some distinctive features: reciprocity, dialogicity, democracy, reflexivity. Each feature finds in Paulo Freire's thought its vital and fertile root. Reciprocity, in particular, outlines the need for joint and reciprocal commitment by community members so that reflection can be authentically transformative and emancipatory. Dialogicity recalls Freire's thinking about the need for a dialogue that involves a critical thinking and is therefore capable of generating it as well. In this way dialogue becomes a tool that allows man to transform himself and the surrounding world. A community that wants to transform itself and reality puts logos together, like thought and word. Democracy, the structural characteristic of every community, becomes, more to all, the possibility of exercising the best form of thought. It is therefore an ideal option that is the best, necessary premise of any form of progress, problem solving, innovation, creativity in both professional and practical terms. A Community of Thought is the one who intentionally chooses to pursue the highest and most significant degree of reflexivity, that is, the one that invests the premise and the assumptions of the act, often implicit and unconscious, The relationship between thought and action, between theory and practice, finds its highest expression at this level. This is not only reduces to the optimization goals of the act, but moves from the point of view of transformative learning as a result of the critical evaluation of the assumptions and the broadening of the conceptions and the interpretative structures of reality.

*The essay will also refer to the research titled *The Reflective Teacher*, made on these assumptions, as the concretization of the Community of Thought hypothesis in school contexts.*

Keywords: Community, Reflexivity, Reciprocity, Dialogue, Democracy.

Sunto

La presente proposta ha come tema il costrutto di Comunità di Pensiero, considerato condizione del pensiero riflessivo, con particolare riguardo all'esercizio delle professioni. Il saggio intende far emergere in che modo il pensiero e l'opera del brasiliano conducono ad esiti concettuali sui quali il costrutto si innesta e di cui, in certa misura, è sviluppo.

La cornice teorica di riferimento (da Dewey a Schön a Mezirow, passando per Bruner e Bateson, per citare i principali autori di riferimento) da origine ad una concezione dialogica del pensiero riflessivo e, conseguentemente, delle forme atte a promuoverne la trasformazione, trovando nel pensiero di Freire ricche e attuali connotazioni. Solo in una Comunità di Pensiero, infatti, la conversazione riflessiva e il rispecchiamento emancipativo, considerati prime condizioni della riflessività, possono realizzarsi nella maniera più alta, sistematica e compiuta. In tal senso essa rappresenta la sintesi delle prime due e costituisce l'approdo della miglior forma di pensiero, se e quando raggiunge livelli qualitativi e caratteristiche precise. Non tutte le forme riflessive danno vita a Comunità di Pensiero; e non tutte le comunità (incluse le comunità di pratica) diventano Comunità di Pensiero. L'ipotesi di base, dunque, consiste nel considerare necessario, per sostenere la riflessione degli adulti e dei professionisti, costruire contesti atti a pensare in maniera intenzionale, secondo le logiche della comunità, assicurando alcune caratteristiche distintive: reciprocità, dialogicità, democrazia, riflessività. Ciascuna caratteristica trova nel pensiero di Paulo Freire la sua radice vitale e feconda. La reciprocità, in particolare delinea l'esigenza dell'assunzione di un impegno congiunto e reciproco da parte dei membri della comunità affinché la riflessione possa essere autenticamente trasformativa ed emancipativa. La dialogicità richiama il cardine del pensiero di Freire circa la necessità di un dialogo che comporta un pensare critico e che, quindi è capace anche di generarlo. In questo modo il dialogo diviene strumento che consente all'uomo di trasformare sé stesso e il mondo circostante. Una comunità che intenda trasformare sé stessa e la realtà mette in comune logos, come pensiero e parola. La democrazia, caratteristica strutturale di ogni comunità, lo diventa, a maggior ragione riguardo la possibilità di esercizio della miglior forma di pensiero. Si tratta, dunque, di un'opzione ideale che costituisce la migliore, necessaria premessa di ogni forma di progresso, di soluzione dei problemi, di innovazione, di creatività anche in ambito professionale e pratico. Una Comunità di Pensiero è quella che sceglie intenzionalmente di perseguire il più elevato e significativo grado di riflessività, vale a dire quello che investe le premesse e i presupposti dell'agire, spesso impliciti e non consapevoli, Il rapporto tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, trova a questo livello la sua massima espressione. Questa non è riducibile ai soli obiettivi di ottimizzazione dell'agire, ma si muove nell'ottica dell'apprendimento trasformativo, come esito della valutazione critica dei presupposti e ampliamento delle concezioni e delle strutture interpretative della realtà.

*Il saggio farà anche riferimento alla ricerca intitolata *Il docente riflessivo*, realizzata su questi presupposti, come concretizzazione dell'ipotesi di Comunità di Pensiero nei contesti scolastici.*

Parole chiave: *Comunità, riflessività, reciprocità, dialogicità, democrazia.*

La liberazione come pratica del pensiero

Il presente contributo è intitolato alla *Comunità di Pensiero* (d'ora in poi *CdPe*), espressione utilizzata da chi scrive (Michellini, 2013 e 2016), con l'intenzione di offrire già nel vocabolo, una chiave di lettura al significato del costrutto. Si tratta, in un certo senso, di un nome parlante, che offre, di per sé, delle informazioni in quanto locuzione correlata a valori lessicali usuali per la nostra società, tanto più per quella pedagogica. Questo breve testo tenterà di portarne alla luce i significati, anche facendo emergere alcune ambiguità proprie dell'uso comune, e non solo, dei termini in questione (comunità e pensiero, appunto), di cui si evidenzieranno taluni profili su cui è opportuno fare maggiore chiarezza. Rispetto ai significati positivi della locuzione si cercherà di rintracciare in essi, in particolare, il contributo di Paulo Freire, in ordine alla riflessione che lo sottende e all'esigenza della sua definizione. Il saggio, infatti, intende far emergere in che modo il pensiero e l'opera del brasiliano conducono ad esiti concettuali sui quali il

costrutto di *CdPe* si innesta e di cui, in certa misura, è sviluppo. Tra le radici del senso che attribuiamo all'espressione *CdPe*, infatti, l'opera di Paulo Freire riveste un ruolo di grande importanza, come avremo modo di verificare nel prosieguo del testo.

Riteniamo che il costrutto *CdPe* possa esprimere compiutamente il pieno grado riflessivo e trasformativo di un contesto adulto, con particolare riferimento all'ambito professionale. Si tratta del luogo, per dirla con Freire (1980, p.155-156), della riflessione e, insieme, dell'azione, della teoria e della pratica, il luogo per eccellenza del «che fare», in cui verbalismo e attivismo vengono superati, in favore della prassi, intesa appunto come «azione e riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo» (Freire, 1980 p. 58). La *CdPe*, dunque, va intesa come spazio per influire sulle strutture in trasformazione e cambiare autenticamente il pensiero e la realtà. Per il momento vorremmo considerarla come una delle parole generatrici, utilizzate e discusse nei circoli di cultura nello stato di Rio e di Guanabara, nell'ambito del metodo Freire (1977). Si tratta, in verità, di una locuzione che il brasiliano non ha espressamente utilizzato, ma nella quale è rinvenibile una grande affinità elettiva con la sua concezione e il suo impegno in favore di un mondo più libero e umano, già a partire dal carattere eminentemente politico della sua pedagogia, in cui l'educazione viene complessivamente intesa come pratica della libertà, che Freire, nel suo contesto, interpreta in senso squisitamente socio-politico. L'educazione è quindi impegno civico per una società umana più giusta e partecipata, cioè per una comunità, termine, appunto, che espressamente e significativamente richiama un preciso quadro valoriale, al quale si rifà un'importante tradizione pedagogica. In questo ambito menzioniamo Dewey, che la intende come luogo in cui si mettono in comune valori (Dewey, 1916), in virtù del ruolo da lui ricoperto in ordine alla concezione di pensiero riflessivo a cui facciamo riferimento.¹ Dewey, in questo senso, in tutta la sua vasta elaborazione, coniuga significativamente i due poli del nostro tema, vale a dire la comunità e il pensiero. La comunità, che caratterizza un certo tipo di collettività, fortemente orientata in senso democratico e partecipativo, è la forma sociale più rappresentativa dell'ideale democratico, sul quale si fonda tutta la concezione deweyana. Il pensiero e, in particolare il pensiero riflessivo, ne costituisce il perno, il metodo e lo strumento, «il solo mezzo di regolazione, il cui valore strumentale è unico, attraverso il quale affrontare e risolvere i problemi della vita» (Dewey, 1929 p. 226). Non solo i problemi dell'apprendimento, o del lavoro, ma della vita, in tutti i suoi aspetti (affettivo, relazionale, etico, professionale, ecc.) in maniera autenticamente umana e indipendente, come dire che il pensiero riflessivo è la chiave dello sviluppo dell'uomo e della sua esistenza, sia in senso personale che collettivo.

Coniugando in un'unica espressione i due termini (*CdPe*) intendiamo affermare che gli uomini potranno assumere la piena signoria del proprio pensiero, sia in

¹ Il tema, come è noto, è stato diffusamente trattato da molti autori in ambito pedagogico e filosofico. Nel volume Michellini M.C. (2006), *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione – dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, abbiamo avuto modo di approfondire il confronto sull'argomento tra Dewey e la concezione personalistica di Mounier, espressa soprattutto in *Rivoluzione personalistica e comunitaria* del 1934, tradotta in Italia nel 1984 per i tipi dell'Editrice Ecumenica di Bari.

senso personale che professionale, che sociale, nell'ambito di contesti ad alto tasso di condivisione e di democrazia che chiamiamo, appunto, comunità. In qualche maniera ciò implica l'idea che il miglior modo di pensare (Dewey, 1933, p. 61) per essere esercitato, abbisogna di un contesto che ha i tratti distintivi della comunità. Ammettere tale ipotesi dal punto di vista pedagogico significa assumere l'impegno di dare vita a situazioni comunitarie per pensare. In questo senso l'opera di Freire fornisce esempi significativi, quale la creazione dei circoli di cultura, asse portante del suo metodo, nei quali viene data la parola al popolo, che dialoga, pensa criticamente e prende coscienza di sé, della propria condizione, degli orizzonti possibili di sviluppo e di come perseguirli. Vorremmo assimilare lo spessore etico e di impegno civico del costrutto *CdPe*, a quelli dei circoli di cultura, sottraendoci da possibili riduzioni meramente funzionali, ad esempio, all'efficacia delle organizzazioni in cui esso venisse impegnato e realizzato. Non intendiamo, infatti, una *CdPe* come una strategia di tipo organizzativo, gestionale o formativo, sia pure finalizzato a migliorare una certa realtà. Vorremmo muoverci ad un livello diverso che, pur comprendendo dentro di sé gli obiettivi e le forme dell'operare, volga ad un orizzonte più ampio.

Parlare di comunità che si costituiscono per pensare [...] significa credere che gli abitanti del pianeta potranno riconquistare le proprie libertà individuali e collettive, decidendo il proprio futuro, migliorando la qualità della propria vita, in virtù di un migliore esercizio riflessivo, attraverso l'istituzione di comunità di pensiero. Si potrà legittimamente obiettare che sia velleitario ritenere che educare il pensiero, creare le migliori condizioni per cui esso si realizzi, a partire dalla costituzione di comunità di pensiero, possa sovvertire le ideologie globali dominanti, restituendo facoltà ai popoli e sottraendolo ai poteri occulti. [...] Ma qual è il ruolo della pedagogia se non quello di prefigurare, anche nel segno dell'utopia, gli scenari e gli itinerari di una nuova umanità e di un nuovo pensiero? (Michelini, 2016, p. 72-75).

L'idea di *CdPe* va intesa nel senso dell'impegno concreto dell'educazione a formare uomini e cittadini a tutto tondo, uomini e donne capaci di determinare sé e il mondo attraverso l'esercizio consapevole e alto della propria capacità di pensare, immaginando alternative allo statu quo, in modo che i popoli e le generazioni conquistino libertà, dignità, potere di decidere la propria vita e il proprio futuro.

Se per il mondo di Freire, ciò significava assumere consapevolezza dell'oppressione della dittatura, della lotta all'analfabetismo e alla povertà materiale, oggi tale impegno si fa carico prevalentemente di altri tipi di oppressione che possiamo definire pensiero unico, eteronomia delle scelte dei destini individuali, degli effetti negativi della globalizzazione economica e finanziaria, eccetera.

In questo senso l'ipotesi della *CdPe* non rappresenta soltanto una definizione ideale di valori e orizzonti, ma l'indicazione metodologia e pratica di una strada da percorrere per incidere, per cambiare il pensiero e, conseguentemente, il mondo. In questo senso il costrutto sfugge a derive idealistiche, delineando anche anche metodo e stile operativi.

Fenomenologia del pensiero in chiave pedagogica

Nella concezione di pensiero riflessivo da noi proposta la CdPe è condizione reale dell'esercizio del pensiero riflessivo, precisamente è la terza condizione del pensiero riflessivo, luogo in cui i soggetti entrano in contatto con gli altri, comunicano, si confrontano, ri-flettono, operano rispecchiamenti, giudicano e immaginano, creando nuovi pensieri; è l'ambiente in cui i pensieri coabitano, si richiamano, si scambiano, evolvono. Abbiamo già accennato al fatto che essa implica due precedenti condizioni del pensiero riflessivo da noi denominate conversazione riflessiva con i materiali della situazione, utilizzando, allo scopo un'espressione cara a Schön (1983), e rispecchiamento a carattere emancipativo, di cui parleremo a breve.

Aggiungiamo, più precisamente, che la CdPe fa sintesi delle prime due, e costituisce il loro sviluppo. Parliamo, quindi, della condizione delle condizioni del pensiero riflessivo, contesto in cui *conversazione riflessiva* e *rispecchiamento emancipativo* si realizzano in forma sistematica e compiuta.²

Dobbiamo aggiungere che tale condizione, riguardante l'esercizio del pensare come un'arte (Dewey, 1933, p. 155) in senso generale, diventa imprescindibile in ordine alla possibilità di approdo al più alto grado del pensiero. Le CdPe, infatti, sono strutture dotate di caratteristiche ben precise, che analizzeremo nel corso di questo saggio, le quali richiedono intenzionalità specifica da parte di tutti i componenti, riferendosi ad un livello e ad un oggetto riflessivi, non immediati. Detto in altri termini, non tutte le forme riflessive danno vita a *Comunità di Pensiero*. Possono diventarlo (solo se lo vogliono) le realtà che decidono di non fermarsi a quelle che Schön (1983), definisce *reflection-in-action* e *reflection-on-action*, ma si spingono nella direzione di quel dispositivo meta-riflessivo che egli chiama riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione (*reflection on reflection-in-action*). Schön, osservando diversi professionisti alle prese con i problemi dei loro contesti specifici, rileva la sostanziale presenza di forme riflessive riferibili ai primi due tipi, ma, al tempo stesso, la rarità di situazioni del terzo tipo. Come dire che la generalità degli adulti impegnati nelle professioni, in forma più o meno spontanea, più o meno sostenuta dai punti di vista formativo e organizzativo, investe molte energie mentali nel controllo dell'azione, così da regolarla, rispetto alla realtà dei fatti e delle circostanze, ottimizzare l'impiego di mezzi e risorse, in vista degli obiettivi, mettere a punto migliori strategie di intervento, e così via. Nei termini della concezione di apprendimento trasformativo di Mezirow (1991), possiamo parlare di trasformazione degli schemi di significato e di messa a punto di nuovi schemi intesi come modalità di approccio alle varie questioni. In questo modo l'adulto migliora continuamente le proprie performance e, più in generale le proprie competenze. Questo genere di riflessione, che è in qualche modo trainata dalle situazioni reali e dal fare, di grande importanza e utilità, investe

² Per maggiori approfondimenti circa le condizioni del pensiero riflessivo, nella dinamica reciproca e in relazione alle direzioni del pensiero riflessivo da noi indicate come presa di coscienza e cambiamento, si veda: Michelini M.C. (2013), *Educare il pensiero: Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, FrancoAngeli, Milano, p. 35-94 e Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano, p. 30-74. In quest'ultimo lavoro è presente un'esposizione dell'impianto e degli esiti della ricerca *Il docente riflessivo*, alla quale il presente scritto fa riferimento in diversi passaggi.

prevalentemente contenuto e processi, implicati nell'agire. Mezirow osserva come esista però un diverso tipo di riflessione che investe, pur a partire dalle medesime circostanze, le premesse ad esse sottese, le cornici complessive entro le quali gli schemi utilizzati si dispongono, le convinzioni sottostanti, le interpretazioni di base. Sia Schön che Mezirow osservano come esistano meccanismi mentali estremamente diffusi e sottili che spingono nella direzione dell'evitamento della riflessione di grado superiore, che richiederebbe il portare in chiaro e il mettere in discussione il proprio ruolo, le proprie cornici di riferimento, le prospettive di significato entro cui si è costruita la propria maestria professionale. Al contrario, paradossalmente, quest'ultima tanto più si sviluppa, quanto più tende a generare burocrazie, routines, rigidità, perpetuando e consolidando nel tempo l'eventuale fallacia o incompiutezza delle proprie convinzioni più radicate, dei propri frames. D'altra parte Bateson (1972), riguardo i tipi logici dell'apprendimento, considera fenomeno rarissimo l'apprendimento₃, proprio perché avviene a seguito di una profonda riorganizzazione del carattere, cioè delle definizioni dell'"io", inteso come aggregato dell'apprendimento₂. Esempi di apprendimento₃ sono, a suo modo di vedere, le conversioni religiose e le psicoterapie efficaci e profonde. Sostanzialmente possiamo affermare che l'apprendimento₃, di cui parla Bateson, la trasformazione delle premesse, di Mezirow, la *reflection on reflection-in-action*, sono sostanzialmente riconducibili al più alto grado del pensiero, capace di portare alla luce gli abiti mentali sedimentati, le convinzioni più profonde, liberando dalla loro tirannia chi accede ad esso.

Bateson (1972, p. 335) considera questo evento cosa riservata alle persone più creative, in quanto capaci di risolvere i contrari, fondendo ecologicamente tutti i processi di relazione cosmica con la propria identità personale. Il particolare (il granello di sabbia, un'ora) non perde il suo senso, ma al contrario, diventa la lente attraverso cui i creativi ri-vedono il tutto (il mondo, l'eternità) e comprendono i limiti delle proprie visioni ristrette.

La sottolineatura unanime della eccezionale rarità del pensiero autenticamente riflessivo, a nostro modo di vedere, testimonia la necessità di porre in essere strutture capaci, per così dire, di accompagnare, orientare e sostenere percorsi individuali e collettivi in questo senso. Occorre cioè creare le condizioni affinché il pensiero riflessivo possa elevarsi al suo massimo grado. Come abbiamo già detto, ipotizziamo che tali condizioni rispondano alla *conversazione riflessiva con i materiali della situazione*, al *rispecchiamento emancipativo* e, soprattutto, al loro compimento nella *Comunità di Pensiero*. E se le prime due sono, in qualche misura, favorite naturalmente dall'azione che richiede di per sé di tornare mentalmente sui propri passi mentre si agisce e dopo che si è agito, per adattarsi alle evoluzioni degli eventi, conversando tra noi rispetto agli oggetti e ai materiali su cui stiamo lavorando e per rispondere alle sollecitazioni esterne che ci fanno da specchio, le cose si fanno più complicate per quanto concerne il pensiero sul pensiero, sulle premesse che hanno guidato sotterraneamente, tacitamente, silenziosamente il nostro operato.

Ripercorrendo, alla luce di quanto appena detto, la proposta rivoluzionaria di Freire, la sua concezione di liberazione nella comunione, di ribaltamento delle categorie di oppresso e oppressore, di presa di coscienza dell'oppressore che è dentro l'oppresso e viceversa, di oggettivazione della soggettivazione,

rintracciamo una comune radice. «Diventare solidali è qualcosa di più...» (Freire, 1971, p. 55), fare comunità è qualcosa di più che condividere una pratica e ottimizzare il suo farsi.

La coscientizzazione non procede per elargizioni, ma per accettazione di una faticosa lotta, condotta con metodo che costituisce la forma esteriore e materializzata in atti, assunta dalla intenzionalità, in quanto proprietà fondamentale della coscienza [...] Quindi la coscienza è in sostanza un “cammino” verso qualcosa che non è lei stessa, che è fuori di lei, che la circonda e che essa “apprende” attraverso la sua capacità ideativa. Per definizione, la coscienza è, quindi metodo, inteso nel senso più generico possibile. [...] Concludendo, l’educazione che i “leader” della rivoluzione dovrebbero realizzare viene a essere una “co-intenzionalità”. Educatore e educanti (leader e masse), nella “co-intenzionalità” di fronte a ciò che è reale, si ritrovano in un compito in cui ambedue sono soggetti; essi lo rivelano e lo conoscono criticamente, ma soprattutto, lo ricreano. (Freire, 1971, p. 77-78)

Legare l’idea di comunità al più alto grado del pensiero, fatto di rigore e metodo, significa, infatti, accettare in pieno l’esigenza di superamento della razionalità tecnica che può fermarsi ai primi gradi della riflessione, ottenendo efficienza ed efficacia del fare, in favore del grado più elevato di pensiero, il quale poggia le basi della sua possibilità su una condizione nella quale reciprocamente consegnarsi ad una prassi liberatrice. Questo, infatti, significa riconoscere che il lavoro sulle premesse, di cui il nostro agire è comunque intriso, può avvenire solo elevando il grado di coscienza e intenzionalità del pensiero. Questo riteniamo significhi ricreare la realtà, attraverso processi riflessivi profondi, consapevoli e dialogici. Libertà, flessibilità, intenzionalità, relazionalità sembrano essere le caratteristiche che rendono possibile questo cammino, che non avviene nel vuoto o in maniera spontanea, al contrario ha bisogno di strutture che lo rendano percorribile. Freire si è espresso in termini di metodo, non a caso. Abbiamo già avuto occasione di parlare, in tal senso, di dispositivi di tipo conoscitivo e di tipo trasformativo (Michellini, 2016, p.148.159), con il loro corredo di strumenti, fasi, attività. Sarebbe, certamente ingenuo, identificarli con ciò che rende possibile la *CdPe* e il più alto grado della riflessione. Nondimeno sarebbe velleitario immaginare la possibilità di raggiungere l’apice in assenza di dispositivi, strumenti, fasi, attività, tanto più raffinati e mirati, quanto più sarà difficile il processo riflessivo che s’intende promuovere. Nell’ambito formativo, in verità, assistiamo ad un importante proliferare di congegni utili in questa direzione. Si tratta, a nostro modesto avviso, di non fermarsi ad un uso da “cassetta degli attrezzi”, soprattutto pensata per le emergenze, ma di individuare, anche tra quelli esistenti, i più idonei ad accompagnare i processi. Ancora meglio: una *CdPe* non coincide con l’insieme degli strumenti usati o delle attività svolte, è *qualcosa di più...da volere, da costruire, da inventare*. Qualcosa che investe sia un piano speculativo che operativo, traducendo su entrambi i livelli, l’intenzione e il pieno sviluppo del pensiero riflessivo.

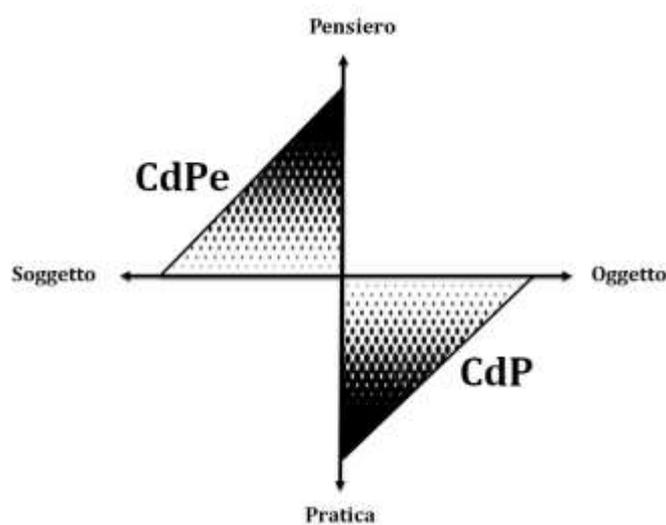
A questo riguardo è utile evidenziare anche la distinzione tra *CdPe* e *Comunità di Pratica* (da ora *CdP*), felice costrutto coniato da Wenger e Lave (1990), al quale non solo nominalmente la nostra ipotesi si richiama. Le *CdP* sono caratterizzate da impegno reciproco, impresa comune, repertorio comune (Wenger, 1998, p. 87-102), in cui l’interazione tra pratica e teoria è sempre interattiva, nella consapevolezza che teoria e azione non sono disgiungibili, ma a modesto avviso

di chi scrive, con un forte sbilanciamento nella direzione della pratica. Nelle *CdPe*, viceversa, lo sbilanciamento va nella direzione opposta (Fig. 1).

Lipari e Scaratti (2014, p. 207-232) sollevano una critica all'espressione *coltivare CdP*, utilizzata da Wenger nello sviluppo dei suoi studi. Il loro giudizio offre elementi utili al nostro ragionamento. I due studiosi, infatti, sottolineano come la metafora scelta dal padre fondatore delle CdP, esponga il limite di eteronomia delle medesime da un soggetto esterno (il coltivatore, metaforicamente) per la sopravvivenza e lo sviluppo. Questo offre tutti gli interventi necessari ad assicurare vitalità, gestione, crescita, mantenimento delle performaces e dei risultati. A partire da questa critica, Lipari e Scaratti fondano una terza prospettiva, centrata sull'idea di *avere cura* delle CdP, nella quale i membri stessi creano occasioni riflessive per riconoscere problemi, ricercare soluzioni, interpretare e modificano le dinamiche interne.

L'aver cura si traduce in interventi, mai direttivi, di supporto, accompagnamento e sostegno nell'orizzonte intenzionale dei componenti. La proposta di *CdPe*, pur riconoscendo la necessità di interventi esterni per animare la dinamica riflessiva (si pensi, ad esempio, al *rispecchiamento emancipativo*), sicuramente rintraccia un tratto indispensabile nel protagonismo e nell'autonomia dei membri.

Fig. 1



Questi dirigono il proprio apprendimento (Pellerey, 2006), proprio in virtù, e si potrebbe aggiungere nella misura, della capacità di rendere ragione dei propri orientamenti, della loro validità, conseguente all'essere scientemente impegnati a riflettere criticamente su di essi e a trasformarli in una logica di sviluppo.

La *CdPe* costituisce la condizione in cui i soggetti si liberano progressivamente dei condizionamenti ambientali e genetici (Bateson, 1972, p. 337), nella direzione di una libertà che è frutto dell'esercizio sempre più fine della miglior forma di pensiero. Su questo aspetto la visione di Freire (1971, p. 113) offre una prospettiva che consente di storicizzare il costrutto, rammentando l'esigenza di non dimenticare mai la situazione concreta, esistenziale degli uomini da intendere sempre come esseri in situazione, non come oggetti occasionali della propria azione e a cui dirigere un programma. Di qui il rifiuto di qualsiasi forma di

addottrinamento, propria di concezioni depositarie dell'educazione e, aggiungiamo noi, dell'educazione del pensiero. Il rifiuto dell'astrattezza, oltre che di qualsiasi logica impositiva, possono essere sintetizzabili nell'affermazione che: «il nostro compito non è parlare al popolo circa la nostra visione del mondo, o tentare di imporgliela, ma dialogare con lui circa la sua e la nostra» (Freire, 1971, p. 116). In questa cornice azione politica ed azione educativa si fondono, nella misura in cui la conoscenza critica della situazione, il protagonismo dei soggetti si fanno tutt'uno nella metodologia dialogica. Ma su questo aspetto torneremo parlando di quelli che consideriamo i tratti caratteristici di una *CdPe*, precisamente: *reciprocità*, *dialogicità*, *democrazia*, *riflessività*. Per ciascuno di essi metteremo in evidenza il contributo di Paolo Freire.

Morfologia della CdPe

Al primo posto idealmente collochiamo la *reciprocità*, che potremmo tradurre nella scelta di ogni componente della *CdPe* di intraprendere un percorso riflessivo e trasformativo, riconoscendo nell'altro l'elemento necessario al proprio procedere e, viceversa, assumendosi l'impegno di svolgere scambievolmente lo stesso ruolo nei suoi confronti, a partire dalle pratiche comuni. Possiamo identificare con chiarezza il significato nell'espressione di Freire circa la necessità che oppressi e oppressori *si consegnino entrambi ad una prassi liberatrice*, la quale conduca i primi a liberare i secondi e questi a diventare solidali con i primi. *La liberazione nella comunione* (Freire, 1971, p. 74-78), di cui abbiamo già detto, realizza l'unica forma autentica di emancipazione dalla propria condizione. Con insistenza Freire sottolinea questo aspetto aggiungendo che come le contraddizioni (nel suo riferimento oppresso-oppressore) esistono nella concretezza, così anche il superamento di questa criticità può avvenire solo nell'oggettività. Non basta cioè il protagonismo attivo dei soggetti coinvolti, occorre che essi giungano ad una riflessione comune, ad un'assunzione condivisa di impegno sulle cose che sono divenute oggetto della relazione.

Nel lavoro di Schön, così come in quello di Wenger (1998, p. 87-102), rintracciamo in nuce, elementi significativi al riguardo. Anch'essi, in vario modo, sottolineano come la miglior forma di riflessione sia presente in contesti professionali paritari, collaborativi, democratici, costituito da elementi differenti ma, appunto, in relazione reciproca, scambievole, biunivoca. Contesti nei quali le persone non fanno comunità in quanto contigue fisicamente, ma in quanto "si scelgono" reciprocamente in vista della soluzione di un problema particolarmente complesso o della creazione di un nuovo prodotto, o del riconoscimento di una comune esigenza, etc. Nei loro lavori appare come, tanto più si sviluppa la capacità di apprendere a impegnarsi in un confronto reciproco e vasto, realizzato su un'ampia base, quanto più elevato è il tipo di sviluppo complessivo.

Una delle implicazioni più evidenti del ragionamento è costituita dal fatto che non è sufficiente la presenza di una collettività, che pure condivide un impegno e un repertorio operativi, perché si possa parlare di *CdPe*. Questa constatazione, d'altronde, appartiene all'esperienza comune, senza distinzione di ambienti di riferimento: non è sufficiente la condivisione di un obiettivo o di un compito o di una competenza perché si crei quel qualcosa di più che noi chiamiamo *CdPe*.

Questa è frutto di un'alleanza consapevole e scambievole che prende le mosse dalle attività comuni, ma si traduce nella scelta di mettere ciascuno a disposizione degli altri i propri pensieri su ciò che si fa, considerando questo passaggio necessario all'emancipazione dell'interlocutore, di cui si chiede reciprocamente il contributo di riflessione sui propri pensieri come elemento necessario allo sviluppo di sé. Fulcro di una *CdPe*, infatti non sono le pratiche, ma i pensieri sulle pratiche. Meglio ancora, la scelta di rileggere, attraverso le pratiche, le prospettive di significato da cui esse sono mosse, più o meno consapevolmente. Questo tipo di operazione complessa e rara esige intenzione condivisa e contesto relazionale reciproco. È opportuno, a questo punto, sgomberare il campo dall'equivoco relativo al fatto che ciò avvenga in una specie di iperuranio armonioso e rarefatto, in cui non esistono tensioni o divergenze. Al contrario si tratta di un contesto dinamico, incerto, magmatico e, proprio in virtù di ciò, più esposto di altri a rischio conflittuale. Anche in questo senso il contributo di Freire appare emblematico. Tra oppresso e oppressore non possono esserci relazioni idilliache di facile soluzione. L'oppressione non è una fantasia, ma una realtà concreta le cui contraddizioni possono essere superate solo nell'oggettività.

Nella ricerca *Il docente riflessivo*, in cui, come si è già accennato si è sperimentata la creazione di una *CdPe*, questo elemento è apparso in tutta la sua chiarezza. Si è scelto di valorizzarlo come carattere dinamico positivo della riflessione, attraverso la ideazione di dispositivi idonei, atti peraltro a responsabilizzare reciprocamente i membri della comunità. Il tal senso la reciprocità è stata utilizzata come criterio per la predisposizione dei dispositivi utilizzati e l'orientamento delle prassi euristiche.³

Perché si possa parlare di *CdPe*, sono necessari un certo tipo di intenzione trasformativa consapevole e reciproca da parte dei componenti, favorita da elementi di garanzia e vigilanza del contesto, sia sul piano organizzativo che concettuale. Tali elementi richiamano le prime due condizioni del pensiero riflessivo (*conversazione riflessiva con i materiali della situazione e rispecchiamento emancipativo*), le quali specificano e articolano la necessità di dinamicità e apertura della riflessione che tende ad affievolirsi ogni qualvolta il pensiero si chiuda entro cornici troppo scontate e note.

Passiamo ora alla caratteristica della *dialogicità*, che in Freire (1971, p. 169) è incontro di uomini per la denominazione del mondo, condizione fondamentale per la reale l'umanizzazione dell'uomo. Il tema del dialogo, contrapposto all'antidialogo e al *bla-bla-bla*, consente all'autore di denunciare l'illusorietà di un'azione scollegata dal pensiero, per quello che egli chiama il cammino della rivoluzione. Parliamo di dialogo, secondo Freire, se rendiamo possibile un pensare critico, che è capace anche di generarlo: «saremo critici e veritieri se

³ Un esempio significativo in tal senso è offerto del dispositivo *Ciclo riflessivo*, corredato di alcuni strumenti tra loro connessi, il primo dei quali denominato *Appunti*, consistente nello scambio scritto su un format prestabilito, tra due docenti appartenenti a diverse realtà, a partire da una situazione reale verificatasi nella classe del primo docente. Lo scambio impegnava i due docenti in fasi successive e concatenate. Per maggiori chiarimenti rispetto alla sommaria esposizione di questo passaggio, il cui intendimento si limita ad un breve cenno, anche rispetto ai risultati ottenuti si veda la seconda parte di: Micheli M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero*, FrancoAngeli, Milano.

vivremo la pienezza della prassi. Cioè, se la nostra azione è l'involucro di una riflessione critica che, organizzando di volta in volta il pensiero, ci porta a superare una conoscenza strettamente "naturale della realtà. Questa deve attingere un livello superiore, per cui gli uomini arrivino alla ragione della realtà.» (1971, p. 214). In questo senso egli propone la teoria dialogica dell'azione, che connota il carattere culturale e pedagogico della rivoluzione

In assenza di questa caratteristica, appunto, troviamo la cultura del silenzio, propria dei sistemi oppressivi, o il *bla-bla-bla*, parole spoglie di pensiero, verbosità alienata e alienante. Solo il dialogo consente la reale comunicazione, la quale, a sua volta, rende possibile la vera educazione» (Freire, 1971, p. 112-113). Per tali ragioni, il dialogo diviene metodologia dialogica per la quale l'educazione comporta l'inquietudine del domandarsi costantemente su che cosa verterà il dialogo stesso.

La scelta di indicare nella *conversazione riflessiva con i materiali della situazione* la prima condizione del pensiero riflessivo, rappresenta una chiara indicazione nella direzione della necessità di un procedere dialogico, già dentro di sé con i materiali, appunto, gli oggetti concreti e reali che fanno la situazione. Lo stesso metodo animerà la seconda condizione, quella che apre il soggetto all'altro da sé. Come a dire che il primo passo di una *CdPe* consiste nell'adozione di un metodo dialogico nel ragionamento intraindividuale, che consenta alla riflessione di attivarsi e di procedere, poi, in un contesto dinamico, che chiamiamo appunto *CdPe*, attraverso dispositivi che ne favoriscono la dinamica, riconducibili a ciò che definiamo *rispecchiamento emancipativo*, il quale è un'altra faccia della dialogicità e del pensare, quella tra i soggetti coinvolti.

Sulla funzione ostetrica della parola rispetto al pensiero menzioniamo rapidamente la ricca tradizione culturale che si è sviluppata in merito. Gli studi di Vygotskij, che rappresenta una pietra miliare in tal senso, hanno chiarito come pensiero e linguaggio non coincidano e non si sovrappongano perfettamente. Il pensiero va oltre e non si esprime integralmente nella parola ma, attraverso essa, il pensiero viene alla luce (Vygotskij, 1956, p. 161). In qualche modo senza la parola l'esercizio del pensiero imploderebbe, non troverebbe le condizioni di esistenza. Nel contesto del nostro discorso, questo significa riconoscere alla parola dialogata la condizione di esistenza della comunità e, in essa, della riflessione di grado più elevato.

Anche in questo caso non possiamo limitarci ad un pronunciamento teorico, ma dobbiamo tradurre metodologicamente tale principio. Lo ha fatto Freire nel suo metodo, molto più limitatamente lo abbiamo fatto nella ricerca *Il docente riflessivo*. Vanno lette in questa prospettiva, infatti, le molteplici attività (intervista a domande aperte, scrittura narrativa professionale, tramite un apposito strumento denominato *Appunti*, un complesso sistema di confronto dialogico in coppia o in gruppi a partire da episodi accaduti in classe, la supervisione individuale e collettiva, etc.). Non si tratta certo di un apparato rigido e vincolante, quanto di un complesso di dispositivi coerenti con le ipotesi della ricerca e, in particolare, con il requisito di dialogicità, senza il quale la condizione delle condizioni del pensiero riflessivo che denominiamo, appunto, *Comunità di Pensiero*, non può realizzarsi.

A questo punto del ragionamento può apparire addirittura tautologico parlare di *democrazia*, come caratteristica strutturale ed essenziale di una *CdPe*: *reciprocità* e *dialogicità*, infatti si sviluppano in un contesto di tipo democratico, di confronto aperto, non gerarchico ma paritario, in cui soprattutto sia assicurato il contributo attivo di tutti i componenti. La partecipazione attiva ne è segno distintivo, da intendersi sia su un piano ontologico che funzionale. Siamo in linea con l'incipit de *Il mio credo pedagogico* di Dewey (1940, p. 3): «ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie». Per questa ragione è necessario costruire una coscienza critica, in una prospettiva di superamento dello status quo, in modo da trasformarlo e cambiarlo. Rintracciamo in ciò un legame inscindibile tra: - democrazia, come way of life, modo di essere individuale e sociale, che richiede condivisione di valori, solidarietà, interesse allo scambio di esperienze, impegno a superare gli egoismi e le distanze tra le classi, - educazione, che forma individui liberi e critici, capaci di confrontarsi e di co-costruire e implementare continuamente le regole di funzionamento della società, luogo in cui la società si interroga su sé stessa - pensiero riflessivo, come liberazione dell'intelligenza, pensiero critico e, quindi, creativo.

Nel medesimo solco di Dewey, Freire intende la partecipazione come processo di formazione critica della coscienza (la *conscientização*), sui rapporti esistenti, allo scopo di stimolare la disponibilità di una prassi politica e sociale migliorativa. Partecipazione come prassi rivoluzionaria, dunque, attraverso cui gli uomini si liberano da ogni tipo di catene e di dominio dell'uomo sull'uomo, facendosi uomini nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione. Solo in un confronto democratico, infatti, che Freire (1971, p. 107) chiama espressamente dialogo, gli uomini si incontrano attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome. Dare un nome che significa, nella concezione di Freire, creare e ri-creare il mondo, percependolo nel suo divenire e assumendo i rischi delle evoluzioni, scegliendo l'inquietudine del pensiero critico. Le *CdPe* vivono consapevolmente questo carattere democratico, necessario, peraltro all'esercizio della miglior forma di pensiero. Si tratta, dunque, di un'opzione ideale che costituisce la migliore, premessa di ogni forma di progresso, di soluzione dei problemi, di innovazione, di creatività anche in ambito professionale e pratico. Le scelte strategiche ed organizzative che, di volta in volta tradurranno tale opzioni, cambieranno in aderenza alla realtà, per la sua trasformazione.

L'ultima caratteristica imprescindibile di una *CdPe* è la *Riflessività*, di cui abbiamo già detto ma che richiamiamo espressamente, in quanto perno su cui essa ruota. La *CdPe*, si costituisce consapevolmente e deliberatamente, assumendo come oggetto di attenzione non le pratiche, ma i pensieri degli attori (professionisti, nel caso dell'ambito del lavoro) a partire e sulle pratiche. È una comunità che sceglie, su questo oggetto, di perseguire il più alto grado di riflessività, vale a dire quello che investe le premesse e i presupposti dell'agire. Come abbiamo già detto, qui il rapporto tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, trova la sua massima espressione, che Schön definisce *reflection-on-reflection-in-action*, che Mezirow considera esito della valutazione critica dei presupposti e ampliamento delle concezioni e delle strutture interpretative della realtà, vale a dire apprendimento trasformativo, mentre Bateson indica come apprendimento₃,

fenomeno rarissimo e che, ancor prima, Dewey aveva individuato come pensiero riflessivo, legandolo inscindibilmente al metodo rigoroso e critico dell'inquiry.

Abbiamo anche detto che non tutte le collettività e neppure tutte le comunità diventeranno CdPe, in quanto essa esige una scelta intenzionale, condivisa e mirata, sviluppata con un buon amalgama di rigore, passione e metodo. Esige audacia, coraggio di correre dei rischi, disponibilità a mettersi in discussione, vincendo le varie forme di anestetizzazione. Non a caso, naturalmente i termini presenti in quest'ultimo passaggio sono tutti utilizzati da Freire per definire la sua ipotesi di rivoluzione culturale. Ad essi aggiungiamo futuridade, neologismo coniato da Freire per indicare l'essere in situazione nel futuro. La CdPe non è fuga dalla realtà, ma inserzione critica in essa, attraverso il pensiero, per aprirla ad un futuro che non sia pre-costituito, ma creato consapevolmente attraverso la partecipazione dagli attori della medesima.

Si tratta di un quadro piuttosto ambizioso, che non lascia dubbi circa le difficoltà intrinseche. Troviamo conferma di ciò, pur nella sua limitatezza, nella ricerca *Il docente riflessivo*, a monte nelle testimonianze dei suoi protagonisti che, pur animati da grande impegno e passione, dichiarano di essere riusciti raramente in precedenza a realizzare qualcosa di adeguato alla riflessione di cui stiamo parlando nelle differenti realtà in cui essi avevano operato. Successivamente, nei risultati della rilevazione fatta ad un anno dal termine dell'indagine, quando gli stessi partecipanti, pur divenuti estremamente consapevoli e padroni delle procedure riflessive sperimentate, di cui riconoscevano con grande convinzione la validità, ammettevano di essere riusciti a dare seguito in misura ritenuta insufficiente. Questi elementi offrono spunto per sottolineare l'importanza della cura e dell'accompagnamento di cui necessita una CdPe, la quale non può essere considerata scontata, per la sola esistenza di una compagine organizzata e riflessiva, né raggiunta in maniera definitiva, una volta per tutte. La CdPe rappresenta piuttosto un processo da accompagnare anche con misure metodologiche ed organizzative. In questo senso l'idea di Freire dell'elaborazione di un *metodo*, che oggi potrebbe apparire embrionale e datato, sottolinea, in realtà la necessità che i processi più autenticamente rivoluzionari e creativi siano sostenuti da strutture che li traducano, offrendo appoggi e stimoli. Ed è questo compito imprescindibile della pedagogia, indipendentemente dalla latitudine e dalla cronologia degli eventi su cui sia chiamata a misurarsi.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler publishing company (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1986).
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge (Mass) – London: Harward University Press (trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003).
- Dewey J (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000).
- Dewey J. (1949). *Logic, the Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Co. (trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1973).
- Dewey J. (1929), *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*. New York: Minton, Balch and Co (trad. it. *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze, 1965).

- Dewey J. (1933), *How we think*. Boston: Heat (trad. it. *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2006).
- Dewey J. (1940), *Education Today*. New York: (trad. it. *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1986).
- Freire P. (1971), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1980).
- Freire P. (1967), *Eduçãso como pratica de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1977).
- Lipari D., Scaratti G. (2014) Comunità di pratica in Quaglino G.P. (2014) (a cura di), *Formazione: I metodi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco: Jhon Wiley & Sons (trad. it. *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Michelini M.C. (2006), *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione – dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Michelini M.C. (2013), *Educare il pensiero: Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Schön D. A. (1983), *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books Inc. Sons (trad. it. *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993).
- Sen A. (1999), *Development as freedom*. Oxford: University Press (trad.it. *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2001).
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Vygotskij L. S. (1956), *Voobrazenie i tvorčestvo v detskom vozraste*. (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1992).
- Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R. (1974), *Principless of problem formation and problem solution*. Palo Alto California: (trad. it. *Change: Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma).
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press (trad. it. *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).