

PERCORSI RIFLESSIVI

Facilitare il Life-Long Learning nella formazione professionale.
Un libro basato sulle esperienze di alcuni facilitatori in diversi Paesi d'Europa



A cura di

Hilde Stroobants, Philip Chambers & Brian Clarke

Publicato nel 2007 da Leonardo da Vinci REFLECT Project
Istituto Guglielmo Tagliacarne
Via Appia Pignatelli, 62
00178 Roma
Italy
www.tagliacarne.it

Editori: Hilde Stroobants, Philip Chambers and Brian Clarke
Design di copertina e fotografia: Bieke Olemans
Editing del libro: Bieke Olemans, Aracne editrice
Stampato in Italia da Aracne editrice, Roma
Traduzione di Michela Bastianelli, Fabio Roma, Menotti Lucchetta

© Leonardo da Vinci REFLECT Project, Istituto Guglielmo Tagliacarne, 2007
Oltre a qualsiasi diffusione per scopi di ricerca o studio o critica o revisione privata, come consentito dal Copyright, Design and Patent, 1988, questa pubblicazione può essere riprodotta, conservata o trasmessa in qualsiasi forma o da qualsiasi mezzo, solo previa autorizzazione per iscritto degli editori, o nel caso di riproduzione per mezzo di fotocopie, in conformità con i termini delle licenze emesse dall'Agenzia di Licenza di Diritti d'autore. Richieste che riguardano riproduzione del testo fuori da questi termini dovrebbero essere inviate agli editori.

ISBN 978-88-548-1459-2

| Indice

pag. 5	Elenco degli autori
7	Prefazione e ringraziamenti <i>Ruggiera Sarcina & Debora Giannini</i>
9	Introduzione all'edizione italiana <i>Francesco Consoli</i>
13	L'inizio del viaggio <i>Brian Clarke</i>
19	Capitolo 1: La pratica riflessiva nell'educazione e nella formazione professionale: alcuni principi <i>Brian Clarke, Philip Chambers, Francesco Consoli, Massimo Tommasini, Furio Bednarz, Ruggiera Sarcina e Hilde Stroobants</i>
20	1.1 Principi su cui si basa la riflessione
35	1.2 Gli scopi del progetto Reflect
37	1.3 Un quadro concettuale di riferimento
52	1.4 Verso il professionista riflessivo della formazione
62	1.5 Il protocollo etico che ha guidato le attività del gruppo di progetto
65	Capitolo 2: Scegliere un approccio <i>Hilde Stroobants & Philip Chambers</i>
67	2.1 Scegliere di partire dalla consapevolezza già esistente
102	2.2 Scegliere di creare un'esperienza
125	Capitolo 3: Alcuni suggerimenti per l'attività del facilitatore <i>Philip Chambers, Hilde Stroobants, Haralan Alexandrov, Brian Clarke, Paul Clarke, Francesco Consoli, Debora Giannini, Albert Janssens, Simona Marchi, Maya Mladenova, Sorin Munteanu, Antonella Nuzzaci, Maria Sarbu, Ruggiera Sarcina, Massimo Tomassini & Tinne Van Camp</i>
127	3.1 L'importanza dell'individuo
161	3.2 Lavorare con l'esperienza
174	3.3 Gestire l'imprevisto
209	Capitolo 4: Facilitare il facilitatore <i>Hilde Stroobants, Albert Janssens & Tinne Van Camp</i>
210	4.1 Facilitare un gruppo di facilitatori: uno studio di caso
220	4.2 Facilitare a distanza il facilitatore
227	Riferimenti bibliografici

| Elenco degli autori

Haralan Alexandrov

Bulgarian Institute of Human Relations, New Bulgarian University, Sofia, Bulgaria

Furio Bednarz

Ufficio Studi e Ricerche, Fondazione ECAP, Lamone, Switzerland

Philip Chambers

Institute of Education, University of Worcester, Worcester, United Kingdom

Brian Clarke

Institute of Education, University of Worcester, Worcester, United Kingdom

Paul Clarke

Institute of Education, University of Worcester, Worcester, United Kingdom

Francesco Consoli

Dipartimento di Contabilità Nazionale e Analisi dei Processi Sociali, Università degli Studi La Sapienza, Roma, Italia

Debora Giannini

Istituto Guglielmo Tagliacarne, Roma, Italia

Albert Jannsens

Department of Teacher Education, KHLeuven, Heverlee, Belgium

Simona Marchi

Dipartimento di Contabilità Nazionale e Analisi dei Processi Sociali, Università degli Studi La Sapienza, Roma, Italia

Maya Mladenova

Bulgarian Institute of Human Relations, New Bulgarian University, Sofia, Bulgaria

Sorin Munteanu

Fundatia Romano-Germana, Vladimirescu, Romania

Antonella Nuzzaci

Consiglio di Corso di Studi delle Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Aosta, Italia

Maria Sarbu

Fundatia Romano-Germana, Vladimirescu, Romania

Ruggiera Sarcina

Istituto Guglielmo Tagliacarne, Roma, Italia

Hilde Stroobants

Department of Teacher Education, KHLeuven, Heverlee, Belgium

Massimo Tomassini

Ricercatore indipendente, Professore a contratto delle Facoltà di Scienze della formazione, Università di Roma 3, Rome, Italia

Tinne Van Camp

Department of Teacher Education, KHLeuven, Heverlee, Belgium

| Prefazione e ringraziamenti

I primi passi del cammino che ha portato a questo *field book* sono stati compiuti da un gruppo di formatori e ricercatori dell'Istituto Guglielmo Tagliacarne (IGT) di Roma. L'Istituto Tagliacarne è una Fondazione dell'Unione italiana delle Camere di Commercio che si occupa di formazione e di ricerca economica. Era nostro obiettivo dar vita ad un progetto internazionale per lo sviluppo professionale, applicando i principi della riflessione al campo dell'educazione e della formazione professionale. In particolare, attraverso un progetto transnazionale, intendevamo promuovere la riflessione sul posto di lavoro rivolgendoci a quegli operatori che avrebbero potuto facilitare l'apprendimento riflessivo.

In primo luogo vogliamo ringraziare il direttore dell'IGT, Alfonso Feleppa, per aver reso possibile la realizzazione di questo progetto grazie al suo continuo incoraggiamento a sviluppare e rafforzare le prospettive europee della nostra organizzazione. Il Progetto REFLECT è stato co-finanziato per i due anni della sua durata dal programma Leonardo da Vinci (LdV), come parte dell'impegno della Direzione Generale Educazione e Cultura a promuovere la formazione continua degli insegnanti e dei formatori rafforzando il loro ruolo di facilitatori dei processi di apprendimento. Vogliamo quindi ringraziare coloro che, nella DG Educazione e cultura hanno reso possibile questo progetto.

Ringraziamenti particolari vanno a Rossano Arenare dell'ISFOL – l'Agenzia italiana del programma Leonardo da Vinci - che ci ha fornito un tutoraggio molto collaborativo. Il suo approccio costruttivo è stato molto apprezzato e ci ha aiutato nelle inevitabili difficoltà che si incontrano quando si svolge un lavoro transnazionale e transculturale. Un contributo importante è stato fornito inoltre dal team dell'IGT che ha seguito il progetto. In particolare vogliamo ringraziare Patrizia Tanzilli e Luana Lerro per l'assistenza amministrativa che hanno fornito ai partners del progetto. I nostri ringraziamenti vanno anche a Milly Daini e a Serena Moranti per il sostanziale aiuto che ci hanno fornito nel rendere più agevoli le procedure amministrative.

Una speciale parola di ringraziamento va a Massimo Tomassini, ricercatore indipendente che ha discusso e sviluppato l'idea del progetto con noi e a con Francesco Consoli, Professore di Sociologia dell'Organizzazione presso l'Università "Sapienza" di Roma. Quest'ultimo, come membro dell'International Practice Research Group, ha presentato alcuni dei suoi membri all'IGT quando il Progetto Reflect è stato redatto. A questo riguardo, i più vivi ringraziamenti vanno a Philip Chambers, Brian Clarke e Hilde Stroobants per i loro contributi e specialmente per aver costituito il team che ha curato l'edizione di questo *field book*. Un grazie di cuore a Simona Marchi, che oltre ad aver partecipato alle fasi di progettazione e sviluppo del progetto sul campo in Italia, ha svolto la paziente attività di revisione e adattamento dell'edizione italiana del *fieldbook*.

Il progetto non avrebbe potuto essere realizzato senza il contributo costante e motivato di una vasta rosa di partner internazionali. Il nostro ringraziamento va alle seguenti istituzioni e

ai loro team: il Dipartimento di Educazione degli Insegnanti della Katholieke Hogeschool di Lovanio, in Belgio; il Bulgarian Institute of Human Relations della New Bulgarian University, di Sofia, Bulgaria; l'Associazione Italiana Formatori (AIF), Italia; il Dipartimento di Contabilità e Analisi dei Processi Sociali (CNAPS) dell'Università degli Studi "Sapienza" di Roma, Italia; il Consiglio del Corso di studi delle Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi della Val d'Aosta, Italia; la Fundatia Romano-Germana, di Vladimirescu, Romania, l'Ufficio Studi e Ricerche, Formazione della Fondazione ECAP, Svizzera, l'Institute of Education, dell'Università di Worcester, Regno Unito.

Numerosi gruppi ed individui esterni alla partnership hanno fornito un contributo essenziale per la realizzazione dei laboratori del progetto e vogliamo ringraziarli sentitamente per il loro apporto. In particolare: gli insegnanti di Arad che hanno partecipato al laboratorio rumeno; Toma Tomov e Tzvet Lazova, per l'assistenza e l'aiuto che hanno fornito perché potessero essere realizzate esperienze di pratica riflessiva nelle loro istituzioni in Bulgaria; Maria Cristina Luraschi e i professori del laboratorio Federico Caffè a Roma; gli insegnanti del BuSo Ten Dessalaer, Lovenjoel, e Don Bosco, Heverlee; i lettori della Sezione di formazione per insegnanti di educazione fisica che hanno partecipato al laboratorio di Lovanio (Belgio); i formatori impegnati nel counseling per il reinserimento nel lavoro al Centro di formazione Ecap, Lamone (Ticino, Svizzera); i tutors e gli insegnanti che hanno partecipato ai laboratori dell'Università di Worcester.

Ringraziamenti speciali vanno anche a Ilaria Battistelli, incaricata delle riprese video di diverse sessioni del laboratorio di Roma; Veronique Bergmans, Inge Puttemans, Debby Massy, Klara Peeters e a Pauline Woolliscroft per i loro personali contributi riferiti all'uso di metodologie riflessive nella loro pratica professionale, Hilde Leysen e Dixie Keyes per la loro lettura critica della prima versione del testo, per gli attenti feedback e per l'incoraggiamento dato; Rita Jeurissen per la cura della qualità del suono e delle registrazioni; Chris Robertson, direttore dell'Istituto di educazione dell'Università di Worcester, per il suo supporto; Bieke Olemans per i suoi suggerimenti e per la sua pazienza nelle fasi finali di revisione del testo e per il suo contributo all'editing grafico finale che ha permesso di rendere questo lavoro facilmente utilizzabile.

Sotto la leadership e con l'organizzazione dell'IGT, il progetto "Reflect" ha fornito un contributo al dibattito in corso sul ruolo e sulla evoluzione della formazione professionale in Europa. Il nostro viaggio riflessivo è stato piacevole ed emozionante. Speriamo che anche voi lettori possiate altrettanto apprezzare e trarre beneficio del viaggio nel quale state per imbarcarvi.

*"Molti sono i benefici del viaggiare: la freschezza che arreca al cuore,
il vedere e l'ascoltare molte cose meravigliose, la delizia dell'ammirare nuove città,
l'incontrare amici sconosciuti e l'imparare costumi elevati"*
(Mulsih ud-Din Saudi)

Ruggiera Sarcina
Debora Giannini
Istituto Guglielmo Tagliacarne, Roma, 2007.

| Introduzione all'edizione italiana

Quando un professionista, anche esperto, comincia ad utilizzare per la prima volta nella propria vita professionale le metodologie di pratica riflessiva, sotto la guida di un facilitatore, generalmente rimane sorpreso. La sua pratica - non solo la sua mente cosciente e controllata - diventa un percorso di scoperte e apprendimento continui. Voci prima sopite si risvegliano, possibilità e punti di vista inesplorati si aprono, la meccanicità della routine viene interrotta e l'esperienza diventa colorata, viva e interattiva. Lui stesso come professionista diventa ai suoi propri occhi una figura complessa, che continuamente è chiamata a prendere delle decisioni difficili, rischiose, creative. Vede, insomma, con occhi nuovi ciò che già intuitivamente sapeva: la riflessività del proprio lavoro e il suo essere un professionista "riflessivo", capace di retro-agire con gli effetti della sua stessa azione.

Questa è stata anche la nostra esperienza quando abbiamo voluto verificare se ciò che dicevano molti esperti internazionali della pratica riflessiva fosse solo bello e interessante nella teoria, come si affermava in circoli scientifici sempre più vasti, o fosse anche efficace e attuabile in pratica. O, anche, se si trattasse di una moda superficiale o di una innovazione duratura, ed eventualmente in quali condizioni.

Nel percorso ricco di emozioni, episodi ed esperienze su cui ci siamo incamminati abbiamo scoperto quanti lati nascosti vi fossero nella nostra quotidiana pratica professionale e quali risultati potevano essere raggiunti già soltanto per il fatto di metterli in luce e renderli espliciti. Progressivamente si attivava la percezione di quello che avevamo imparato da Schön a chiamare "dialogo con la situazione" e cercavamo di condurlo, questo dialogo, in modo consapevole e da professionisti. Ciò che prima davamo per scontato, e restava quindi opaco, si mostrava vestito di vesti nuove e diventava fonte di insegnamenti continui.

Questo percorso si è svolto in modo simultaneo, sincronizzato e coerente con la diffusione anche in Italia del nuovo pensiero organizzativo, con la scoperta della centralità della produzione di senso (*sense making*), dell'attivazione dell'ambiente (*enacted environment*) come parte viva e dinamica dell'esperienza professionale, dei sistemi di attività (*activity systems*) e dell'apprendimento allargato (*enlarged learning*), dei cicli di apprendimento, dei rapporti tra pensiero e azione in un processo continuo di sperimentazione, fino all'apprendimento organizzativo e alla gestione del cambiamento e allo sviluppo della comprensione del rapporto tra partecipazione alle comunità di pratiche e apprendimento. La coerenza tra l'esperienza pratica che conducevamo e i nuovi contributi che venivano dagli studi organizzativi non rientrava solo nella sfera dell'arricchimento teorico. Essa si esprimeva nella capacità di comprendere e trasformare dall'interno le situazioni professionali e gli ambienti in cui operavamo. I "concetti" diventavano strumenti per l'azione, o meglio ancora strumenti di azione, interni all'azione stessa, non solo strumenti di comprensione o diagnosi di problemi separati dall'azione. Il passaggio dai concetti alla pratica e dall'azione al pensiero diventava rapido, visibile e dimostrabile nella vita quotidiana e nelle tante piccole insignificanti operazioni che la strutturano. In questo percorso tutto diveniva diverso e scoprivamo come piccoli cambiamenti nella nostra azione portavano grandi cambiamenti nei risultati. Era un *empowerment* pratico, che non dipendeva da una modifica soggettiva della percezione di noi stessi. Anzi, come insegnanti o formatori sperimentavamo praticamente che il successo della nostra

azione professionale passava attraverso l'*empowerment* dei nostri allievi e quindi la modestia della nostra presenza. Uno dei tanti paradossi della riflessività: da docenti, magari universitari, diventavamo facilitatori dell'apprendimento.

A questo punto dello sviluppo professionale scatta un'esigenza che pone anche un problema nuovo: passare dalla sfera dell'esperienza individuale a quella condivisa. Il problema è che la riflessione è una metodologia. Così come è difficile condividere un ragionamento scientifico con chi non sa di metodologia scientifica, è difficile comunicare la riflessività a chi, non conoscendo la metodologia della riflessività, ignora il grande rigore che è necessario, sottovaluta l'importanza delle tecniche, pensa che gli esseri umani siano naturalmente riflessivi e quindi non vi sia bisogno di una formazione specifica. Certo, poi ci si lamenta dei deficit di razionalità e riflessività che producono sprechi economici e deteriorano la qualità dei nostri ambienti di lavoro e di vita impegnando in una continua e dispendiosissima attività di "riparazione" i più coscienziosi. Quanto di questo spreco potrebbe essere risparmiato se fosse inserita, a livello di socializzazione primaria e professionale e a livello di procedure organizzative, la capacità di riflettere in modo sistematico!

Non tutti però sono d'accordo. Questa affermazione sembra appartenere ad un'altra epoca, richiamare un atteggiamento illuministico, una fiducia nell'effetto quasi automaticamente positivo di illuminare i lati taciti, nascosti, oscuri dell'esperienza, la fiducia che per il cambiamento positivo della realtà "basti" la conoscenza. Gli scettici non sono del tutto in errore: l'idea che il movimento che muove dall'oscurità, dal non detto, dall'implicito in direzione della luce, del comunicabile, dell'esplicitato sia positivo è presente effettivamente nelle metodologie della riflessività ed occorre una certa chiarezza perché può nascondersi in esso qualche malinteso. Pensiamo a due possibili rischi. Il primo è quello di concepire il movimento come lineare, come passaggio da uno stato A ad uno stato B diverso da A e migliore di A. Questa lettura è ingenua e meccanicista e rischia di creare aspettative non giustificate ed errate. In realtà ciò contraddice l'idea stessa di pratica riflessiva, cioè di pratica che modifica i dati della realtà per cui noi siamo sempre impegnati ad affrontare gli effetti delle nostre azioni più che a interagire con una Natura separata da noi. Il movimento della riflessività quindi inserisce la conoscenza in una logica circolare o a spirale, per cui periodicamente si torna al punto di partenza, l'opposto della logica lineare. Un altro rischio è quello di un uso strumentale delle metodologie riflessive: pensiamo ai casi in cui le metodologie riflessive vengono subordinate ai processi di razionalizzazione e reingegnerizzazione organizzativa. Non è del tutto priva di senso l'impressione che la riflessività possa funzionare come un "estrattore di esperienza" e di conoscenza. Nella società della conoscenza l'estrazione di conoscenza dagli operatori diventa una posta in gioco del conflitto e del controllo e l'estrazione della conoscenza passa attraverso la messa in luce delle conoscenze implicite e la loro successiva verbalizzazione e comunicazione.

L'atteggiamento che abbiamo cercato di esprimere in questo volume è stato proprio l'opposto. Innanzi tutto al centro vi è la preoccupazione di quello che in inglese si chiama *empowerment* e una fortissima accentuazione dell'importanza dell'individuo nell'azione professionale. In secondo luogo, il fine della riflessione come metodologia strutturata non è l'illuminazione, ma la comunicazione, il dialogo, lo sviluppo della dialogicità dell'azione. L'illuminazione del tacito, del non detto, è finalizzata alla trasformazione della qualità dei rapporti organizzativi e professionali e al conseguente aumento della discrezionalità che gli operatori possono avere sul proprio mondo professionale non solo come individui ma come gruppo. Ciò produce un processo aperto di attivazione dell'ambiente che non è lineare proprio perché è dialogico. Non

è un caso che le raffigurazioni del processo di apprendimento parlano di cicli e quindi di spirali. Il progetto Leonardo da Vinci "Reflect", il cui *field book* vede oggi la luce nell'edizione italiana (oltre alla versione originale in inglese, il volume è stato tradotto in rumeno, bulgaro e fiammingo), è stato una grande occasione per apprendere con "amici critici" più esperti e con nuovi colleghi molti aspetti della pratica riflessiva che avevamo affrontato in modo forse troppo disinvoltato e con il passo ardimentoso del neofita, dando risposte spesso contingenti senza essere sufficientemente consapevoli del loro significato più profondo. Per noi la pratica è venuta prima del mestiere, potremmo dire, per cui la partecipazione al progetto è stato un viaggio di apprendimento e di riflessione sulla pratica e di apprendimento allargato. Con questo libro mettiamo questo nostro viaggio a disposizione di quanti sono di fronte ai nostri stessi problemi in quanto formatori, in quanto professionisti, in quanto formatori di professionisti. Vorremmo che l'isolamento che noi abbiamo conosciuto negli anni scorsi da pionieri fosse meno forte per chi intende oggi mettersi su questa strada. Vorremmo che quanti operano già con metodologie riflessive e partono da un approccio analogo ma non si conoscono e anzi sono in concorrenza professionale tra loro trovassero le ragioni di uno scambio proficuo, scoprissero la concordanza degli intenti e imparassero la pratica della comunità di pratica, al di là delle scuole e degli indirizzi.

Il momento in cui cade il prodotto del nostro lavoro è un buon momento per aumentare e rendere più esplicito e generalizzato l'inserimento della pratica riflessiva nella formazione professionale. Segnaliamo alcuni cambiamenti che ci sembra lo caratterizzino:

1. La consapevolezza dell'importanza della formazione professionale è stata sancita in modo solenne a livello europeo e nazionale. Anche in Italia, che occupa un posto di coda nelle risorse dedicate, oltre che alla ricerca, all'istruzione e alla formazione, sono stati fatti recentemente passi avanti non solo di tipo quantitativo ma anche qualitativo.
2. Il confine tra educazione superiore (compresa quella universitaria) e formazione professionale si è attenuato. I due mondi, una volta rigidamente separati, hanno cominciato a dialogare, seppure timidamente e in modo ancora troppo sporadico ed eccezionale. L'idea forza che progressivamente li accosta è quella della formazione continua per tutto l'arco della vita e l'affievolimento della separazione tra studio e lavoro..
3. Gli Ordini e le associazioni professionali individuano nella formazione permanente un terreno critico di sostegno allo sviluppo delle professioni, alla qualità del servizio, alla apertura alle opportunità aperte dalle continue innovazioni. Questo terreno è considerato a tal punto critico che il controllo della formazione è divenuto oggetto di un forte scontro (tra Ordini, associazioni, Università, privati).
4. La modernizzazione di molti campi professionali richiede un forte investimento in formazione, sia di base che avanzata. Anche la distinzione tra formazione di base e quella avanzata e in servizio viene spesso ridiscussa.
5. Il contenuto e la metodologia della formazione sono oggetto di forti discussioni. L'università stessa è investita da questo impetuoso vento di rinnovamento.
6. Non è solo la frontiera tra educazione superiore e formazione ad essere rivisitata ma anche la frontiera tra ricerca e mondi professionali. Una parte consistente delle nuove conoscenze e della ricerca scientifica si sviluppa ormai da anni sempre di più a ridosso della soluzione dei problemi, a ridosso quindi dei mondi e dei quesiti professionali. La separazione tra ricerca e applicazione delle innovazioni si è fatta più meno netta perché la distinzione tra problem solving e problem setting è in parte meno drastica di una volta. Ciò naturalmente apre la porta a una incredibile proliferazione di dilemmi scientifici,

deontologici ed etici che richiedono doti cui i professionisti spesso non sono forniti.

7. Il professionista "esperto" che fornisce servizi conclusi, depositario di una conoscenza autosufficiente è un po' un personaggio del passato. Sempre di più, come diceva Schön, occorre risolvere sul campo difficili problemi di conciliazione tra rigore e pertinenza e il professionista deve diventare un interprete dei bisogni di chi si rivolge a lui e delle situazioni in cui opera.

Se questo è il panorama la formazione dei professionisti non può prescindere dalla formazione alla riflessività, in modo che l'esperienza possa trasformarsi continuamente in apprendimento. Anche la configurazione dell'ambiente di lavoro professionale deve essere tale da incoraggiare e stimolare la riflessione, evitando e anzi scoraggiando posizioni di chiusura o difensive ("non è colpa mia"). Non è facile. Vi è un rapporto stretto tra sviluppo della riflessività e contenimento della *blame culture*, la cultura della colpa. Il meccanismo del capro espiatorio è ferocemente ostile alla riflessività. La riflessività si sviluppa, infatti, dove c'è la fiducia e dove ci si sente sicuri, non attaccati. Una situazione del genere sembra quasi irrealistica e irrealizzabile. Ma l'esperienza che viene realizzata in diversi ambienti professionali e organizzativi altamente rischiosi e complessi (settore aeronautico e spaziale, alcuni ambiti della sanità, ecc.) è confortante, perché in diversi casi la riflessione è stata introdotta nella pratica quotidiana, nel reporting stesso. Gli errori e i disastri possono essere evitati e prevenuti solo se inseriti in un ciclo di apprendimento che metta la pratica riflessiva al centro dell'agire organizzativo. Ciò passa attraverso una attivazione della conoscenza e della partecipazione creativa da parte di tutti i partecipanti al sistema di attività. Naturalmente ciò cozza contro una cultura della colpa e della neo-burocratizzazione che vede nell'uomo il fattore di rischio e di imprevedibilità per eccellenza, che è costruita sulla sfiducia anziché sulla fiducia e sull'empowerment. L'approccio su cui poggia la proposta della pratica riflessiva parte da tutt'altre basi, si muove su presupposti scientifici ed etici diversi e siamo convinti che il suo contributo sia di grande rilevanza nei luoghi di formazione e di lavoro anche perché così "diverso" dalle scorciatoie che spesso si è indotti ad adottare.

Il volume che pubblichiamo non esaurisce l'ampia gamma degli approcci e delle metodiche che possiamo ricondurre più o meno direttamente alla corrente della riflessione. Esso è un contributo particolare di esperienze particolari che, grazie alla collaborazione internazionale, hanno risuonato in sintonia. Malgrado la corallità dell'impegno, i redattori finali e curatori del volume sono stati i colleghi inglesi Brian Clarke e Philip Chambers e la collega belga Hilde Stroobants. Ciò era naturale perché la tradizione italiana in questo campo è molto più povera di quella anglosassone o dei paesi del nordeuropea e il loro "mestiere" era più adatto allo scopo anche per la più lunga esperienza. Il nostro augurio è che anche in Italia si moltiplichino i contributi che, partendo da esperienze maturate nel nostro paese, possano contribuire al grande corso delle pratiche riflessive. In questo senso questa pubblicazione è anche una provocazione che rivolgiamo alle agenzie della formazione e a chi in Italia si occupa di formazione professionale – policy maker, professionisti, associazioni e autorità professionali, organizzazioni economiche e di servizi - ad essere più creativi e coraggiosi, a pensare più in grande.