

MARIA PAOLA MOSTARDA

PER UN COORDINATORE RIFLESSIVO

La funzione della riflessività nell'esercizio del coordinamento

Può la riflessività, intesa come processo del pensare il proprio e l'altrui pensiero, essere proposta come categoria formativa per i coordinatori di servizi? L'ipotesi è che la riflessività, pur rappresentando una categoria poco visibile, sia qualificante l'attività di chi, preposto al coordinamento di servizi, intenda giovare dell'adozione di un pensiero non rigidamente strutturato ma aperto al cambiamento. Lontana da rischi di autoreferenzialità, la riflessività può rappresentare uno strumento appropriato per raggiungere aree di obiettivi molto simili a quelli individuabili come propri da parte del coordinatore.

Negli ultimi anni numerosi volumi e articoli scientifici si richiamano alla riflessività, una categoria caratterizzata da sempre la vita umana ⁽¹⁾ e rappresentativa in particolare della modernità ⁽²⁾. Gli studi disponibili, frutto di ambiti disciplinari diversi ⁽³⁾, hanno messo in luce aspetti di grande interesse per chi educa e fa formazione, inducendo a prendere le distanze da un'accezione semplice e riduttiva di riflessività in favore di un'accezione più ampia e profonda.

In questo contributo, si propone dapprima una disanima dei tratti essenziali della riflessività, per poi sottoporre a una valutazione critica la sua utilità nella formazione dei coordinatori e verificarne l'appropriatezza e la fecondità.

Tra senso comune e letteratura

Chi fa formazione utilizza metafore e racconti che favoriscono associazioni di percezioni e concetti. Nel caso della riflessività il senso comune non aiuta e, anzi, può risultare fuorviante; ciononostante, si vuole partire da quest'ultimo per costruire significati nuovi in dialogo con alcuni studiosi. Le «contrapposi-

zioni» di seguito proposte enfatizzano gli estremi, talvolta più a fini espositivi che sostanziali, e analizzano ogni singolo aspetto a dispetto della totalità; in altri casi, ancora, sono da intendersi come estremi di un *continuum* in una logica inclusiva piuttosto che esclusiva.

Con queste consapevolezza, si propongono alcuni stimoli per riflettere sulle diverse dimensioni del concetto.

□ *Pensare o pensare i pensieri?* Solitamente si intende la riflessività come la capacità di pensare e, invece, essa è il processo del pensare il proprio e l'altrui pensiero. È la capacità del pensiero umano di trarre conseguenze dal-

⁽¹⁾ «Non c'è nulla di più centrale, e anche di più caratteristico per la vita umana, che il controllo riflessivo del comportamento, che tutti i membri "competenti" si aspettano dagli altri», in Giddens A., *Le nuove regole del metodo sociologico*, il Mulino, Bologna 1979, p. 159.

⁽²⁾ Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste 1999.

⁽³⁾ Oltre che ai riferimenti reperibili nelle note, si rimanda alla bibliografia dei recenti volumi di Montalbeti K., *La pratica educativa come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita&Pensiero, Milano 2005, per l'area pedagogica, e Colombo M. (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita&Pensiero, Milano 2005, per quella sociologica.

l'oggetto del suo pensare e si avvale di operazioni quali: connettere particolare e generale, porre problemi, ri-tornare su questioni non concluse, criticare.

□ *Pensare i pensieri o le emozioni?* Il senso comune relega la riflessività nell'ambito cognitivo e invece la riflessività si avvale di emozioni, intuizioni, percezioni, motivazioni, passione, responsabilità e valori ⁽⁴⁾. In ogni esperienza gli studiosi invitano a riconoscere i sentimenti per apprezzare ogni opportunità di apprendimento.

□ *Formale o fondamentale?* La riflessività è spesso associata alla ricerca di senso, cioè a «quelle domande che, pur indecidibili in quanto destinate a rimanere costitutivamente aperte, reclamano ciononostante una risposta la cui ricerca impegna a fondo la mente umana» ⁽⁵⁾. Secondo alcuni studi la riflessione critica aiuta i professionisti a diventare persone responsabili, eticamente e moralmente solide ⁽⁶⁾.

□ *Avulsa o immersa nell'esperienza?* La riflessività viene in aiuto a quanti si cimentano con problemi pratici che hanno implicazioni «molto più serie» dei problemi tecnici o scientifici; l'esperienza, infatti, è concreta (quotidiana e cogente), particolare (poco replicabile), multifattoriale (connessa con istanze relazionali, organizzative, tecniche, personali, economiche), irrevocabile, imprevedibile e illimitata ⁽⁷⁾. La riflessività resta nell'esperienza e guarda a essa con senso critico: cerca il bandolo di una matassa per nulla astratta, intraprendendo così una strada che parte dalla concretezza, passa per lo studio e a essa ritorna.

□ *Solitaria o relazionale?* Seppure con minore attenzione da parte della letteratura, la riflessività è vista anche come un processo relazionale al quale ogni individuo può accostarsi fin da bambino, arricchendosi grazie all'apporto di un altro da sé attraverso conversazione, sorpresa, colloqui, diario di bordo ⁽⁸⁾. «È nostro intento – scrive fugando ogni dubbio N. Luhmann – evitare che il concetto di riflessione faccia riferimento al soggetto» ⁽⁹⁾, invitando a partire dall'autoriferimento senza che questo resti chiuso nel soggetto stesso. La riflessività, dunque, si arricchisce in una rela-

zione esplicita a sé e agli altri anche grazie a mezzi scritti o orali (narrazione, diario delle riflessioni, conversazione riflessiva).

□ *Irrazionale o scientifica?* Il professionista riflessivo descritto da D. A. Schön è un ricercatore molto particolare: come è noto, non produce conoscenze assolute ma relative ⁽¹⁰⁾; opera nella pratica, riconosce i rischi della specializzazione ⁽¹¹⁾ e si fa ideatore di una teoria del caso unico, diversa ma non per questo subordinata alla ricerca scientifica tradizionale ⁽¹²⁾.

□ *Retroattiva, presente o futura?* La riflessività è un processo *nel* e *del* tempo: precedente l'azione (l'atteggiamento riflessivo come postura mentale descritto da L. Mortari) ⁽¹³⁾, attivo durante l'azione (il «fermati e pensa» di H. Arendt) e anticipatore dell'azione stessa.

□ *Riproduttiva o creativa?* Mentre il pensare comune concepisce la riflessività come esercizio del ripensare a un evento già accaduto, secondo G. Alessandrini essa «comprende un momento retroattivo e un momento proattivo, entrambi necessari a costruire nuovi e più elevati livelli di conoscenza» ⁽¹⁴⁾. La riflessività produce esiti originali e sviluppa abitudini percettive che sostituiscono gli

⁽⁴⁾ Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Cortina, Milano 2002, p. 108.

⁽⁵⁾ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004, p. 17.

⁽⁶⁾ Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere sempre, op. cit.*, p. 113.

⁽⁷⁾ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione, op. cit.*, p. 29.

⁽⁸⁾ Flavell J. H., Miller P. H., Miller S. A., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, il Mulino, Bologna 1996.

⁽⁹⁾ Luhmann N., Schorr K. E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988, p. 365.

⁽¹⁰⁾ Antonietti A., *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 20-22.

⁽¹¹⁾ Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993, p. 87.

⁽¹²⁾ *Ivi*, pp. 88-89.

⁽¹³⁾ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione, op. cit.*, p. 26ss.

⁽¹⁴⁾ Alessandrini G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, UNICOPLI, Milano 1995, p. 39.

automatismi per avvalersi di emotività, linguaggio e fenomeni culturali. Pensa l'azione possibile e modifica «nei partecipanti il modo di autopercepirsi oppure di gestire certi spazi relazionali dell'agire quotidiano, con la conseguenza di portare anche a una ristrutturazione radicale del modo di rapportarsi al contesto». ⁽¹⁵⁾ L'esito della riflessione è un nuovo che non aggiunge sapere al sapere, specializzazione alla specializzazione, ma che connette aspetti trascurati, accoglie domande, si lascia scuotere da interrogativi e da scoperte.

□ *Analitica o sistemica?* Anche l'ultimo interrogativo invita a non limitare la categoria in oggetto ai confini dell'analisi, ma a collegare particolare e generale, conoscenza ed esperienza, ragione ed emozione, dati e significati, pratica e teoria, memoria e apprendimento, tecnica e umanità. Il processo che la riflessività promuove è, pertanto, sistemico: particolare e generale, mezzo e scopo, senso e prodotto, scelte e conseguenze, sono chiamati a «fare i conti gli uni con gli altri».

A una prima sintesi, il concetto di riflessività appare molto ricco e in grado di sfatare alcuni luoghi comuni: il pensiero riflessivo, ritornando su se stesso, prende coscienza e conoscenza delle sue operazioni e dei suoi caratteri, valuta criticamente il contenuto, il processo e le premesse degli sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato.

Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare senso nell'esperienza e, quindi, di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo. ⁽¹⁶⁾

Grazie a essa ogni soggetto può crescere in coscienza anziché incoscienza, in esperienza anziché in semplice vissuto, nell'essere desto anziché passivo.

A servizio del coordinamento

Generalmente la riflessività non è associata al ruolo dei coordinatori ⁽¹⁷⁾, non è richiesta come competenza-chiave prioritaria in fase di

selezione di nuovi collaboratori né si impone come la più appariscente. Un bravo coordinatore, infatti, è chiamato a organizzare tempi, spazi e risorse tangibili e intangibili, a relazionarsi efficacemente con tutti i soggetti del sistema organizzativo, a migliorare la qualità del lavoro, a organizzare turni e a gestire le assenze, a impostare la formazione del personale e a valutarne limiti e potenzialità. Gli sono richieste, in estrema sintesi, competenze metodologiche e relazionali.

A fronte delle numerose funzioni e delle ancor più numerose attività, l'organizzare e il pianificare, da soli, non sembrano rendere ragione di un buon coordinatore. Quante volte, infatti, ai coordinatori è chiesto di riflettere? quanto spesso la funzione di coordinamento rappresenta il contesto ideale per ripensare alle *routine* ormai acquisite?

L'esperienza induce ad associare in modo del tutto naturale il coordinamento con l'atto del «ri-vedere», ma si tratta di coincidenze o di reali opportunità per la funzione di coordinamento? ed eventualmente, quali sono i rischi connessi?

Queste pagine muovono dall'ipotesi che la riflessività possa rappresentare una categoria poco visibile, ma distintiva per ogni coordinatore che in questo modo potrà giovare dell'adozione di un *pensiero debole*, aperto al cambiamento, non granitico nella sua struttura ⁽¹⁸⁾, in grado di arricchire ogni soggetto nel labirinto del suo quotidiano.

Abitare nei cambiamenti. L'ipotesi viene sottoposta a valutazione critica in riferimento a diversi aspetti.

⁽¹⁵⁾ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, op. cit., p. 33.

⁽¹⁶⁾ *Ivi*, p. 17.

⁽¹⁷⁾ Con il termine «coordinatore» ci si riferisce all'analisi reperibile in Mostarda M. P., *La funzione di coordinamento nei servizi*, in «Animazione Sociale», 1, 2006, pp. 65-70.

⁽¹⁸⁾ Maffei S., *Il ruolo del coordinatore pedagogico e l'elaborazione del progetto educativo*, in Catarsi E. (a cura di), *Il coordinatore pedagogico*, Giunti, Firenze 1994, p. 100.

Per quanto riguarda gli scopi del coordinamento, il processo di pensare il pensiero può permettere di raggiungere alcune aree di obiettivi (connettere, verificare, comprendere, scoprire e significare) che, già a una prima osservazione, appaiono molto simili alle funzioni individuate come proprie del coordinatore (controllare e collaborare, prendersi cura delle relazioni interne ed esterne, organizzare e innovare) ⁽¹⁹⁾.

Gli *oggetti privilegiati* dalla riflessività sono emozioni, modelli mentali, legami tra teoria e pratica e tra particolare e generale, anch'essi quasi sovrapponibili alle aree di lavoro dei coordinatori. La riflessività aiuta lavoratori cognitivi come questi ad acquisire consapevolezza dei modelli mentali presenti in sé e negli altri con cui si scambiano soprattutto prodotti del pensiero e processi. «La capacità di riflettere sulle proprie azioni è una competenza di base» e «questo è vero in particolar modo per i ruoli direttivi» ⁽²⁰⁾. La dimestichezza con i diversi modelli mentali, siano essi di apprendimento o di lavoro, è imprescindibile per chi lavora con adulti, quando la considerazione di sé e il ruolo dell'esperienza appaiono essenziali per impostare interventi formativi di successo ⁽²¹⁾. In effetti, la didattica per gli adulti

presenta, nel suo repertorio, una polarità metodologica specificatamente volta a intensificare la componente riflessiva connessa con l'agire. ⁽²²⁾

Un altro argomento che lega coordinatori e riflessività riguarda la funzione in oggetto, da noi definita dinamica e interstiziale; la riflessività è adatta a chi abita nei *cambiamenti* ed è chiamato a gestirli tra ambiguità e pressioni contrapposte. Come sostiene G. Alessandrini,

è convinzione diffusa che si sia determinato, negli ultimi anni, un transito da sistemi organizzativi stabili a sistemi organizzativi flessibili per quanto riguarda le politiche del personale. ⁽²³⁾

Per quanto si possano individuare approcci diversificati, è in ogni situazione, in ogni organizzazione, in relazione alle persone coinvolte e alla cultura dominante che tale ruolo è chiamato a cercare una sua rappresentazione

contestuale, frutto di uno speciale *mix* tra analisi e propositività, tra dati certi e sensibili, tra imposizione e collaborazione. La funzione di coordinamento si fa nell'azione, lavora giorno per giorno, costruisce pezzo per pezzo e svela il disegno a poco a poco.

Alla funzione di coordinamento sembra congeniale il trovarsi tra principi opposti e in mezzo a problemi complessi. Secondo J. Dewey, non è data nessuna forma riflessiva che non parta da un disagio conoscitivo e dal desiderio di superarlo ⁽²⁴⁾ e parrebbe, quindi, che i processi riflessivi non possano trovare migliore condizione del contesto in cui opera il coordinatore. Tra le cosiddette «molle» della riflessività, altri studiosi annoverano: sensazioni di disagio immotivato, dover fare cose nuove o diverse, rendersi conto che qualcosa non va o che va troppo bene, non sapere che cosa fare ⁽²⁵⁾.

Un altro fattore della riflessività «tagliato su misura» per la funzione di coordinamento è rappresentato dal *fare sistema*: N. Luhmann interpreta la riflessività nella teoria sistemica per «comprendere l'unità nella molteplicità come complessità» ⁽²⁶⁾. Anche questa indicazione è preziosa e molto pertinente per le figure in oggetto, chiamate a fare squadra, a connettere gli elementi del sistema organizzativo, a cercare organicità tra le differenze e a elaborare segni nei quali tutti si possano ricono-

⁽¹⁹⁾ Mostarda M. P., *La funzione di coordinamento nei servizi*, art. cit., p. 69.

⁽²⁰⁾ Alessandrini G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, op. cit., p. 55.

⁽²¹⁾ Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 78.

⁽²²⁾ Alessandrini G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, op. cit., p. 43.

⁽²³⁾ Alessandrini G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002, p. 186.

⁽²⁴⁾ Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 147.

⁽²⁵⁾ Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, op. cit., p. 116.

⁽²⁶⁾ Luhmann N., Schorr K. E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, op. cit., p. 365.

scere. Un impegno spostato «dagli oggetti ai sistemi»⁽²⁷⁾ è uno dei tratti distintivi sia della riflessività sia dei coordinatori.

D. A. Schön invita a prendere le distanze dalla specializzazione per costruire un nuovo modello professionale capace di elaborare una teoria del caso unico, che ben si coniuga con una figura definita «despecializzata».

Sostare nelle emozioni. La riflessività può supportare il soggetto nell'espletare il ruolo nelle sue *implicazioni relazionali*: gestire persone, relazioni, dinamiche, opposizioni, legami, leggere ed elaborare intuizioni, sensazioni e percezioni, dalle quali dipende in larga misura il lavoro con persone, collaboratori e utenti.

Gestire le persone, non va dimenticato, significa gestire anche se stessi: fosse anche solo per sé, lo stimolo della riflessività appare prezioso affinché il coordinatore possa dedicare tempo a prendersi cura del suo prendersi cura degli altri. A partire da ogni soggetto, dunque, i coordinatori possono interrogarsi sul senso, sulle ragioni, sulle emozioni proprie e altrui e possono farlo attivando risorse proprie. Soggetti credibili, profondi, integri e con esperienza possono so-stare nelle emozioni senza risultare delegittimati ma, al contrario, rafforzati nel proprio essere pensosamente nel mondo⁽²⁸⁾. Possono rispecchiare i loro modelli mentali e ottenere benefici nel ridurre la discrezionalità solitamente sofferta; possono risultare valorizzati come adulti, avvalendosi di categorie che lasciano loro la responsabilità e le chiavi di un processo formativo che comprende, forma e rielabora creativamente.

È stato rilevato che l'osservazione

non è solo un approcciarsi progressivo di tecniche; è in primo luogo una subordinazione a una presa di coscienza di sé, dei propri rapporti con la situazione e delle implicazioni personali; l'analisi delle situazioni e la riflessione su se stessi deve andare di pari passo con l'elaborazione e la valutazione dei propri modi d'azione.⁽²⁹⁾

Riflettere, pertanto, aiuta il soggetto a riportare *il proprio sé nella professione*.

Il lavoro in oggetto maneggia risultati e relazioni, ma soprattutto processi. I coordina-

tori sono chiamati a migliorare il processo decisionale, progettuale o valutativo e non solo a prendere decisioni: essi non fanno e non producono, ma mettono gli altri in condizioni di lavorare professionalmente. La funzione di coordinamento, infatti, «sposta la prospettiva dai fatti ai processi»⁽³⁰⁾: gli strumenti quotidiani sono mezzi, gli orari sono campanelli per accogliere, gli spazi sono temporanei, i progetti sono costruiti formali, segni della ricerca di comunione di intenti, i moduli sono promemoria di un buon approccio all'utente, le programmazioni si conservano a malapena perché servono soprattutto ad aiutare gli operatori a dotarsi di un metodo di lavoro. Il coordinatore parla di strumenti ma pensa ai fini, usa tecniche ma ha in mente obiettivi, dà informazioni ma vuole stimolare processi di consapevolezza sistemica. È attento ai processi in un modo tutt'altro che astratto, sempre immerso nell'azione e nella complessità di ogni giorno, nella quale costruisce una teoria per l'azione.

Alcuni rischi

Accanto alle potenzialità, la disanima proposta invita a riflettere anche sui rischi.

Il primo riguarda le *finalità*: la riflessività potrebbe indurre la funzione di coordinamento a un lavoro analitico (scavare, ritornare sugli incidenti critici, riflettere, specchiarsi, rivedere) relativo alle diverse sfaccettature interpretative, finendo col condurre i soggetti a perdersi nel labirinto dei pensieri. La ricerca retrospettiva potrebbe avere il sopravvento su quella pro-attiva. Rivedere le decisioni, rileggere i fatti, ripensare alle relazioni potrebbe

⁽²⁷⁾ Colombo E., *I molteplici riflessi della riflessività*, in «Animazione Sociale», 4, 2003 p. 18.

⁽²⁸⁾ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, op. cit., p. 28.

⁽²⁹⁾ Postic M., De Ketele J. M., *Osservare le situazioni educative*, SEI, Torino 1993, p. 158.

⁽³⁰⁾ Colombo E., *I molteplici riflessi della riflessività*, art. cit., p. 18.

rappresentare un campo affascinante, ma anche una trappola per figure professionali chiamate a garantire il raggiungimento di risultati professionali e di obiettivi organizzativi spesso stringenti. Tale rischio, a ben guardare, non dipende dalla riflessività, ma piuttosto da un uso distorto di quest'ultima, del quale è opportuno prendere coscienza.

La riflessività, come già ricordato, «fa uso» di fatti, esperienze e prodotti per riflettere su scopi, mezzi e processi della pratica, alla quale restituisce elementi di miglioramento. Ciò richiede una capacità di connessione di processi a prodotti e viceversa, dal cui connubio (e non dalla prevalenza dell'uno sull'altro) conseguono risultati apprezzabili.

In relazione alla funzione di coordinamento, la riflessività potrebbe accentuare un tratto tipico della figura in oggetto: la *solitudine professionale*. Il coordinatore è solo davanti alla direzione e alle risorse umane di cui è responsabile; allaccia legami con molti soggetti, crea reti, favorisce il passaggio di informazioni, ma è e resta solo nella sua unicità. Ciò richiama la concezione della formazione proposta da B. Maggi e rielaborata da G. Bocca⁽³¹⁾, identificabile come «logica dell'attore»; estremamente utile in termini di corrispondenza ai bisogni funzionali, ma poco compatibile con azione, sistema e processi di pianificazione/progettazione che non possono essere trascurati. Una certa pratica riflessiva, pertanto, potrebbe acuire un solipsismo già insito nel ruolo. La riflessività può ammalare, ma anche creare non poche resistenze. Come ha scritto efficacemente un insegnante,

si direbbe che sia molto più prudente e sicuro non riflettere, perché così non vedo ciò che non va e quindi non devo modificare nulla.⁽³²⁾

Se il processo riflessivo è formativo, nondimeno può rivelarsi scomodo, faticoso e per-

sino doloroso. Non può essere imposto né superficialmente accettato perché non può prescindere dalla libera adesione del soggetto.

Infine, per diverse ragioni di cui non è possibile rendere conto in questa sede, la valutazione della riflessività è particolarmente complessa e la ricerca trova in essa un campo di studio intrigante.

In sintesi

Alla luce delle opportunità e dei rischi considerati, la riflessività appare proponibile come categoria formativa per i coordinatori. In queste pagine sono emerse affinità sorprendenti con la figura in questione, i suoi scopi, il processo e la valutazione; il bilancio dei fattori «a favore» e «a sfavore» propende nettamente per i primi. I limiti rappresentano spie da cui non si esime nessuna scelta di metodo e, con questa consapevolezza, formatori e coordinatori possono guardarsi con attenzione vigile.

Riflettere non risulta soltanto coerente, ma anche particolarmente utile a queste figure che possono avvalersene per cercare quell'equilibrio tutt'altro che scontato, per leggere oltre l'apparenza, per svolgere la propria funzione di formatori e tener viva l'attenzione agli scopi ultimi. La riflessività appare un valido antidoto contro noia, ripetitività, insofferenza e specializzazione.

La categoria della riflessività, lungi dall'essere esaustiva, aiuta pertanto i coordinatori a leggere l'attualità con le categorie processuali e si pone come efficace canale formativo e autoformativo che, partendo dalle situazioni reali, aiuta ad analizzarle con gli strumenti della ricerca, esplicita il senso celato dei processi, mentre arricchisce il soggetto-coordinatore e non soltanto lo «usa».

Maria Paola Mostarda - docente di Pedagogia del lavoro e della formazione continua - Università cattolica di Brescia - e-mail: mariapaolamostarda@inwind.it

⁽³¹⁾ Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Guerini e associati, Milano 2000, p. 37.

⁽³²⁾ Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, op. cit., p. 108.