

Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici¹

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti
Università Milano Bicocca

Abstract

Che rapporto si dà tra ciò che accade ogni giorno nei servizi e nelle scuole e i contesti di “secondo livello”, ossia di formazione dei formatori? Come poter trasporre nelle esperienze educative quotidiane le consapevolezze e gli apprendimenti maturati nei percorsi di consulenza e di supervisione pedagogica? Come gli apprendimenti sviluppati in un dato contesto possano essere traslati in situazioni altre rispetto a quelle in cui si sono originati? Muovendo da questi interrogativi, il contributo intende porre criticamente a livello teorico e metodologico il problema della “traduzione” degli apprendimenti conseguiti in un percorso di formazione di “secondo livello” in un contesto di “primo livello”. Tale problema sarà esplorato facendo riferimento agli approcci riflessivi, a quelli sociomateriali e a quelli sistemici, mostrando come differenti impostazioni epistemologiche conducano a esiti alquanto eterogenei nella definizione e nel trattamento dell’intera questione.

¹ Alessandro Ferrante è autore dei paragrafi 1, 2 e 3, mentre Andrea Galimberti dei paragrafi 4 e 5.

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

What is the relation between what happens in every day educational practices and those contexts aimed at training practitioners (“second level” contexts)? How is it possible to translate awareness developed during pedagogical counselling and supervision into daily educational experiences? How learning experiences developed in a given context can be translated into situations other than those in which they originated? Starting from these questions, this contribution aims to critically address, on a theoretical and methodological level, the issue of “translating” learning processes achieved during “second-level” training settings into a “first-level” context. We will explore this problem by referring to reflective, sociomaterial and systemic approaches, showing how different epistemological frameworks lead to somewhat heterogeneous outcomes in defining and treating the issue under scrutiny.

Parole chiave: transizione; contesto di apprendimento; approcci riflessivi; approcci sociomateriali; approcci sistemici.

Keywords: transition; learning context; reflective approaches; sociomaterial approaches; systemic approaches.

1. Introduzione

Il lavoro educativo è estremamente complesso e, come fanno bene educatori e insegnanti, molto faticoso dal punto di vista psicologico, affettivo, relazionale e sovente anche fisico. Inoltre, le odierne condizioni lavorative, sociali, culturali, politiche, economiche rendono ancora più difficile svolgere la professione educativa, specialmente se si desidera offrire una formazione di elevata qualità (Ferrante, 2017; Palmieri, 2012; Payne & Askeland, 2008; Ulivieri Stiozzi, 2016). Di conseguenza, emerge il bisogno per gli educatori di sottrarsi temporaneamente alle urgenze e alle tensioni del quotidiano per assumere un atteggiamento riflessivo e di ricerca, che

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

consenta di ragionare sulle pratiche agite, analizzarle, valutarle e riprogettarle, divenendo maggiormente consapevoli del proprio stile educativo, delle proprie cornici culturali e cognitive, e di ciò che produce effetti educativi nei contesti scolastici ed extrascolastici in cui si lavora (Marcialis, 2015; Massa, 1992; Mortari, 2003; Palmieri, 2011).

Si afferma quindi la necessità di affiancare una formazione in servizio alla formazione iniziale (scolastica e universitaria) e all'apprendimento esperienziale che i nuovi educatori e insegnanti compiono - benché spesso inconsapevolmente - nei luoghi di lavoro. Le riunioni di équipe, i corsi di aggiornamento professionale, le supervisioni e le consulenze pedagogiche rappresentano i principali contesti che attualmente sono deputati a svolgere questa funzione di formazione continua. In tali contesti prendono corpo delle pratiche di "formazione dei formatori" che si collocano all'interno del più ampio ambito dell'*adult education* e del *lifelong learning*. Queste pratiche, in molti casi, si prefiggono di costruire degli ambienti di apprendimento finalizzati non tanto a trasmettere delle conoscenze nozionistiche a educatori e insegnanti, quanto piuttosto a implementare le loro competenze, ad aiutarli a comprendere i processi educativi di cui sono parte, a manipolare a distanza di spazio e di tempo le pratiche didattico-educative e a incoraggiare lo sviluppo di nuove prospettive di pensiero e di azione (Oggionni, 2013; Palma, 2017a; Sartori, 2012).

Ma che rapporto c'è tra ciò che accade ogni giorno nei contesti educativi (scolastici ed extrascolastici) e gli apprendimenti che si generano nei setting di formazione dei formatori? Come poter trasporre nelle esperienze educative quotidiane le consapevolezze e gli apprendimenti maturati nei percorsi di consulenza e di supervisione? Porsi tali quesiti significa interrogarsi su ciò che favorisce o viceversa ostacola le transizioni (Biasin, 2013; Galimberti, 2017; Palma, 2017b) tra contesti di apprendimento che presentano caratteristiche alquanto differenti, senza assumere in modo semplicistico che ogni apprendimento possa essere *automaticamente* traslato da

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti - *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

un contesto a un altro. I servizi e le scuole, inoltre, tendono spesso a riprodurre routine, procedure e modalità organizzative consolidate, anche se queste si sono rivelate inadeguate. Il rischio è che i professionisti dell'educazione, una volta usciti dai setting di consulenza e di supervisione, siano nuovamente irretiti negli abituali meccanismi istituzionali. Il punto, allora, diviene capire *se e come* gli apprendimenti sviluppati in un dato contesto – in questo caso in consulenza e in supervisione – possano essere traslati in situazioni altre rispetto a quelle in cui si sono originati.

Muovendo da queste premesse, il presente contributo intende porre criticamente a livello teorico il problema della *traduzione* degli apprendimenti conseguiti nei percorsi di “secondo livello” (ossia di formazione dei formatori) nei contesti educativi quotidiani. Tale problema sarà esplorato facendo riferimento agli approcci riflessivi, a quelli sociomateriali e infine alle prospettive sistemiche. Si mostrerà in particolare come differenti cornici epistemologiche conducano a impostazioni molto differenti nella definizione e nel trattamento dell'intera questione. Gli esiti di questa riflessione possono interessare nello specifico i consulenti e i supervisori pedagogici, in quanto le cornici epistemologiche che essi assumono per pensare l'educazione e l'apprendimento e le differenti centrature cui queste danno luogo incidono significativamente nella progettazione e nella realizzazione dei processi di formazione dei formatori.

Ovviamente l'accorpamento dei tre approcci proposti non è l'unico possibile. Altre scelte potevano essere fatte. Si è comunque ritenuto utile e significativo ai fini del presente contributo soffermarsi in particolare sulle tre prospettive indicate per diverse ragioni. In primis si tratta di cornici teorico-metodologiche alquanto ampie, che al loro interno già presentano numerose declinazioni epistemologiche, rappresentative di alcune delle principali linee di ricerca educativa rinvenibili nella contemporaneità. Esse infatti non sono delle singole teorie, quanto piuttosto delle “famiglie” di teorie alquanto diversificate. È proprio questa differenziazione

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

che risulta interessante per esplorare la tematica dell'articolo da diverse angolature. Inoltre, un altro criterio che ha guidato la scelta di questi approcci concerne il loro grado di diffusione presso i professionisti che operano nel campo delle consulenze e delle supervisioni pedagogiche. Gli approcci riflessivi sono tra i più impiegati nelle pratiche di “secondo livello”, quelli sistemici hanno una loro tradizione consolidata anche se minoritaria rispetto ai primi, mentre gli approcci sociomateriali sono attualmente in fase di definizione rispetto alla possibilità di un loro utilizzo nei contesti di “formazione dei formatori”. Si è ipotizzato che questa eterogeneità rispetto alla diffusione possa rappresentare un valore aggiunto sia per problematizzare criticamente la questione della transizione tra contesti di apprendimento, sia per offrire degli spunti di riflessione per rinnovare le pratiche esistenti, ampliando l'orizzonte di possibilità percorribili.

2. Gli approcci riflessivi

Molto spesso consulenti e supervisori assumono delle premesse epistemologiche che sono direttamente o indirettamente riconducibili a degli approcci che in termini generali possiamo chiamare “riflessivi” e che risultano estremamente diffusi negli *educational studies* e nei *learning studies* (Sartori, 2012). Con l'espressione *approcci riflessivi* intendiamo qui rimandare a un insieme alquanto eterogeneo di prospettive teoriche e metodologiche impiegate in diversi campi del sapere, dagli studi organizzativi a quelli relativi all'*adult education* (Biasin, 2016; Fabbri, 2016; Fenwick, 2000; Jordi, 2011; Miettinen, 2000; Mortari, 2003). Negli approcci riflessivi possono essere inclusi autori, teorie e concetti molto differenti tra loro: dal professionista riflessivo di Schön (1983) al ciclo di apprendimento di Kolb (1984), dall'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991a) alle sollecitazioni che provengono dalla cosiddetta *critical reflection* (Brookfield, 2009; Fook & Gardner, 2007; Mezirow,

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

1991b). Dati i limiti di spazio, in questo contributo non ci proponiamo di rendere ragione della complessità del dibattito sulla riflessione in educazione, né di approfondire le linee di ricerca a cui abbiamo appena accennato. Ci limiteremo a introdurre schematicamente i tratti che gli approcci riflessivi a nostro avviso hanno in comune, mostrando le premesse epistemologiche che essi condividono – sia pur in misura variabile – e che li portano a elaborare un set di idee rispetto a cosa l'apprendimento sia, possa e debba essere.

Innanzitutto, essi ritengono che le pratiche educative dipendano dall'agire – più o meno intenzionale e consapevole – dei soggetti umani e che tale agire sia connesso strettamente al pensiero e a forme di razionalità e di conoscenza apprese in molteplici contesti, non solamente scolastici. In secondo luogo, essi si rifanno all'opera di Dewey, in particolare a *How We Think* (1910) e la interpretano come un invito a portare in primo piano il senso e il valore della riflessione per apprendere dall'esperienza. La riflessione, in quest'ottica, è ciò che consente alle persone di imparare da ciò che fanno e dai contesti in cui vivono e lavorano, nonché di trasformare tali contesti, migliorando le condizioni di vita e di lavoro. Gli approcci riflessivi, pertanto, sostengono che la riflessione abbia un ruolo fondamentale nelle relazioni che ciascun individuo intrattiene con sé, con gli altri e con il mondo. Grazie alla riflessione, infatti, il soggetto umano allo stesso tempo può conoscere meglio se stesso, le altre persone e la realtà, può imparare a risolvere problemi complessi e ad affrontare situazioni difficili, caratterizzate da unicità, incertezza, conflitto, può esaminare criticamente valori, credenze, significati, rappresentazioni sociali, aspettative, assunti che orientano esplicitamente e implicitamente l'agire individuale e collettivo, può elaborare nuove strategie di azione e schemi di pensiero creativi, può modificare i presupposti con cui si rapporta a temi, questioni, problemi di natura personale o sociale. La riflessione, dunque, è un costrutto che permette di connettere apprendimento ed esperienza, individuo e mondo, mente e azione. Educare, in

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

questa cornice teorica, significa creare le condizioni per riflettere prima, durante e dopo l'azione, sviluppando delle conoscenze e degli apprendimenti collegati all'esperienza e alla pratica quotidiana.

Secondo alcuni studiosi (Fenwick, 2000; Miettinen, 2000; Sartori, 2012) diversi approcci riflessivi tendono a restringere il focus di indagine alle dinamiche cognitive e ai processi mentali, nonché ad assumere come unità di analisi il singolo individuo e a separare individuo e contesto, considerando il primo come un essere cosciente libero di autodeterminarsi, i cui vissuti sono interamente accessibili al pensiero, e il secondo come un semplice contenitore per l'esperienza che viene modellato dai soggetti umani senza eccessivi impedimenti. Di conseguenza, gli approcci riflessivi sono orientati a sottostimare le dimensioni affettive e inconsce e ignorano in larga misura il contributo attivo del corpo, degli oggetti e della materialità nel definire i vincoli e le possibilità entro cui gli individui pensano, educano, apprendono, crescono, entrano in relazione con sé e con gli altri. Anche in virtù delle criticità delineate, diversi autori hanno cercato di andare oltre l'idea di riflessione di matrice cognitivista e costruttivista che è sottesa alla maggior parte degli approcci riflessivi e hanno cercato di ridefinire profondamente il concetto stesso di riflessione, nonché di modificare e ampliare i presupposti teorici e concettuali dell'*experiential learning*, recuperando le dimensioni affettive, inconsce, corporee e l'attenzione specifica alla situazione e al contesto (Fenwick, 2000; Jordi, 2011).

A ogni modo, nonostante le loro premesse epistemologiche siano state di fatto criticate da più punti di vista, gli approcci riflessivi godono di un'ampia diffusione negli studi sull'educazione e nelle pratiche pedagogiche. Ad esempio, nei testi accademici, così come negli ambienti professionali di educazione degli adulti, l'idea che gli insegnanti e gli educatori, guidati da uno o più esperti, nei setting di consulenza e supervisione debbano riflettere individualmente e/o in gruppo sull'esperienza educativa agita in prima persona

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

per apprendere da essa e trasformarla è certamente dominante. Forse il successo degli approcci riflessivi è legato anche al fatto che le loro premesse epistemologiche non generano particolari problemi teorici e metodologici rispetto alla questione della trasferibilità di un apprendimento da un contesto a un altro. Secondo tali approcci, infatti, il cambiamento sociale è reso possibile da un'accresciuta consapevolezza critica dei pratici rispetto agli assunti taciti propri e altrui. In questa visione, spetta ai professionisti dell'educazione adoperarsi per cambiare le scuole e i servizi educativi sulla base dei nuovi significati acquisiti durante le consulenze e le supervisioni. Essendo iscritti nella mente del singolo, tali significati sono facilmente estraibili dalle esperienze fatte nei setting di consulenza o di supervisione e possono essere trasposti – sia pur con alcune accortezze – nei contesti delle pratiche lavorative quotidiane. Se anche educatori e insegnanti non riuscissero a modificare l'istituzione potrebbero comunque concentrarsi su di sé, sul proprio stile educativo, rendendolo più aperto, democratico, cosciente, oppure potrebbero attivare delle strategie di resistenza nei confronti dei sistemi formativi in cui sono inseriti, nel caso li giudichino come oppressivi. A ogni modo, la transizione da un contesto a un altro non è di per sé un tema che suscita particolari problemi. Ipotizzando che qualsiasi apprendimento sia perfettamente traducibile in un set di pratiche diverso rispetto a quello in cui si è originato, gli approcci riflessivi rendono praticabile l'idea che la formazione dei formatori possa costruire le condizioni per un possibile cambiamento. Finiscono perciò indirettamente per legittimare un insieme di figure professionali (supervisori, consulenti, formatori) e un vasto numero di pratiche educative che appartengono al campo dell'*adult education* e che fanno del cambiamento la loro ragion d'essere.

3. Gli approcci sociomateriali

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

Nonostante l'egemonia degli orientamenti riflessivi negli *educational studies*, Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) ritengono che si stia verificando un mutamento rilevante, legato al contributo offerto negli ultimi due decenni da degli approcci definiti genericamente come *sociomateriali*. La diffusione di tali approcci nel dibattito internazionale e il cambiamento paradigmatico cui stanno dando luogo induce gli studiosi ad asserire che sia in atto una vera e propria "svolta sociomateriale" nella ricerca educativa. Queste prospettive – di cui fanno parte ad esempio la *Complexity Theory*, la *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT), l'*Actor-Network Theory* (ANT), le *Spatiality Theories* – aprono inedite direzioni di ricerca e inaugurano un nuovo vocabolario per ripensare la pedagogia, nonché le pratiche educative stesse (Barbanti, 2016; Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011; Fenwick, Jensen & Nerland, 2012; Fenwick & Landri, 2012). Le teorie sociomateriali sfidano il primato assegnato all'umano nei processi di apprendimento e spostano l'attenzione da insegnanti e allievi, educatori e educandi, per portare in primo piano i materiali e la materialità. Questi approcci analizzano l'apprendimento, la conoscenza, l'azione didattico-educativa decentrandosi dall'individuo che apprende, conosce, agisce. La conoscenza e l'apprendimento non avvengono nella mente dei singoli soggetti, ma sono degli eventi collettivi, ibridi, performati in reti sociomateriali che è compito del ricercatore tracciare e descrivere (Ferrante, 2016; Landri & Viteritti, 2016). L'educazione, dunque, non è più indagata come se fosse soltanto una prerogativa umana, un fenomeno culturale, sociale e personale, frutto di relazioni e di comunicazioni intersoggettive tra docenti e studenti, ma è concepita come una performance radicata nella pratica. L'educazione è l'effetto di assemblaggi immanenti, che includono oggetti, tecnologie, spazi, tempi, corpi, materiali organici, individui (Fenwick & Edwards, 2010; Ferrante & Orsenigo, 2017; Sørensen, 2009). Negli approcci sociomateriali, pertanto, il focus è posto sulle relazioni che connettono una molteplicità di attori, umani e non-umani. Tali approcci si avvalgono di

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

un'epistemologia relazionale, enfatizzano l'eterogeneità degli elementi che partecipano all'accadimento formativo ed evitano di separare rigidamente individui e cose (Fenwick, 2010). Gli orientamenti sociomateriali, inoltre, ridefiniscono la categoria di *agency* (Caronia & Mortari, 2015; Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011; Ferrante, 2016). Seppur in gradi differenti, essi si rifiutano di ascrivere solamente agli esseri umani l'*agency* e riconoscono un ruolo attivo anche al non-umano. Il materiale per loro è performativo, non inerte (Fenwick & Edwards, 2013). Le cose, cioè, agiscono su e con i soggetti e viceversa. Quest'attenzione specifica alla materialità in azione permette di tracciare ciò che direttamente o indirettamente, esplicitamente o implicitamente, sostiene e rende possibile l'apprendimento e che sovente resta in ombra nelle ricerche *human-centered*.

Anche gli approcci sociomateriali, tuttavia, presentano degli aspetti critici. Ad esempio, in alcuni casi essi tendono a trascurare il contributo specifico del soggetto umano nelle pratiche educative. Queste ultime presuppongono delle attività cognitive alquanto complesse che non possono non chiamare in causa il ruolo determinante dell'umano (Lichtner, 2016). Se è legittimo pensare che l'apprendimento sia un effetto dell'interazione tra umano e non-umano in contesti al contempo sociali e materiali, e che quindi ciò che accade in educazione non dipende solo da intenzioni, valori, significati e azioni umane, appare però poco sensato trattare in modo del tutto simmetrico i diversi attori che prendono parte ai processi educativi. La sfida per i ricercatori che intendono analizzare le relazioni tra umano e non-umano, dunque, è di elaborare descrizioni sufficientemente accurate, tali da evitare di incorrere sia in un'assenza completa di simmetria, sia in una simmetria che rischia di apparire come assurda (McLean & Hassard, 2004). Inoltre, le linee di ricerca sociomateriali tendono a produrre analisi e descrizioni, ma sono restie a indicare delle soluzioni operative, o anche solo degli orientamenti pragmatici. Certamente potersi avvalere di descrizioni e analisi accurate di specifici contesti e di

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

determinati set di pratiche crea le condizioni per avviare un possibile cambiamento delle politiche scolastiche e delle azioni educative quotidiane. Tuttavia, la quasi totale assenza di un risvolto applicativo della ricerca rischia di generare una distanza tra ricercatori e pratici e di conseguenza rischia di divenire un ostacolo al cambiamento. Forse anche per questa ragione chi svolge professioni di consulenza e di supervisione raramente assume delle premesse epistemologiche riconducibili a questi approcci. Tuttavia, questi approcci possono rivelarsi estremamente utili durante una consulenza o una supervisione per indagare la materialità dei processi di apprendimento (Ferrante, 2016; Sartori, 2012). Essi, inoltre, rivestono un alto valore formativo, in quanto permettono ai professionisti dell'educazione di "guardare ai diversi usi, alle interpretazioni e alle azioni con la materialità, come a iscrizioni di *pedagogie in azione* [...] che si possono non solo subire, ma anche modificare per poter progettare e favorire nuove forme di azione in cui la materialità diviene un alleato della pratica e non solo una forma inerte a cui adattarsi" (Viteritti, 2017, p. 161).

Rispetto al tema di questo contributo – ossia a partire da quali premesse teoriche sia possibile pensare la questione della transizione tra differenti contesti di apprendimento – gli approcci sociomateriali possono essere liberamente ripresi per sollevare dei problemi di natura teorica e metodologica che nelle pratiche consulenziali a nostro parere risultano molto rilevanti e che sono poco esplorati negli approcci riflessivi e *human-centered*. Secondo le prospettive sociomateriali l'apprendimento è un fenomeno contingente, instabile, mutevole, che si iscrive in una peculiare ecologia di relazioni ed è intrinsecamente esposto all'incertezza e alla fallibilità. Esso va ogni volta ricontestualizzato, in quanto non corrisponde a un set mentale che può essere trasferito *tout court* in un altro ambiente, come se fosse un programma astratto che può essere eseguito automaticamente ovunque e in qualunque circostanza, a prescindere dagli assemblaggi sociali e materiali di riferimento (Fenwick, Edwards &

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

Sawchuk, 2011; Sørensen, 2009). In altri termini, la traslazione di un apprendimento da un contesto a un altro non è garantita *a priori*, in quanto occorrono determinate condizioni materiali e performative perché si realizzi. Si tratta perciò di provare a capire come gli apprendimenti sviluppati in un dato contesto – in questo caso in consulenza e in supervisione – possano essere traslati in situazioni altre rispetto a quelle in cui si sono originati. Dal punto di vista operativo, ad esempio, ciò induce a considerare l'ipotesi che occorra individuare dei mediatori (oggetti, documenti, pratiche, modifiche organizzative e materiali) e delle mediazioni (Palmieri, 2017) che facilitino la transizione tra differenti contesti di apprendimento e permettano di tradurre gli apprendimenti entro una nuova ecologia di relazioni (Ferrante, 2016). In conclusione, una cornice epistemologica sociomateriale consente di far emergere pienamente una dimensione teorica e metodologica complessa, di difficile gestione, che dovrebbe essere sicuramente approfondita anche a livello di ricerca empirica. Grazie a questi approcci, in sintesi, la transizione tra differenti contesti di apprendimento diviene una questione da esplorare, problematizzare e da trattare con cura.

4. Gli approcci sistemici

Gli approcci sistemici sono diffusi in una vasta area di discipline e le loro origini vengono tradizionalmente ricondotte al lavoro seminale di Norbert Wiener in cui, col nome di “cibernetica” (Wiener, 1948), sono identificati e descritti i meccanismi auto-regolativi di sistemi fisici e meccanici basati sull'informazione e la retroazione. Durante gli anni '40 e '50 del secolo scorso, diversi studiosi, provenienti da differenti campi del sapere, iniziarono a esplorare le applicazioni di queste idee nei rispettivi ambiti di ricerca e a costruire dialoghi interdisciplinari. Nel corso delle famose conferenze Macy, Warren McCulloch, Gregory

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

Bateson, Margaret Mead, Claude Shannon, Heinz Von Foerster, John Von Neumann, Norbert Wiener furono tra i principali protagonisti di un movimento che, nel 1968, trovò nella Teoria Generale dei Sistemi, formulata da Von Bertalanffy (1968), un meta-modello condiviso (Urbani Ulivi, 2010). Anche il campo pedagogico, nel corso del tempo, è entrato in contatto con diversi aspetti della teoria dei sistemi e ne è tuttora ingaggiato (Bella et al., 2014; Demozzi, 2011; Formenti, 2017).

Il pensiero sistemico ebbe un punto di svolta negli anni Settanta del secolo scorso quando alla “cibernetica del primo ordine” si avvicinò la “cibernetica del secondo ordine” (Von Foerster, 1981; Glanville, 2004) introducendo l’osservatore come parte del sistema osservato. Tale nuova postura epistemica implicava una chiara critica al realismo e all’oggettività e permetteva nuove linee di sviluppo dialogando con l’emergente costruttivismo radicale (Von Glasersfeld, 1995) o, in tempi più recenti, con il socio-costruzionismo (Gergen, 1999). L’idea di partecipazione attiva alla costruzione e interpretazione dell’oggetto di ricerca ha posto, da allora, in primo piano la nozione di auto-riflessione e la necessità di tematizzare i presupposti che orientano lo sguardo e le azioni di chi osserva e descrive il sistema con cui entra in interazione. In questa sintetica panoramica è importante sottolineare anche il contributo di Maturana e Varela (1980) rispetto all’introduzione di nozioni come “accoppiamento strutturale”, “deriva strutturale” e di “embodiment” che furono sviluppate in ambito biologico e che offrirono lenti per comprendere la dimensione co-evolutiva tra sistemi umani e contesti (Barone, 1997).

È possibile individuare alcune caratteristiche generali del pensiero sistemico:

- l’idea di sistema come entità che trascende le caratteristiche delle sue componenti, che costruisce e mantiene il proprio equilibrio basato su circuiti di retroazione (feedback) e che

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

non può essere condotto in una determinata direzione da singole azioni (né interne né esterne);

- un fondamento epistemologico in cui l'osservatore influenza il sistema osservato in modi che non possono essere anticipabili;

- un limite conoscitivo ineludibile: gli individui (o singole parti del sistema) possono cogliere solo archi di un circuito più ampio in cui agiscono e vivono (Bateson, 1972, 1979);

- l'idea che conoscenza e apprendimento non avvengono all'interno degli individui, ma nella relazione che essi sviluppano con sistemi più ampi in cui sono inseriti;

- una conseguente tendenza a declinare la razionalità in relazionalità, alla ricerca del "legame significativo che svela aspetti inaccessibili a un'analisi separata dei singoli componenti" (Baracchi, 2013, p. 211, trad. mia).

Il più conosciuto e stimolante esponente del pensiero sistemico nel campo delle scienze sociali è senz'altro Gregory Bateson (1972, 1979), forse colui che più ha provato a praticarlo su oggetti differenti, rimodellando concetti come "mente", "storia" o "sacro" nel tentativo di costruire un meta-linguaggio, una sorta di "sintassi della vita" (Baracchi, 2013). Bateson, che è stato molto attento nel distinguere le proprie descrizioni dalla realtà o, nei termini da lui utilizzati, la "mappa" dal "territorio" (Bateson, 1972), ha esplicitato di non appoggiarsi a fondamenta ontologiche, e di considerare l'approccio sistemico nella sua valenza epistemologica: un processo conoscitivo continuamente generato dalla ricerca della "struttura che connette" (Bateson, 1972; Demozzi, 2011).

Contesto e "struttura che connette" possono essere utilizzati come sinonimi: sono esiti dell'azione di un osservatore che, identificando elementi in interazione e pertinenti rispetto a

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti - *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

un'istanza conoscitiva (ad esempio, interrogandosi sul processo di apprendimento), realizza “una composizione di elementi colti nelle loro corrispondenze, risonanze e mutue implicazioni” (Baracchi, 2013, p. 213, trad. mia). Questa attitudine alla connessione, secondo l'autore inglese, è rintracciabile in tutto il sistema vivente e rappresenta l'elemento chiave per estendere il concetto di mente al di fuori dell'individuo, verso il mondo esterno (Bateson, 1972, p. 467, trad. mia).

Gli approcci sistemici sono stati spesso criticati proprio per questo movimento che si allontana dalla dimensione intrapsichica e comporta l'assenza di modelli che possano dar conto di ciò che avviene all'interno dell'individuo, basandosi principalmente su descrizioni di comportamenti e di atti comunicativi. Il fatto che alcuni costrutti tradizionalmente legati all'individuo come quelli di intenzionalità, riflessione o razionalità vengono ridimensionati e rideclinati in senso relazionale, cercando di coglierne la complessità interattiva, può venire considerato come una limitazione dello spessore umano dei fenomeni analizzati (Fabbri & Formenti, 1991). La seconda cibernetica, introducendo la figura dell'osservatore in relazione al sistema, ha in parte risposto a questa critica, sottolineando l'importanza della costruzione individuale del significato, ma in molti casi l'accento è stato posto sulla dimensione cognitiva e non sempre su quella affettiva e inconscia (Castiglioni & Corradini, 2003). In questo senso, la sistemica risente delle sue radici, che affondano nelle scienze fisiche e biologiche e che hanno dato origine a un vocabolario per identificare e descrivere processi del vivente non sempre adattabile ad altri universi linguistici sviluppatisi attraverso l'analisi della soggettività (Urbani Ulivi, 2010). Parallelamente, un'ulteriore osservazione critica viene effettuata da chi sostiene e promuove un punto di vista non antropocentrico: per quanto, infatti, gli approcci sistemici tendano a dislocare i fenomeni da analizzare al di fuori della soggettività, restano comunque legati all'antropocentrismo, in

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

quanto centrati sulla figura dell'osservatore e sui suoi atti linguistici.

In relazione all'argomento di questo articolo, ovvero interrogare le premesse teoriche associate alla transizione tra contesti di apprendimento differenti, il pensiero sistemico può offrire alcune utili piste interpretative. Innanzitutto, il termine "contesto" non assume qui il connotato di sfondo neutro, bensì va a costituire una matrice che modella linguaggi, significati, esperienze e processi di apprendimento. Bateson, ad esempio, criticò gli esperimenti comportamentisti (come il condizionamento di Pavlov) rispetto a un assunto di fondo: la ripetibilità del contesto di apprendimento. Questo presupposto ignorava, infatti, la possibilità che i soggetti potessero sviluppare apprendimento (spesso in modo inconsapevole) anche sulle regole e sull'insieme di alternative in cui la loro esperienza prende forma. In questo senso il contesto ripetuto non può essere identico al precedente perché il soggetto ha appreso delle regole contestuali e tenderà a utilizzarle per interpretare quello che – nuovamente – accade. Bateson ha chiamato questo tipo di apprendimento "deuteroapprendimento", considerandolo attinente al "modo in cui il corso d'azione viene segmentato e punteggiato in contesti, insieme ai cambiamenti relativi all'utilizzo di marcatori di contesto" (Bateson, 1972, p. 199, trad. mia). Così come la nozione di apprendimento viene intesa come processo che accade su più livelli (Formenti, 2017), anche la nozione di riflessione viene ritradotta in modo analogo. Al livello della riflessione individuale, solitamente preso in considerazione negli approcci riflessivi precedentemente sintetizzati, viene infatti accostato un livello ulteriore: la riflessività, intesa come proprietà emergente del sistema (Formenti et al., 2014; Hunt, 2013). Se il livello della riflessione individuale prevede la possibilità di considerare e modificare le proprie attitudini, idee e azioni cambiando il proprio modo di influenzare il sistema di cui si è parte, la riflessività è un costrutto che descrive la configurazione derivante dall'interazione tra le singole riflessioni individuali. Tale configurazione non si

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

risolve nella loro somma, bensì in una dinamica complessa caratterizzata da tensioni, paradossi e contraddizioni.

I setting formativi “di secondo livello” avvengono in contesti che si pongono in dialogo con quelli in cui prende forma il lavoro quotidiano degli educatori, ma si tratta di contesti differenti, che segmentano e punteggiano l’esperienza in modo differente. Dunque, in termini sistemici, potremmo dire che entrambi generano diversi tipi di deuteroapprendimento e di riflessività. È dall’interazione tra questi tipi di processi che possono emergere nuovi pensieri e nuove azioni educative, ma – e questo è un aspetto fondamentale – non possiamo prevedere i risultati di questa mutua interazione.

Secondo questa prospettiva, che rende complessa la relazione tra differenti livelli e ne rende imprevedibili gli esiti, diventa dunque un errore logico pensare che gli apprendimenti e le riflessioni sviluppati in setting formativi di “secondo livello” abbiano il potere di dirigere in una modalità unilaterale e unidirezionale le azioni e i processi di apprendimento che avvengono nel primo livello, dove gli educatori agiscono sul campo. La transizione tra questi contesti diventa perciò una dimensione da tematizzare e interrogare costantemente.

5. Conclusioni

È possibile rintracciare nei tre approcci sinteticamente esposti alcune premesse di fondo che sorreggono – spesso implicitamente – l’idea di transizione tra differenti contesti di apprendimento.

Gli approcci riflessivi si concentrano sulle possibilità individuali e collettive di generare un miglioramento delle proprie capacità di tematizzare, comprendere e rielaborare l’esperienza educativa sperimentata in prima persona (Brookfield, 2009; Mezirow, 1998). Il contesto di apprendimento è inteso come setting da allestire per sviluppare capacità riflessiva oppure come uno tra gli aspetti che è possibile considerare, analizzare e padroneggiare

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

attraverso l'atto riflessivo stesso. Si tratta di una scelta epistemologica che si accorda con l'uso comune del termine contesto:

“nell'uso comune del termine contesto ci si riferisce a uno spazio vuoto, un contenitore, in cui altre cose vengono posizionate. Si tratta del “con” che contiene il “testo”, della tazza che contiene la zuppa. In quanto tale, modella i contorni di ciò che viene espresso, ha effetti solo ai margini del fenomeno esaminato. Un senso statico del contesto esprime un mondo statico” (McDermott, citato in Edwards, 2009, p. 2, trad. mia).

Sia gli approcci sociomateriali che quelli sistemici effettuano l'opzione epistemologica inversa rispetto agli approcci riflessivi: si propongono di mettere in primo piano il contesto e di offrirne direzioni rappresentative e interpretative in qualche modo controintuitive, che risultano alquanto differenti dall'uso comune. Sia i network sociomateriali che i pattern sistemici si allontanano infatti dall'idea di contesto come sfondo dell'azione e inscrivono invece entrambi nella stessa unità di analisi. Si tratta infatti di due prospettive caratterizzate da quegli elementi che per Fenwick distinguono una visione complessa: “emergenza, flussi e relazioni, incertezza, auto-organizzazione e diversità interconnessa” (Fenwick, 2009, p. 107, trad. mia).

La scelta di mettere in primo piano “la contingenza, la complessità e la co-emergenza dell'apprendimento esperienziale umano” (Fenwick, 2006, p. 48, trad. mia) e la relativa ecologia di relazioni implicano due fondamentali conseguenze rispetto all'argomento in questo articolo:

- le transizioni tra contesti diventano questioni da problematizzare. Se apprendimento e riflessione vengono interpretate come dimensioni completamente incorporate in un contesto, non possono che tradursi in processi locali e contingenti. Come conseguenza non è più possibile rappresentarsi apprendimenti e riflessioni come fenomeni

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

astratti ed estraibili dal contesto in cui prendono forma per essere utilizzati *tout court* altrove.

- le transizioni non presuppongono più contesti fissi, ma dinamici. Se soggetto, oggetto e contesto si generano continuamente e in modo reciproco, l'atto del trasferire non è un movimento lineare che avviene in un contesto anticipabile e manipolabile attraverso precedenti riflessioni. Il trasferimento di apprendimenti avviene in una realtà complessa e dinamica, al contempo sociale e materiale, che lo incorpora facendo emergere nuove forme (significati, pratiche educative, ecc.) in modi non del tutto prevedibili.

Queste implicazioni interrogano i professionisti coinvolti in setting di secondo livello su come dialogare in modo generativo con l'incertezza derivante dall'interazione di pratiche riflessive e processi di apprendimento che avvengono in contesti differenti. Come tradurre questa ineludibile incertezza, questo vincolo, in possibilità durante una consulenza o una supervisione? Se non è più il concetto di riflessione in sé che può risolvere questa istanza, diventa fondamentale strutturare delle mediazioni per potere dialogare con la contingenza di processi di apprendimento, con l'unicità del contesto in cui prendono forma. Diventa, ad esempio, fondamentale costruire uno spazio utile per raccogliere feedback rispetto a come il lavoro di secondo livello viene poi tradotto "sul campo", trasformando in possibilità di apprendimento differenze e tensioni che probabilmente si genereranno da questa differenza. Si tratta di una direzione di ricerca e intervento che mira ad abbandonare un'idea lineare - abbastanza comune in consulenti/supervisor - che vede l'operatore che lavora sul campo come un mero "implementatore" delle decisioni e delle riflessioni sviluppate in consulenza/supervisione.

Ci sembra questo un terreno fertile per ulteriori sviluppi teorici e future ricerche empiriche. Esso può rivelarsi particolarmente utile per coloro che si stanno interrogando su come formare al meglio le figure educative di "secondo livello"

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti - *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

(Galimberti et al., 2016; Palmieri et al., 2016; Riva, 2017), ora pienamente riconosciute anche a livello legislativo.

Riferimenti bibliografici

- Barbanti, C. (2016). La scuola: una miriade di assemblaggi sociomateriali. Nuovi quesiti, processi e oggetti nella ricerca in ambito educativo attraverso l'approccio dell'Actor-Network Theory. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*. 7 (1). 183-198.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. New York: Bantam Books.
- Baracchi, C. (2013). The Syntax of Life: Gregory Bateson and the 'Platonic View'. *Research in Phenomenology*. 43. 204-219.
- Bella, A., Galimberti, A., Serrelli, E. & Vitale, A. (2014). Gregory Bateson ha ancora qualcosa da insegnare?. *Paradigmi. Rivista di critica filosofica*. 2. 155-181.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Biasin, C. (2013). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Biasin, C. (2016). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis, special issue: L'educazione degli*

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia.

- Brookfield, S. (2009). The Concept of Critical Reflection: Promises and Contradictions. *European Journal of Social Work*. 12 (3). 293-304.
- Caronia, L. & Mortari, L. (2015). The Agency of Things: How Spaces and Artefacts Organize the Moral Order of an Intensive Care Unit. *Social Semiotics*. 25 (4). 401-422.
- Castiglioni, M. & Corradini, A. (2003). *Modelli epistemologici in psicologia. Dalla psicoanalisi al costruzionismo*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington: D.C. Heath.
- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*. Pisa: ETS.
- Edwards, R. (2009). Introduction. Life is a Learning Context?. In R. Edwards, G. Biesta & M. Thorpe (eds.), *Rethinking Contexts for Learning and Teaching*. Oxon: Routledge.
- Fabbri, L. (2016). La competenza riflessiva. In L. Perla & M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 230-245). Brescia: La Scuola.
- Fabbri, D. & Formenti, L. (1991). *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*. Milano: Franco Angeli.
- Fenwick, T. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: a Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*. 50 (4). 243-272.
- Fenwick, T. (2006). Inside Out of Experiential Learning: Fluid Bodies, Co-emergent Minds. In R. Edwards, J. Gallacher & S. Whittaker (eds.), *Learning Outside the Academy. International Research Perspectives on Lifelong Learning* (pp. 42-55). New York: Routledge.

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti - *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

- Fenwick, T. (2009). Responsibility, Complexity Science and Education: Dilemmas and Uncertain Responses. *Studies in Philosophy and Education*. 28 (2). 101-118.
- Fenwick, T. (2010). Re-thinking the ‘Thing’. Sociomaterial Approaches to Understanding and Researching Learning in Work. *Journal of Workplace Learning*. 22 (1-2). 104-116.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Sociomaterial*. London: Routledge.
- Fenwick, T., Jensen, K. & Nerland, M. (2012). Sociomaterial Approaches to Conceptualising Professional Learning and Practice. *Journal of Education and Work*. 25 (1). 1-13.
- Fenwick, T. & Landri, P. (2012). Materialities, Textures and Pedagogies: Socio-material Assemblages in Education. *Pedagogy, Culture & Society*. 20 (1). 1-7.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2013). Performative Ontologies. Sociomaterial Approaches to Researching Adult Education and Lifelong Learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 4 (1). 49-63.
- Ferrante, A. (2016), *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A. (2017). La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità. *MeTis* 7 (1).
- Ferrante, A. & Orsenigo, J., (a cura di) (2017). *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Foerster, H. von (1981). *Observing Systems*. California: Seaside, Intersystems Publications.
- Fook, J. & Gardner, F. (2007). *Practicing Critical Reflection. A Resource Handbook*. Maidenhead: Open University Press.

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., West, L. & Horsdal, M. (2014). Introduction. Only Connect, the Parts and the Whole: the Role of Biographical and Narrative Research?. In L. Formenti, L. West & M. Horsdal (eds.), *Embodied Narratives. Connecting Stories, Bodies, Cultures and Ecologies*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Galimberti, A. (2017). Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. quali sfide per il sapere pedagogico?. *MeTis* 7 (1).
- Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M.B. & Palmieri, C. (2016). Formare il professionista di secondo livello. Quali sfide per l'università?. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*. 3. 667-686.
- Gergen, K. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Glanville, R. (2004). The Purpose of Second-order Cybernetics. *Kybernetes*. 33 (9-10). 1379-1386.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical Constructivism: a Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press.
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing. Exploring the self in the learning process*. London: Routledge.
- Jordi, R. (2011). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*. 61 (2). 181-197.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti - *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

- Landri, P. & Viteritti, A. (2016). Introduzione. Le masse mancanti in educazione. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*. 1. 7-22.
- Lichtner, M. (2016). La svolta pratica. Un confronto tra l'Activity Theory e l'ANT. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*. 1. 199-211.
- Marcialis, P. (a cura di) (2015). *Educare e ricercare*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: Kluwer Boston inc.
- McLean, C. & Hassard, J. (2004). Symmetrical Absence/Symmetrical Absurdity: Critical Notes on the Production of Actor-network Accounts. *Journal of Management Studies* 41 (3). 493-519.
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Oxford: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (ed.) (1991b). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*. 48 (3). 185-197.
- Miettinen, R. (2000). The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action. *International Journal of Lifelong Education*. 19 (1). 54-72.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palma, M. (a cura di) (2017a). *Consulenza pedagogica e Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti – *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

- Palma, M. (2017b). Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro. *MeTis* 7 (1).
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (a cura di) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C., Gambacorti-Passerini, M.B., Galimberti, A., Zannini, L. & Riva, M.G. (2015). Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended learning. *CQIA RIVISTA*. 15 (1). 113-127.
- Palmieri, C. (2017). Una relazione materiale: i mediatori umani e non-umani nell'esperienza educativa. In A. Ferrante & J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 179-191). Milano-Udine: Mimesis.
- Payne, M. & Askeland, G.A. (2008). *Globalization and International Social Work. Postmodern Change and Challenge*. Aldershot: Ashgate.
- Riva, M.G. (2017). Clinical-pedagogical Reflections on Soft Skills in Formative Pathways for the Education Professions. *Pedagogia Oggi*. 15 (2). 277-295.
- Sartori, D. (2012). Consulenza pedagogica e disagio. In C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica* (pp. 215-233). Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti - *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>

Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge University Press.

Ulivieri Stiozzi, S. (2016). La continuità tra le funzioni di coordinamento e di supervisione. In L. Perla & M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 309-318). Brescia: La Scuola.

Urbani Ulivi, L. (a cura di) (2010). *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*. Bologna: Il Mulino.

Viteritti, A. (2017). La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi. In A. Ferrante e J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 147-163). Milano-Udine: Mimesis.

Wiener, N. (1948). *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*. Cambridge: MIT Press.

Alessandro Ferrante è Ricercatore a Tempo Determinato presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università di Milano-Bicocca.

Contatto: alessandro.ferrante@unimib.it

Andrea Galimberti è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università di Milano-Bicocca.

Contatto: andrea.galimberti1@unimib.it

Alessandro Ferrante e Andrea Galimberti - *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846>