

**Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento.
Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti**

**Reflections on real life cases: transforming experience into learning.
Strategies for training newly hired prison-based educators**

ANNA SALERNI – SILVIA ZANAZZI¹

This article describes a training project for newly hired prison-based educators, during which, among different strategies used to foster reflection and sharing of experiences, the facilitators focused on the use of critical incidents. The main goal of the meetings was the development of critical and reflective thinking, and the ability to transform framework references and meaning perspectives. Reflection allows one to realize a circularity between theory and practice that is essential to face the unpredictability and uniqueness of situations in the workplace, refusing automatic, non-thoughtful action.

KEYWORDS: EXPERIENTIAL LEARNING, TRANSFORMATIVE LEARNING, REFLECTIVE PRACTICE, CRITICAL INCIDENT, PRISON-BASED EDUCATOR.

È paradigma accreditato che l'apprendimento esperienziale (*experiential learning*) sia in tutte le età della vita una strategia efficace per favorire lo sviluppo di conoscenze e di competenze nelle persone coinvolte in processi formativi. Anche nella formazione degli adulti si ritiene che insieme alle lezioni frontali (legate al modello didattico di tipo trasmissivo) sia necessario proporre percorsi di apprendimento che facciano riferimento a esperienze vissute in situazione (situate) con il coinvolgimento della comunità di apprendimento². In tali contesti diventa fondamentale il ruolo del 'facilitatore dell'apprendimento' ovvero del formatore che svolge una funzione di stimolo al gruppo dei partecipanti, rendendoli protagonisti attivi nella costruzione della conoscenza.

Un modello di apprendimento esperienziale è stato proposto nel 1984 da David Kolb che, riprendendo il pensiero di John Dewey, evidenzia un rapporto circolare tra azione e riflessione, tra concreto e astratto ritenendo che un apprendimento efficace richieda quattro componenti: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. La riflessione critica e il dialogo costituiscono una parte importante dell'apprendimento esperienziale. Per Baker,

Jensen e Kolb il dialogo permette di dare significato alle esperienze e favorisce la riflessione e la condivisione di diverse prospettive, promuovendo in modo attivo e partecipativo l'apprendimento individuale e di gruppo³.

La riflessione sull'esperienza come metariflessione è fondamentale in quanto favorisce il collegamento tra il piano dell'azione e quello della concettualizzazione, permette di capire il senso delle esperienze vissute e di metterle a confronto con le precedenti esperienze e conoscenze, favorendo l'adozione di una nuova prospettiva e una ristrutturazione dei quadri di riferimento.

Ricorriamo alla riflessione solo in alcune situazioni, soprattutto quando ci occorre una guida per superare un passaggio difficile o quando non riusciamo a capire una nuova esperienza. In questo caso, abbiamo bisogno di un'indagine più approfondita che ci consenta di andare a vedere qual è il nostro posizionamento rispetto al problema e quali sono le premesse alla base delle nostre prospettive di significato, che non sono funzionali all'assimilazione dell'esperienza alle categorie già note⁴.

Come ben spiega Dewey in *Democrazia e educazione*⁵ esperienza non significa “assorbire direttamente conoscenza” ma saper collegare causa ed effetto e ciò si realizza se la riflessione individuale è complementare a quella collettiva ovvero quando si coinvolge la comunità di apprendimento.

“Imparare dall’esperienza” significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. [...] Ma un’esperienza è valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni ed ha valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa o ha un significato. [...] Un’uncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell’esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile. Un’esperienza, un’umilissima esperienza, è capace di generare e contenere qualsiasi quantità di teoria (o contenuto intellettuale), ma una teoria all’infuori dell’esperienza non può essere in definitiva afferrata neppure come teoria. Tende a diventare una semplice formula verbale, una serie di frasi fatte adoperate per rendere inutile e impossibile il pensiero o la teoria genuina⁶.

La riflessione sull’azione ovvero sull’esperienza vissuta è dunque parte integrante della pratica e richiede tempo ed esercizio da parte dei professionisti che operano nel campo dell’educazione per imparare a considerare i risultati attesi e inattesi della loro azione.

Il percorso di formazione: tra autoriflessione e condivisione della riflessione.

In queste pagine ci si riferisce all’esperienza realizzata all’interno del Corso di formazione iniziale per 72 funzionari della professionalità giuridico-pedagogica organizzato dal Ministero della Giustizia – Dipartimento dell’amministrazione penitenziaria, Direzione generale della formazione (ottobre 2017 – gennaio 2018). Il corso, svoltosi a Roma presso la sede della Scuola Superiore dell’esecuzione penale, prevedeva una formazione intensiva di due settimane all’interno delle quali erano previsti 4 moduli pedagogici e successivi incontri in presenza, a distanza di uno e due mesi⁷. Nello specifico l’esperienza a cui si fa riferimento riguarda il modulo

dedicato al tirocinio come formazione professionale. Dopo una relazione sul tema e le funzioni del tirocinio, ci si è proposti di favorire, attraverso l’impiego di diverse strategie, la riflessione, individuale e collettiva, dei funzionari neoassunti sulla loro pratica ponendo l’attenzione sulle esperienze vissute nel periodo lavorativo di prova e la relazione con quanto precedentemente studiato o vissuto riprendendo il paradigma dell’apprendimento esperienziale.

La finalità principale degli incontri pedagogici era quella di sviluppare, tramite l’auto riflessione e il confronto di esperienze tra colleghi, un sapere critico e un atteggiamento riflessivo trasformando le proprie cornici di riferimento e le proprie prospettive⁸. Si trattava, quindi, di «dispositivi intenzionalmente progettati destinati a supportare e consolidare le competenze riflessive» e finalizzati alla costruzione di un pensiero critico, in grado di «discriminare concezioni divergenti»⁹. L’attività riflessiva, come abbiamo detto, aiuta a realizzare la circolarità tra teoria e pratica, ed è una competenza indispensabile per l’educatore che deve affrontare l’imprevedibilità delle situazioni lavorative rifiutando un agire automatico e cristallizzato, mettendo fine ai pregiudizi, alla partigianeria, e a «tutti quegli abiti che chiudono la mente e la rendono refrattaria a considerare nuovi problemi e a ospitare nuove idee»¹⁰.

Per favorire il processo di riflessione sull’esperienza è stato detto ai funzionari di ritorno dalla prima sessione del corso di provare a tenere un diario di bordo in cui registrare elementi relativi alle loro condizioni lavorative: problemi incontrati; situazioni in cui ci si è sentiti utili; adeguatezza o non adeguatezza rispetto ai compiti richiesti e al ruolo svolto; abitudini di pensiero e di comportamento (positive e negative); funzione esercitata dai colleghi di lavoro (aiuto, sostegno, incoraggiamento). Il diario è uno strumento, a basso grado di strutturazione, importante per le professioni educative in quanto il soggetto descrive, in forma di narrazione libera e il più fedelmente possibile, le informazioni (i dati) che ritiene siano rilevanti per la comprensione dell’evento in esame¹¹. Il diario è un dispositivo che permette di favorire l’attivazione di processi di distanziamento dall’esperienza per prendere coscienza della situazione che si sta vivendo e poter riflettere sui propri comportamenti e sul significato della situazione, nel corso dell’azione e dopo

l'azione relativamente a quanto si è vissuto. Il diario di riflessione inoltre è uno strumento prezioso in quanto consente di mantenere traccia di ciò che accade e di andare oltre un agire istantaneo e un modo di procedere improvvisato¹². Come afferma Luigina Mortari la scrittura del diario è utile tanto per la validazione della ricerca, poiché permette agli altri di conoscere come si è sviluppata l'indagine, quanto sul piano personale poiché

il momento vivo della scrittura provoca una continua chiarificazione dei propri vissuti mentali (*reflection-in-action*), il momento successivo della lettura consente di elaborare una visione critica del proprio stile epistemico (*reflection-on-action*)¹³.

Conclusa la fase di riflessione autonoma del proprio agire, a distanza di un mese circa abbiamo incontrato nuovamente i neo assunti a Roma e, nel corso di un'intera giornata di formazione, abbiamo condiviso le esperienze da loro vissute nel periodo di lavoro successivo al corso di formazione iniziale utilizzando il modello del ciclo riflessivo esperienziale di Gibbs¹⁴ che riprende il modello di Kolb. Il modello di Gibbs, rappresentato in figura 1, è stato impiegato come stimolo per l'autoriflessione e come momento di riflessione collettiva attraverso la narrazione e il dialogo tra i membri della comunità di pratica. Il pensiero narrativo è infatti una dimensione fondamentale per la comprensione dei propri vissuti e per la riflessione critica sui significati costruiti nel corso dell'esperienza professionale¹⁵.

Partecipare a una conversazione critica con altri impegnati nello stesso tipo di pratica rivela altri modi di guardare a ciò che facciamo e a ciò che pensiamo. Quando gli altri ascoltano i nostri resoconti e possono riflettere su di essi è possibile trovarsi a confronto con altre interpretazioni differenti dalla nostra, che ci spingono a costruire una nuova versione interpretativa del nostro agire, il quale rappresenta il presupposto da cui può scaturire la messa a punto di modelli alternativi di pratica¹⁶.

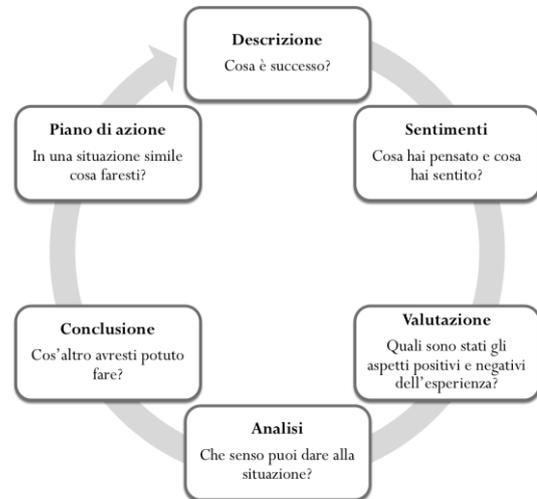


Figura 1. Il ciclo riflessivo esperienziale come strategia riflessiva. Il modello di Gibbs (1988)

Ovviamente per fare in modo che ci sia un approccio critico e riflessivo non basta creare un gruppo mettendo insieme delle persone e dando loro una consegna in cui si chiede di raccontare le esperienze professionali ritenute significative (lavoro di gruppo), ma è necessario realizzare le condizioni che favoriscono un confronto critico e costruttivo ovvero un buon clima conversazionale (gruppo di lavoro). Il che significa che il formatore (in questo caso chi scrive) deve sapere essere 'facilitatore dell'apprendimento' ovvero sapere ascoltare, favorire e incoraggiare la partecipazione di tutti, evitare commenti e critiche, accogliere il punto di vista dell'altro cercando di capire le ragioni di quanto si argomenta, proprio come nel metodo socratico, perché attraverso il dialogo, come abbiamo detto precedentemente, si incontrano una molteplicità di prospettive¹⁷.

In termini operativi, in questo secondo momento del corso in presenza è stato chiesto ai funzionari in formazione di rispondere prima individualmente alle singole domande presentate nel ciclo di Gibbs e poi, divisi in piccoli gruppi (circa 12 funzionari), di condividere le proprie riflessioni relative alle singole esperienze presentate proprio con l'obiettivo di favorire un apprendimento trasformativo volto a riformulare i propri quadri di significato considerando diverse angolature e punti di vista. Al termine della discussione ogni gruppo, dopo aver preparato una sintesi ragionata di quanto emerso, ha esposto in plenaria agli altri gruppi il lavoro svolto e le riflessioni scaturite dalla condivisione delle esperienze.

Gibbs riprende il modello deweyano di pensiero riflessivo il quale nasce dall'esperienza e ritorna all'esperienza, arricchendola di nuovo significato. Il pensiero riflessivo è un corso ordinato di pensieri («una catena») che tende a una soluzione dei problemi incontrati nella pratica («Quando si verifica una situazione contenente una difficoltà o perplessità»¹⁸) e che, spinto da uno stato di dubbio, spinge all'indagine richiedendo un atteggiamento scientifico¹⁹. Il pensiero riflessivo, afferma Dewey, è costituito da una «attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende»²⁰.

Per imparare dall'esperienza, rivedere il proprio sapere teorico e mettere fine alle credenze non evidenziate dai fatti è necessaria la comunicazione. L'esperienza, afferma Dewey in *Democrazia e educazione* deve essere formulata per essere comunicata.

Per formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro, per poterla esporre in

una forma che gli permetta di valutarne il significato. [...] Un uomo che visse realmente solo (solo mentalmente quanto fisicamente) avrebbe poca o nessuna occasione di riflettere sulle sue esperienze passate per estrarne il significato netto²¹.

In considerazione di ciò, il percorso di riflessione sull'esperienza e di condivisione da parte dei corsisti è proseguito anche a distanza attraverso la piattaforma *elearning* in cui i funzionari hanno avuto modo di comunicare esperienze e riflessioni maturate, facendo riferimento al modello riflessivo di Gibbs utilizzato nell'incontro di formazione a Roma.

Tra il primo e il secondo incontro di formazione abbiamo chiesto ai funzionari, di ritorno nelle loro sedi di lavoro, di pensare a un episodio critico accaduto durante la loro esperienza professionale e di descriverlo per iscritto (non più di due pagine), proponendo una loro personale riflessione (Scheda 1).

Scheda 1. Riflettere su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento

Pensa a un episodio significativo accaduto negli ultimi mesi nell'ambito del tuo nuovo ruolo di funzionario giuridico pedagogico/etc.

Si tratta di un episodio che ti ha particolarmente sorpreso o che hai ritenuto inusuale (una cosa che di norma non accade), e/o sconcertante, e/o irritante, e/o sconvolgente, e/o molto piacevole e che è stato per te significativo in rapporto al tuo nuovo ruolo.

Descrivilo brevemente, in modo da far capire perché lo ritieni importante. Ovvero, la descrizione dovrebbe contenere le seguenti informazioni:

- Quando è avvenuto l'episodio e in quale contesto?
- Che cosa è accaduto esattamente e come è stata affrontata la situazione, da te e dalle altre persone coinvolte?
- Che cosa hai pensato, e come ti sei sentito, in quella circostanza?
- Quali specifiche circostanze hanno comportato per te soddisfazione o insoddisfazione? Per quale motivo?
- L'episodio descritto ha modificato il tuo usuale comportamento? Se sì, in che modo?

Scheda 2. Analisi di episodi critici

Per aiutarvi nella riflessione individuale vi consigliamo di utilizzare le domande stimolo di seguito riportate e di scrivere le vostre osservazioni. Ricordate che la scheda è anonima.

Domande su cui riflettere	Spazio per osservazioni e appunti
Se vi doveste trovare in una situazione simile, come vi comportereste?	
Secondo voi le conoscenze possedute dalle persone coinvolte hanno influenzato il modo di agire, in positivo o in negativo? Perché?	
Secondo voi quali conoscenze possedute hanno influenzato il modo di agire?	
Che cosa avete appreso da questo episodio?	
Vi siete mai trovati in una situazione simile? Se sì, come avete agito?	

Secondo voi quali competenze/conoscenze/informazioni sarebbero necessarie per effettuare meglio il vostro ruolo?	
Secondo voi quali professionisti possono aiutare ad agire al meglio nel contesto penitenziario? Quali risorse sarebbero utili?	
Altre osservazioni	

Dopo aver letto e analizzato i testi inviati dai funzionari giuridico-pedagogici, abbiamo scelto sei episodi critici da fare analizzare ai funzionari durante la formazione in presenza²². Gli episodi sono stati esaminati prima individualmente e poi in piccoli gruppi (circa dieci persone²³), ai quali è stato chiesto di condividere le riflessioni in plenaria. In alcuni casi, l'autore dell'episodio è intervenuto presentando il suo personale punto di vista sull'accaduto.

La riflessione dei casi è stata effettuata utilizzando una scheda (Scheda 2) in cui erano poste alcune domande stimolo.

Gli incidenti critici come tecnica riflessiva

Gli 'incidenti (casi, episodi o eventi) critici', che avvengono nella pratica quotidiana e che hanno un significato per chi li vive che li porta a fermarsi e pensare, sono una fra le possibili tecniche, largamente impiegate nel campo della formazione professionale, utili per favorire la riflessione, individuale e collettiva, *sull'azione* (per esempio relativamente a una esperienza passata), *nell'azione* (per esempio su un evento nel corso del suo verificarsi) e *per l'azione* (per esempio per situazioni che si potrebbero verificare in esperienze future). Con il termine "incidente critico" ci si riferisce a «eventi non ordinari e problematici che producono un momento di sorpresa, disorientamento, criticità»²⁴. Il fine principale degli incidenti critici è, attraverso la loro valutazione, l'apertura al nuovo e la revisione continua dei propri punti di vista e delle proprie convinzioni²⁵.

Facendo riferimento al modello di Kolb dell'apprendimento esperienziale, lavorare su un episodio che si ritiene importante all'interno del proprio lavoro vuol dire: pensare a una esperienza vissuta, raccontarla, riflettere su di essa, analizzarla alla luce dell'esperienza, delle conoscenze e di quanto si è sperimentato per cercare di capirne il significato, pensare a ciò che si potrebbe modificare in una situazione simile se accadesse nel futuro.

La tecnica dell'incidente critico, sviluppata da Flanagan nel 1954, permette di attivare una riflessione all'interno di un gruppo sul perché si è verificata una determinata situazione e sui modi per affrontarla raccogliendo punti di vista e valutazioni differenti della sua criticità e riflettendo sui possibili modi di re/agire in determinate circostanze per favorire un processo di cambiamento e di crescita nel modo di comportarsi e di essere²⁶.

L'incidente critico, la cui espressione va distinta dal termine 'crisi' a cui generalmente si attribuisce valore negativo, si riferisce al modo in cui guardiamo una situazione, sia perché ritenuta problematica sia perché positiva, che si verifica in un determinato contesto formativo/lavorativo e che le persone possono descrivere indicando i dettagli necessari per la sua conoscenza e interpretazione (dove e quando è accaduto il fatto, chi vi era coinvolto, perché si ritiene l'evento presentato importante)²⁷.

La consegna per la stesura degli incidenti critici deve essere molto precisa e sintetica per permettere a chi scrive di strutturare in modo chiaro l'episodio ritenuto critico, e in quanto tale deve contenere le seguenti richieste²⁸:

- Pensare a un episodio realmente accaduto in cui si è vissuta un'esperienza che ha generato sorpresa o che si ritiene inusuale, sconcertante, irritante, sconvolgente, molto piacevole o in qualche modo significativa (ciò che di norma non accade) e descriverla brevemente in modo da far capire perché la si ritiene tale (non più di una pagina)²⁹.
Indicare quando è avvenuto l'episodio presentato e descrivere il contesto in modo da avere un'informazione completa e precisa.
- Indicare le circostanze che hanno determinato soddisfazione o insoddisfazione (quali sono stati i pensieri provati) e spiegare perché.

- Dichiarare che cosa si è imparato dall'evento descritto e i cambiamenti che può generare.

Dopo aver raccolto gli episodi critici si passa alla riflessione, individuale prima e in piccoli gruppi dopo, con l'obiettivo di trovare soluzioni e conseguentemente rivedere i propri modi di agire e le proprie cornici di riferimento.

L'analisi degli episodi può avvenire a partire da una serie di domande stimolo quali quelle di seguito indicate.

- In che modo la situazione descritta ha modificato la propria esperienza (comportamento)? Quanto le conoscenze possedute hanno influenzato il modo di agire (la pratica)?
- Che cosa si è appreso dalla situazione analizzata?
- Che cosa si farebbe per modificare la situazione vissuta se ci si dovesse trovare in una situazione simile (saper essere e fare)?

La riflessione, successiva alla raccolta degli episodi, deve favorire un'analisi critica del modo in cui si è agito in una data situazione, di come si vede a distanza una data situazione e di come ci si potrebbe comportare nel futuro in una situazione simile. In breve l'analisi dell'incidente critico deve permettere di

portare alla luce la cornice di presupposti che fanno da sfondo all'attività cognitiva di chi quell'incidente ha ricostruito, e con esso lo stile operativo che il pratico tende ad adottare, spesso inconsapevolmente, quando si trova ad affrontare certi tipi di situazioni³⁰.

Ciò significa che bisogna fare in modo che il gruppo sappia accogliere e sollecitare le diverse interpretazioni della situazione presa in esame e cercare di fare uscire fuori le convinzioni e assunzioni esplicite e implicite che stanno alla base di un determinato agire per arrivare a un cambiamento consapevole delle proprie azioni e motivazioni, producendo «spostamenti significativi nel pensare»³¹.

Il ruolo del funzionario giuridico-pedagogico

Come precedentemente descritto, abbiamo utilizzato il metodo dell'incidente critico per stimolare la riflessione in un percorso formativo rivolto al personale dell'amministrazione penitenziaria. Gli interventi da noi gestiti erano rivolti, in particolare, a un gruppo di funzionari della professionalità giuridico-pedagogica neoassunti in periodo di prova. Secondo la Direzione Generale della Formazione che ha richiesto e coordinato la nostra partecipazione al corso

la formazione deve accompagnare il processo di inserimento dei neo-funzionari nel tessuto dell'organizzazione complessiva dell'Amministrazione e degli istituti penitenziari in cui saranno destinati, nella supposizione della delicatezza del sistema e delle funzioni implicate dal ruolo ricoperto³².

In questo paragrafo descriveremo brevemente il ruolo del funzionario della professionalità giuridico-pedagogica (o più semplicemente, come nell'uso comune, funzionario giuridico-pedagogico), facendo riferimento alle norme che l'hanno istituito e regolamentato.

I funzionari giuridico-pedagogici (ex educatori penitenziari³³) sono deputati all'area osservazione e trattamento, ovvero l'area che concerne la conoscenza, l'osservazione e la rieducazione del detenuto. L'obiettivo è avviare con il detenuto un percorso educativo e riflessivo in vista di un futuro reinserimento nella società, partendo dalla presa di coscienza in merito al reato commesso. Le fondamenta di questo ruolo si trovano, quindi, nell'art. 27 della nostra Costituzione, secondo cui «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato». Andando più nello specifico, gli obiettivi e le mansioni del funzionario giuridico-pedagogico sono descritti nella legge 354/1975 e nel DPR 230/2000. In particolare, la legge 354 all'art. 1 afferma che:

Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona. [...] Nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale degli stessi. Il trattamento è attuato

secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti.

L'art.13 della medesima norma disciplina l'«individualizzazione del trattamento» del detenuto:

Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati dell'osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato secondo le esigenze che si prospettano nel corso dell'esecuzione.

Le indicazioni generali e particolari del trattamento sono inserite, unitamente ai dati giudiziari, biografici e sanitari, nella cartella personale, nella quale sono successivamente annotati gli sviluppi del trattamento praticato e i suoi risultati.

Deve essere favorita la collaborazione dei condannati e degli internati alle attività di osservazione e di trattamento.

Successivamente, all'articolo 15, la norma descrive gli «elementi del trattamento»:

Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia.

Ai fini del trattamento rieducativo, salvo casi di impossibilità, al condannato e all'internato è assicurato il lavoro.

Gli imputati sono ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative, culturali e ricreative e, salvo giustificati motivi o contrarie disposizioni dell'autorità giudiziaria, a svolgere attività lavorativa di formazione professionale, possibilmente di loro scelta e, comunque, in condizioni adeguate alla loro posizione giuridica.

Infine, è importante citare in questa sede l'art.82 che definisce nello specifico le «attribuzioni» dell'educatore, oggi funzionario giuridico-pedagogico:

Gli educatori partecipano all'attività di gruppo per l'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e degli internati e attendono al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione.

Essi svolgono, quando sia consentito, attività educative anche nei confronti degli imputati. Collaborano, inoltre,

nella tenuta della biblioteca e nella distribuzione dei libri, delle riviste e dei giornali.

Il Decreto del Presidente della Repubblica 230 del 30 giugno 2000, nell'affermare i principi direttivi del trattamento penitenziario, afferma che il trattamento dei detenuti «consiste nell'offerta di interventi diretti a sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali» e mira «a promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale» (Art.1). In base all'art. 29 del medesimo provvedimento, l'ordinamento penitenziario riconosce al funzionario giuridico-pedagogico il ruolo di segretario tecnico del gruppo di osservazione e trattamento. Di conseguenza, gli altri operatori sono tenuti a trasmettergli le informazioni e i dati raccolti durante il percorso detentivo del soggetto ai fini della redazione della relazione di sintesi all'interno della quale è prevista un'ipotesi trattamentale, da trasmettere alle autorità competenti per l'approvazione.

Dai riferimenti normativi citati si evince la complessità del ruolo del funzionario giuridico-pedagogico, al quale è richiesto di contribuire a rendere il carcere non solo luogo di espiazione della pena, ma anche e soprattutto di rieducazione sociale. In questa prospettiva, il funzionario supporta la persona nell'attribuire senso all'esperienza di detenzione come tappa di un percorso di ricostruzione di identità personale e sociale. Lavorando in équipe con gli altri operatori penitenziari e sotto il coordinamento del Direttore del carcere, il funzionario giuridico-pedagogico focalizza la sua attività di osservazione sul comportamento del detenuto e sulla sua partecipazione alle attività offerte all'interno dell'istituto. Perché il carcere divenga un'occasione di cambiamento e di crescita è importante, infatti, che il detenuto abbia la possibilità di esprimere le proprie potenzialità e di riscoprire i suoi lati positivi, impegnandosi a convivere in modo civile e a dare il proprio contributo all'interno di una comunità. Il funzionario educatore deve quindi saper costruire una relazione d'aiuto con il detenuto, facendo leva sul suo senso di responsabilità, sulla fiducia in sé stesso e nel prossimo, sulla costruzione di relazioni positive con gli altri detenuti e con gli operatori.

*On s'engage et puis ... on voit!*³⁴

Come descritto nel paragrafo 1, tra il primo e il secondo incontro di formazione abbiamo chiesto ai funzionari di pensare a un episodio critico accaduto durante la loro esperienza professionale e di descriverlo per iscritto, proponendo una loro personale riflessione. In questo paragrafo descriveremo i principali temi di valore educativo emersi dalla lettura degli episodi critici e dal lavoro di riflessione sugli stessi condotto all'interno dei gruppi di lavoro³⁵.

L'incontro tra il funzionario che si trova in carcere per svolgere la sua attività professionale in una cornice di "normalità" e la persona che invece si trova nello stesso luogo perché è stata privata della sua libertà personale è vissuto come episodio critico che apre una finestra su territori in parte noti alla mente, ma spesso ignoti 'al cuore'. Nonostante i molti anni di studio e il superamento di un concorso, nelle parole dei funzionari neoassunti emerge la difficoltà a gestire i propri sentimenti, a trovare il giusto equilibrio tra empatia e distacco, la sensazione di essere «come un acrobata che si lancia nel vuoto, senza protezione»³⁶ e di perdere i propri punti di riferimento non solo professionali, ma anche etici ed esistenziali, nell'incontro 'interculturale' con una diversità umana che «porta in sé le possibilità più antagoniste e contraddittorie»³⁷. 'Dietro le sbarre' ci sono persone che, ancor prima di essere state private della loro libertà, hanno subito enormi privazioni nell'ambito di contesti familiari e sociali che, come è noto, hanno un ruolo fondamentale nella costruzione dei comportamenti devianti. Da qui l'enorme, a volte insopportabile differenza percepita tra chi in carcere lavora e chi, invece, ci vive: una differenza non limitata al 'qui ed ora', ma estesa all'intero universo esistenziale della persona. In situazioni come quelle descritte dai funzionari a stretto contatto con i detenuti, la 'scorciatoia mentale' offerta dal pregiudizio è sempre dietro l'angolo e nessuno ne è immune, nonostante le conoscenze teoriche e la rielaborazione che ciascuno ne ha fatto in vista del nuovo ruolo professionale. Emblematico, a questo proposito, è l'episodio critico raccontato da un funzionario che si è trovato a colloquio con un responsabile di omicidi efferati. Il *serial killer* è un personaggio costruito nel nostro immaginario dai film, dai libri gialli, dagli articoli

di cronaca nera. E invece, in questo caso, si tratta di una persona, una persona che si ha davanti e con cui si deve necessariamente instaurare un dialogo. Come è possibile vincere le resistenze che naturalmente si manifestano in una simile situazione? Come è possibile accettare di stabilire una relazione con una persona che racconta le orribili violenze commesse nei confronti di altri esseri umani con distacco e freddezza, senza alcuna partecipazione emotiva, né alcun segno evidente di pentimento? E' in queste situazioni che l'azione si scontra con la teoria e che la riflessione sulla pratica, attraverso quell'osservazione riflessiva evidenziata da Kolb, consente di dar senso alla teoria.

Il problema sta tutto nel provare a fare in modo che ciascuno consideri l'altro – sia all'interno della propria società che in rapporto ad altre culture o religioni – allo stesso tempo come simile e come diverso da lui. Bisogna riconoscere l'alterità, e cioè riconoscere ciò che abbiamo in comune anche con la persona più estranea a noi, anche con un criminale, e riconoscere ciò che differenzia noi da lui e lui da noi. È necessario avere il senso dell'unità e della diversità umana. Questa è una conquista che è possibile fare attraverso il pensiero complesso e l'educazione. Bisogna riuscire a insegnare la comprensione umana. Ma, per comprendere l'altro, bisogna prima comprendere sé stessi, non bisogna cioè essere ciechi, essere sicuri di possedere la verità, essere sicuri che gli altri hanno torto ed essere convinti delle proprie ragioni. Occorre quindi esercitare l'auto-esame, l'auto-critica, un'altra maniera di pensare. Questa è l'unica via possibile³⁸.

Un atteggiamento scevro da pregiudizi, riflessivo - come abbiamo precedentemente affermato - avrebbe portato il funzionario a riflettere sul reale significato della freddezza e dell'apparente distacco del detenuto dai crimini commessi, lo avrebbe indotto, se non altro, a mettere in dubbio la sua capacità di leggere il comportamento non verbale del detenuto senza commettere errori, a consultare uno psicologo e/o gli altri membri del gruppo di osservazione che avevano una migliore conoscenza del caso, prima di giungere ad affrettate conclusioni. Invece l'esperienza è così critica da disorientare, da 'far girare la testa' anche a un professionista che confessa di aver sentito forte «la rabbia e la tristezza» che quei fatti evocavano in lui: «[...] mi

irrigidisco, cambia la mia postura, voglio vomitare la cronaca del fatto, non voglio avere più nulla a che fare con lui»³⁹.

Se non si esercita un controllo sui propri assunti e pregiudizi, se la meta-cognizione non è sufficientemente allenata a innescare un meccanismo di auto-riflessione in azione e sull'azione, il rischio alla lunga è quello della de-responsabilizzazione che porta a svilire il ruolo educativo, a svuotarlo di significato, in nome di una presunta impossibilità di incidere sulla condizione del detenuto. Numerosi episodi critici raccontano questo rischio e affermano che è necessario, al contrario, mantenere sempre viva la consapevolezza di rivestire un ruolo determinante per il detenuto, pur non avendo la possibilità di cambiare la realtà in cui si trova e i suoi limiti oggettivi. All'interno di tali limiti e del complesso universo umano che li abita, il funzionario giuridico-pedagogico ha il difficile compito di instaurare una relazione d'aiuto, vale a dire «una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato»⁴⁰. Chi aiuta deve quindi offrirsi come persona «affidabile», «attendibile» e «che dà sicurezza», una persona (un professionista) che si comporta in modo coerente, non «rigidamente», ma in armonia con il proprio modo di essere e di sentire⁴¹.

Dalla lettura degli episodi critici il tema della complessità della relazione d'aiuto emerge come uno dei più rilevanti per i funzionari neoassunti. Tutte le relazioni, e a maggior ragione quelle asimmetriche come il rapporto tra un educatore e un detenuto, sono fragili equilibri che devono essere costantemente monitorati e mantenuti. Per instaurare un'efficace relazione d'aiuto occorre coltivare un'empatia che consenta di avvicinarsi al dolore dell'altro e che si configura quindi come scelta di vulnerabilità, provocando una forma di dolore anche in chi aiuta. Allo stesso tempo, occorre saper riconoscere che l'altro è altro da sé, occorre essere forti nella propria «separatezza»⁴² dall'altro, per non essere sopraffatti e immobilizzati dal suo dolore. Così come anche all'altro deve essere consentita la «separatezza» da chi l'aiuta, la «libertà di essere» senza per forza modellarsi a sua immagine e somiglianza⁴³. La domanda da porsi è la seguente: «Sono in grado di incontrare l'altro considerandolo persona in

divenire, o rimarrò intrappolato nel suo passato, e nel mio?»⁴⁴.

Vi sono molti rischi nell'impostare una relazione d'aiuto con una persona che si trova in una situazione difficile, di 'inferiorità' almeno percepita. In questi casi dare aiuto è più facile che riceverlo⁴⁵ e l'aiuto stesso, se chi lo offre non riflette attentamente sulle proprie modalità relazionali, può essere percepito come un tentativo di affermazione di potere, di 'conquista' dell'altro, o come 'carità' per un bisognoso, qualificato come incapace. In generale, l'aiuto che mette in pericolo l'autostima dell'altro può provocare una reazione violenta di antagonismo e di rifiuto⁴⁶ con il rischio che «il detenuto percepisca il dialogo in maniera giudicante e non comunicativa»⁴⁷. L'aiuto realmente solidale non può essere deciso univocamente, altrimenti si trasforma in una forma di violenza e di strumentalizzazione. C'è una grande differenza tra «avere un progetto» e «fare un progetto» di aiuto.

Nelle relazioni di aiuto questo schema si può riprodurre: io posso entrare in una relazione di aiuto e avere un progetto, con tutti i rischi [...] di subordinazione dell'altro; più faticoso – enormemente più faticoso – è fare un progetto, perché implica il riconoscimento delle storie, la ricerca di un tempo comune – che molte volte incontra la difficoltà di tempi diversi, di sensibilità al tempo molto differente [...]. In questa collocazione, la difficoltà può anche essere positiva perché può consentire – proprio perché l'operazione progettuale è più difficile – di rapportarsi non alla mia forza ma alla mia debolezza, e quindi di fare spazio a quella forza dell'altro che sembrava non esistere perché appariva tutta consumata dalla debolezza⁴⁸.

«Dobbiamo cercare di conoscere il più possibile le persone che abbiamo in carico, ricostruire le loro storie di vita, cercando di capire quali possano essere le loro risorse positive da sviluppare e gli aspetti nei quali sono più carenti»⁴⁹. La necessità di coltivare la conoscenza dell'altro è un aspetto sottolineato da molti funzionari nelle loro riflessioni. Come nel significato letterale del verbo francese *connaître*, “nascere con”, nelle parole dei funzionari si sente la consapevolezza che sia importante una conoscenza non puramente intellettuale, laddove «le persone sono soggetti e non possono essere ridotte a oggetto di studio o di ricerca, nemmeno con le migliori intenzioni. La situazione di una persona in difficoltà non

va conosciuta come oggetto di studio, ma va condivisa a livello umano»⁵⁰. Allo stesso tempo, «conoscere il passato [del detenuto] è fondamentale, ma non può essere il rifugio per non affrontare il qui e ora. [...] E' importante lavorare quotidianamente con il detenuto per affrontare il nodo della revisione critica»⁵¹.

Se è vero che «[per il detenuto] spesso il funzionario giuridico-pedagogico è una persona a cui chiedere qualcosa, non una persona con cui costruire qualcosa»⁵², è altrettanto vero che solo chi ha ricevuto, nella sua vita, un reale aiuto può riconoscere la differenza tra questo e il semplice “scambio di favori”, che non implica necessariamente interesse per l'altro, solidarietà e reciproca conoscenza. Perché si instauri tra due persone una vera relazione d'aiuto, è necessario che una delle due ammetta di essere in difficoltà, ma «è difficile ammettere la propria debolezza di fronte a un altro, per cui spesso il bisogno di aiuto viene trasformato in un diritto: il diritto di ricevere proprio da colui che offre l'aiuto»⁵³.

Nessuno è disponibile a ricevere aiuto da una persona qualsiasi. Un proverbio cambogiano dice: «Quando bevi, non dimenticare mai la sorgente»⁵⁴. Un vero aiuto non può nascere, quindi, dalla mera preparazione teorica, per quanto essa sia fondamentale, né da un'esperienza puramente tecnica: «solo se c'è reale interesse e sospensione del giudizio, il sapere pedagogico si può trasformare in azione educativa»⁵⁵.

Peer learning: riflessione, confronto e 'costruzione' della conoscenza

Nell'intervento formativo descritto in questo contributo, l'analisi degli episodi critici è stata organizzata in due fasi importanti. La prima, i cui risultati sono sintetizzati e commentati nel paragrafo 4, ha riguardato la riflessione critica sui casi, positivi e negativi, accaduti nella realtà. La seconda, conclusiva, è consistita in un dibattito in plenaria su come il gruppo ha vissuto l'attività formativa. Il presente paragrafo descrive e commenta quest'ultima fase del lavoro.

Abbiamo chiesto ai funzionari di dare un loro *feedback* sull'attività svolta e, in particolare, sulla tecnica dell'episodio critico, presentandone punti di forza e di debolezza.

Perché riflettere insieme sugli episodi critici?

Le principali argomentazioni a favore del lavoro in gruppo sugli episodi critici sono state le seguenti:

- aiuta a sviluppare *problem solving*;
- offre la possibilità di analizzare le situazioni da diversi punti di vista;
- richiede analisi e riflessione sulle proprie e altrui azioni;
- consente di imparare dagli (errori degli) altri, aiuta a non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà e ad apprendere da chi ha più esperienza;
- porta ad allargare i propri orizzonti, perché ognuno, avendo alle spalle esperienze diverse, tende ad agire in modo diverso a partire dal suo vissuto;
- favorisce il confronto sul piano umano, su aspetti pregnanti del lavoro che coinvolgono la persona, la sua etica e principi di fondo;
- aiuta a comprendere l'importanza di far circolare le informazioni e di agire in modo sinergico all'interno di una *équipe*: «al centro c'è il detenuto e tutti i ruoli contribuiscono all'obiettivo comune»⁵⁶;
- aiuta a focalizzare l'unicità di ogni intervento educativo: «al di là di prassi e modalità di lavoro, ogni intervento deve essere mirato e specifico, tenendo conto della personalità dell'individuo e del suo vissuto»⁵⁷;
- mostra che anche l'autoformazione è possibile, attraverso la condivisione delle esperienze e la riflessione in gruppo sulle stesse, anche in assenza di un intervento formativo progettato 'dall'alto';
- consente di conoscere e di analizzare episodi vissuti da colleghi (e che, come tali, in futuro potranno ripresentarsi anche ad altri funzionari), mettendo in pratica un processo di analisi critica della specifica situazione, dei suoi molteplici aspetti umani, giuridici, tecnici e delle sue implicazioni a livello educativo;
- coinvolge i corsisti nell'esaminare atteggiamenti e comportamenti che sono fondamentali per la professione;
- fornisce spunti per integrare teoria e pratica attraverso la riflessione.

Abbiamo chiesto ai funzionari in formazione anche quali fossero, a loro parere, i punti di debolezza della tecnica utilizzata. I principali aspetti emersi sono i seguenti:

- la riflessione in gruppo è un lavoro ‘razionale’, mentre quando ci si trova da soli di fronte a una difficoltà si è coinvolti personalmente, emotivamente, e la riflessione può non essere così ‘facile’ da realizzare;
- i tempi prestabiliti per la discussione costituiscono un *setting* rigido, mentre la rilevanza dei temi trattati richiederebbe spazi più flessibili e interazioni più ‘fluide’, meno scandite a priori;
- non sempre confrontarsi significa accettare il punto di vista degli altri e saperlo integrare con il proprio: alcuni rimangono, nonostante tutto, ancorati alla propria posizione iniziale;
- alcuni aspetti casuali (come la composizione del gruppo, e/o il diverso impatto che ciascun episodio ha sul singolo, e/o la maggiore o minore omogeneità delle esperienze pregresse dei componenti del gruppo, e/o la maggiore o minore chiarezza nell’esposizione e descrizione dell’episodio critico) possono influenzare in maniera significativa e non prevedibile l’esito del confronto;
- lavorare in gruppo è difficile, richiede competenze e comportamenti che non tutti hanno e sanno adottare.

Secondo la cornice teorica del costruzionismo sociale⁵⁸, le persone ‘costruiscono’ la realtà con le loro azioni e interazioni. La realtà è quindi il risultato di un processo di negoziazione tra soggetti che, nel condividere la loro esperienza e i significati a essa attribuiti, partecipano alla creazione di cornici di riferimento entro le quali si svolge la loro vita e si dipanano i loro pensieri. Nell’ambito di questo paradigma teorico, autorevoli contributi hanno messo in evidenza come la ‘costruzione della conoscenza’, e quindi l’apprendimento, avvengano prevalentemente in contesti sociali, attraverso la partecipazione a una comunità professionale e lo sviluppo di comportamenti adeguati a determinati tipi di contesto organizzativo e prestazione⁵⁹. In tale prospettiva,

la competenza professionale si basa sul mutuo riconoscimento e, quindi, sulla condivisione e sulla relazione, su una pratica sociale che al contempo è anche pratica riflessiva, di rielaborazione dell’esperienza e di confronto fra diverse prospettive.

Nel nostro lavoro, sia con gli incontri in presenza che con la predisposizione di un’area virtuale per la condivisione e il confronto tra funzionari, abbiamo tenuto a mente l’obiettivo di contribuire a creare una comunità di pratica in cui le conoscenze, intese come contenuti e metodi di lavoro, non siano semplicemente ‘ricevute’ e ‘assimilate’, ma costruite insieme. Abbiamo cercato di sostenere l’impegno del «professionista riflessivo»⁶⁰ a supportare il suo agire con una costante riflessione critica sull’esperienza e sui presupposti, spesso inconsapevoli, che la orientano. Abbiamo, più volte e con metodi diversi, predisposto le condizioni per una condivisione che favorisse un reale apprendimento dall’esperienza, evitando quell’«incapsulamento cognitivo» che si verifica quando la formazione «si riduce nell’individuare moduli di trasmissione di saperi già sistematizzati», producendo «conoscenza inerte»⁶¹. Al contrario, la consapevolezza di far parte di una comunità di pratica, di avere persone con cui potersi aprire e confrontare, funge da membrana protettiva che consente all’educatore di

arrischiare quella condizione di apparente debolezza che consiste nell’evitare riferimenti a situazioni standardizzate, per sviluppare invece la capacità di utilizzare il sapere già sistematizzato come cornice a partire dalla quale cercare, attraverso un’analisi dettagliata della situazione, quella comprensione del reale necessaria per elaborare una deliberazione pratica che si avvale di una valutazione contestuale⁶².

La capacità di analizzare ogni singola situazione che si presenta, con le sue molteplici sfaccettature, mantenendo un atteggiamento scientifico e un pensiero critico ‘situato’, migliora quando riusciamo a osservarla da angolature e prospettive diverse. Tuttavia, poiché «ogni volta che si costruisce un luogo da cui guardare il mondo è inevitabile lasciarsi alle spalle qualcosa che non si riesce a vedere»⁶³, questo sforzo risulterà tanto più efficace quanto più conferiremo a esso una dimensione intersoggettiva, distribuendo gli sguardi sui fenomeni osservati a diverse ‘latitudini’ di pensiero e di azione. A

questo ‘distribuire gli sguardi’ tra pari potremmo attribuire anche una connotazione etica che si manifesta tanto nell’impegno a cercare insieme una ‘verità’ ponderata e condivisa, a partire dalla quale concordare una linea di azione, quanto nella maggiore consapevolezza dei propri limiti che nasce dal confronto con le prospettive degli altri.

Sarebbe irrealistico aspettarsi che tutti i partecipanti a un’esperienza di riflessione sulle pratiche professionali intraprendessero un percorso di apprendimento trasformativo, mutando le loro prospettive e mettendo radicalmente in discussione le loro cornici di riferimento. Come ha osservato un funzionario, «alcuni rimangono inevitabilmente nelle loro posizioni iniziali»⁶⁴. Limitatamente a questi casi, dovremmo forse ammettere che la riflessione guidata ha fallito? Non del tutto, nella misura in cui l’efficacia di un percorso come quello descritto deve essere valutata non solo o non tanto sulla base dei cambiamenti di pensiero *tout court*, quanto rispetto alla potenzialità che offre di ‘imparare a pensare’ in maniera critica, di sperimentarsi nell’analisi approfondita di una situazione, delle possibili azioni da intraprendere e delle loro conseguenze.

Possiamo affermare che la condivisione delle esperienze e la riflessione in gruppo favorisce la meta-cognizione, nella misura in cui, confrontando diverse interpretazioni e/o approcci alla situazione descritta, ognuno deve render conto di come è arrivato a elaborare le proprie idee e a formulare il proprio giudizio. E immaginandosi coinvolti in prima persona nell’episodio analizzato, provando empatia per l’altro nel quale ci si rispecchia, si migliora anche la comprensione della propria «geografia emozionale»⁶⁵.

Quindi, riflettere insieme sulle esperienze, e sugli episodi critici in particolare, significa costruire un’interfaccia tra realtà esperienziale e vissuto soggettivo all’interno della quale potersi prender cura non solo della dimensione cognitiva dei processi di apprendimento, ma anche di quella emotiva ed ‘affettiva’, altrettanto importante: «nel contesto relazionale si coltiva non solo il pensare ma anche il sentire, perché i sentimenti che aiutano a vivere [...] hanno necessità dello sguardo e del gesto di altri, mentre nell’isolamento dello spazio intrasoggettivo annichiliscono»⁶⁶.

Conclusioni

«Ho imparato a superare le difficoltà ascoltando le esperienze anche negative di chi ha cominciato a lavorare prima. Mi hanno insegnato a non scoraggiarmi»⁶⁷.

Questa testimonianza relativa al percorso di formazione con i funzionari giuridico-pedagogici, realizzato attraverso diversi metodi centrati sull’apprendimento esperienziale, sintetizza quello che Jack Mezirow definisce ‘apprendimento trasformativo’. L’apprendimento trasformativo prevede infatti un cambiamento delle prospettive di significato (‘cornici di riferimento’) e si verifica quando, di fronte a un problema, ci si rende conto che è necessario rivedere i propri schemi interpretativi fondati su pregiudizi, convinzioni, false credenze.

In genere, quando apprendiamo, attribuiamo un vecchio significato a una nuova esperienza, in altre parole, usiamo delle aspettative consolidate per capire e analizzare la natura percepita di un’esperienza che fino a quel momento mancava di chiarezza o era stata interpretata in modo errato. Nell’apprendimento trasformativo, invece, reinterpretiamo un’esperienza remota (o una nuova esperienza) in base a un nuovo set di aspettative: diamo, quindi, un nuovo significato e una nuova prospettiva all’esperienza⁶⁸.

Il processo di trasformazione si realizza gradualmente se si avvia un percorso di autoriflessione critica che può avvenire sia autonomamente sia nell’interazione di gruppo grazie al dialogo «critico-dialettico»⁶⁹ per mezzo del quale è possibile confrontarsi e condividere punti di vista diversi per cercare un terreno comune. In questo percorso assume un ruolo centrale il formatore il quale, come facilitatore, incoraggia i soggetti a esprimere e condividere le loro prospettive e a partecipare alla discussione senza sentirsi giudicati, ma liberi di trovare una soluzione a un problema incontrato o al quale non si era pensato.

Il dialogo non è basato su argomentazioni vincenti; implica fondamentalmente la ricerca di accordo e l’accoglimento della differenza, “provando a indossare” altri punti di vista, identificando ciò che è comune nell’opposto, tollerando l’ansia implicita nel paradosso,

alla ricerca della sintesi e della possibilità di ricostruire le proprie cornici di riferimento⁷⁰.

L'autoriflessione diventa quindi il «pensare che disfa i pensieri», manifestandosi «come un vento caldo che scompiglia i paesaggi quieti della mente e ne decongela le configurazioni che nel tempo si sono cristallizzate»⁷¹.

E mentre il turbinio del vento muove i pensieri e le emozioni, la persona (il professionista) può protendersi verso azioni future, nelle quali sperimentare nuovi assetti e cornici di riferimento, che a loro volta si 'scontreranno' con altre esperienze, concetti e stili di ragionamento: la vita, sosteneva Kierkegaard, «può essere capita solo all'indietro, ma va vissuta in avanti».

Il processo educativo è del resto un processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione.

... non vi è niente a cui la crescita sia relativa se non una crescita ulteriore, non c'è nulla a cui sia subordinata l'educazione se non a una maggiore educazione. [...] educare vuol dire assumersi il compito di fornire le condizioni che assicurino la crescita o l'adeguatezza della vita, indipendentemente dall'età⁷².

Fine del nostro intervento è stato proprio quello di riflettere in gruppo per aiutare i funzionari giuridico-pedagogici a sviluppare e promuovere, attraverso la narrazione, il dialogo e l'impiego di specifiche domande, l'abitudine al pensiero riflessivo, a considerare diverse prospettive, a riconoscere il sapere tacito (Polany, 1979)⁷³, i valori e le emozioni che agiscono in determinate situazioni. L'abitudine a riconoscere ciò che esiste e che non è sempre facilmente visibile ed esprimibile («conosciuto e non pensato») (Riva, 2004)⁷⁴, quale contrapposizione a un agire routinario e meccanico, richiede necessariamente tempo ed esercizio e per sua natura, di volta in volta, si perfeziona e migliora.

ANNA SALERNI

University of Rome Sapienza

SILVIA ZANAZZI

University of Rome Sapienza

¹ L'articolo è frutto di una progettazione comune delle due autrici. Tuttavia la responsabilità della stesura dell'Introduzione e dei paragrafi 1 e 2 è di Anna Salerni mentre quella dei paragrafi 3, 4 e 5 è di Silvia Zanazzi. Le conclusioni sono di entrambe le autrici.

² H. Hickson, *Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective*, in «Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives», 12(6), 2011, pp. 829-839; B.G. Bruster, B.R. Peterson, *Using critical incidents in teaching to promote reflective practice*, in «Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives», 14(2), 2013, pp.170-182; E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.

³ A. C. Baker, J. P. Jensen, D. A. Kolb, *Conversation as experiential learning*, in «Management learning», 36 (4), 2005, p. 411.

⁴ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017, p.48.

⁵ J. Dewey, *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York 1916 (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988).

⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp.180-186.

⁷ Il modulo pedagogico, per un totale di 8 ore prevedeva due interventi di Pietro Lucisano dal titolo *Il senso e la legittimazione dell'educazione e Le competenze necessarie per educare, la metodologia, la ricerca, gli strumenti*, un intervento di Giordana Szpunar dal titolo *Stereotipi e pregiudizi nell'esperienza educativa* e un intervento di Anna Salerni dal titolo *Il tirocinio come momento di formazione professionale* a cui hanno fatto seguito due giornate di lavoro di gruppo, coordinate da Anna Salerni e Silvia Zanazzi, per un totale di 16 ore.

⁸ J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990; J. Mezirow, *Learning to think like an adult. Core Concepts of Transformation Theory*, in J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 2000, pp. 3-33 (trad. it. J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016. Capitolo 5: *Apprendere a pensare come un adulto. Principali concetti della teoria trasformativa*, pp. 65-91).

⁹ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, cit., p.52.

¹⁰ J. Dewey, *How we think*, Heath, Boston 1933 (trad. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 93). Come sostiene l'autore «è la connessione oggettiva, il collegamento nelle cose esistenti, che fa di una cosa il fondamento, la garanzia, l'evidenza per credere in qualche altra cosa» (*Ivi*, p. 72).

¹¹ Il diario contiene diversi tipi di dati che vanno dalla descrizione di un episodio, alla notazione di sentimenti, all'interpretazione, alla formulazione di possibili azioni da poter compiere in situazioni future.

¹² F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.

- ¹³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 104.
- ¹⁴ G. Gibbs, *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Polytechnic, Oxford 1988.
- ¹⁵ J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, cit.; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.
- ¹⁶ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p. 111.
- ¹⁷ M.C. Nussbaum, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010 (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011).
- ¹⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 174.
- ¹⁹ «L'atteggiamento scientifico [...] è il desiderio di ricercare, esaminare, discriminare, tracciare conclusioni solo sulla base dell'evidenza, dopo essersi presi la pena di raccogliere tutti i dati possibili. È l'intenzione di raggiungere credenze e di provare quelle che risultano accettabili, sulla base dei fatti osservati, riconoscendo al tempo stesso che i fatti sono privi di senso a meno che non indichino idee. È l'atteggiamento sperimentale che riconosce come, mentre le idee sono necessarie per l'organizzazione dei fatti, esse sono al tempo stesso ipotesi di lavoro da verificare sulla base delle conseguenze che producono» (J. Dewey, *Unity of science as social problem*, 1939 in O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (Eds), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science*, University of Chicago Press, Chicago-London, pp.29-38 (Trad. it. P. Lucisano., *L'unità della scienza come problema sociale* di John Dewey, in «Cadm», n. 22, 2000, p. 35).
- ²⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 68.
- ²¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 7.
- ²² Sono stati scelti, tra tutti gli episodi che evidenziavano temi di valore educativo, quelli che, redatti seguendo scrupolosamente le indicazioni contenenti nella Scheda 1, riportavano tutti gli elementi necessari per analizzare la situazione 'critica' da diverse prospettive.
- ²³ Nella formazione dei gruppi non sono stati inseriti gli autori dei casi scelti.
- ²⁴ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, cit., p. 153.
- ²⁵ D. Tripp, *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*, Routledge, London 1993; H. Hickson, *Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective*, cit.; B.G. Bruster, B.R. Peterson, *Using critical incidents in teaching to promote reflective practice*, cit.
- ²⁶ J.C. Flanagan, *The critical incident technique*, in «Psychological Bulletin», V(4), 1954, pp. 327-358; J. Cope, G. Watts, *Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning*, in «International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research», 2000, 6(3), pp. 104-124; D. Tripp, *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*, cit.
- ²⁷ S.D. Brookfield S., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.
- ²⁸ S.D. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995; M. McAteer et al. *Achieving your Masters in Teaching and Learning*, Learning Matters, Exeter 2010.
- ²⁹ Per arrivare a descrivere un evento critico è consigliabile appuntare su un diario i dettagli di un incidente che si ritiene significativo, possibilmente registrando ogni informazione subito dopo ogni evento.
- ³⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p.119.
- ³¹ *Ivi*, p.120.
- ³² Ministero della Giustizia, *Presentazione del Progetto Formativo. Corso di formazione iniziale per 72 funzionari della professionalità giuridico-pedagogica*, 2017, p.2.
- ³³ Il cambio di denominazione della figura professionale, da *educatore penitenziario* a *funzionario della professionalità giuridico-pedagogica* è previsto dal CCNI (Contratto Collettivo Nazionale Integrativo) del personale non dirigenziale del Ministero della Giustizia datato 2 Marzo 2010.
- ³⁴ La citazione, attribuita a Napoleone, significa letteralmente «Ci si impegna (in qualcosa) e poi si vede (che cosa succede)»: proprio come nell'esercizio da noi proposto ai funzionari giuridico-pedagogici, che richiede una loro riflessione a distanza sulle azioni passate, in vista di azioni future.
- ³⁵ L'analisi del materiale pervenuto si è svolta in tre fasi. Nella prima sono stati letti e codificati manualmente i testi sugli episodi critici, evidenziandone i temi salienti. Nella seconda sono stati estrapolati, tra tutti i temi emersi dall'analisi dei testi, quelli più ricorrenti e, allo stesso tempo, più significativi in rapporto agli obiettivi della formazione (Paragrafo 1) e al ruolo dei funzionari (Paragrafo 3). Nella terza sono state lette e analizzate le schede per la riflessione prodotte dai singoli corsisti (Scheda 2), integrandole con le presentazioni dei gruppi di lavoro, restituite in plenaria. Il Paragrafo 4 non ha pretese di esaustività rispetto all'ampia varietà di situazioni, temi, problemi descritti negli episodi critici e discussi dai gruppi di lavoro, ma ne propone una selezione ragionata e commentata con riferimenti alla letteratura pedagogica, allo scopo di evidenziare il valore educativo e formativo dell'esperienza alla quale teoria e riflessione conferiscono significati, orientando l'azione educativa.
- ³⁶ Tutte le citazioni riportate in questo paragrafo sono tratte fedelmente dagli episodi critici scritti dai funzionari, di cui si omette il nome nel rispetto della privacy, così come ogni altro riferimento che consentirebbe di risalire ai contesti di lavoro. Questa prima citazione è tratta dall'episodio critico del Funzionario A.
- ³⁷ Edgar Morin citato in G. Musso, *Educazione e trasformazioni dell'umano. Intervista a Edgar Morin*, in «Scuola Democratica», 1, 2018, p. 197.
- ³⁸ *Ivi*, p. 198.
- ³⁹ Episodio critico del Funzionario B.
- ⁴⁰ C. Rogers, *On Becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston 1995, p. 40 [traduzione dall'inglese all'italiano a cura dell'autrice].
- ⁴¹ *Ivi*, cit., pp. 50-51.
- ⁴² *Ivi*, p. 52.
- ⁴³ *Ivi*, p. 53.
- ⁴⁴ *Ivi*, p. 55.
- ⁴⁵ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999, pp. 173-176
- ⁴⁶ *Ibidem*.
- ⁴⁷ Episodio critico del Funzionario C.
- ⁴⁸ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, cit., p. 68.

⁴⁹ Episodio critico del Funzionario D.

⁵⁰ A. Canevaro, A. Chieregatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, cit., p. 166.

⁵¹ Episodio critico del Funzionario E.

⁵² Episodio critico del Funzionario F.

⁵³ A. Canevaro, A. Chieregatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, cit., p. 192.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Episodio critico del Funzionario G.

⁵⁶ Episodio critico del Funzionario H.

⁵⁷ Episodio critico del Funzionario I.

⁵⁸ P.L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Penguin Books, London 1966.

⁵⁹ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991 (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006); E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

⁶⁰ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, Basic Books, New York 1984 (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993)

⁶¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, pp.41-42.

⁶² *Ivi*, p. 47.

⁶³ *Ivi*, p. 90.

⁶⁴ Commento di un funzionario giuridico-pedagogico durante la discussione in plenaria.

⁶⁵ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 107.

⁶⁶ *Ivi*, p. 131.

⁶⁷ Citazione tratta dal commento di un funzionario giuridico-pedagogico, pubblicato sul forum elearning.

⁶⁸ J. Mezirow, citato in L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, cit., p. 38.

⁶⁹ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit.

⁷⁰ *Ivi*, p. 74.

⁷¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 131.

⁷² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit. p. 66.

⁷³ M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, Doubleday Garden City, New York 1966 (trad.it. *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma 1979).

⁷⁴ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.