



Università degli Studi di Cagliari

DOTTORATO DI RICERCA
In Filosofia Epistemologia e Storia della Cultura
Ciclo XXXIV

**Educazione alla Professionalità:
Per una cultura pedagogica della formazione professionale**

Settore/i scientifico disciplinari di afferenza
M-PED/01

Presentata da:

Andrea Spano

Tutor

Prof.ssa Claudia Secci

Esame finale anno accademico 2020-2021
Tesi discussa nella sessione d'esame Aprile 2022

Indice analitico

Introduzione: una ricerca pedagogica sulla formazione professionale.....	5
Parte prima	12
Per una teoria dell'educazione alla professionalità	12
Capitolo 1. La posizione della pedagogia generale nell'ambito dell'educazione alla professionalità	13
Responsabilità pedagogiche nella crisi della formazione professionale	13
Rapporto tra la formazione professionale e la pedagogia generale: le parole chiave.....	16
Professionista vs esecutore.....	19
Capitolo 2. Il rapporto tra formazione professionale e formazione umana.....	23
Il peso della formazione al lavoro nella parcellizzazione dell'uomo moderno	23
L'idea di uomo come presupposto per la sua frammentazione o unità	26
Per una formazione professionale in rapporto alla formazione umana	28
Sovrapposizioni ed equivoci sul rapporto tra formazione e educazione: una proposta di riappacificazione	32
La formazione umana: il presupposto per ogni iniziativa educativa.....	36
Capitolo 3. Ricercando l'umano nella cura e nell'educazione	44
L'educazione come azione: che cosa? Chi? Dove? Come? Quando?.....	44
Educazione: che cosa?.....	47
Il 'Chi' in educazione.....	51
Il Chi tra relazionalità, cura e assenza.....	54
La ricerca del Chi dei modi positivi esistenziali della cura.....	59
L'inautenticità dei Chi come Si.....	62
Considerazioni finali sul Chi in educazione.....	64
Capitolo 4. Educazione professionale e le emozioni.....	67
Lavoro e educazione senza pathos	67
Emozioni e formazione umana.....	70
La tonalità emotiva nell'esistenza umana e in educazione.....	73
La tonalità emotiva inautentica nella formazione	77
L'angoscia come situazione emotiva della formazione.....	82
Capitolo 5. Aspetti fondativi dell'organizzazione contemporanea della formazione professionale	86
Fini dell'educazione e modelli: cambio di paradigma	86
La figura professionale e il sapere delle scienze sociali.....	87
La classificazione per tipi e i primi rischi di riduzionismo	88
I tipi normali e brevi cenni sul positivismo sociale.....	90
Il tipo ideale per il riconoscimento della differenza nella ricerca sociale	93
Lo struttural-funzionalismo di Parsons e l'analisi dei ruoli	96

Il problema sociopedagogico del funzionalismo applicato al mondo del lavoro	98
Capitolo 6. Persona e soggettività nella formazione dei professionisti	102
Reinterpretare la maschera del professionista	102
Che fine ha fatto la conoscenza soggettiva?.....	108
Salvare la conoscenza soggettiva per salvare la tradizione e la possibilità	113
Capitolo 7. Il profilo professionale e la figura professionale	118
Introduzione all'analisi tecnica della formazione professionale	118
Paradossi nei sistemi di formazione professionale e nella scuola	119
Le figure professionali nell'istruzione e nuove possibilità interpretative	122
Capitolo 8. Diventare professionisti nell'età contemporanea.....	129
Complessità e cambiamento oggi.....	129
Dov'è la relazione educativa nello sviluppo professionale?	131
Certificazioni, competenze e conoscenze: una nuova industria	133
Lo sviluppo professionale e le categorie della responsabilità e della difficoltà	135
Capitolo 9. La riflessività nell'educazione, dalla scuola all'educazione dei professionisti	140
Strumenti della formazione a distanza per le competenze riflessive.....	140
Forum, problem solving e ragionamento e la comprensione dell'esistenza.....	142
La riflessione come essenza della formazione umana.....	145
La riflessività come priorità della pratica educativa tra necessità e possibilità.....	146
Riflessività e continuum formativo	149
La dimensione relazionale della riflessione pedagogica: il dialogo con sé e col mondo	152
Per un'educazione del professionista riflessivo	155
Seconda parte	158
Esperienze progettuali e interventi a sostegno della professionalità	158
Capitolo 1. Identità professionale tra afferenza e differenza.....	159
L'afferenza alla professione	159
La differenza nell'identità professionale.....	163
Capitolo 2. La pedagogia generale nella formazione delle professionalità pedagogiche. Tra teoria, saperi strumentali e riflessività.....	166
I problemi nella formazione dei professionisti dell'educazione.....	166
Una progettazione educativa per lo sviluppo della professionalità pedagogica.....	167
Approcci riflessivi nella ricerca della pedagogia generale.....	169
Capitolo 3. Il Roundabout. Un approccio educativo per sviluppare la riflessività dei professionisti pedagogici.....	173
Premessa.....	173
Descrizione dell'attività	173
Roundabout e le emozioni.....	175
Un nuovo modo di intendere i fini dell'educazione, tra socialità e ricerca	177
Contributi e suggestioni dei partecipanti.....	179

Conclusioni	180
Capitolo 4. I laboratori educativi per le professionalità pedagogiche ai tempi della pandemia .	182
Premesse.....	182
Obiettivi generali e obiettivi formativi.....	184
Organizzazione, contenuti e metodologie	185
Analisi qualitativa del progetto	189
La parola ai tirocinanti: le ragioni di questo studio.....	191
Riferimenti bibliografici.....	194

Introduzione: una ricerca pedagogica sulla formazione professionale

La postura pedagogica davanti ai temi della formazione professionale

Intraprendere una ricerca all'interno di un ambito che attraversa una forte crisi, come quello del lavoro e della formazione professionale, può comportare diversi rischi. La ricerca su un oggetto di indagine di cui si sa tanto sul piano della pratica, perché sovrabbondante di quelle concettualizzazioni sugli interventi che gli stessi operatori impegnati sul campo producono, ma la cui teoria è ancora frammentaria e frammentata, spesso relegata a uno sfondo che poco comunica con quanto è più manifesto, suggerisce al ricercatore di assumere atteggiamento improntato alla cautela, perché molte sono le insidie a cui può andare incontro nell'affrontare tale lavoro. Uno dei primi atteggiamenti arrischiati di chi si occupa dei problemi umani (individuali, sociali e antropologici) da una prospettiva pedagogica è il voler tentare di risolvere immediatamente le difficoltà e rispondere alle istanze che vengono rilavate nel campo. Questo pericolo è insito in diversa misura in tutte le ricerche pedagogiche il cui oggetto di studio si colloca tra la teoria e la pratica, ovvero quei problemi educativi i cui soggetti interessati chiedono a gran voce l'appianamento delle difficoltà incontrate sul lavoro. Ma soluzioni di questo genere, le quali prevedono l'ideazione, la progettazione e l'esecuzione di interventi immediati, agiscono sul piano più superficiale e visibile del fenomeno. L'immediatezza fa apparire superflua, eccedente, ogni riflessione che vada più in profondità e si spinga fin nel dominio di quelli che sono i fondamenti della disciplina pedagogica. Nel lungo periodo le politiche sostenute dall'idea che la problematicità e la complessità siano solo caratteristiche della realtà, intesa nell'accezione comune del termine, ossia una proprietà dei contesti e degli oggetti che in essi si trovano, rischiano di scadere in procedure emergenziali dominate da un pressapochismo che neanche la conduzione dei lavori secondo una metodicità scientifica può nascondere.

Così circoscritta, la ricerca sulla formazione professionale si occuperebbe solamente, come troppo spesso avviene, di produrre conoscenze strumentali relative a uno specifico ambito di attività. Ai problemi dei professionisti dei più svariati ambiti d'attività si è sovente risposto con la revisione delle abilità investibili nel contesto lavorativo, con l'allestimento di nuove competenze essenziali all'assolvimento di funzioni date, con la formulazione di strategie di coping utili ad ottimizzare la pratica lavorativa nonostante la crisi patita prevalentemente proprio dai professionisti e dai lavoratori. Ma questo atteggiamento davanti alla crisi del lavoro e dei processi educativi ad esso connessi sembra nascondere l'indifferenza rispetto

all'istanza umana, là dove si sposta il focus della ricerca e della pratica educative sui risultati del lavoro, cioè sulla preservazione (se non l'incremento) dell'efficienza e dell'efficacia dei professionisti, a discapito di un possibile tentativo di promuovere la mobilità e il dinamismo esistenziale di questi ultimi.

Ma spesso neanche le buone intenzioni riescono a produrre soluzioni significative. Il coinvolgimento emotivo, la vicinanza (nel senso più sentimentale del termine) tra il ricercatore e i professionisti che vivono un disagio, che sono comunque carichi di ideali e aspettative di realizzazione, così come quell'istintività che sollecita la ricerca applicativa nella direzione di una ricerca-azione, giocano un ruolo fondamentale in questo processo che possiamo definire 'di disintermediazione' tra teoria e pratica, là dove la teoria, il generale, l'universale, sono raramente chiamati a concorrere allo scioglimento del nodo tra necessità e possibilità, quando queste vengono declinate, e quindi definite nella concretezza dei fatti, come necessità particolari e possibilità effettive di realizzazione.

Le condizioni contestuali che maggiormente invocano la formazione professionale sono di diversa natura. Tra queste segnaliamo le condizioni esistenziali dei singoli lavoratori¹, la disgregazione di specifiche categorie professionali, la situazione socioeconomica di intere aree depresse, le pressanti richieste provenienti dal settore industriale di manodopera efficiente e competitiva, il bisogno del territorio di sostenere i suoi processi produttivi storicamente e culturalmente radicati, la domanda di lavoro da parte di aziende che ambiscono al raggiungimento di standard qualitativi sempre più avanzati. A queste si aggiungono, non meno importanti o frequenti, le aspirazioni dei giovani, costantemente nutrite dall'immaginario collettivo sui nuovi modelli di affermazione personale e professionale.

Una teoria disorganica della formazione professionale incentiverà sempre un approccio di tipo emergenziale alle istanze, per mezzo di interventi mirati a favorire l'adattamento del soggetto alle pressioni, ad aumentare quantitativamente le competenze nella prospettiva di professionalità multitasking, a ridimensionare l'apporto che giunge dalla sfera personale – in quanto meno controllabile nel processo lavorativo – a favore dell'apporto strettamente 'competenziale-professionale', se non addirittura a subordinare la dimensione personale autentica a quella professionale progettata dall'esterno.

Come pedagogisti, non possiamo nascondere che di tali risposte è responsabile, in buona parte, una didattica che si rende complice di accogliere le richieste del sistema economico e

¹ Basti pensare alle difficoltà che affrontano le persone che non riescono a soddisfare la richiesta di una sempre maggiore flessibilità proveniente dal mondo del lavoro o al disagio di coloro i quali, dopo un lungo percorso formativo, non trovano un'occupazione e, inoltre, a chi, pur avendo una posizione lavorativa stabile, non trova un *fil rouge* tra la propria dimensione esistenziale e quella lavorativa.

politico e che, contestualmente, nasconde dietro l'iper-strutturazione dei saperi che eroga l'aspetto più oscuro del mercato del lavoro e del mercato in generale, ossia la sua instabilità. E proprio a causa di questa instabilità fisiologica del mercato che si rendono necessarie risorse volutamente precarie, funzionali al raggiungimento del benessere del mercato, il quale sacrifica le risorse che non sanno riqualificarsi celermente rispetto alle sempre più aggiornate richieste di produzione di beni e servizi e occulta il disconoscimento dell'umano attraverso retoriche e narrazioni sempre nuove.

I drammi che esperiscono i lavoratori, siano essi generalmente definiti operai o professionisti, non sono che la manifestazione di una crisi più generale, radicata in un susseguirsi di modi inautentici di comprendere l'umano impegnato nel processo lavorativo. Assumere un atteggiamento terapeutico davanti ai sintomi non significa risolvere un problema, specialmente se si pensa di somministrare la terapia alle persone che vivono il disagio, senza indagare sulle origini della crisi. Il pericolo insito nella proiezione delle cause del problema del mondo del lavoro sul soggetto di cura e sulla sua presunta incapacità di adattarsi a qualcosa che è comunemente (quanto erroneamente) riconosciuto come accessibile a tutti non può essere trascurato. Pena l'erronea convinzione di poter rivolgere trattamenti medicalizzanti ai lavoratori che esperiscono delle difficoltà in termini di rispondenza alle pressioni che il contesto lavorativo e la pratica stessa comportano. Con ciò non si vuole dire che il contributo della psicologia del lavoro, la quale ha realizzato ricerche significative volte all'elaborazione delle strategie di coping e resilienza dei lavoratori, non sia d'aiuto. Bisogna però constatare che un approccio di questo genere non riesce a toccare le questioni più profonde della crisi che interessa l'uomo nella sua sfera professionale, ossia quelle che risiedono nel rapporto tra formazione umana e formazione professionale. Ed è proprio attorno a questo rapporto che dovrebbe, secondo chi scrive, costruirsi una teoria organica della formazione professionale, sempre che questa espressione sia la più idonea ad esplicitare l'insieme delle disposizioni umane attive e passive che realizzano una professionalità che si integra con quel processo generale e originario che è il darsi forma e farsi forma dell'uomo nell'autenticità del proprio "aver da essere".

Considerata la natura pedagogica di questo lavoro, sembra opportuno interrogare la formazione professionale in modo da comprendere, innanzitutto, in quale misura essa sia una categoria pedagogica e in che modo le pratiche professionalizzanti possano essere interpretate all'interno della categoria che chiamiamo educazione. Per adesso ci limitiamo a considerare il fatto che la formazione professionale, è un insieme di approcci e prospettive che trovano la propria sede negli istituti dell'educazione formale, i quali sono a tutti gli effetti di interesse della pedagogia. Però questo non può comportare un'assimilazione ad essa senza

riserve. Dobbiamo chiederci se nella pedagogia possa assumere come di proprio dominio quelle pratiche che formalmente si danno per educative, ma che sovente creano diverse dissonanze in relazione ad aspetti di tipo esistenziale e assiologico ed etico, ovvero quelle pratiche che hanno come fine ultimo quello di rispondere ad istanze date, determinate e, quindi, subordinate a condizioni specifiche estranee alla persona, la quale rischia di essere sottoposta a trattamenti omologanti e di assimilazione.

L'uso che ora si fa del verbo aggettivato 'dato', nelle diverse declinazioni morfologiche, non è una semplice ridondanza, bensì un voler sottolineare che questo della formazione professionale, tra i diversi problemi pedagogici, deve essere affrontato nella piena volontà di addentrarci nel tema del rapporto tra determinazione attiva e determinazione passiva, ossia, come segnala Granese nei suoi ultimi lavori, il rapporto tra le possibilità e le necessità, tra ciò che è puramente dato e ciò che è consapevolmente voluto e scelto, il potenziale vincolato al limite, ovvero ciò che è possibile a partire dalle condizioni la cui sussistenza precede l'esistenza di uomo particolare che ci rivolge una richiesta d'aiuto.

Se vogliamo intendere la formazione professionale come una categoria affine all'educazione autentica, ovvero come un costrutto che compendia gli impianti metodologici educativi finalizzati alla compartecipazione di un soggetto educante alla formazione umana di un soggetto educato, è doveroso evitare di ridurre lo sviluppo della persona alla mera accettazione di quanto le è proposto durante un intervento educativo nel quale sia le condizioni di partenza che i fini sono predefiniti.

Tale evitamento deve essere pensato, però, non solo come un'operazione strategica da mettere in atto nell'erogazione di una prestazione educativa, bensì come qualcosa di preliminare, preventivo, anticipatore di ogni intervento, ossia riflettendo su ciò che fonda la persona inserita in un processo di formazione professionale, mettendolo a problema, interrogandolo, ponendolo al vaglio della teoria sulla formazione umana. In questo modo è possibile favorirne l'apertura alla possibilità e a quelle possibilità educative e formative che le stesse condizioni di partenza, così come i fini predefiniti, da soli non sanno preconfigurare. Il ricercatore è, quindi, invitato ad assumere una postura critica radicale, una disposizione che consenta di ricercare quanto più di inesplorato e velato vi è nel mondo del lavoro e dei processi formativi che ad esso ineriscono. Solo così essi ricadranno in quell'ambito problematico più generale che è la pedagogia, intesa come disvelamento e apertura al possibile, nella prospettiva di un continuo superamento di quanto è dato, in senso emancipativo, di sviluppo, di *Bildung*.

Presentazione della tesi

Questa tesi è nata da uno studio interdisciplinare, tra pedagogia, filosofia, sociologia, antropologia e tecnica della formazione professionale. La riflessione pedagogica, in particolar modo quella della scuola cagliaritana, ha assunto qui una funzione interpretativa dei diversi saperi e ci ha consentito di mettere in comunicazione ambiti di studio, i cui linguaggi spesso appaiono lontani tra loro. Ciononostante, è possibile constatare nella lettura l'alternanza di registri diversi, spesso dovuta a una necessità di mantenersi fedeli ai modi originali di ogni disciplina di accostarsi ai problemi di propria competenza, spesso a causa della mancanza di precedenti trascrizioni pedagogiche di alcuni problemi ancora inesplorati. Per mantenere una certa fluidità nella lettura si è scelto di operare sulla costruzione del testo, a partire dalla suddivisione della tesi in due parti. Ogni capitolo è redatto sotto forma di saggio, ognuno dei quali ha la sua autonomia. I collegamenti tra i capitoli sono evidenziati attraverso rimandi espliciti.

Nella prima parte della tesi effettuiamo l'esplorazione di alcuni temi principali della pedagogia generale e dell'educazione alla professionalità. Questa parte rappresenta un tentativo di produrre un ponte che connette la teoria pedagogica e l'educazione dei professionisti. Emerge sin da subito la necessità di approfondire il problema del rapporto (conflittuale) tra la necessità di favorire sviluppo autentico e l'ausilio di modelli e procedure standardizzati, *fil rouge* di tutto il lavoro.

Il primo capitolo illustra in modo sintetico l'interesse della pedagogia generale per l'educazione dei professionisti ed esplicita il modo di concepire la professionalità che guiderà tutte le trattazioni successive.

Nel secondo capitolo "Il rapporto tra formazione professionale e la formazione umana" vengono trattati i punti di contatto e gli elementi discordanti tra la teoria sulla formazione dell'uomo e la pratica educativa per i professionisti. È sin da subito riconosciuta la separazione storica tra le due dimensioni; ragion per cui il processo di conciliazione passa anche per una ricostruzione dei concetti storicamente situati e la messa in evidenza dei problemi che il mantenimento della separazione comporterebbe, sia sul piano disciplinare che sul piano dell'accoglimento delle istanze educative dell'uomo contemporaneo.

Nel terzo capitolo "Ricerca l'umano nella cura e nell'educazione" si introduce il tema dell'educazione pedagogicamente intesa, passando dal tema dell'azione a quello dell'uomo come soggetto dell'azione volta all'aver cura. E proprio il tema della cura autentica metterà alla prova la concezione contemporanea di formazione professionale promossa dalle istituzioni politiche ed economiche.

Nel quarto capitolo “Educazione professionale e le emozioni” si apre una riflessione sul rapporto tra le modalità con le quali è condotta l’educazione alla professionalità e ciò che maggiormente espone e fonda l’uomo nella relazione con gli altri e col mondo nel modo della comprensione: l’emotività. Uscendo dall’ormai inflazionata concezione delle emozioni come stato psichico, si cercherà di spiegare perché e come le diverse tonalità emotive, autentiche e inautentiche, possono orientare la formazione umana e lo sviluppo professionale.

Nel quinto capitolo introduciamo i presupposti concettuali che fanno da sfondo ai processi conformativi nella formazione professionale contemporanea, a partire dall’interpretazione sociologica dei tipi e delle funzioni sociali.

Nel sesto capitolo “Persona e soggettività nella formazione dei professionisti” i temi focali sono quelli dell’irriducibilità dell’uomo e del rapporto tra la costruzione identitaria e la conoscenza soggettiva che si produce nell’incontro dell’uomo con l’alterità. Verrà avanzata l’ipotesi secondo cui sia proprio la soggettività prodotta nell’interazione tra la persona e gli oggetti di cultura provenienti da una tradizione professionale a tutelare maggiormente la tradizione, rispetto ad altre procedure conservative.

Il settimo capitolo “Il profilo professionale e la figura professionale” ci consente di addentrarci nel problema della conformazione come criterio prevalente degli interventi professionalizzanti orientati dalle leggi di mercato e sostenute dagli orientamenti politici, mettendo in risalto le dissonanze prodotte dalla retorica della politica.

L’ottavo capitolo “Diventare professionisti nell’età contemporanea” offre un’analisi critica, in qualche misura provocatoria, sugli effetti del capitalismo in quella che oggi può essere chiamata ‘industria culturale della formazione professionale’ e sulla possibilità che tale processo non sia nient’altro che un modo per dispensare l’uomo dalle difficoltà che rendono autentica l’esistenza.

Nel nono capitolo “La riflessività nell’educazione, dalla scuola all’educazione dei professionisti” è analizzata e promossa una proposta programmatica che pone la riflessività come fine principale di ogni intervento educativo alla professionalità. In questo capitolo emerge il legame tra i vari cicli di istruzione e il loro apporto al processo di costruzione di un’identità personale e professionale capace di concorrere alla trasformazione sociale.

La seconda parte della tesi, anche interpretabile come una grande appendice, è dedicata alla narrazione, l’analisi e la riflessione delle e sulle esperienze progettuali che sono state orientate dai fondamenti teorici proposti in questa tesi e che a loro volta hanno orientato la selezione dei temi principali attorno ai quali si è strutturato il lavoro che qui presentiamo.

Il primo capitolo “Identità professionale tra afferenza e differenza” ha la funzione principalmente di legante tra le due parti del testo. Qui si sostiene che l’aspetto che maggiormente qualifica l’identità professionale non sia l’accumulo di caratteristiche aventi di per sé un valore identitario, bensì la possibilità di essere riconosciuti dall’altro in una relazione autentica. Viene, quindi, introdotto il tema della comunità di apprendimento e di pratiche, che anticipa i tratti peculiari delle due esperienze progettuali trattate di seguito.

Il secondo capitolo “La pedagogia generale nella formazione delle professionalità pedagogiche. Tra teoria, saperi strumentali e riflessività” affronta il tema del ruolo della pedagogia generale nella progettazione educativa degli interventi destinati ai professionisti e in particolare a quelli impegnati nelle relazioni d’aiuto. In questo capitolo si riprendono i concetti di professionalità e riflessività e si trascrivono nel profilo professionale dell’educatore e del pedagogo. Inoltre, viene tracciato un modo inedito di concepire i metodi educativi.

Nel terzo capitolo “Il Roundabout. Un approccio educativo per sviluppare la riflessività dei professionisti pedagogici”, come annuncia lo stesso titolo, si presenta un approccio utile a creare un legame tra la teoria e la pratica professionale, ma anche a sviluppare il senso di comunità di apprendimento e di pratiche in ambito educativo. Questo approccio ha costituito, sino all’avanzamento della pandemia da Covid-19, il perno del primo progetto di ricerca dello scrivente. In seguito alla chiusura di diversi servizi educativi, alla difficoltà di proporre le attività agli studenti dei corsi di laurea e alla difficoltà di raccogliere dati qualitativamente e quantitativamente significativi, si è pensato di dare una restituzione narrativa delle prime “sperimentazioni”.

Nel quarto e ultimo capitolo “I laboratori educativi per le professionalità pedagogiche ai tempi della pandemia”, viene presentato un progetto che ha coinvolto gli studenti della laurea triennale in Scienze dell’educazione e della formazione durante la prima ondata della pandemia da Covid-19, in sostituzione del tirocinio curricolare. L’esperienza accompagna gli studenti nella comprensione degli aspetti che fondano, promuovono e vincolano l’agire educativo nell’ambito dell’educazione per la fascia d’età 0-3 anni. Questa esperienza ha prodotto numerose riflessioni e aperto altrettanti interrogativi, tanto da ispirare l’ultima definizione del progetto di ricerca, in alternativa alle possibilità non più attuabili, e l’impegno di chi scrive a svolgere la ricerca che viene presentata in questa tesi di dottorato.

Parte prima

Per una teoria dell'educazione alla professionalità

Capitolo 1. La posizione della pedagogia generale nell'ambito dell'educazione alla professionalità

Responsabilità pedagogiche nella crisi della formazione professionale

L'educazione alle professioni, se pedagogicamente pensata, potrebbe rappresentare il punto di partenza di un processo di piena partecipazione dell'uomo allo sviluppo culturale e sociale, ovvero l'inizio di un'epoca nella quale la società agisce attivamente sulla propria forma e sulle proprie forme di sviluppo, padrona della *governance* che promuove uno sviluppo dal basso. Ad oggi siamo ancora lontani dal raggiungimento di quel progetto di sviluppo che si realizza nel connubio tra libertà, democrazia e responsabilità, auspicato da Sen, il quale restituisce la centralità all'umano attraverso il *capability approach*². Questo modello, sposato e integrato da Nussbaum³, prevede che

ogni persona (sia) considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché, liberamente, scelga da un insieme di opportunità – che i contesti e la società promuovono e pongono in essere – quanto meglio esprime la propria libertà di agire e di costruire il proprio e altrui sviluppo⁴.

Diversamente da quanto si legge sopra, la formazione al lavoro è ad oggi soggetta a disposizioni provenienti da razionalità di cui la popolazione non è pienamente consapevole, così come non è pienamente consapevole delle finalità ultime di queste eteronomie impegnate ad orientare lo sviluppo verso un potenziamento del rapporto tra produzione e consumo di beni e servizi.

Siamo ancora sotto la “dittatura del PIL” di cui parla provocatoriamente Nussbaum, ovvero incapaci di comprendere il benessere di una nazione e dei suoi cittadini, se non utilizzando dei parametri economici che misurano la ricchezza media – e vale la pena ricordare che anche la capacità media pro-capite di consumo ha il suo peso nella stima del prodotto interno lordo.

È forse qui che la pedagogia deve assumersi la propria responsabilità. Allo stato attuale delle cose non si può non rilevare come il nostro settore di ricerca e pratica ricopra in ambito professionale ancora un ruolo marginale, chiamato in causa in funzione di compiti limitati,

² Cfr. A. Sen, *Development as Freedom*, 1999, trad. it., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000.

³ Cfr. M. Nussbaum, *Creating Capabilities*, 2011, trad.it, *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino, 2012.

⁴ P. G. Ellerani, «Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach», in *Formazione&Insegnamento*, XI, 2013, cit. p. 22.

per lo più di natura didattica e docimologica. Gli studi degli impatti delle politiche per la formazione professionale sulla struttura del tessuto sociale sono ad oggi di dominio della sociologia, la quale, per finalità, strumenti e metodologie di indagine produce delle analisi che, pur preziose, non riescono a toccare i punti nevralgici problema. L'apporto della pedagogia generale nella ricerca sulla formazione professionale è indispensabile, in quanto essa si interessa a ciò che più fonda l'uomo: la formazione umana. Essa si pone domande radicali che possono sostenere la ricerca di senso dell'uomo sia in quanto essere individuale sia in quanto uomo globale. E questo è il bisogno del nostro tempo: ripensare la teoria e la pratica educativa come restituzione all'uomo di un'azione professionalizzante che lo rappresenti autenticamente, un'azione rispondente ai bisogni del soggetto in quanto tale e del soggetto in quanto afferente a un'unità che lo ingloba, l'*humanitas*, ovvero promuovere un modello di formazione professionale che solleciti l'autonomia della persona, autonomia che non si riduca al mero essere capaci di riprodurre autonomamente qualcosa che è predeterminato, bensì un'autonomia intesa come accesso e partecipazione della persona ai processi creativi e produttivi.

Soffermarci troppo sulla scarsa considerazione ricevuta dalla pedagogia da parte delle istituzioni politiche, in relazione ai possibili contributi alla realizzazione della conoscenza e allo sviluppo di un nuovo modello di formazione professionale, sarebbe un limite. Sarebbe l'ennesimo tentativo di qualificarsi come *outsider* che criticano ingenuamente ciò che la nostra società è riuscita a costruire nonostante la carenza di pedagogia nei più importanti processi storici di sviluppo locale e globale. Sarebbe altresì scorretto, in quanto diversi elementi porterebbero, invece, a pensare che siano la pedagogia generale e sociale a non aver colto sufficientemente il bisogno di quegli apporti che solo queste discipline sanno dare.

Ciononostante, nella comunità scientifica pedagogica da diversi anni cresce l'impulso a produrre nuovi saperi e modelli di sostegno ai processi educativi inerenti al lavoro. Si tratta della *pedagogia del lavoro*⁵, che gradualmente sta occupando lo spazio prima appannaggio della pedagogia delle organizzazioni, ambito molto vicino alla filosofia delle risorse umane. Spiega Alessandrini:

i temi propri della pedagogia del lavoro possono acquisire oggi una nuova cittadinanza rispetto al "primato" di una letteratura sociologica e di management che, negli anni

⁵ Si veda G. Alessandrini (a cura di) *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, FrancoAngeli, 2014; Id (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011; F. D'Aniello, *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e di formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2014; Id., *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Fano, Aras, 2015; U. Margiotta, *La formazione dei talenti*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Novanta e Duemila ha fatto da padrone sulla scena del dibattito sul “lavoro”, oltre a quella economico-centrica orientata in gran parte agli aspetti performativi, o addestrativi del lavoro, ritenuti al tempo fondamentali⁶.

Purtroppo, ancora vi è una forte resistenza, sia a livello politico che esecutivo, dove si tende a non riconoscere pienamente il ruolo del pedagogico nei processi lavorativi e in quelli educativi che sostengono la preparazione, l’inserimento e la formazione continua del soggetto al e nell’ambito lavorativo. Spesso gli operatori educativi coinvolti nel campo della formazione professionale circoscrivono i prestiti della pedagogia limitatamente a quanto concerne l’applicazione delle metodologie provenienti dalla teoria dell’istruzione e dell’apprendimento. Quando invece si tratta di intervenire a un livello più profondo, dove il lavoratore o il futuro tale richiede un trattamento che lo comprenda prioritariamente nel suo essere persona, gli ambiti di ricerca e di pratica dai quali si attinge maggiormente sono riconducibili alla psicologia clinica, alla psicologia sociale e al management delle risorse umane. È chiaramente arrivato il momento per la pedagogia di occuparsi maggiormente del lavoro, dei processi formativi che lo fondano e che ne conseguono e di quelli che fanno da sfondo, al fine di sostenere l’esperienza formativa e lavorativa dell’uomo attraverso azioni sostanzialmente pedagogiche. È un chiaro segnale di questo interesse il lavoro del gruppo di ricerca SIPED della Pedagogia del Lavoro, il quale ha stilato i dieci punti chiave della missione pedagogica nel complesso mondo del lavoro:

1. Impegno alla diffusione di una visione antropologica del lavoro centrata sulla costruzione di valore per la donna e per l’uomo nei contesti sociali di riferimento.
2. Impegno al contrasto nei confronti della sofferenza sociale determinata dalla crisi dell’occupabilità e dell’occupazione a livello internazionale e nazionale (*overskilling, skillmatching*).
3. Impegno alla costruzione di una cultura del lavoro che contempra la crescita delle persone, in armonia con lo sviluppo tecnologico (in correlazione con gli scenari di *industry 4.0*) e allo sviluppo economico.
4. Impegno allo sviluppo dei processi formativi per gli adulti occupati e non attraverso l’educazione alla valorizzazione delle capacità umane connesse ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo.
5. Impegno al presidio di una cultura della sostenibilità nei processi di costruzione del valore a partire dai contesti produttivi a tecnologia avanzata (AI, robotica).

⁶ G. Alessandrini, «Introduzione, ovvero una “narrazione” del lavoro a più voci», in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, op. cit., p.21.

6. Impegno al sostegno della dimensione solidale del lavoro, anche rispetto alle nuove povertà lavorative e al tema dell'integrazione sociale dei soggetti portatori di bisogni speciali.
7. Impegno allo sviluppo di un lavoro etico fondato sulla crescita e sullo sviluppo delle relazioni sociali anche in riferimento alle "vocazioni" produttive dei territori.
8. Impegno al sostegno della professionalità e dell'inserimento professionale al di là delle diversità di genere, di etnia, culturali, sociali e religiose.
9. Impegno alla costruzione di politiche centrate sul sostegno dell'occupabilità e sulla salvaguardia delle tutele giuridiche relative al mercato del lavoro sia per i giovani che per gli *over (long-term employability)*.
10. Impegno a sostenere l'educazione allo sviluppo delle potenzialità dei giovani attraverso approcci metodologici di tipo integrato (alternanza formativa, educazione all'imprenditorialità) e approcci metodologici connessi alla diffusione delle tecnologie avanzate⁷.

In questo articolato repertorio di intenti e approcci, il nostro contributo si pone al servizio del bisogno di esplorare la formazione professionale nel senso più generale del termine; non limitatamente a quell'ambito di competenza delle regioni, ovvero lo strumento alternativo alla formazione scolastica e universitaria. Qui si intende per formazione professionale il costruito e l'approccio educativo sotteso alla costruzione delle professionalità. L'obiettivo è quello di delinearne alcune specificità, nonché diversi aspetti che provengono da molteplici ambiti di studio e da condizioni sociopolitiche che ne hanno definito la struttura e gli orientamenti.

Rapporto tra la formazione professionale e la pedagogia generale: le parole chiave

In prima istanza dobbiamo fare chiarezza sul termine di formazione professionale, il quale designa significati specifici che si rifanno a concetti autonomi rispetto ai presupposti fondativi della pedagogia generale. In seconda istanza, dobbiamo ricercare le affinità e i punti di divergenza tra i due ambiti, per capire se, allo stato attuale, la pratica professionalizzante possa rientrare a pieno titolo tra gli interventi educativi compresi nell'universo più ampio della formazione umana, là dove con "umana" si intende "umanizzante".

Bisogna spiegare, prima di procedere, che sono molteplici i nodi da sciogliere attorno al tema della formazione professionale. Anzitutto, la frammentarietà del costruito di formazione professionale nel rappresentare e comprendere una serie di processi pedagogici organizzati, interconnessi e mai isolabili, si deve, tra le varie motivazioni, al fatto che la terminologia

⁷ Manifesto del Gruppo SIPED della Pedagogia del Lavoro

usata per designarla non si riferisce alla categoria della formazione, ma trae origine dalla concezione di organizzazione scientifica del lavoro, legata ai modelli del taylorismo, fordismo e toyotismo, i quali hanno promosso un'idea di formazione tecnica stratificata e settoriale. "Formare" nella formazione professionale sta per "costruire". Gli oggetti e, quindi i fini, di questo costruire sono il *profilo professionale* e la *figura professionale*, intesi rispettivamente e per lo più come l'insieme strutturato di competenze e conoscenze necessari allo svolgimento di specifiche attività (singole o aggregate) e il lavoratore-risorsa impiegabile nello svolgimento di attività specifiche (singole o aggregate).

Una formazione del sé professionale, pedagogicamente significata, originerebbe un processo autentico di innovazione, in quanto consentirebbe al soggetto di assumere l'originaria disposizione di apertura alla ricerca continua, ricerca della propria forma – anche nella dimensione lavorativa e professionale – quella che più lo avvicini all'appropriazione di sé, in termini di conoscenza, responsabilità e capacità di agire, attraverso scelte che meglio lo rappresentino esistenzialmente rispetto al suo esser umano e non mera risorsa-profilo-figura; una ricerca che tocchi aspetti più profondi e che riqualificherebbe la persona come concorrente a pieno titolo nella ricerca di senso più ampia, quella che non riguarda solo il singolo, ma tutta l'umanità. Tale ricerca di senso comprenderebbe la realizzazione di nuove strade percorribili, nuovi orizzonti di significato, e conseguentemente nuove possibilità di azione, traducibili anche in possibilità lavorative e professionali.

L'estensione del termine 'formazione' a tutti gli ambiti della preparazione al lavoro è dovuto a un mero prestito linguistico, senza alcun riferimento ai concetti cardine della formazione pedagogicamente intesa. È evidente, quindi, che con l'espressione formazione professionale non ci si riferisce necessariamente né al pedagogico né alla formazione, oggetto di studio della pedagogia dove forma e formazione assumono significati riconducibili alla forma originaria dell'uomo, la *forma hominis*, e ai processi che il singolo uomo esperisce nel suo percorso soggettivo, finalizzato al conseguimento della propria specifica forma.

Per ricondurre la riflessione attorno alla preparazione dei lavoratori a una dimensione pedagogica, una strada percorribile potrebbe essere quella della decostruzione del costruito di formazione professionale e dell'armonizzazione degli elementi fondativi con quelle che sono le categorie cardine della pedagogia. Se riconosciamo che la realizzazione di una professionalità si innesta dentro la dimensione della formazione e richiede l'ausilio di interventi educativi intenzionali, non dovremmo quindi limitarci a parlare di formazione professionale, bensì di *educazione alla professionalità* (o più semplicemente di educazione dei *professionisti*), la quale, ad integrazione con gli aspetti che la didattica concerne, riuscirebbe meglio a comprendere e sostenere i processi di educazione permanente alla base

della realizzazione del soggetto sul piano professionale. Ed ora sì, siamo nella dimensione pedagogica dell'educazione come categoria pedagogica che inerisce alla formazione globale dell'uomo.

Per esplicitare meglio gli intenti di questa ricerca è bene aprire una parentesi anche su cosa si intende qui per 'professionista' e cosa per 'professionale', accogliendo il suggerimento heideggeriano in merito alla possibilità di ricavare dall'esperienza del quotidiano un primo orientamento che funga da pre-comprensione sul nostro oggetto di analisi. Un'informazione che ricaviamo dal senso comune riguarda l'idea del professionista come figura apicale di un'organizzazione sul piano prettamente gerarchico e pertanto portatore di una serie di vantaggi e svantaggi che si rifanno a un modo di interpretare l'uomo come lavoratore-consumatore (dalla qualità della carriera ai beni a lui accessibili per via di un trattamento economico differenziato). Sembra che sia stato rimosso dalla nostra cultura il senso originario del concetto di professionista, ovvero la ragione per cui è bene specificare che un lavoratore sia un professionista e non qualcos'altro. Professionista deriva dal latino *professio*, che deriva a sua volta da *profiteri* ossia 'professare', 'dichiarare'. Questa radice non trascurabile rimanda alla funzione deliberativa del professionista o, per meglio dire, al dichiarare qualcosa che, dalla sua autorevolezza culturale, il professionista sceglie rispetto a qualcos'altro che viene escluso dalla scelta. 'Professare' ha un valore ostensivo, come ad indicare l'incarico del professionista di dare testimonianza di un sapere che gli è disponibile, un sapere relativo a un mondo e a una visione del mondo che lo include, sapere di cui si è impadronito e di cui si impadronisce via via in un cammino fatto di continue acquisizioni. 'Professare' è anche un professarsi e, quindi, di manifestare quel proprio sé maturato nel soggettivo processo di comprensione e auto-comprensione. 'Dichiarare' attribuisce al professionista il dovere di decretare, di scegliere, sia in termini di preferenza di un'opzione su un'altra, sia in termini di scelta di un orizzonte di senso, rinominando e ridefinendo il già disponibile e aprendo nuove possibilità di realizzazione per sé e per il mondo di cui il professionista è parte integrante. Weber, nel concetto di *Beruf*, la chiamata, accosta la politica alla professionalità⁸. La politica comporta continuità, lungimiranza ma anche passione, responsabilità, dedizione, fede nel proprio progetto politico, nutrito di conoscenze e competenze acquisite nel tempo che tengono conto del contesto globale ma non si limita a galleggiarvi ma a cambiarlo, appunto, tenendo fede al proprio progetto.

È qui che si manifesta il carattere fondativo del professionista pedagogicamente significato, cioè come cultore del suo ambito lavorativo: lui si forma e realizza forma in un processo che

⁸ Cfr. M. Cacciari, *Il lavoro dello spirito*, Milano, Adelphi, 2020.

oscilla tra determinazione passiva e determinazione attiva, tra conformazione e differenziazione. Da un lato ciò avviene a partire dall'acquisizione della conoscenza che ne determina l'afferenza a uno specifico ambito di pratiche; dall'altro a partire dalla sua chiamata a realizzare un nuovo sapere attraverso il quale plasma il mondo.

Professionista vs esecutore

Riprendere in mano questi aspetti ci pare fondamentale per comprendere cosa distingue un professionista da un esecutore. Infatti, quest'ultimo, nella determinatezza (e strutturazione) del profilo professionale e della figura professionale che sono i suoi *label* è più prossimo al 'tipo lavorativo' effettivamente richiesto dal mercato.

Nel mondo del lavoro odierno e per come oggi questo è concepibile, le due figure, osservate dentro uno stesso ambito, si differenziano in relazione alla diversa partecipazione (e interesse) alle politiche dell'ambiente nel quale agiscono lavorativamente e all'autonomia intellettuale che caratterizza le azioni di cui sono responsabili. Proprio in virtù di un'autonomia maggiore del professionista, si dovrebbe considerare il sapere tecnico-pratico come risorsa principale dell'esecutore e, contestualmente, il sapere teorico-riflessivo come risorsa ottimale del professionista. Non si vuole ora affermare che la persona deputata allo svolgimento di mansioni esecutive non debba possedere o non possa interessarsi ai fondamenti teorici di un dato ambito di pratica, prescindendo da quanto richiesto effettivamente in quanto esecutore, o che questa non possa contribuire alla costruzione della teoria attraverso la sua pratica o, ancora, che debba essere esclusa da tali processi a priori. Però, allo stato attuale delle cose, esito di un approccio omologante della formazione professionale, l'esecutore, sempre inteso come ruolo/profilo e non come disposizione esistenziale assoluta, non è il prodotto di una progettualità orientata allo sviluppo della professionalità. Ciò significa che il percorso educativo-addestrativo a cui è sottoposta la persona che si prepara all'assolvimento di ruoli esecutivi non è finalizzato a rendere questa autonoma nell'ambito di attività superiori che siano concretamente promotrici del suo concorso al processo lavorativo, nella direzione dell'innovazione e dello sviluppo organizzativo e lavorativo⁹. E questa sembrerebbe una prima riduzione dell'uomo strumentalizzato dal mercato. Sono queste le eredità storicamente radicate della dicotomia tra *ponos/labor* e *ergon/opus*, dove da un lato vi è l'uomo inteso come *animal laborans*,

⁹ Questa posizione trova una giustificazione nei descrittori delle aree di attività relative alle figure professionali dell'area esecutiva, ovvero i profili di qualifica del gruppo-livello A e B nel repertorio delle figure professionali della Regione Sardegna, la quale utilizza un modello analogo a quello adottato, tra le altre, dalla regione Toscana e dalla regione Emilia-Romagna. I descrittori sono consultabili al sito <https://www.sardegna lavoro.it/formazione/repertorio-rrpq>.

legato al soddisfacimento dei bisogni materiali (personali e sociali), dall'altro vi è l'uomo a cui è possibile alle attività intellettuali superiori, alla vita contemplativa e alla politica cui è deputato¹⁰. Non si legga questa come una discriminazione nei confronti di coloro i quali si occupano della parte esecutiva del processo produttivo o come una generalizzazione che mette al muro le fasce più deboli. Si è scritto, infatti, di risorse principali e ottimali, in quanto l'esecutore fonderà la sua pratica principalmente su azioni strumentali concettualizzate da altri e di cui egli è responsabile solamente sul piano della correttezza procedurale, mentre il professionista, pur non escludendo un suo intervento pratico, raggiunge il suo ottimo in relazione alla propria autonomia nell'osservazione, nell'interpretazione e nella riflessione della/sulla realtà, ossia quelle attività che riguardano la dimensione del sapere teorico-pratico, dove quanto è stato precedentemente appreso è posto al vaglio non solo della realtà (funziona o meno) bensì della riflessione che egli conduce al fine di superare la stessa conoscenza di cui è depositario. Sostanzialmente l'uomo concreto è sempre *animal laborans*, *homo faber*, *homo teoreticus* e *homo agens* allo stesso tempo¹¹, ma dobbiamo ammettere che ogni ruolo implica uno specifico bilanciamento delle peculiarità di questi tipi umani.

Il nodo di questo problema non è il pareggiamento di tali peculiarità, un livellamento, come compromesso per garantire pari dignità a tutti. La dignità del lavoratore si riconosce attraverso un'educazione alla consapevolezza e alla libertà, libertà di scegliere e di scegliersi nel ruolo più conforme alla propria forma, ai propri ideali e al proprio progetto futuro; ma anche con un'educazione, pure in ambito professionalizzante, rivolta alla persona in quanto tale, così da consentirle un concorso a quello sviluppo del proprio ambito lavorativo che le è negato qualora la sua educazione si limitasse alla dimensione della funzionalità e della strumentalità. Un primo problema risiede, invece, negli effetti del livellamento dei termini e delle relative concezioni inerenti alle diverse personalità lavorative. Il titolo di professionista risulta oggi notevolmente inflazionato da una retorica politica che crea notevole confusione. Se per un verso, sin dall'uso di 'professionale' nell'espressione 'formazione professionale', ossia nell'iniziazione al lavoro per eccellenza, l'inflazione linguistica nobilita l'esecutore, per un altro produce la dispersione di quanto realmente costituisce il professionista, lasciando campo libero a quelle interpretazioni del professionista che rimandano alla percezione di un migliore *status* socioeconomico.

Il rischio più significativo sta nella possibilità di allontanare il lavoratore dalle determinazioni relative al 'professare', al 'dichiarare' e allo 'scegliere', producendo un

¹⁰ Cfr. G. Bertagna, «Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica», in G. Alessandrini (a cura di), op cit.

¹¹ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010.

appiattimento, riportando ogni forma di professionalità all'ordine dell'esecuzione. Infatti, sovente 'professionista' è utilizzato per riferirsi a un esecutore di più alto livello, la cui attività non è nient'altro che il coordinamento delle operazioni eseguite da chi sta a un livello inferiore della gerarchia organizzativa, arricchito dalla possibilità di scelta nell'ambito della politica aziendale, perché maggiormente informato sull'andamento generale del processo produttivo. Proprio qui si fissa uno dei maggiori problemi attuali della formazione professionale che coinvolge ambedue le personalità lavorative. Esso riguarda il persistere nel riprodurre figure, pur dette professionali, focalizzate sull'immediatezza, sul particolare, sul bisogno specifico rilevato nel qui ed ora, in quanto anche la politica interna nient'altro è che strumento per la risoluzione dei problemi immediati, particolari, specifici. Se vogliamo elevare le personalità lavorative al livello del professionale in senso pedagogico, dove la partecipazione investigativa del professionista arriva sino ad infrangere i confini delle mansioni, in quanto capace di riflettere in senso trasformativo e, quindi, di sviluppo radicale dalla stessa particolare professionalità per la quale ci si educa, dovremmo forse ripensare ogni forma di realizzazione lavorativa a partire dall'incentivazione di un continuo trascendere il particolare in favore dell'universale, perché il professionale autentico riguarda una competenza superiore all'agire nel qui ed ora ed implica la padronanza di un comportamento teoretico che prevede in qualche modo una forma di alienazione, ossia l'impegno in qualcosa che non è disponibile né immediato. Questo non significa abbandonare la realtà per dedicarsi alle idee *tout court* o ad operazioni immaginifiche sradicate dal mondo, ma trascendersi e trascendere gli oggetti disponibili, reinterpretandoli nella loro piena libertà dai condizionamenti che le situazioni specifiche e gli specifici rapporti tra il professionista e gli stessi oggetti realizzano nella presenzialità di un contesto lavorativo. Questo comporterebbe un continuo ripensare, non solo i contesti, ma anche gli orientamenti generali che fondano i contesti e, quindi la stessa idea di lavoro, sia sul piano universale che particolare.

Questo capitolo introduttivo, non finalizzato ad alcuna dimostrazione scientifica né speculativa, vuole essere il primo passo per chiarire come nel 'professionale' vi sia tanto di 'pedagogico'. Sia quanto finora detto sia il prosieguo di questo lavoro hanno come principio ispiratore quell'approccio ai problemi che è la pedagogia critica e critico-radical. Ma proprio ragionando nel solco del pensiero pedagogico criticamente orientato diviene ancora più esplicito il bisogno, da un lato, di rivolgere a coloro i quali svolgono o si avvicinano a svolgere un'attività professionale interventi educativi che non si limitino alla somministrazione di strumenti attuativi, e dall'altro di proseguire la nostra ricerca nel senso di una decostruzione e ricostruzione pedagogica del costrutto della formazione professionale

e dei suoi derivati, attraverso la chiamata in causa delle categorie cardine e dei temi pedagogici che sono stati solo accennati sinora: formazione, educazione, cultura, conformazione e determinazione passiva, differenziazione e determinazione attiva, metodo e metodi, comprensione e interpretazione, riflessività, persona-soggetto, sviluppo sociale, innovazione e ricerca.

Capitolo 2. Il rapporto tra formazione professionale e formazione umana

Il peso della formazione al lavoro nella parcellizzazione dell'uomo moderno

Che poi – oggi – con l'entrata del postmoderno, in un'età in cui la società si frantuma, la cultura si parcellizza e si decostruisce, il soggetto perde la propria unità, il proprio centro, anche la *Bildung* possa apparire una categoria tramontante è possibile, anzi è certo¹².

Con queste parole Cambi chiudeva un saggio sui grandi modelli della formazione, in apertura di un testo curato insieme a Frauenfelder. Quelle che potrebbero sembrare parole di disillusione, sono invece l'introduzione di una sfida volta a ripensare, insieme al gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica, la formazione in età contemporanea.

Sembra essere una sfida importante quella di conciliare la *Bildung* con l'educazione alla professionalità emblema, quest'ultima, della frammentazione dell'uomo moderno e di quello contemporaneo; frammentazione che va di pari passo con le prime rivoluzioni industriali, a partire dalle quali l'uomo ha dismesso i modelli organizzativi della vita quotidiana individuale e comunitaria nei quali il singolo era pienamente titolato a compartecipare alla realizzazione del gruppo, in virtù di necessarie, e quindi vitali, reciprocità e interdipendenza con gli altri membri della comunità: membri conosciuti e con i quali ci si poteva riconoscere immediatamente co-appartenenti ad un unicum ben definito. L'uomo si è trovato ad essere, nel passaggio dall'assetto comunitario a quello sociale, il depositario di frammenti culturali, di conoscenze e di competenze parcellizzati, spogliato della possibilità di misurare il suo sé più particolare con la nuova dimensione globale. Venne meno la consapevolezza del suo essere generale, della sua cultura, della sua forma tra le altre forme e del suo rapporto con la propria forma originaria, la *forma hominis*. E questa privazione di senso e di direzioni esplicite, ovvero di quegli orientamenti che giustificano e promuovono i legami che intercorrono tra la propria presenza nel mondo e il proprio progetto esistenziale si è tradotto in smarrimento, perdita di sé stessi.

La dimensione comunitaria, segnala Gennari:

¹² F. Cambi, «I grandi modelli della formazione», in E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1995, cit. p. 41.

è rivelatrice di una condizione originaria o naturale; la sua organicità si attesta attraverso un sistema di relazioni parentali, di vicinato e amicali in cui il *consensus* possiede i tratti della comprensione, della reciprocità, della comunitarietà, rispecchiati all'interno di una comune identità¹³.

la sola presenza dei singoli sembrava sufficiente ad attivare relazioni tra loro e a muovere sia il processo collettivo di riconoscimento e afferenza che, contestualmente, il processo individuale di affermazione personale. Ciò avveniva a partire dal contributo che i singoli potevano dare alla comunità in vista del soddisfacimento della necessità collettiva, attraverso l'assunzione di ruoli connaturali e co-finalizzati alle stesse presenze. La responsabilità individuale su un compito dato, così come l'impegno nell'assolvimento dello stesso compito, non rischiava di far sì che il singolo perdesse di vista il generale che lo inglobava, anzi, ne facilitava l'incontro, proprio perché il generale era sempre disponibile, in quanto derivabile dalla sintesi degli apporti dei membri della comunità. Con ciò non si vuol dire che nella comunità non presentasse tratti di complessità, né che tale complessità si riducesse a una messa in relazione di singolarità separate tra loro e autonome, bensì che la complessità della comunità risiede propriamente nella prossimità dei suoi membri, nella loro reciproca conoscenza e, pertanto, nella loro mutua disponibilità. Questo è dovuto al fatto che la singolarità nella dimensione comunitaria non corrisponde all'individualismo della società, ma è l'espressione concreta della pluralità della *comunitas*. Il conoscersi non era un surplus dato dalla curiosità della chiacchiera disinteressata che Heidegger segnala nell'uomo contemporaneo, bensì il fondamento di relazioni autentiche. Si faccia attenzione, nel definirle autentiche non intendiamo che fossero necessariamente positive. Piuttosto, tali relazioni erano più prossime alle massime possibilità relazionali dell'uomo situato nel proprio tempo.

Ne conseguiva che a partire dall'esperienza concreta della vita e dell'agire comunitari, l'universale che era fondamento apparisse all'uomo pre-moderno più vicino alla propria esistenza di quanto non lo sia stato per l'uomo moderno e di quanto non lo sia tutt'oggi per l'uomo contemporaneo. Nell'età moderna e post-moderna, la semplice presenza non è più sufficiente a garantire la reciproca conoscenza tra gli uomini né l'attivazione di dinamiche relazionali. La società, sempre richiamando Gennari:

¹³ M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, cit. p. 537.

riverbera un allentamento dei legami parentali, di vicinato e amicali, per sostituirvi un sistema di relazioni, forme di vita e di corrispondenti stili comportamentali improntati su un accentuato individualismo¹⁴.

La complessità delle strutture sociali non consente ai singoli di assumere ruoli in sé decisivi ai fini della produzione e del mantenimento sociale. I ruoli sociali, moltiplicatisi per incrementare la rispondenza alle necessità generali e a quelle particolari di una più vasta popolazione urbana, necessitano una sempre maggiore ripartizione, sia in termini di mansioni che di livello di responsabilità e comprensione dei fenomeni in risposta ai quali gli stessi ruoli sono pensati. Nell'assetto di tipo sociale il generale è ripartito in sottounità che si parcellizzano sempre di più sino all'ottenimento di piccoli frammenti di cui sono depositari i singoli individui. Questi ultimi comunicano tra loro e mettono in relazione le loro porzioni di sapere per mezzo di leggi di scambio – e qui singolarità sta propriamente per individualismo – ricomponendo man mano le sottounità accessibili a chi sta a livelli più alti di responsabilità e di comprensione dei fenomeni, sino a ricostruire il generale, la cultura, l'universale, ossia la sede dei fini della società. Ne consegue che i singoli individui abbiano una visione molto ristretta della totalità, di quell'unità culturale che in un modo o nell'altro li ingloba. Quindi, a partire dall'esperienza concreta della vita e dell'agire sociale, l'universale che ne è fondamento appaia all'uomo moderno e contemporaneo molto lontano dalla propria esistenza, o persino estraneo.

Secondo chi scrive, pur riconoscendo sia questa una riflessione parziale e limitata – si spiegherà tra poco il perché di tali limiti, i quali possono essere tollerati solamente finché posti in maniera provvisoria – si trovano in prossimità di questa trattazione le ragioni dello spaesamento dell'uomo d'oggi.

Proprio in questo senso la formazione professionale può essere intesa come emblema della frammentazione dell'uomo, là dove essa è pensata in modo tale da reprimere il movimento esistenziale che connette la determinatezza dello specifico con l'universalità che fonda, contribuendo all'appiattimento dell'esistenza in favore del perseguimento un essere precostituito, un modello – modello che in ambito professionale si declina nei modi effettivi della figura professionale e del profilo professionale, impedendo contestualmente all'essere particolare che è l'uomo di contribuire alla comprensione e alla ri-comprensione dell'universale e quindi di fondarlo a sua volta.

¹⁴ *Ibidem.*

L'idea di uomo come presupposto per la sua frammentazione o unità

Quanto scritto sopra invita a pensare che la crisi culturale e formativa alla base del rapporto conflittuale tra *Bildung* e formazione professionale si innesta in quella crisi ancora più radicale che appartiene all'uomo fin dall'età moderna – e qui chiariamo quali sono i limiti della trattazione precedente – che inerisce non solo al rapporto tra formazione/cultura individuale e formazione/cultura generale, ma anche al rapporto dell'uomo con la scienza, con la religione e al suo incontro con la differenza. Le parole di Fadda sintetizzano in modo puntuale gli elementi principali di questa crisi:

Quella della modernità è una concezione almeno apparentemente contraddittoria del soggetto. Da un lato, universalistica ed essenzialistica, fondata su un'idea di essenza umana, che guarda a un uomo ideale, dai caratteri presunti universali e invariabili [...], che esclude la differenza e lo antepone all'ente, il quale risulta così sovrastato da questo essere, incatenato a esso. In questa concezione, ad essere mortificato è il soggetto, l'uomo, da un pensiero incapace di giungere dall'uomo astratto, l'uomo in generale, all'uomo in quanto quel particolare uomo¹⁵.

Con la concezione dell'uomo moderno chiarita da Fadda ci troviamo di fronte al rovesciamento di quanto dicevamo precedentemente sullo slegamento tra l'uomo particolare e l'uomo universale. Noi prima affermavamo che l'uomo contemporaneo non è più chiamato (forse impossibilitato) a mettere in connessione il sé particolare con quello universale; qui si dice che l'universale astratto che pervade la cultura occidentale sin dall'età classica schiaccia il soggetto, l'uomo particolare, al quale non si riconosce alcuna possibilità di mutamento, di trasformazione¹⁶. Queste due prospettive possono essere lette in modo complementare, se pensiamo che l'uomo concreto, dopo essere stato strappato dall'idea del divino come universale, ossia come modello raggiungibile attraverso l'accoglimento della parola di Dio, non ha avuto più alcun accesso preferenziale all'universale che fonda la sua condizione esistenziale, o per meglio dire alla comprensione dell'universale.

Vi è stato l'assoggettamento dell'uomo a un modello al quale riferirsi, un modello irraggiungibile, in quanto slegato dalla realtà, ovvero un prototipo d'uomo perfettamente funzionale in una realtà resa inafferrabile dall'incessante progresso scientifico, tecnologico, economico, nonché dalle trasformazioni politiche e sociali. In questo senso neanche i testi sacri potevano sostenere il tentativo dell'uomo comune di uscire dalla propria crisi. Un uomo centrato sulla concretezza, scoraggiato a pensare – perché il pensare era il lavoro del filosofo, apolide per eccellenza, o del teologo – non poteva, nell'incapacità di tale sforzo astrattivo,

¹⁵ R. Fadda (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma, Carocci, cit. p. 19.

¹⁶ Qui emerge con grande potenza l'antitesi tra l'ideale di uomo parmenideo e quello eracliteo.

trasporre l'insegnamento divino in una società così lontana da quella rappresentata nei testi sacri. Ma, pure prescindendo dal necessario impegno interpretativo, riflessivo, analitico, cognitivo e creativo che questa trasposizione avrebbe richiesto, l'uomo non avrebbe potuto risolvere il problema in tal modo, perché ciò avrebbe richiesto di ricondurre, riducendola, la narrazione contenuta nei testi sacri a una metafora, allora (e forse ancora oggi) operazione inconcepibile, in quanto eretica.

Continua la Pedagogista:

La filosofia che esalta l'io, da un altro lato, ma l'io come unità, appunto, pienezza, autosufficienza, come lo stesso, il medesimo, soggetto, la cui natura viene normalmente sintetizzata nell'*ego cogito*, cartesiano, vero incipit del moderno, il cui presupposto ontologico è autosufficienza e autotrasparenza della coscienza, un io solitario, autofondato, autocentrato, egocentrico, costitutivamente precedente e isolato rispetto all'altro, che al massimo può essere concepito e inteso a partire da questo io, magari come sua proiezione all'esterno, come un altro io, e non come condizione della costituzione stessa di questo io¹⁷.

Il secondo problema illustrato da Fadda riguarda la filosofia del *cogito ergo sum* di Descartes e il problema che da essa ha luogo, ovvero la separazione tra uomo e mondo, la separazione tra uomini e la separazione tra la corporeità e l'intelletto. Tali separazioni e dicotomie hanno prodotto nel tempo il totale disconoscimento dell'esperienza dell'alterità come possibilità di formazione personale, proprio in virtù della distanza creatasi tra la dimensione intellettuale del soggetto e quella fisica dell'ambiente, dentro cui gli altri e le cose del mondo stanno, indistintamente, solo come semplici presenze.

Alla luce di ciò, considerato l'alto grado di praticità e tecnicità, ovvero come complesso di pratiche e procedure mosse da saperi di natura strumentale, piuttosto che come movimento teorico-pratico dove la riflessione accompagna l'agire, l'educazione alla professionalità è stata considerata come un impedimento allo sviluppo intellettuale e culturale, proprio perché troppo legata alle cose effettive, agli oggetti del mondo.

Ma il tema della differenza aperto da Fadda ci fa pensare a un ulteriore problema che riguarda i modi con i quali e fini in vista dei quali ancora oggi si promuove la preparazione del soggetto alle diverse professionalità. La formazione professionale, che nasce nella strumentalità e produce strumentalità, mira al perfezionamento personale e professionale, ricercandolo esclusivamente nella specializzazione, suo unico modo di intendere la diversità. La specializzazione prevede continui restringimenti, sia in termini di azione professionale

¹⁷ Ibidem.

cui l'uomo è deputato, là dove l'azione è circoscritta alla scelta tra opzioni date e predeterminate, sia in termini di una sempre maggiore definizione del modello verso cui promuovere l'omologazione del professionista. Differenza, quindi, non come apertura, ma come restringimento e chiusura. In virtù di ciò la formazione professionale manifesta la natura ancora rudimentale del suo contributo allo sviluppo, perché lontana dall'accogliere la differenza, quella generata dallo stesso soggetto in formazione nel suo incontro con quanto gli è offerto, come possibilità di continuo superamento di sé e del mondo a lui dato. Sulla scorta del pensiero weberiano in *Economia e società*, Gennari offre un'analisi puntuale dell'uomo funzionario, oggetto della formazione specializzata:

La sua mansione consiste nel garantire il funzionamento dell'apparato burocratico, mettendo a servizio la propria professionalità: esito di un modello formativo individualizzante, formalistico, impersonale [...]. Il funzionario sarà educato a intervenire «*sine ira et studio*, senza odio e passione – dice Weber –, perciò senza “amore” e “entusiasmo”, ma sotto la pressione di semplici concetti di dovere, “senza riguardo per la persona”»¹⁸.

È chiaro che uno dei problemi chiave di questa formazione professionale e dei suoi retaggi che ancora oggi caratterizzano l'educazione alla professionalità è l'idea di lavoratore/professionista che fonda i mezzi e i fini di questo complesso di pratiche educative. In essa le tracce di un'idea di uomo libero da tentativi di segmentazione, sintesi e riduzioni sono tutt'oggi lievi. La pedagogia, diversamente, libera l'uomo da ogni forma di determinazione omologante ed estrinseca, che lo renderebbe funzione di qualcos'altro e lo accompagna nell'appropriazione di sé, della sua autonomia, ossia della capacità di trasformare quanto vi è di dato nella sua condizione, di modificare quanto scelto per lui da altri o è imposto dal caso, di reinterpretare e far proprio quanto nell'educazione vi è di più conformante, nella prospettiva della produzione del nuovo che egli potrà mettere a disposizione del mondo.

Per una formazione professionale in rapporto alla formazione umana

Non lasciamo allora nel vago ciò che chiamiamo educazione. Ora, infatti, criticando ed elogiando l'educazione di ciascuno, diciamo che quello, fra noi, è ben educato e quell'altro privo di educazione, e anche, talvolta, ci riferiamo a chi è ben addestrato nei commerci e nei traffici marittimi, e ad altri uomini assai esperti in altre attività. Ma il nostro ragionamento, a quanto pare, non è proprio di chi pensa che l'educazione

¹⁸ M. Gennari, op. cit. p. 477.

consista in queste cose, ma di chi piuttosto crede che l'educazione formi sin da giovani alla virtù, suscitando l'amore e il desiderio di realizzarsi come cittadini, in modo da saper governare ed essere governati secondo giustizia. Dopo aver circoscritto questo tipo di educazione, questa sola il nostro discorso, per quel che mi sembra, intende definire con il termine di educazione, mentre quella che tende alle ricchezze o alla forza o a qualche altra abilità che sia priva dell'intelletto e della giustizia, è volgare, servile, e non è affatto degna di essere chiamata educazione¹⁹.

Come dimostrano le parole di Platone nelle Leggi, sin dall'antichità la preparazione al lavoro non era ritenuta degna di essere chiamata Paideia, in quanto slegata dalla dimensione assiologica dell'educazione del cittadino. Questa impostazione lasciò nel tempo le sue eredità. Anche i teorici della *Bildung*, come segnalato da Luth²⁰, a partire da Humboldt, disconoscevano la funzione professionalizzante della scuola, proprio in virtù del fatto che l'educare in vista di settorialismi vari, dietro i quali si celano finalità lontane dal 'fine umano', fosse qualcosa che andava in direzione opposta all'educazione olistica e globale dell'uomo che trova in sé il proprio fine, ossia agita in vista del raggiungimento da parte dell'uomo e di ogni singolo uomo di un massimo grado di umanità.

In Italia questo discorso ha assunto un profilo filosofico-pedagogico alto col già menzionato Gennari, il quale ha trattato il tema della *Bildung* mettendo a problema le questioni legate alla condizione dell'uomo moderno e contemporaneo, tra globalizzazione, tecnica e consumo²¹. Spiega Zago:

Questa distinzione-separazione ha resistito a lungo, tanto a livello sociale quanto a livello culturale, e ha penetrato l'educazione occidentale fino ai nostri giorni. Nella scuola e nella riflessione pedagogica il lavoro, per secoli, non è stato considerato come una delle esperienze fondamentali: l'unico lavoro riconosciuto e ammesso era quello intellettuale, l'*otium*, cioè l'esercizio delle arti liberali. L'altro lavoro, quello delle mani, il negozio (*negotium*), pur necessario per la sopravvivenza, non nobilitando la vita, non era compreso nella *paideia*²².

¹⁹ Platone, *Le leggi*, libro II, in Platone, *Tutte le opere*, Roma, Newton, 2013, 643e-644a.

²⁰ Cfr. C. Luth, «On Wilhelm von Humboldt's theory of bildung dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday», *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), pp. 43-60, 1998.

²¹ Cfr. M. Gennari, *Oggetto e soggetto*, in M. Gennari, op. cit., pp. 421-524.

²² G. Zago, «Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica», in G. Alessandrini (a cura di), op. cit. p. 186.

Benché affrontata anche dal punto di vista giuridico, politico e sociologico²³, quella della separazione tra formazione globale della persona e la formazione professionale parcellizzata rimane tutt'oggi una questione aperta.

Ad ogni modo, nonostante la storia dell'educazione abbia tracciato un grande solco tra la formazione intesa come sviluppo personale, maturazione di virtù etiche e educazione estetica e quelle che sono le pratiche professionalizzanti, proprio per il fatto che sin dal neoumanesimo la *Bildung* “*caratterizza gli aspetti di opposizione alla parcellizzazione della cultura e dell'uomo, ne enfatizza (dell'educazione) l'aspetto anti-tecnologico e l'aperta opposizione alla divisione del lavoro che produce la perdita dell'uomo intero*”²⁴, continuare a considerare oggi l'educazione alla professionalità come altro dalla pedagogia è, come segnala Tyson, cosa impensabile. Le ragioni di questa inscindibilità rilevate dall'autore sono sintetizzabili in due punti:

- L'esperienza di apprendimento di una professione produce inevitabilmente nel soggetto in formazione diverse possibilità di sviluppo personale, che passano per l'incontro con l'altro, con le responsabilità, coi valori etici, con la dimensione patica ed emotiva del formarsi e dell'essere educati;
- La valenza generalmente formativa dell'esperienza professionalizzante, proprio perché prevede la totale immersione dell'educando nell'evento formatore, pur essendo tematicamente situata nel contesto professionalizzante può superare la formatività di un intervento pensato e soddisfare il bisogno educativo più generale di crescita²⁵.

Ma questo non è ancora sufficiente a giustificare il bisogno di pedagogia nell'educazione dei professionisti, sia nei contesti d'intervento che nell'ambito della riflessione attorno alla formazione continua.

Questo bisogno si fonda sul rapporto inscindibile tra vita e forma e quindi tra il vivere e il formarsi, legame di cui non si è naturalmente consapevoli e che si manifesta solo quando se ne percepiscono le fratture, nei momenti di crisi che il soggetto attraversa durante la sua esistenza, quando il vivere parcellizzato non sembra procedere più e il soggetto si percepisce, solo ora, frammentato. Vi è qui un ritorno ai temi affrontati all'inizio di questo capitolo. L'unitarietà del soggetto esclude ogni possibilità di ripartizione dello stesso in più vite, quella personale e quella professionale, per fare un esempio. L'esistenza è un continuum di

²³ Cfr. R. Lodigiani, *Formazione e sviluppo. Un confronto fra Italia e Francia*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.

²⁴ F. Cambi, E. Frauenfelder, op. cit. p.56.

²⁵ Cfr. R. Tyson, «When expectations clash: Vocational education at the intersection of workplace and school», *Interchange*, 47(1), 2016; R. Tyson, «The didactics of vocational Bildung: How stories matter in VET research», *Journal of Vocational Education and Training*, 68(3), 2016.

esperienze intrecciate tra loro, che non possono essere scomposte e isolate al fine di sottoporre il soggetto ad interventi preparatori rispetto a uno specifico ambito di esperienza piuttosto che a un altro. Spiega Granese che vissuti concorrono secondo un'organizzazione interna alla realizzazione della forma umana, dell'identità della persona²⁶. Pertanto, la settorializzazione degli apprendimenti nega in qualche misura la libertà dell'uomo a determinarsi secondo la propria specifica modalità. Ed è per questo che, come suggerisce Bertagna, è necessario, sia nella riflessione pedagogica che nella pratica educativa, abbandonare il modello epistemologico *diacronico-separativo* della formazione, il quale implica una segmentazione dei momenti della formazione, e andare incontro a un modello *sincronico-integrativo*, che lega insieme i momenti e crea i presupposti per una progettualità basata sull'alternanza formativa²⁷, alternanza che noi non limitiamo a quella tra scuola e azienda, ma estendiamo al rapporto tra educazione e vita.

L'uomo apprende anche quando non lo richiede, quando non è avvertito, quando non lo percepisce, ma lo fa sempre secondo una sua disposizione soggettiva ad interiorizzare e ad organizzare le esperienze. E per questo, se tale organizzazione viene imposta dall'esterno, perché reputata più efficace per raggiungere degli obiettivi preter-umani – l'efficienza, la produttività, la competitività, la flessibilità –, esso si potrà trovare smarrito nel tentativo di fare i conti con ciò che egli è e con ciò che la sua forma gli consente di fare, dire e pensare. Il vissuto professionale è passibile di attribuzioni di significato che non necessariamente si collocano in una cornice formativa, in senso evolutivo, emancipatorio, o comunque nella prospettiva della ricerca di senso, e ciò può causare la realizzazione da parte dell'individuo di una conoscenza sull'esperienza professionale disfunzionale al suo benessere. L'ambiente professionale, le relazioni che vi si sviluppano e le paure che precedono l'acquisizione di familiarità con la professione le pratiche che essa implica, possono influenzare l'attribuzione di senso a un vissuto, limitandone o distorcendone il potenziale formativo, specialmente da parte di un novizio che può sentirsi addirittura straniero all'interno del contesto che lo ospita, ma ciò riguarda anche chi, nonostante l'ormai inflazionata *expertise*, si trova immerso nelle problematiche connesse alla precarietà del lavoro.

E una responsabilità in questo disagio la ha anche l'etica dell'efficienza e della strumentalità del sapere. Difficilmente si pensa che quante più sono le difficoltà incontrate nel percorso lavorativo maggiori sono le possibilità di crescita. Nell'età contemporanea il bisogno individuale di affermarsi e la replicazione delle logiche economiche di efficienza ed efficacia

²⁶ Cfr. A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, Pavia, Cedam, 2002.

²⁷ Cfr. G. Bertagna, «Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni», in Id. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Brescia, La Scuola, 2012.

proiettate in qualsiasi ambito della vita e, come denuncia Granese²⁸, dell'educazione, realizzano nel novizio l'idea che gli esperti che egli incontra nell'ambiente professionale vivano solo esperienze di successo, prive di conflitti, di criticità e di preoccupazioni. Proprio per questo si fa ancora più viva la necessità di una mediazione, un accompagnamento educativo e, di conseguenza, la necessità di un impegno della pedagogia a pensare nuovi setting e approcci educativi idonei a sviluppare un pensiero critico che comprenda, nel senso di *verstehen*, ogni dimensione della vita e quindi, di riflesso, la sfera lavorativa e professionale.

Sovrapposizioni ed equivoci sul rapporto tra formazione e educazione: una proposta di riappacificazione

Sovente e non da tempi recenti i termini 'formazione' e 'educazione' vengono sovrapposti e talvolta interpretati in modalità che fanno delle corrispondenti categorie pedagogiche, così come delle corrispondenti azioni umane, qualcosa di oscuro e difficilmente accessibile. Questo accade nel linguaggio comune, come anche nella letteratura divulgativa. Segnala Chiosso che

secondo alcuni studiosi sarebbe oggi più appropriato ricorrere all'impiego della parola formazione anziché continuare a parlare di educazione (in quanto) [...] quest'ultima, troppo condizionata dalle dimensioni etiche valoriali tradizionali, sarebbe inadatta a rispondere alle esigenze pragmatiche di una società bisognosa di cittadini capaci di sopportare il peso della concorrenza economica mondiale e segnata da ideali e stili di vita plurali²⁹.

Pur convinti che la società contemporanea sia segnata da ideali e stili di vita plurali, in parte ci distanziamo dalla tendenza a ricondurre tutto a un unico termine. Se nella comunicazione non scientifica ciò può non comportare alcun tipo di problema, se non là dove non è propriamente chiaro quando l'oggetto della trattazione è l'esperienza umana di crescita e di sviluppo oppure una specifica pratica educativa, nel discorso pedagogico l'alternanza tra i due termini, così come l'abuso del termine formazione, usato in luogo delle sue subcategorie e modalità, può creare ostacoli alla comprensione de fenomeni. Certo è che formazione e educazione non possono solo essere trattate come meri fatti da descrivere, ma richiedono l'uso critico di categorie precise affinché sia possibile interpretazione di ogni fenomeno particolare tanto nelle sue peculiarità e autenticità quanto nei collegamenti col suo

²⁸ A. Granese, *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale. Preliminari pedagogica una ricostruzione filosofica*, Roma, Anicia, 2002.

²⁹ G. Chiosso, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2018, cit. p. 9.

universale, così da evitare di confondere certi processi extra-educativi o para-educativi con quelli essenzialmente educativi, che differiscono gli uni dagli altri per mezzi, fini, valori e responsabilità. Il fatto che ogni educazione sia mossa da uno specifico complesso di valori è incontrovertibile e proprio per questo è bene mantenere distinte le categorie pedagogiche e i loro termini. In questo modo, solo attraverso la comprensione di due diverse dimensioni si può mantenere esplicito il rapporto di complementarità e reciprocità tra le due e si mantiene al contempo esplicito quel rapporto interno all'educazione tra l'intenzionalità educativa e i relativi valori, evitando l'oscuramento prodotto dall'immediata riconduzione di ciò che è educazione (intenzionale, mediata, eticamente orientata) alla formazione (universale comune a tutti gli uomini a prescindere dalle intenzioni, dalle mediazioni e dagli orientamenti etici).

Quanto appena espresso ha implicazioni pratiche anche di immediata intuizione. Si pensi a quanto è difficile comprendere il rapporto tra le singole pratiche e gli effetti sull'esistenza di chi vi partecipa, e più in particolare quei prodotti che restano latenti, se ogni fenomeno viene qualificato come 'formazione', invece che come 'educazione', 'auto-educazione', 'apprendimento', 'addestramento', 'informazione' o se, come spesso accade, in questo stesso rapporto l'educazione, l'auto-educazione, l'apprendimento, l'addestramento e l'informazione venissero considerate come categorie principali e la formazione fosse identificata esclusivamente come il risultato delle pratiche ad esse conseguenti. Posto il fatto che le categorie appena menzionate, le quali indicano specifiche modalità di compartecipazione alla formazione della persona, hanno ognuna una valenza pedagogica significativa, è ineludibile che, pur considerate tutte insieme, esse sono insufficienti per esprimere quanto vi è di più fondativo per l'uomo nella formazione. Questa insufficienza è dovuta alla stretta connessione tra la formazione e la vita nella sua interezza (e non solamente con dei suoi momenti). Ancora più netta è la posizione di Bruzzone:

L'istruzione e l'addestramento non sono formazione, ma configurano quell'intento (esterno) che tende a fornire al soggetto il "materiale" che poi viene assimilato e trasformato in un processo (interno) dal soggetto stesso³⁰.

L'educazione, l'istruzione e l'informazione rientrano nei modi della formazione progettata, comunicata e voluta. Vale a dire che vi è sempre qualcuno intenzionato a produrre un messaggio di portata potenzialmente formativa. Invece, il rapporto tra formazione e intenzionalità è imperfetto, in quanto la vita vissuta, anche là dove l'intenzione educativa

³⁰ D. Bruzzone, *Farsi Persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della persona*, Milano, FrancoAngeli, 2012, cit. p. 96.

orienta un soggetto a una forma già pensata, produce differenza, un *surplus* inatteso. Inoltre, vi è un rapporto enigmatico tra formazione e caso, il cui emblema è la nascita, spesso voluta, ricercata e anche battagliata, ma mai dallo stesso soggetto nascente. A questo si legano i temi della gettatezza e della progettualità che ci giungono dalla riflessione heideggeriana, ovvero il problema dello spaesamento e dell'estraneità rispetto alle condizioni che limitano il nostro formarci, ivi comprese quelle condizioni che noi stessi creiamo nel realizzarci in un modo che è sempre una 'caduta' del possibile nel mondo concreto, caduta alla quale rispondiamo con nuove aperture al possibile a partire dalle condizioni date. Bene, questi sono generalmente problemi inerenti alla formazione, mentre le sottocategorie e le relative pratiche animano la vita, in maniera integrata, ma comunque limitatamente, perché vincolate all'avvertimento di un bisogno di risolvere qualcosa o di risolversi.

Il primo degli esempi di impiego equivoco dei termini pedagogici già menzionati e che accomuna il discorso comune e quello scientifico è certamente quello che caratterizza il nostro lavoro, ovvero la formazione professionale. L'uso di 'formazione' in 'formazione professionale' crea un difetto concettuale. Infatti, come anche già segnalato, proprio in virtù dell'intenzionalità e della praticità che denotano i modi effettivi con cui tale esperienza si realizza, in luogo di 'formazione professionale' dovremmo parlare di 'educazione alla professionalità', la quale non potrebbe comunque sovrapporsi senza scarti a ciò che attualmente è la formazione professionale. Infatti, l'educazione alla professionalità, essendo prima di tutto educazione, beneficerebbe di continui apporti provenienti dalla Cultura, nell'accezione più estesa, e non solamente di quei saperi strumentali immediatamente riconducibili a una cultura del lavoro, ma soprattutto non rinuncia al movimento dell'*edūcēre*. Sull'abuso del termine formazione scrive Semeraro:

La formazione, termine che ha spiazzato senza colpo ferire l'*educere* dell'educazione a vantaggio della messa-in-forma, riproduce invece in forme cinesi le sagome umane, e oggi può anche aspirare a clonarle. Perciò, preferiamo qui richiamare e rilanciare quella che Vico definiva l'estrazione delle forme, ossia la capacità di un'autodeterminazione attiva e partecipe dell'io in svolgimento³¹.

Certamente vi è un rapporto stretto tra la formazione umana, intesa sia come moto in virtù del quale l'uomo prende e si dà una forma sia come insieme di forme umane via via assunte, e l'educazione pluralmente declinabile. E la pedagogia, consapevole del fatto che le possibili declinazioni dell'educazione sono sempre orientate dalle intenzionalità, esito di specifiche disposizioni della politica e degli agenti educativi all'interno del rapporto tra mezzi e fini,

³¹ A. Semeraro, *Pedagogia e comunicazione. Paradigmi e intersezioni*, Roma, Carocci, cit. p. 27.

deve sempre mantenere salda l'unione tra la formazione umana e l'educazione, proprio perché entrambi i moti volgono a produrre forme interrelate e confluenti di vita e nella vita di chi ne è coinvolto. Quindi, coerentemente a quanto appena espresso, una *liaison*, quella tra formazione e educazione alla professionalità, è essenziale se si vuole introdurre la pedagogia nella riflessione sugli interventi professionalizzanti che non si limiti alla sola *pars destruens*, ma che, invece, dia il proprio apporto costruttivo, al fine sia di mettere chi pratica l'educazione professionale nelle condizioni di beneficiare del sapere pedagogico, che nell'esperienza umana concreta si traduce necessariamente qualcosa di unitario.

In relazione alle intenzioni di questo lavoro, il contributo pedagogico offerto all'educazione dei professionisti non si colloca negli ambiti di indagine e di pratica impegnati a fornire saperi strumentali immediatamente spendibili – già vi sono innumerevoli discipline che si dedicano a questo aspetto – ma svolge un duplice compito. Da un lato, attestandosi ancora una volta come la culla di quel sapere teorico-pratico in grado di armonizzare i contributi delle altre discipline, la pedagogia deve restituire unità alla formazione come Cultura e alla Cultura come 'cultura in formazione', in modo tale che la Cultura non sia più considerata come sommatoria di diverse culture e sub-culture, tra le quali vi sarebbero quelle del lavoro e dei diversi agire professionali. Qui si può fare un rimando al concetto hegeliano di *innalzamento all'universalità* ripreso da Gadamer³², il quale richiede il sacrificio del particolare all'universale. Potrebbe sembrare un paradosso, considerato che abbiamo appena affermato di preferire il mantenimento della distinzione tra formazione e educazione, ma l'innalzamento all'universalità di cui il nostro contributo si fa promotore non riguarda solamente la cultura teorica e, quindi, non significa compiere l'ennesimo tentativo di separare la teoria dalla pratica per privilegiare la prima, proprio perché il principio hegeliano non inerisce all'opposizione del comportamento teoretico al comportamento pratico, bensì riguarda la determinazione essenziale della razionalità umana nel senso più globale e, quindi, la restituzione del particolare all'universale. Tale restituzione, che nell'ambito del riconoscimento delle peculiarità tra formazione e educazione si risolve nell'identificazione delle due dimensioni come distinte e complementari, quando si parla di cultura, ovvero dei prodotti dell'essere-in-formazione nei diversi contesti di vita, dobbiamo necessariamente pensare a un'integrazione totale, pur non negando la necessità di specificazioni nell'atto discorsivo. Nel nostro ambito di ricerca e pratica, perseverare nella separazione del concetto di cultura professionale da quello di cultura generale, così come anche l'immediato interessarsi a questioni situazionali legate al lavoro in un'ottica fintamente risolutiva e non

³² Cfr. H. G. Gadamer, *Wahrheit und methode*, 1960, trad. it., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1989.

alla più generale dimensione professionale e alla relativa educazione, significa privilegiare il particolare, laddove l'educazione alla professionalità e il lavoro vengano pensati come fenomeni isolati e non comunicanti col resto dell'esistenza umana.

La comprensione del particolare, se isolata e chiusa, non riuscirebbe a garantire l'alternanza formativa di cui abbiamo fatto cenno sopra, ma comporterebbe un continuo ricominciare da capo là dove cambia il settore d'interesse – da qui la precarietà non solo lavorativa ma anche formativa ed esistenziale.

E qui si introduce il secondo compito del contributo della pedagogia per l'educazione dei professionisti: la riflessione critica sugli apparati dell'educazione, riflessione intenzionata a produrre cambiamento. Orientare ad apprendere il particolare, nel caso della formazione professionale i saperi settoriali e di mansione, privando il particolare dei collegamenti col generale, non fa nient'altro che promuovere una tendenza che si vuole da tempo superare, ovvero dotare il discente di strumenti efficaci solo nel qui ed ora. Tali strumenti hanno una scadenza segnata dal cambiamento, sia dello stesso uomo particolare che del sistema per cui il lavoro umano è funzionale. E allora l'innalzamento hegeliano, applicato all'educazione nell'ambito professionale si traduce nella restituzione dei processi educativi che riguardano la dimensione lavorativa alla formazione che riguarda la vita intera, ossia la formazione globale della persona preservando, contestualmente, i processi educativi destinati alla persona in quanto tale anche nella formazione della professionalità, riconoscendone il carattere di fondamento.

Pertanto, si è scelto di procedere per una via, forse complessa e a tratti tortuosa, ma che potrebbe far emergere quei preziosi contributi pedagogici di cui l'educazione dei professionisti ha urgente bisogno: la tematizzazione della formazione umana come presupposto per ogni modalità formativa. Questa è, secondo chi scrive, una strada alternativa a quella che pone la persona in bilico tra l'assoggettamento a processi omologanti rispetto a modelli prestabiliti, volti raggiungere fini che, pur essendo generalmente condivisi restano preter-umani, e la fuga da altrettanti modelli predeterminati che rappresentano, invece, non quanto la società non approva e relega ai suoi margini.

La formazione umana: il presupposto per ogni iniziativa educativa

“Per indicare il complesso dell'esistenza di un essere reale, il tedesco si serve della parola Gestalt, forma; termine nel quale si astrae da ciò ch'è mobile, e si ritiene stabilito, concluso e fissato nei suoi caratteri, un tutto unico. Ora, se esaminiamo le forme esistenti, ma in particolar modo le organiche, ci accorgiamo che in esse non v'è mai nulla d'immobile, di fisso, di concluso, ma ogni cosa ondeggia in un continuo moto.

Perciò il tedesco si serve opportunamente della parola *Bildung*, formazione, per indicare sia ciò che è già prodotto, sia ciò che sta producendosi. Ne segue che, in una introduzione alla morfologia, non si dovrebbe parlare di forma e, se si usa questo termine, avere in mente soltanto un'idea, un concetto, o qualcosa di fissato nell'esperienza solo per il momento. Il già formato viene subito ritrasformato; e noi, se vogliamo acquisire una percezione vivente della natura, dobbiamo mantenerci mobili e plastici seguendo l'esempio ch'essa stessa ci dà³³.

Queste parole di Goethe ci mostrano chiaramente come la formazione possa essere considerata nella sua duplice possibilità sia come prodotto che come movimento produttivo, dove, però il prodotto non è mai identificabile in qualcosa di statico e impassibile di trasformazione, bensì un prodotto dinamico, partecipe della propria trasformazione e che trova un senso proprio nel movimento produttivo e auto-produttivo e non nella mera stagnazione di quanto viene prodotto. Ora possiamo trasferire quanto affermato dal poeta romantico sulle forme organiche all'uomo, la cui formazione ha diverse proprietà che rimandano alla sua organicità, ma che non è solo questo. L'essenza umana è inafferrabile, perché l'uomo è perennemente immerso nel processo di determinazione di sé, sia questo mosso da forze interne o pro-mosso da forze esterne, le quali inevitabilmente si scontrano e influenzano reciprocamente secondo un'organizzazione interna che interpreta e si appropria. La formazione umana è, quindi, in modo molto più determinante che negli altri esseri viventi una *UmBildung*, una trasformazione³⁴.

Il concetto di formazione come trasformazione è trattato da Fadda³⁵ in uno studio relativo a forma, formazione e mutamento nelle scienze umane e nella psichiatria; una ricerca che si sposa con questo lavoro proprio perché carico di forza conciliatrice tra saperi provenienti da diverse discipline. Di grande importanza è per noi l'interpretazione pedagogica che l'Autrice ci offre delle parole di Morin³⁶, sul tema del disordine-caso come fenomeno generatore, troppo spesso eluso dalla pedagogia. In contrapposizione col metodo scientifico, il quale stabilisce in maniera piuttosto rigida i mezzi e i fini di un'azione formatrice, partendo da basi 'teoricamente certe' ed isolando, escludendolo, quanto può incidere negativamente sull'ottenimento del risultato atteso – e solo in questo senso utilizziamo l'avverbio 'negativamente' – questi studi introducono l'idea che dal caos e dal disordine che in esso regna possa prodursi uno sviluppo. È pienamente voluto il non-richiamo alla produzione di

³³ J.W. Goethe, *Die Metamorphose der Pflanzen*, 1790, trad. it., *La metamorfosi delle piante e altri scritti sulla scienza della natura*, Parma, Guanda, 1983, cit. p. 43.

³⁴ Cfr. G. Sola, *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2004.

³⁵ Cfr. R. Fadda, «Forma formazione mutamento», in F. Cambi, E. Frauenfelder, op. cit.

³⁶ Cfr. E. Morin, *La méthode. I. La nature*, 1977, tr. it., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1985.

materia dal caos proprio per discostarsi dalla tendenza generale di trasporre indiscriminatamente le teorie dei sistemi (ordinati e organizzati) nella formazione umana. Pertanto, a prodursi è lo sviluppo, un moto, non materia statica.

Spesso, in ambito educativo il concetto secondo cui ad essere generato è un oggetto, corrisponde l'idea che la formazione non sia nient'altro che la conformazione della forma all'oggetto. Questo produce un appiattimento della formazione nella direzione dell'apprendimento, là dove il processo formativo è ridotto al processo cognitivo, quindi interpretato secondo le logiche della cibernetica. Sono un esempio di questo approccio, pur riconoscendo a questi l'introduzione delle variabili connesse ai valori in alternativa ai modelli che solo trattano mezzi e fini, gli studi Bateson³⁷. Invece, quanto emerge dalla lettura critica di Morin, è proprio la possibilità di riconoscere la valenza generativa al disordine, in quanto la connessione tra morfogenesi e catastrofe, tra formazione e disordine, implica che *“la rottura e la disgregazione di una vecchia forma è nello stesso tempo il processo costitutivo della nuova”*³⁸. Questa nuova forma non risponde al nome di *res*, non è un oggetto né una sostanza che sussiste nello spazio e nel tempo con una denominazione e una composizione sostanziale predeterminate, ma è formazione, ovvero la modalità dell'esistere in un continuum trasformativo. L'esser modo (il modo di tutti i modi) e non una semplice cosa implica che la formazione è un processo di costruzione continuo di forma e di trasformazione di ciò che è precedentemente prodotto in forma nuova: è organizzazione e generazione.

Nella teoria dei sistemi di cui Von Bertalanffy³⁹ è antesignano, il sistema è un insieme di oggetti interconnessi tra di loro e con l'ambiente, che si comporta come un tutto, secondo proprie regole generali che si replicano nelle parti del sistema. Quindi, i fenomeni che si verificano in esso possono caratterizzare anche i sottosistemi di cui esso è composto e si ripercuotono sui sistemi vicini, che risponderanno a tali fenomeni in modo tale da preservarsi. Proprio da quest'ultimo assunto nasce la teoria omeostatica di Lotman, che ancora oggi ha una risonanza nelle teorie psicopedagogiche connesse al comportamentismo e al cognitivismo. L'omeostasi viene definita come il tentativo del sistema di conservare il proprio livello ottimale, dove i momenti di dinamismo esso produce nuove informazioni per adattarsi al cambiamento⁴⁰. Questa prospettiva, che apre la strada a una pedagogia del

³⁷ Cfr. G. Bateson, *Steps to an ecology of mind*, 1972; tr. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.

³⁸ E. Morin, op. cit., p. 56.

³⁹ Cfr. L. Von Bertalanffy, *General system theory. Foundations, development, applications*, 1968, trad. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, Milano, Mondadori, 2004.

⁴⁰ Cfr. J. Lotman, *La semiosfera*. Bologna, Marsilio, 1985.

controllo, appare chiaramente lontana da quella di cui si trattava nelle righe sopra perché se trasposta nell'ambito della formazione umana necessita di modelli normativi universali e finiti che rappresentano l'ottimo, il benessere e il perfetto funzionamento. E come sappiamo diversi sono gli studiosi afferenti a molteplici ambiti disciplinari che rifuggono da questo approccio; si pensi a quanto diceva Lacan sulla "*normalizzazione psicologica*", dove un'oggettivazione del bene (in senso platonico) potrebbe portare a un modello educativo ed etico di "*moralizzazione razionalizzante*", il cui esito, richiamando *il disagio della civiltà* freudiano, non è nient'altro che "*un'economia tale da diventare tanto più esigente quanto più le si fanno dei sacrifici*"⁴¹, dove per sacrifici si intende quella differenza prodottasi nella generazione di forma umana, mai identica ai modelli e sempre tendente a divergere nel tempo anche da sé stessa.

Nell'interpretazione pedagogica che propone Fadda, dove formazione sta per formazione umana, l'organizzazione formatrice e trasformatrice non inerisce l'intrinseca necessità di produrre informazioni che consentono al sistema di autoregolarsi in senso conformativo-adattivo né in vista di un fine conservativo, proprio perché ammette che il disordine distruttore-generatore non può essere sottoposto al dominio di un ordine contenitivo, se non attraverso operazioni volte ad escludere diversi elementi del sistema. Anzi, ci viene offerta un'immagine di un sistema non davvero controllabile nella sua totalità, nel quale l'organizzazione interna produce sviluppo, nuova forma, che può assumere il modo della realizzazione come della catastrofe, dell'annientamento e dell'auto-annientamento. Il fatto che vi sia formazione non ammetteedulcorazioni né limitazioni esterne; essa, spiega Fadda in un altro studio, è coesistente e consustanziale rispetto alla vita, ovvero è ciò che permane lungo tutto il corso della vita, non come mera sommatoria di interventi intenzionali che si susseguono per rispondere in via emergenziale a continue necessità che il vivere comporta – ciò si tradurrebbe nella parcellizzazione della forma che va di pari passo con la parcellizzazione della cultura precedentemente denunciata – sovrapponendo, così l'educazione alla formazione, riducendo inevitabilmente la seconda. L'uomo ha una forma e si determina anche se non è soggetto all'intervento di qualcuno che voglia agire sulla sua forma. La formazione include l'incontro con l'evento che origina, è frutto dell'ineludibile esposizione dell'uomo al caso, che insieme alla nascita e alla morte è l'unica certezza che abbiamo rispetto alla vita, pur non potendo prevedere in quali modi concreti esso si presenterà di volta in volta nell'esperienza umana.

⁴¹J. Lacan, *Écrits*, 1966, trad. it., *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974, cit. p. 350.

Possiamo rilevare che ci troviamo di fronte a un problema pedagogico di grande rilevanza, ossia quello dell'indissolubilità della formazione nell'arco dell'esistenza umana e al contempo della sua potenziale permeabilità rispetto a tutto ciò che è incluso nella vita, caratteristiche che denotano questo modo totalizzante dell'esperienza dell'uomo nel mondo dalla sua nascita sino alla morte⁴². Ed è qui che inizia un movimento che a volte prescinde, a volte va di pari passo, a volte è incrementato e a volte è limitato da quelle che sono le leggi biologiche che determinano la formazione umana nel senso di crescita.

L'uomo è sostanzialmente l'essere in divenire del quale Eraclito nel Frammento 91 ci offre una diapositiva angosciante, quanto è angosciante l'idea nichilista che il divenire possa in un certo qual modo svuotare l'uomo sempre pensato come completo. E forse proprio per mantenersi in quell'appagamento del vivere tranquillo, l'uomo contemporaneo si rifugia nella fittizia sostanzialità, promossa dai messaggi motivazionali che la nostra società continuamente ci trasmette. Così il divenire si riduce al diventare, proiettando l'esperienza quotidiana su una pista di atletica dove si raggiungono traguardi, si superano sfide e si diventa qualcosa che la società ci rende disponibile. Per un altro verso, il frammento eraclieteo è carico di quella possibilità interpretativa nel senso di un superamento continuo di sé, di emancipazione e di apertura che probabilmente risponde (paradossalmente) in modo più 'efficace' al bisogno dell'uomo contemporaneo di fuggire dalla prigionia di una vita inautentica che non gli appartiene.

Oltretutto, secondo chi scrive, Eraclito descrive qualcosa che può ricondurre alla generatività degli incontri. *“Non è possibile discendere due volte nello stesso fiume, né toccare due volte una sostanza mortale nello stesso stato, ma a causa dell'impetuosità e della velocità del mutamento si disperde e si raccoglie, viene e va”* esprime pienamente il fatto che tutto ciò che vive cambia; cambia l'uomo che non può essere sempre lo stesso neanche nella ripetizione dello stesso movimento, della stessa azione, così come cambia tutta la materia mortale (che in quanto tale è viva) che si trasforma secondo le proprie leggi, ma anche in virtù del suo incontro con l'altro da sé. Infatti, non mi è possibile escludere che sia proprio il primo incontro tra l'uomo e l'acqua del fiume quell'evento generatore di forma che sta alla base della trasformazione delle due materie mortali, trasformazione differente e ulteriore rispetto a quella che le sole leggi biologiche interne non avrebbero potuto realizzare se tale incontro non fosse avvenuto. Nel frammento il primo incontro tra uomo e fiume è un momento velato dalla carica espressiva che anima la prima parte del testo, che quasi chiede

⁴² E non si esclude che la formazione possa sconfinare i limiti biologici della singola esistenza nella forma dell'eredità, dove la forma dell'uomo assume la forma della memoria, dotandosi di un potenziale generatore-formativo per coloro i quali vanno incontro o si trovano nell'incontro con tale memoria.

di essere letta come una massima, ma anche dalla conclusione che svela l'inafferrabilità (se non diacronica) di una forma viva, così come la caducità di ciò che vivo.

La formazione umana è olistica: tutto si trasforma e tutto partecipa alla trasformazione. È forse necessario segnalare che la nostra interpretazione dell'umano non ammette quelle dicotomie tra anima e corpo che evocano la separazione cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa*. Preme sottolineare che le leggi di cui abbiamo parlato poc'anzi, quelle della formazione intesa come crescita e della formazione come sviluppo dell'umanità dell'uomo, pure quelle implicite e quelle ancora sconosciute, sono interrelate. A tal proposito Morin asserisce che

la complessità non consiste nel considerare l'uomo solo come essere biologico o solo come essere culturale o anche l'una e l'altra cosa al cinquanta per cento, ma come essere totalmente biologico e totalmente metabiologico (culturale, spirituale, politico, ecc.). Noi siamo degli esseri bio-culturali (dove ciascuno di questi due termini si concatena all'altro, cioè co-produce l'altro) dalla nascita sino alla morte, passando attraverso il parlare, il defecare, il mangiare, il copulare, il pensare.⁴³

La formazione umana pedagogicamente intesa si esprime ora nella sua gravidanza: L'incontro forma e trasforma, sia esso casuale o intenzionale, perché (riprendendo la metafora) il passaggio dal fiume può essere contingente al perseguimento di un fine altro rispetto all'immersione, così come può essere esso stesso il fine dell'azione umana volta a procurarsi nutrimento o refrigerio dalle acque; abilita potenzialmente all'avvertimento del limite e della perdita, in quanto nell'incontro con l'altra materia mortale, nell'esperienza dell'alterità, l'uomo scopre il continuo cambiamento che avviene nella vita, un cambiamento rispetto a un modo d'essere che in una certa misura costituisce anche la perdita di quel modo d'essere; avvia la costruzione identitaria dell'uomo in un modo che trascende le determinazioni biologiche, stabilendo il principio per cui lo sviluppo umano non avviene nella sola dimensione interna ma è la risultante della relazione inscindibile uomo-mondo, tra crescita/decadimento-cultura. Inoltre, l'incontro con una materia che cambia fa sì che l'uomo possa porre quest'ultima in un rapporto di differenza con quanto invece è immutabile e che è pienamente afferrabile per ciò che è nel qui ed ora. Diversamente dall'essere vivo che, in quanto in divenire, è costantemente in bilico tra la vacuità dell'incompiutezza e la vacuità della perdita di sé, gli oggetti si mantengono per ciò che sono. Così, nel rapporto dissonante

⁴³ E. Morin, *Science avec conscience*, 1982, trad. it., *Scienza con coscienza*, Milano, Feltrinelli, 1988, pp. 187-188.

tra staticità e dinamicità, l'uomo si riconosce uomo, ossia come un essere che ha una forma e, allo stesso tempo, ha una forma possibile.

L'esperienza della vita negli incontri con l'alterità e con sé stesso, tonalizzati emotivamente dall'angoscia esistenziale⁴⁴, implica il conflitto umano tra il bisogno di evitamento della dispersione, ovvero bisogno di afferrarsi, di conoscersi, di farsi unità, di dominarsi e il bisogno di superarsi, di incidere sul proprio cambiamento e promuoverlo per contrastare la certezza dell'essere perennemente incompiuti. È qui che la formazione trova (o ritrova) il principio organizzatore permanente che nel suo movimento ha generato: la cura. Quindi, la formazione, sulla quale ritorneremo più volte in questo lavoro sia al fine di approfondire quanto sinora detto che per trattarne aspetti ancora poco esplorati, nella modalità della cura, si fa agita, si fa educazione.

Alla luce della riflessione sin qui condotta, diversamente da come risulta nella visione della pedagogia metodicamente scientifica, formazione non sta per educazione, ossia come comportamento educante, sostenuto da una qualche intenzionalità, né tantomeno per apprendimento, ovvero quel processo cognitivo che avviene nella mediazione tra la dimensione intersichica e intrapsichica del soggetto. Non si può interpretare la formazione come un processo dotato di e determinato da criteri che ne fanno da presupposto. Peters, sottolinea Fadda, attribuisce all'educazione questa caratteristica⁴⁵. Tutt'al più la forma assunta dall'uomo può essere interpretata, ad esempio nella prospettiva heideggeriana come autentica o inautentica, e farsi, a partire dall'atto dell'interpretazione, il perno di un ulteriore atto con valenza formativa, appunto, l'auto-educazione. Ad ogni modo, la formazione è la dimensione dentro cui l'uomo esiste e dove l'uomo produce i criteri, i valori e i modelli, così come produce i mezzi grazie ai quali può tentare intenzionalmente di avvicinarsi (o di avvicinare l'altro) a tali modelli, seguendo quei criteri e valori stabiliti, ma solo nella misura in cui la formazione globale dell'uomo, dello specifico uomo, lo consente e nella misura in cui la storia di vita dello specifico uomo lascia spazio all'intervento intenzionale di un altro da sé. I criteri, i valori e i modelli prodotti corrispondono al senso della formazione come cultura, cioè i residui prodotti dal moto del prender forma nell'esistenza dell'uomo, il quale può tutt'al più custodirli e dotarli di senso, per poi riproporli nell'educazione. Ne consegue che la formazione ha il primato su ogni modalità specifica con la quale l'uomo tenta di

⁴⁴ Affronteremo questo tema in un capitolo apposito.

⁴⁵ Cfr. R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando editore, 2002; R. S. Peters, «Che cos'è un processo educativo», in A. Granese (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

incidere intenzionalmente sulla propria forma in qualità di soggetto autoeducante e sulla forma di altri in quanto educatore. Granese asserisce:

Analizzando i termini sulla base della distinzione “analitica” tra i verbi di compito (“task”) e i verbi di risultato (“achievement”), diremmo che per un verso si può essere “formati” senza che vi siano attività di allevamento, addestramento, coltivazione, cura, mentre per l’altro è perfettamente pensabile una mancanza di “formazione” (nel senso dell’“achievement”) pur in presenza di attività anche molto impegnative e ben dirette di coltivazione, cura, allevamento, addestramento, istruzione, educazione⁴⁶

Le parole del Pedagogista ci invitano a riflettere sul fatto che, appunto, la formazione, come processo permanente di sviluppo e di formazione ulteriore, non necessita dell’intenzionalità umana perché si verifichi una trasformazione e che a un’intenzionalità non corrisponde necessariamente una modificazione del *μορφή*. Inoltre, possiamo da qui fare un esplicito richiamo a Gadamer quando in *Verità e Metodo* tratta il tema della *Bildung* come cultura e ci offre un’idea di formazione che supera le pratiche di coltivazione e cura (nel senso di allevamento) volte al raggiungimento di un fine prestabilito. Secondo il Filosofo il concetto di formazione-cultura trascende, supera, quello di coltivazione di disposizioni preesistenti, ma aggiungiamo noi che supera anche i concetti che stanno alla base le altre pratiche aventi una qualche valenza formativa, in quanto coltivare una disposizione consiste nello sviluppo di qualcosa di dato nella direzione di ulteriore datità stabilita a priori⁴⁷. La cura intesa come coltivare non è nient’altro che un mezzo in vista di un fine predeterminato. Disporre l’assimilazione di contenuti manualistici, ad esempio, interpretati come ciò in vista di cui ci si forma, secondo il concetto di coltivazione, serve solo all’acquisizione di tali contenuti, lasciando scomparire la cura, una volta che essa perde la sua funzione di mezzo in vista del fine. Ma se pensiamo alla formazione umana in senso autentico, dove anche la partecipazione esterna risponde alla sola necessità dell’uomo di farsi uomo, dobbiamo riconoscere che ciò in cui e attraverso cui ci si forma diviene un oggetto di appropriazione da parte del soggetto nella sua totalità, perché ciò in cui e attraverso cui si acquisisce una forma permane nell’essere in formazione come principio organizzatore-generatore di nuova forma: la Cura.

⁴⁶ A. Granese, *Il concetto di formazione*, in F. Cambi, E. Frauenfelder, op. cit., p.112.

⁴⁷ Cfr. H. G. Gadamer, op. cit.

Capitolo 3. Ricercando l'umano nella cura e nell'educazione

L'educazione come azione: che cosa? Chi? Dove? Come? Quando?

Il filologo Robertson⁴⁸ tracciò il passaggio dai *topoi* greci, le circostanze nelle quali si realizza un fatto e attraverso le quali lo stesso viene esposto nella pratica retorica, ai *loci* latini. Il primo dei retori latini a fare pieno uso dell'impianto delle circostanze fu Cicerone⁴⁹, che nel *De inventione* dissentì con Ermagora di Temno sull'oggetto della retorica, da quest'ultimo intesa come la congiunzione tra *thesis*, relative alle questioni universali, e *hypothesis*, relative a questioni di carattere particolare. Nella tecnica di argomentazione del retore greco il fatto particolare doveva essere analizzato e, quindi, ogni ipotesi argomentata attraverso delle domande basate sui *topoi* (le circostanze) *quis, quid, quando, ubi, cur, quem ad modum, quibus adminiculis*. L'obiezione di Cicerone si reggeva sul fatto che le domande generali e le tesi – ovvero le *quaestiones* – fossero di dominio dei filosofi, mentre i retori dovevano limitarsi alla costruzione delle ipotesi – ossia le *causae* –. Ciononostante, si servì delle 'circostanze' in diverse sue opere, a partire proprio dal *De inventione*. Nell'opera dell'Oratore troviamo il concetto di 'circostanze' nella parte dove vengono trattati i mezzi con cui la *narratio*, ossia l'esposizione del caso, dovrebbe essere resa credibile, ma appare in modo più evidente nella discussione relativa alla *confirmatio*. Qui troviamo una trattazione delle circostanze secondo due accezioni distinte. Esse possono essere sia attributi delle persone che attributi delle azioni. Le prime consistono in "*nomen, naturam, victum, fortunant, habitum, affectionem, studia, consilia, facta, casus, rationes*". Gli attributi delle azioni sono, invece di tre tipi: quelli relativi all'esecuzione dell'azione, quelli relativi all'azione (*locus, tempus, modus, occasio, facultas*) e quelli conseguenti all'azione. La prima di queste tre riflette il sistema di Ermagora di Temno, senza comunque porle come domande. Il tema sin qui tratteggiato ci rimanda immediatamente a una prima teoria dell'azione, di un'azione che è stata contesa tra retorica e filosofia, ma anche, forse anche a causa di questa contesa, dimenticata e, nel suo essere dimenticata, ancorata a un pensiero che ruota attorno ai meri fatti; una teoria dell'azione "*diventata più appannaggio di alcune scienze umane, come la sociologia, che dell'analisi filosofica*" segnala Fadda, richiamando dei passi di *Norm and Action* e di *Handlung, Sprache und Vernunft*, rispettivamente di von Wright e di

⁴⁸ Cfr. D. W. Robertson, «A note on the classical origin of "circumstances" in the medieval confessional», in *Studies in Philology*, 43(1), pp. 6-14, 1946.

⁴⁹ Anche Quintiliano utilizzò questa tecnica, nella forma dei *loci argumentorum*.

Bubner, pur essendoci stati diversi studi che hanno offerto possibilità interpretative più radicali.

L'interesse rispetto a queste 'circostanze' si tenne vivo nel medioevo, in particolar modo nell'analisi dei peccati: ne è prova il ventunesimo canone del Concilio Lateranense IV del 1215, che esorta i confessori a raccogliere "*et peccatoris circumstantias et peccati*" in modo che "*they might justly weigh the crimes confessed to them and administer suitable remedie*"⁵⁰. Si può, quindi, cogliere una prima finalità inerente ai *loci* di natura giuridica e di valutazione morale delle condotte. Ma è con Tommaso d'Aquino che avviene l'analisi dell'azione e dei suoi elementi costitutivi⁵¹. Nella seconda parte della *Summa*, dedicata all'atto umano, egli riprese i loci di Boezio, *quis* (chi), *quid* (cosa), *ubi* (dove), *cur* (perché), *quomodo* (come), *quibus auxiliis* (con quale aiuto/mezzo)⁵², e vi aggiunse il quantum (quanto). Ma l'elemento ancora più importante fu la declinazione tomistica dell'intenzionalità, interpretata come un 'tendere verso individui' e 'stati di cose', restituendo radicalità all'azione come fenomeno e non come mero fatto, come era, invece evidente nell'analisi dei retori a cui egli e i suoi predecessori si riferirono in prima istanza – si pensi all'inserimento di *casus* e *rationes* nel gruppo degli attributi del soggetto al pari e senza alcuna discriminazione rispetto al *nomen*.

Ora a noi non interessa sapere a quale ambito di studio e di pratica appartengano le questioni universali e quelle particolari. Ciò che ci preme sottolineare è che questa separazione, riscontrabile nell'età età Grecia classica e nell'ellenismo e operata in modo incisivo dai latini, ha fatto sì che per un lungo periodo gli oggetti di studio, di ricerca e di riflessione fossero ripartiti tra questioni universali e questioni particolari e che l'analisi dell'azione sia andata a finire nello studio del particolare. In questo modo l'azione è stata privata, quantomeno dal punto di vista teorico, del suo ruolo nella compartecipazione alla definizione dell'universale e, almeno in parte, è stato eluso il concorso dell'universale, dell'inintenzionale e del caso, nell'agire umano.

Il tema dei loci, o delle circostanze – come anche il tema dell'intenzionalità – è di particolare importanza in diversi settori della nostra società. È forse utile ricordare che anche in giurisprudenza, sia nell'ambito dell'articolazione dell'accusa che della difesa di un imputato, è utilizzata la tecnica dei *loci argumentorum*⁵³. Sempre in funzione della spiegazione dei

⁵⁰ D. W. Robertson, op. cit., p. 6.

⁵¹ Cfr. Tommaso D'Aquino, *La somma teologica*, Bologna, Edizioni Studio Domenicano, 1997.

⁵² Cfr. F. Magnano, *Il De topicis differentiis di Severino Boezio*, Palermo, Officina di studi Medievali, 2014

⁵³ Cfr. L. Marrone, L., *Il consulente investigativo: Metodologia e ambiti operativi*. Roma, Gangemi Editore, 2013; L. Hutson, L., «Rhetoric and Law», in *The Oxford Handbook of Rhetorical Studies*, Oxford University Press, 2017.

fatti, è bene menzionare le '5W' (*Who, Says What, In Which Channel, To Whom, With What Effect?*) del modello giornalistico⁵⁴. Per ritornare al contesto pedagogico, ogni progetto educativo, affinché siano giustificate in modo quanto più approfondito possibile le scelte effettuate dal progettista, il quale è tenuto a considerare il rapporto tra necessità e possibilità e quello tra mezzi e fini, oggi si struttura in modo da rispondere alle domande corrispondenti ai *loci* di cui sopra⁵⁵.

Se sul piano documentale, l'uso dei *loci* risolve il problema della comunicabilità di un atto educativo con l'esterno, restano ancora irrisolti i problemi sulla comprensione dell'educazione come azione che affonda le sue radici nella formazione e della comunicabilità di questo legame. Ancora oggi si ha difficoltà a comprendere l'educazione oltre al mero fatto. Nonostante ci si sforzi di spiegarla, l'educazione difficilmente resta imbrigliata nel modello dell'analisi diacronica (nel progetto educativo utilizzato in chiave predittiva) che ne illustra solo gli aspetti legati al suo essere un avvenimento. Nella narrazione dell'educazione viene spesso meno il suo essere un modo della formazione e, quindi, vengono tralasciati gli aspetti più radicali inerenti sia alla partecipazione dell'azione intenzionale all'acquisizione e della produzione di forma umana, ossia quegli aspetti che eccedono rispetto al concetto di apprendimento, ma anche alla posizione di subordinazione dell'intenzionalità individuale rispetto al caso e alle possibilità esistenziali del soggetto. L'educazione progettata, nel riferirsi a tutti sembra sempre più riferirsi a nessuno.

La difficoltà a sottoporre l'educazione a un'analisi logica rigorosa deriva in parte dall'impossibilità di rispondere alle domande relative alle circostanze senza ricorrere all'integrazione con elementi che sembrerebbero più rispondenti ad altri *loci*. Ma non solo, l'educazione è un'azione possibile e, in quanto tale, non è l'educazione solo quella particolare azione realizzata, eseguita, né quella ricevuta da A per opera di B né il lavoro di C su commissione di D. Non possiamo limitarci a descriverla come se fosse una sommatoria di episodi nelle vite delle persone che compongono la società, né comprenderla a partire dalle conclusioni, dagli esiti che essa lascia nella quotidianità. Dice Arendt "*Noi possiamo comprendere un evento solo come la fine e il culmine di tutto ciò che è accaduto in precedenza [...], solo nell'azione prenderemo senza esitazioni le mosse dal mutato insieme*

⁵⁴ Cfr. H. Lasswell, *The Structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas*, New York, Institute for Religious and Social Studies, 1948.

⁵⁵ Cfr. D. Parmigiani, A. Traverso, *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2011.

*di circostanze, lo tratteremo cioè come un inizio*⁵⁶. In parte ci discostiamo dalle parole della Filosofa, perché nonostante possiamo significare l'evento particolare solo al suo culmine, nonostante il nostro intervento particolare sia motivato per lo più da un tentativo di contrastare gli esiti di ciò che è accaduto durante un evento particolare, noi abbiamo la possibilità di comprendere l'Evento, ovvero accogliendolo come possibilità ancor prima che questo si traduca nell'esperienza concreta in un evento particolare, generando una mutazione di circostanze. Se l'educazione è l'azione che si innesta nell'Evento generativo di forma, non possiamo non cercare di interpretarla con la stessa sensibilità che dedichiamo ad esso, senza dover necessariamente rifarci a un evento particolare già conclusosi per comprenderne il fondamento. L'azione educativa richiede la piena considerazione della possibilità, del potenziale, dell'impossibilità, del non occorso, del non-essere, come elementi costitutivi dell'azione universale che l'educazione è. *“Togliere da qualcosa il nascondimento [...], portare per la prima volta qualcosa alla luce”*⁵⁷, sono le parole heideggeriane per spiegare il disvelamento di qualcosa che troppo spesso è velato proprio dalla conoscenza erronea o ingenua di ciò che quel qualcosa è, ossia velato da un approccio alla conoscenza che antepone l'essere al divenire e stabilisce in via definitiva le qualità degli oggetti, escludendo la possibilità che ogni conoscenza maturata possa essere tuttalpiù una pre-comprensione dell'oggetto e, quindi, qualcosa di non definitivo. In questo senso tutte le informazioni sull'azione educativa intesa come mero fatto ci mantengono a un livello di comprensione che niente di più ci può dare oltre alla descrizione degli avvenimenti che occorrono in un contesto riconosciuto convenzionalmente come educativo, ben lontani dal fenomeno. Eppure, considerato che questo lavoro si impegna a ricercare l'autentico nelle pratiche di educazione alla professionalità, ci sono due *topoi* su cui è necessario indagare: il “che cosa?” dell'educazione e il suo “Chi?”.

Educazione: che cosa?

Se lasciate a se stesse, le faccende umane possono solo seguire la legge della mortalità, che è la più certa e implacabile di una vita spesa tra la nascita e la morte. È la facoltà dell'azione che interferisce con questa legge perché interrompe l'inesorabile corso automatico della vita quotidiana, che a sua volta abbiamo visto interferire col ciclo del processo vitale biologico, interromperlo. Il corso della vita umana diretto verso la morte condurrebbe inevitabilmente ogni essere umano alla

⁵⁶ H. Arendt, «Comprensione e politica», in S. Forti (a cura di), *Archivio Arendt 2 (1950-1954)*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 93.

⁵⁷ M. Heidegger, *Logik. Die Frage nach der Wahrheit*, 1976; trad. it., *Logica, il problema della verità*, Milano, Mursia, 1986, p. 86.

rovina e alla distruzione se non fosse per la facoltà di interromperlo e di iniziare qualcosa di nuovo, una facoltà che è inerente all'azione, e ci ricorda in permanenza che gli uomini, anche se devono morire, non sono nati per morire, ma per incominciare⁵⁸.

Le parole di Arendt rappresentano il *fil rouge* che connette il tema della formazione con quello dell'educazione. La Filosofa introduce l'azione come un nascere continuo, un dare forma alle cose nel senso di un generare nello spazio invisibile del pensiero e realizzare nello spazio fisico e visibile del mondo. L'educazione può essere letta, così, come la sede della generazione continua di forma attraverso il dialogo tra l'azione del pensare e l'azione del discorso. Essa riguarda l'azione dell'uomo globale, dell'umanità, di darsi una forma, attraverso e nella modalità concreta dell'intervento di un uomo particolare sulla forma di un uomo particolare, pur essendo sempre in un moto che agisce più radicalmente.

In via preliminare e senza pretesa di esaustività, possiamo qualificare l'educazione come la modalità pratica della formazione. Essa riguarda le sollecitazioni, gli stimoli, gli orientamenti, le norme, le informazioni e le prescrizioni, condivise, proposte, offerte ed erogate da un'agente educativo, la cui intenzione è innanzitutto la partecipazione attiva alla costituzione della forma di un soggetto. Tale partecipazione inerisce a un fine, un 'in vista di', che rimanda al rapporto tra determinazione attiva e passiva. Quindi, per un verso il soggetto in educazione sta in un processo di conformazione, ovvero l'assunzione di quei tratti che ne stabiliscono l'afferenza infraspecifica al gruppo, alla comunità, alla società o a quella forma universale che chiamiamo *humanitas*; per un altro verso il soggetto in educazione sta in un processo di differenziazione, quindi nella produzione di tratti originali che lo diversificano rispetto al gruppo, alla comunità, alla società, ma sempre comunque all'interno della dimensione dell'*humanitas*.

L'*humanitas*, infatti, include la differenza e la promuove come carattere fondativo della stessa afferenza, in virtù del fatto che l' 'afferire' umano non sta per 'omogeneità' o 'medesimezza', come se l'umano fosse un oggetto semplicemente presente nel mondo e autonomamente immutabile, ma indica l'essere dell'uomo nel mondo in un modo che è comune a tutti gli uomini, ossia l'essere in divenire, fondato nel movimento del cambiamento che è originato dall'incontro tra quanto è essenzialmente dato (biologicamente e culturalmente) e quanto è, invece, determinato dallo stesso soggetto che si forma, in maniera più o meno intensa e radicale, a seconda delle sue specifiche possibilità, dei suoi limiti e della sua disponibilità – condizioni interrelate con la dimensione bio-culturale.

⁵⁸ H. Arendt, *The Human Condition*, 1958, trad. It., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2003, p. 246.

Evidenziando il ruolo centrale dell'educazione nella definizione dell'uomo, ovvero la commutazione dello svantaggio della non-specializzazione e dell'imperfetto adattamento nel vantaggio inestimabile di un'apertura totale al mondo, Granese mette in rilievo il rapporto tra una specifica idea di educazione e una specifica idea di pedagogia eticamente orientata all'autenticità dell'umano:

il carattere informe della forma uomo, ossia della forma che più di ogni altra ha bisogno di essere formata sta infatti alla base del rifiuto pedagogico della conformazione. L'etica (o la deontologia) pedagogica del propiziare le differenze mentre un processo di assimilazione e omologazione è in atto, ha un significativo riscontro proprio nell'incompiutezza e nella relativa indeterminatezza della forma-uomo. Non per caso il perfezionamento umano, il raggiungimento di un'umana entelecchia, è pensabile soltanto nella dimensione della soggettività personale: un'entelecchia umana collettiva [...] Può essere rappresentata o ipotizzata solo con molte precisazioni, limitazioni e riserve⁵⁹.

Da queste parole si ha modo di comprendere che l'intervento educativo può avere, come precedentemente affermato, un fine di partecipazione alla formazione nel senso di una conformazione necessaria a garantire l'autentico darsi forma umano. Ogni sollecitazione tecnicamente strutturata a partire da un modello ha valore pedagogico nella misura in cui gli stimoli prodotti dall'educatore sono orientati al superamento dello stesso modello. Questo si deve, innanzitutto, al fatto che il fine ultimo della pedagogia non è tanto quello della trasformazione sociale a partire dalla modificazione del singolo uomo come se questi fosse un'unità dentro l'insieme chiamato 'società', bensì mira all'autonomia del soggetto, liberandolo dall'interesse esclusivo rispetto alle necessità naturali, a partire dall'introduzione nella sua esistenza di elementi di cultura, cosicché egli sia potenzialmente abilitato a partecipare alla trasformazione attiva della società, trasformazione alla quale ogni singolo uomo potrebbe pure concorrere inconsapevolmente, dalla quale potrebbe volersi tirare fuori o per la quale la singola partecipazione potrebbe avere il carattere dell'insufficienza. Queste considerazioni sono alla base di un pensiero che proseguirà in diverse parti di questo lavoro; pensiero che da una parte solleva le istituzioni educative dalla responsabilità di produrre cittadini inadeguati allo sviluppo sociale in direzione di modelli di sviluppo preconfigurati, dall'altra, li mette nel banco degli imputati proprio perché, nel loro impegnarsi ad erogare conoscenze e saperi strumentali, non si rivela capace di configurare interventi che producano l'interessamento, la pensosità e la responsabilità con e per l'educando. Di queste tre

⁵⁹ A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale* [...], op. cit., p. 22.

dimensioni educative, nonché finalità prioritarie di ogni modalità educativa, parleremo più avanti, ma a titolo quantomeno di indizio, è bene presentare sinteticamente la sostanza conoscitiva insita nel concetto di “essere educato”, che secondo Peters deve essere letto soprattutto per l’aspetto attitudinale. Il Filosofo analitico spiega che *“l’essere educati implica un possesso di conoscenza, ma esclude la mera conoscenza, perché richiede anche la comprensione dei principi”*⁶⁰, principio esteso anche al sapere di natura pratica quando asserisce che *“qualsiasi cosa questa persona sia addestrata a fare essa deve non solo avere abilità, ma conoscere e comprendere anche i principi”*⁶¹. Ora, questo potrebbe fare pensare che tutto sommato la questione si risolva nel possesso di informazioni che riguardano il rapporto tra conoscenze e competenze con i principi che li ordinano. Invece c’è qualcosa di più profondo che si radica nella partecipazione di ciò che è compreso alla vita di chi è soggetto all’educazione:

tale conoscenza non deve essere ‘inerte’; essa deve implicare quel genere di impegno che deriva dall’essere al di dentro di una forma di pensiero e di consapevolezza. [...] Il suo modo di vivere (della persona educata) deve mostrare che essa è capace di forme di pensiero e di consapevolezza, che non sono sfruttate per meri scopi di utilità o mestiere e che non hanno carattere dell’unilateralità; la sua conoscenza e la sua comprensione non devono essere inerti nel senso di far differenza dal punto di vista di una sua conoscenza generale del mondo, per le sue azioni in esso e per le sue reazioni in esso, e nel senso di non coinvolgere alcun interesse per i criteri che dirigono dall’interno le forme di pensiero e di consapevolezza, come pure la capacità di conseguirle”⁶².

L’educazione che si annuncia qui, il “Che cosa?” che figura sul titolo di questo paragrafo, è, quindi, un educare al pensare, pensare criticamente un mondo dove le conoscenze e le abilità sono sì necessarie, ma nella misura in cui esse si fanno oggetto di riflessione; una riflessione globale che non si limita agli ambiti e alle pratiche specifici dentro i quali le stesse conoscenze e competenze fungono da contenuto, ma si estende a tutti gli ambiti del vivere per mezzo della presa di consapevolezza riguardante il rapporto tra oggetti (fisici e di conoscenza) e i principi sottesi.

⁶⁰ R. S. Peters, «Che cos’è un processo educativo», in A. Granese (a cura di), *Analisi logica dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 9.

⁶¹ Ivi, p. 11.

⁶² Ivi, p. 11-12.

Il 'Chi' in educazione

Il tema del 'Chi?' è chiaramente di grande rilievo per la pedagogia, interessata a comprendere autenticamente l'uomo formantesi nell'intero corso della vita. Tale interesse fonda la nostra disciplina, sia alla luce di quanto già discusso e di cui avremo ancora modo di discutere sull'esposizione dell'esistenza umana all'evento e al caso sia perché la teoria pedagogica è per lo più, come spiega Fadda, ammonendo le teorizzazioni che tengono lontane formazione e educazione dalla vita concreta, una teoria della e sulla pratica della cura educativa⁶³. L'educazione e le sue varie componenti sono oggetto di indagine di diverse discipline caratterizzate da diversi, spesso lontani, statuti epistemologici; esse partecipano alla produzione di saperi fondamentali sull'uomo, di cui la pedagogia offre una sintesi autenticamente comprensiva. Questa comprensione deve riguardare innanzitutto sia l'uomo generale che l'uomo particolare e irriducibile. È quest'ultimo ad esperire la relazione educativa, sia nella disposizione di soggetto educante che di soggetto educato.

Il riferimento alla compartecipazione di diverse discipline alla realizzazione di un sapere sull'uomo ci suggerisce che la ricerca del 'Chi' in educazione può svilupparsi secondo diversi filoni e con diversi approcci. Qui, in modo consapevolmente imprudente abbiamo cercato delle risposte al problema del 'Chi' interrogando la filosofia antropologica, o forse sarebbe meglio dire l'antropologia fenomenologica, heideggeriana. Imprudente perché ammettiamo che di Heidegger vi siano numerose interpretazioni, quanto sono numerose le questioni ancora aperte rispetto al suo contributo alla pedagogia. Ricordiamo i problemi aperti da Sola⁶⁴, la quale segnala il mistero – forse un fraintendimento o forse una scelta dovuta all'adesione al nazionalsocialismo – inerente all'associazione tra *Bildung* e *Vorbildung* (conformazione a un modello) operata da Heidegger. E proprio qui sta il pericolo insito nella nostra scelta di dialogare col Filosofo: il nostro lavoro respinge l'educazione dei professionisti basata sulla conformazione ai modelli professionali chiusi. Però, qui accogliamo la possibilità che il modello inteso da Heidegger non sia affatto statico, ma un modello conforme ciò che è l'uomo per Heidegger, ovvero il Con-esserci esistente nella modalità della cura. Ma questo parleremo via via nel prosieguo del capitolo. C'è comunque un'ulteriore ragione per cui le accuse poste al Filosofo non possono inibire un'interrogazione del suo pensiero: i modelli restano sempre un prodotto della formazione, anche quando intendiamo questa (e noi lo facciamo in maniera convinta) nell'accezione goethiana di *Bildung*, ovvero come un moto continuo. Pertanto, non possiamo ignorare la sussistenza dei modelli, anche se sono l'esito di un modo inautentico di interpretare l'umano; non possiamo

⁶³ Cfr. R. Fadda, *Sentieri della Formazione [...]*, op. cit.

⁶⁴ Cfr. G. Sola, *Heidegger e la pedagogia*, Genova, Il melangolo, 2008.

non confrontarci con questi modelli là dove il nostro obiettivo è proprio il loro superamento e l'attivazione del moto ondoso che trasforma, di cui ci parla Goethe.

Riprendendo il nostro discorso, nel capitolo quarto di *Essere e tempo* il tema principale è, appunto, quello dei 'Chi', del soggetto: colui che, ci viene insegnato a scuola in modo semplicistico, che compie o subisce un'azione.

L'analitica esistenziale heideggeriana chiarisce senza esitazioni che dietro il soggetto vi è un modo di essere dell'uomo, chiamato dal Filosofo 'Esserci', perché essere-nel-mondo: l'ente la cui essenza è l'esistenza, lo stare fuori dal proprio stare, da *ex-sistere* e non da *esistentia*, termine che rimanderebbe, invece, alla mera presenzialità nel mondo. L'uomo, mai dato con questo termine nell'opera⁶⁵ è l'essere che non sta soltanto dentro il mondo tra le cose del mondo come una semplice presenza, ma ne è assorbito, vi si immedesima e vi si relaziona. Questo imprescindibile relazionarsi dell'uomo col mondo – spiega Heidegger, non c'è un 'io' senza mondo, così come non è mai dato un 'io' isolato, senza gli altri – include un rapporto di comprensione con gli oggetti che si incontrano nel mondo, chiamati dal Filosofo 'utilizzabili intramondani' e tale rapporto è fondato sul rapporto di utilità che si instaura tra l'uomo e il fine per cui tali oggetti sussistono. Però, l'in-essere dell'uomo, il suo essere nel mondo è soprattutto un essere con gli altri, altri Esserci (uomini), modo che viene espresso col termine 'con-Esserci'.

Sulla scorta di queste delucidazioni iniziali, possiamo affermare che quanto stiamo per affrontare avrà un impatto forte sul modo di intendere, comprendere e considerare in tutto questo lavoro l'intenzionalità educativa, la responsabilità sugli interventi e, soprattutto, sul modo di comprendere l'agente e l'agentività di ogni possibile agente a fronte di ciò che a lui è dato e possibile. È questo un capitolo (certamente troppo concentrato) nel quale ci si interroga sull'uomo, che non è solo quello che agisce nel prescrivere e nell'erogare, ma che pure l'uomo che agisce nel ricevere, nell'aderire, nell'interiorizzare e persino che agisce nel suo non far nulla. Come anticipato nel precedente capitolo, quando si tratta di vita e di formazione, difficilmente si può rispondere a una domanda in modo lineare. L'uomo non può essere pensato se è preventivamente slegato dal mondo in cui egli è e dai modi in cui lo possiamo incontrare in tale mondo. Parliamo di un mondo che non ammette di essere ridotto a specifici contesti (mondo della scuola, della formazione professionale, del lavoro e così via), proprio perché ogni versione ristretta del mondo è componente del mondo più ampio e perché ogni uomo che possiamo conoscere in un dato contesto (educativo o lavorativo) è

⁶⁵ Heidegger non si schiera contro l'umano né difende l'inumano o ne svaluta la dignità. Le scelte lessicali del filosofo sono riconducibili a una posizione netta contro l'umanesimo che non porrebbe "l'*humanitas dell'uomo a un livello abbastanza elevato*" (M. Heidegger, *Über den 'Humanismus'*, 1947, *Lettera sull'Umanesimo*, Milano Adelphi, 1995, p.55).

innanzitutto nel mondo, e lo è prima ancora che in uno specifico contesto, che nient'altro è se non la risultante della partecipazione attiva dell'uomo nel mondo. La riflessione che stiamo andando a proporre ci consentirà, quindi, di introdurre il tema della Cura, quello dell'autenticità e dell'inautenticità, proprio a partire dall'autore che ha istituito questi termini e ha offerto, in essi, un'importante eredità al discorso pedagogico.

Nella società contemporanea (anche nei contesti dell'educazione) troppo spesso l'uomo è scambiato per un oggetto, per qualcosa di manipolabile e vi è una consolidata credenza che questo sia, da un lato, l'esito di una patologia delle relazioni tra singoli soggetti, quando si parla di relazioni interpersonali, e, dall'altro, effetto di un modello sociale fondato sul controllo dall'alto, quando si parla di rapporto tra istituzioni e cittadini e tra mercato e lavoratori/consumatori. Invece, l'analisi che stiamo introducendo, offre una prospettiva diversa, dalla quale possiamo cogliere che la soggezione dell'uomo alla manipolazione, per lo più nella direzione dell'omologazione, è espressione di una circolarità nella quale la ricerca di responsabili non ci porterebbe da nessuna parte. Il problema si radica, invece, nella ricerca umana di organicità, di unità e di una tranquillità apparente, lontana dall'inquietudine che porta con sé l'essere in continuo divenire in un mondo che cambia, nella limitatezza umana, che consente di realizzare limitate relazioni autentiche, a fronte di infinite relazioni possibili, e, soprattutto nell'incomprensione dell'umano, che riguarda sia l'incomprensione di sé che dell'altro da sé. Infatti, anche là dove sembra che le istituzioni economiche e politiche impongano un'omologazione, l'analitica esistenziale heideggeriana ci mostra che gli stessi dettami che livellano, che creano mediocrità e che soffocano i primati individuali sono presenti anche nel quotidiano relazionarsi dell'uomo. Come sarà anche segnalato nel testo, la presenza di istituzioni che agiscono in questo senso nel sistema sociale favorisce e promuove questa tendenza livellante, ma non si può negare che le stesse istituzioni e i loro modi di rapportarsi all'uomo non sono nient'altro l'esito dell'azione, del pensiero e del dire umano, originati a loro volta da un modo di comprendere l'uomo. Come vedremo più avanti, il Chi in educazione sarà colui che risponderà al bisogno umano di autenticità, attraverso un suo contributo personale e professionale alla risoluzione di questo problema. Ma prima di saltare a conclusioni affrettate, che potrebbero risultare ovvie o banali, se non precedute da un approfondimento del tema, si rende necessario un percorso che dia conto di tutti gli elementi che concorrono alla formulazione del nostro problema sull'uomo.

Il Chi tra relazionalità, cura e assenza

In Heidegger l'Esserci è per l'uomo l'ente che sempre egli è, in quanto l'essere è sempre dell'uomo, ossia dell'unico essere che può pensare se stesso e il mondo, agire e dire di sé, colui che solo pone e che risponde alla domanda del Chi.

Nel presentarsi a sé stesso e agli altri, perché sempre interessato a conoscersi e qualificarsi, l'uomo si pone come soggetto del suo essere (del suo avere e del suo fare), ossia come un oggetto che sempre è rispondente, immutabile, alla domanda del Chi.

“Il Chi è ciò che si mantiene identico nel mutare dei comportamenti e delle esperienze vissute, e che si riferisce a questa molteplicità. [...] Tale subjectum, permanendo lo stesso nelle molteplici modificazioni, ha il carattere del se-Stesso”⁶⁶.

Basti pensare a un uomo particolare che, pur nella crescita, nella sua continua formazione e trasformazione, trasformazione anche identitaria, mantiene il proprio essere soggetto, il medesimo soggetto: 'io'. Questo 'io' in un certo qual modo ci serve per compendiare in un'unità tutta la nostra storia personale, le trasformazioni che in essa si sono sviluppate e per attestare la partecipazione tacita di tali trasformazioni alla realizzazione di ciò che nel qui ed ora presento a me stesso e agli altri. Ma questa reificazione del sé in un oggetto statico, l' 'io' col quale ci si pone come oggetto della percezione altrui, non dà realmente conto della motilità esistenziale dell'uomo che ne fa uso. La conservazione del significato di semplice-presenza insita nell'uso dell' 'io' crea sin da subito una sorta di difetto per il Filosofo, in quanto non conforme all'Esserci, che è essenzialmente esistenza, con tutto ciò che questo comporta. La sintesi sartriana *“l'esistenza precede l'essenza”* spiega il fatto che l'uomo innanzitutto si trova nel mondo e che poi si definisce e che solo a partire dall'esistenza egli ha la possibilità di definirsi in un qualche modo⁶⁷. Ma questo definirsi, il rendersi pubblico, taglia fuori dall'atto conoscitivo l'esistenza, o la riduce a un complemento. Allora si apre la possibilità che non si debba ricercare il Chi passando per una riflessione percettiva degli atti, ossia il modo dell'uomo di farsi percezione altrui, che probabilmente non si debba cercare il Chi nell' 'io' di 'io sono questo' e dei derivati 'io faccio questo', 'io dico questo'⁶⁸, in quanto l' 'io' può essere compreso solo nel senso di una indicazione formale non vincolante di

⁶⁶ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, 1927, trad. it., *Essere e tempo*, Milano Longanesi, 1976, cit. p. 145.

⁶⁷ Cfr. J. P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, 1946, trad. it., *L'esistenzialismo è un umanismo*, Milano, Mursia, 2016.

⁶⁸ Heidegger non scrive né 'io faccio questo' né 'io dico questo', ma proprio perché il significato della seconda delle due espressioni è annullato dalla celebre frase del filosofo “noi non parliamo un linguaggio, ma siamo parlati dal linguaggio” (M. Heidegger, *Unterwegs zur Sprache*, 1959, trad. it., *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia, 1973), ho pensato di inserire queste due impieghi dell'uso del soggetto 'io', a titolo indiziario, per comprendere quale strada stiamo percorrendo.

qualcosa che può trovare nell'‘io’ esattamente ciò che è, qualcosa di simile, ma anche l'opposto.

Secondo Heidegger l'uomo “*deve essere interpretat(o) esistenzialmente*”⁶⁹, proprio perché il suo essere esistenza, ossia apertura che rende possibile ogni determinazione di sé, fa sì che il modo col quale l'uomo si dà a se stesso e agli altri non può corrispondergli, in quanto un prodotto di ciò che egli è. Pertanto, bisogna “*trovare una risposta nella esibizione fenomenica di un determinato modo di essere dell'Esserci*”⁷⁰, ossia ricercare l'uomo nel fenomeno dentro il quale si collocano i modi d'essere a lui più propri, evitando di etichettarlo con le trasposizioni linguistiche relative agli atti e ai fatti che egli esperisce nella sua esistenza. Ogni fatto e atto può essere possibile e nominabile solo se l'uomo è compreso come Esserci, quella che il Filosofo individua come ‘costituzione fondamentale dell'uomo’ che permette il realizzarsi ogni suo modo d'essere particolare. Siccome tutti modi d'essere sono assimilabili a una o all'altra delle due declinazioni della costituzione fondamentale dell'Esserci inerenti al rapportarsi/relazionarsi dell'uomo col mondo, ossia il rapporto dell'uomo con gli oggetti, il commercio con l'utilizzabile intramondano nel quadro del prendersi cura, e la relazione dell'uomo con gli altri uomini, il con-Esserci, nel quadro dell'aver cura, è dentro queste due dimensioni della cura che bisogna cercare il ‘Chi’.

Mortari, nella sua lettura del pensiero heideggeriano parla di *primarietà della cura nella costituzione dell'essere*, in quanto “*l'umano ha bisogno sia di essere oggetto di cura sia di prendersi cura*” affinché si “*dischiudano le possibilità esistentive*” e per “*costruire significato nella sua esistenza*”⁷¹. Il fatto che l'essenza dell'uomo è rintracciabile innanzitutto nella cura mette chi si occupa di educazione in una posizione privilegiata, in quanto l'educazione è sostanzialmente una pratica dell'aver cura. Ciò può sembrare scontato a una prima lettura, ma assume un significato più profondo nel momento in cui si denuncia uno scarso interesse generale nei confronti dell'educazione, se non nella misura in cui essa è organizzata come uno strumento per dotare gli uomini di conoscenze e competenze a loro volta strumentali. Un'educazione alla quale si nega il ruolo di comprendere l'uomo, non solo sul piano teorico, ma anche pratico, là dove la voce di chi educa e insegna sul campo non trova interlocutori neanche dentro le istituzioni che gestiscono tale ambito, diviene la sede di un *ēdūcāre*, di un nutrire, che elude il bisogno di ricercare l'autentico e fornisce, eroga, dei modelli ai quali conformare, in vista di quei fini che nel precedente capitolo abbiamo chiamato preter-umani (la produzione, l'efficienza, la competitività, il consumo e il

⁶⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit., p. 147.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013, cit. p. 17.

mantenimento del mercato dei beni e dei servizi), trasformando l'uomo in numero, in funzione di un sistema che elude la sua umanità. Proprio perché l'obiettivo principale di questo lavoro è quello di promuovere l'autenticità di quella cura che si pratica nei contesti dell'educazione dei professionisti, dove i pericoli appena segnalati sono ben visibili, sembra opportuno proseguire nell'interrogazione del pensiero heideggeriano, entrando proprio nel tema del rapporto tra l'uomo e gli oggetti che egli incontra nel mondo, per segnalare le differenze principali tra questo rapportarsi e la relazione tra uomini.

La scoperta del mondo e di sé parte, secondo Heidegger, non dalla visione della scienza delle 'cose stesse', una visione pura, bensì quella che lui chiama 'visione ambientale preveggenete', ossia una visione nella quale già si hanno gli indizi per comprendere la relazione tra ciò che è incontrato nell'ambiente e i suoi fini. L'uomo è sempre in un rapporto di familiarità con la comprensione, ovvero opera disvelamento di ciò che è incontrato, ricavandone informazioni sulle possibilità d'essere e sui possibili fini di ciò che si rende a lui disponibile.

La comprensione degli oggetti, degli utilizzabili, si articola in una serie di rimandi. La relazione tra questi rimandi è un significare. Lo si può spiegare meglio trattando per intero il processo di comprensione di cui parla l'Autore nel capitolo terzo dell'opera presa in esame: un oggetto è sussistente 'in vista di' qualcosa, che rimanda al 'per il raggiungimento di qualcosa', che a sua volta rimanda all' 'a che' l'oggetto è asservibile, ossia l'appagamento presso-che (presso uno stato di cose), che in ultima istanza rimanda all'oggetto stesso, cioè il 'con che cosa' si raggiunge un appagamento. *"La totalità dei rapporti di questo significare è ciò che noi chiamiamo significatività"*⁷². Quindi, l'uomo non incontra l'essenza dell'oggetto, ma incontra l'oggetto per come è disponibile nell'ambiente e lo comprende (pre-comprende) in relazione all'appagatività dello stesso oggetto e nella misura in cui egli sa significare almeno un aspetto della relazione tra lo stesso oggetto e l'appagamento che produce. Dopo aver chiuso il cerchio del rapporto tra l'oggetto e il suo fine, ogni atto di conoscenza ulteriore sull'oggetto non è niente di più che un approfondimento nozionistico. Ma nel mondo l'Esserci non incontra solo utilizzabili. Anche nel descrivere il mondo come ambiente, ai mezzi di lavoro, ai materiali impiegati, agli oggetti della quotidianità prodotti per opera umana e agli oggetti della natura, non possiamo fare a meno di includere l'artigiano che realizza un oggetto, il fornitore che distribuisce le materie prime, i clienti di un negozio, i destinatari di un'opera, i lettori di un libro, gli escursionisti di un'area campestre. Questi non sono oggetti presenti nel mondo assieme all'Esserci, bensì altri Esserci, altri uomini, che co-ex-istono, esistono insieme nel mondo. Lungi dall'intendere gli altri come coloro che

⁷² M. Heidegger, op. cit. p.113

restano dopo che io mi sono tolto, essi sono coloro dai quali per lo più non ci si distingue e per i quali io stesso sono alterità, in quanto incontrabile nell'ambiente-mondo del quale ci si prende cura. Gli altri per me e io per gli altri siamo scopribili autenticamente, ossia in un modo della comprensione nettamente diverso da quello mostrato sopra sulla significazione degli oggetti. La comprensione autentica dell'altro inerisce al continuo disvelamento che conduce al riconoscimento dell'altro come un altro essere esistente nel mondo.

Sia che l'uomo incontri un oggetto o un altro da sé, egli opera una comprensione sia di ciò che è incontrato che di sé. Ma nell'incontro con l'oggetto l'uomo è nel quadro del prendersi cura del mondo; quindi, scopre l'oggetto in relazione al suo fine, mentre scopre sé come utilizzatore di tale oggetto e come essere che si prende cura del mondo. Invece, l'uomo che incontra un altro uomo condivide con esso il modo di essere nel mondo, l'esistenza, perciò l'incontro avviene nel quadro dell'aver cura, che è altro dal prendersi cura⁷³. L'aver cura ha inizio col disvelamento: la liberazione dell'altro da tutte le apparenze che si generano nell'impegno dell'uomo nel prendersi cura delle cose semplicemente presenti. I modi di rendersi pubblici nell'incontro che avviene nell'ambiente, ossia i titoli, i ruoli, le mansioni, le funzioni, e tutte le categorie che non sono propriamente la dimensione esistenziale dell'uomo incontrato, bensì determinazioni collaterali all'esistenza⁷⁴, sono ciò di cui in prima istanza l'uomo spoglia l'uomo incontrato, affinché possa procedere al riconoscimento dell'altro uomo, che è (come lui) un essere-nel-mondo, che si forma, che si trasforma, che diviene, che è costantemente incompiuto e che è in un rapporto di familiarità con la comprensione.

Benché vi sia una sostanziale differenza tra i modi della comprensione prodotta dall'incontro dell'uomo con gli oggetti semplicemente presenti nell'ambiente e i modi della comprensione prodotta dall'incontro con l'altro, bisogna rilevare che tale differenza si mantiene sempre possibile (certamente è auspicabile), ma non è certa, né garantita da alcunché. Questo è dovuto al fatto che l'uomo vive il mondo in modi particolari che non necessariamente introducono, favoriscono e promuovono la comprensione dell'altro passando per il superamento del “*visibile, (delle) esperienze vissute e (dei centri) centri di atti*”⁷⁵. I modi dello stare al mondo quotidiano per lo più spingono l'uomo a riconoscere negli altri solo le

⁷³ Noddings, riferendosi in modo più stingente alla cura educativa, parla della differenza tra *caring about* (degli oggetti) e *caring for* (delle persone). Cfr. N. Noddings, *Starting at Home: Caring and social policy*, Berkeley, University of California Press, 2002.

⁷⁴ Secondo Vattimo dobbiamo interpretare questo ‘essere’ nell’accezione più generale e comprensiva, “in modo da garantirsi anzitutto contro il rischio di assumerne surrettiziamente un aspetto (un aspetto specifico) come essenziale” e di costruirci attorno teorie senza che questo o quel modo d’essere siano stati preliminarmente problematizzati. G. Vattimo, *Introduzione ad Heidegger*, Roma-Bari, Laterza, 2001, cit. p.18.

⁷⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit., p. 150.

funzioni connesse al loro prendersi cura del mondo, ossia a comprenderli come avviene con gli oggetti, ovvero per l'utilizzabilità. Tutt'al più, in luogo di una disposizione volta alla comprensione, l'uomo "fa conoscenza degli altri", come se dagli altri potessimo ricavare solo delle nozioni conoscitive. Questo aspetto, nel tacito disconoscimento dell'altro come un altro uomo, anch'esso esistente nel modo del divenire, stabilisce l'assenza dell'altro dalla nostra esistenza.

Ad ogni modo, sia nella comprensione profonda sia nella conoscenza superficiale, "*il con-essere determina esistenzialmente l'Esserci anche qualora, di fatto, l'altro non sia presente né percepito*"⁷⁶ proprio perché l'indifferenza, l'assenza, l'esser soli, sono modi difettivi dell'essere assieme agli altri, che dimostrano, anche solo per il fatto di essere le possibili alternative all'essere li uni per gli altri, la fondatezza dell'interpretazione dell'uomo come un con-Esserci. Inoltre, proprio il mantenersi dell'uomo per lo più nei modi difettivi della cura realizza e giustifica il bisogno empirico di essa, a partire dall'educazione di cui noi ci occupiamo. "*L'essere l'uno per l'altro, l'uno contro l'altro, l'uno senza l'altro, il trascurarsi l'un l'altro, sono modi possibili dell'aver cura*"⁷⁷ dei quali si riconosce il rischio in senso deformativo sullo stesso concetto di essere-con dell'uomo nella direzione di un essere compresenti nel mondo senza alcun legame gli uni con gli altri; rischio che il Filosofo mette all'angolo spiegando che vi è una sostanziale differenza tra "*l'indifferente esser-presente-assieme di più cose qualsiasi e il non importar-nulla-all'uno dell'altro proprio dell'Esserci-assieme*"⁷⁸.

D'altronde l'assenza può rientrare in un modo esistenziale riconducibile ai limiti entro cui l'uomo, nel suo costante divenire, è. Quello della Faktizität è un tema sempre presente in Heidegger, spiegato nell'*Ermeneutica della fatticità* come

la denominazione per il carattere di essere del 'nostro' 'proprio' esserci. Più esattamente l'espressione significa: di volta in volta questo esserci, nella misura in cui esso, 'conformemente all'essere' nel suo carattere di essere 'ci' è⁷⁹.

Pertanto, i modi d'essere effettivi, rappresentano le progressive condizioni esistenziali, gli esiti e le risposte a un continuo essere gettati (e auto-gettati), che, proprio in quanto condizioni, hanno dei limiti superabili col progetto, con l'educazione e l'autoeducazione che consentono di portarsi avanti a sé in modo quanto più autentico possibile⁸⁰, realizzando

⁷⁶ Ivi, p. 151.

⁷⁷ Ivi, p. 153

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ M. Heidegger, *Hermeneutik der Faktizität*, 1929, trad. it., *Ontologia. Ermeneutica dell'effettività*, Napoli, Guida, 1998.

⁸⁰ Cfr. C. Palmieri, *La cura educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

nuove forme-condizioni sempre provvisorie e sempre caratterizzate da ulteriori limiti, che mantengono l'uomo in bilico tra generatività e finitezza, ossia quei caratteri fondamentali che dominano l'esistenza umana tra la nascita e la morte.

Ma senza spingerci troppo in là, possiamo anche discutere il tema dei limiti umani che stanno alla base dell'assenza nella relazione di cura riferendoci ai semplici avvertimenti della quotidianità: pensiamo ai limiti biologici e culturali che realizzano il venir meno delle possibilità di aver cura dell'altro. Di tali limiti può esserci una consapevolezza alla quale può o può non conseguire una richiesta di presa in carico da parte di un altro soggetto curante; i limiti possono essere, altresì, mai avvertiti (o mai avvertibili) e potrebbero fare da sfondo un aver cura dell'altro inautentico, se non addirittura patologico, oppure portare alla trascuratezza secondo il senso comune, o ancora, restando nelle congetture, a un modo di avere cura più alto e originale⁸¹.

La ricerca del Chi dei modi positivi esistenziali della cura

Nell'analitica esistenziale heideggeriana la ricerca del Chi passa per un'analisi dei modi positivi della cura delle quali l'autore offre le due possibilità estreme che commenteremo via via nel testo a seguire.

L'aver cura può configurarsi in un modo che dispensa l'altro dalla cura, là dove il soggetto che cura si sostituisce all'altro nel proprio prendersi cura, sovrapponendovisi e acquisendo l'oggetto di cura dell'altro. È questa la cura inautentica. Essa riguarda l'espulsione, l'estromissione dell'altro, il quale si ritroverà a ricevere cose fatte da altri, beneficiario e allo stesso tempo succubo di uno sgravio. Infatti:

“in questa forma di cura l'altro può essere trasformato in dipendente e in dominato, anche se il predominio è tacito e dissimulato per chi lo subisce”⁸².

Spiega Heidegger che questa possibilità della cura riguarda per lo più le pratiche del prendersi cura, ivi compreso quel prendersi cura che in ultima istanza rimanderebbero all'aver cura di qualcuno, ma che, per i motivi che andiamo a precisare a breve, restano bloccati in un inautentico prendersi cura dell'altro. Pensiamo allo svolgimento di azioni quotidiane dove incontriamo oggetti di cui ci prendiamo cura; tali azioni possono non essere finalizzate in via definitiva alla cura degli stessi oggetti con i quali ci rapportiamo

⁸¹ Ogni esempio sui modi di essere derivati dal limite umano è frutto di una nostra riflessione che ha un suo senso solo in questa sede e che mai avremmo potuto trovare nella produzione heideggeriana, nella quale, non vi è, appunto, alcuno spazio dedicato ai modi di essere relativi né alle modalità positive e a quelle difettive della cura, per le motivazioni già segnalate da Vattimo (nota 74).

⁸² M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit., p. 153

direttamente, bensì rientrano in un quadro più ampio dell'aver cura di qualcun altro. In una relazione autentica ci aspetteremo dal soggetto avente cura una disposizione rispetto all'altro tale per cui, contestualmente, egli si prende cura dell'oggetto e apre al soggetto curato la possibilità di prendersi cura a sua volta dell'oggetto di cui ci si prende cura. Nella cura inautentica la cura si limita al prendersi cura, sia dell'utilizzabile che del soggetto a cui viene negata la possibilità di assumersi la responsabilità dell'aver cura e di essere auto-efficace, ossia di condurre autonomamente il proprio continuo compimento.

La *Uneigentlichkeit* può largamente condizionare l'uomo in relazione ai più generali agire, pensare e comprendere: comprendere gli altri, ma soprattutto sé stesso, il suo essere per la cura e il suo essere con gli altri e per essi, proprio perché questo modo inautentico di essere nella relazione nega all'uomo l'incontro con l'oggetto di cura e l'accesso a quel processo di comprensione dell'alterità che è alla base della scoperta di sé. In un certo qual modo la cura inautentica, si riferisce alla comprensione erronea dell'altro come un qualcosa di cui prendersi cura, eludendo ciò che esso realmente è, ovvero un Esserci che in quanto tale può prendersi cura e può avere cura.

In opposizione a questa possibilità vi è quella che presuppone gli altri nel loro poter essere e li inserisce autenticamente nella cura. Questo modo della cura considera l'altro come esistente e lo aiuta nel divenire trasparente nella propria cura e libero per essa, quindi di pensarla e praticarla. Spesso in pedagogia si parla di autonomia come fine ultimo della cura autentica; noi, pur mantenendo sostanzialmente il senso, preferiremmo l'uso di auto-efficacia, per evitare le sovrapposizioni dovute alla polisemia del termine, che spesso rimanda all'indipendenza.

Dice Heidegger:

“L'aver cura si rivela così come una costituzione d'essere dell'esserci che, nelle sue diverse possibilità (e realizzazioni), è intrecciata da un lato con l'essere-per il mondo di cui l'Esserci si prende cura e, dall'altro, col suo autentico essere-per il proprio essere (ossia l'essere con gli altri)”⁸³.

La cura autentica non si limita al prodotto di un rapporto basato sull'essere-assieme, nel senso di fare le stesse cose, che circoscrive la relazione entro i confini dei rapporti esterni, dove l'altro è sempre guardato con distacco e diffidenza, come se pur nella collaborazione gli uomini fossero indipendenti li uni dagli altri. Essa riguarda l'impegnarsi comune per la stessa causa che coinvolge l'Esserci nella sua dimensione più intimamente vera, aperta nella relazione con l'altro, in quanto il con-essere è un 'in-vista' degli altri (degli uni per gli altri)

⁸³ Ivi, cit., p. 154.

esistenziale. È questo un modo di intendere la cura come sostegno della vita, senza interessi mercantili, che assume un valore vitale per l'essere umano⁸⁴.

Siamo dentro una cornice interpretativa dell'uomo e della sua relazionalità che può collegarsi, non senza alcune riserve, al terzo tipo di amicizia incontrato nel libro VIII dell'Etica Nicomachea di Aristotele, quello incentrato sulla virtù e sul disinteressamento rispetto a un utile materiale, così come, centrando il focus sulla relazione lavorativa, possiamo anche immettere ogni considerazione derivata da questo modo di leggere la relazione tra uomo e uomo nel discorso weberiano sulla *Beruf*⁸⁵, dove la chiamata è una chiamata condivisa, che connette in modo radicale gli uomini, lungi da ogni forzatura connessa alla convivenza regolata dal contratto lavorativo.

La reciprocità dell'essere li uni per gli altri, è secondo Heidegger la chiave di volta per una comprensione di sé che include la comprensione degli altri e il fondamento della relazionalità tra sé e gli altri. Il movimento di questa relazionalità richiama la forma di una spirale: nell'essere con gli altri si determina un rapporto di comprensione reciproca tra uomo e uomo, che è possibile a partire dal fatto che l'uomo ha già una comprensione di sé che offre all'altro nella relazione; ma questa comprensione è possibile grazie e a partire dal fatto che l'uomo è già nella relazione con gli altri, già da prima della sua nascita. “*L'essenza dell'essere è nella sua co-essenza*”, afferma Mortari, segnalando che “*l'essere singolare diviene tale nella pluralità delle relazioni in cui ciascun essente è nella sua co-essenza*”⁸⁶. Però, riprendendo il pensiero heideggeriano, questa relazione non è comunque immune a condizionamenti e a strappi in virtù del fatto che la cura si sviluppa per lo più nei modi difettivi e quelli inautentici. Ciò è dovuto alla limitatezza dell'uomo concreto e della sua impossibilità ad essere onnipresente e illimitato temporalmente. La relazionalità umana è, sì, costitutiva del suo essere-nel-mondo, ma la singola relazione nasce nell'incontro con l'alterità e dalla disponibilità reciproca a tale incontro. Noi abbiamo conoscenza reciproca li uni con gli altri perché siamo reciprocamente disponibili nel mondo che abitiamo. Le relazioni possibili sono illimitate, quelle riscontrabili in un fenomeno esistenziale sono limitate. Pertanto, la cura che caratterizza tutte le relazioni eccedenti rispetto alla nostra esperienza della relazione è per lo più nel modo dell'indifferenza reciproca e dell'assenza di cura e ne è una dimostrazione empirica il ricorso sempre più frequente a specifici interventi educativi, psicologici e psichiatrici nei quali si opera per la ricostruzione delle relazioni, spesso attraverso la costituzione di gruppi volti a ‘fare conoscenza’ e ‘creare empatia’ – o per meglio dire,

⁸⁴ Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.

⁸⁵ Cfr. M. Weber., op. cit.

⁸⁶ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, op. cit. p. 136.

entropatia – là dove si vogliono ricongiungere le parti create dallo strappo della relazione originaria. Questo aspetto è molto rilevante per una trattazione pedagogica che voglia ripensare la formazione continua dei lavoratori, attualmente a cavallo tra l'aggiornamento su aspetti puramente tecnici e normativi e la ristrutturazione dei gruppi di lavoro per mezzo di quegli approcci collaborativi e cooperativi che caratterizzano le pratiche di *team building*, volte a riparare relazioni che si infrangono più per una precarietà endogena che per motivazioni riconducibili a singoli avvenimenti occorsi in ambito lavorativo. E proprio su questo aspetto ci focalizzeremo nel prossimo paragrafo.

L'inautenticità dei Chi come Si

La società nella quale viviamo, proprio perché necessitata ad organizzarsi in vista del suo mantenimento e sviluppo, tende ad assoggettare le persone a relazioni per lo più di tipo inautentico. Il bisogno di gestire le masse viene appagato attraverso la realizzazione di mondi surrogati (il mondo della scuola e mondo del lavoro, il mondo dei *media*, sono alcuni esempi) e il posizionamento dei soggetti in luoghi precisi di tali mondi, per destinarli alle pratiche di cura in vista del mantenimento e dello sviluppo sociale atteso dalle istituzioni politiche. Questo è sia conseguenza che causa, da un lato, del rapporto tra istituzioni e Uomo basato sull'interpretazione di quest'ultimo come la somma di più soggetti/oggetti semplicemente presenti nel territorio, la cosiddetta popolazione, che viene data, appunto, come un numero; dall'altro lato, dalla tendenza della stessa popolazione a definirsi e comprendersi in termini di numeri, perché costituita da soggetti che non sono realmente interessati a comprendersi gli uni con gli altri, in un mondo per lo più costruito artificialmente. Infatti, il posizionamento del soggetto in spazi fisici e virtuali che non sono l'esito naturale della sua esperienza del mondo autoguidata, bensì il frutto di scelte politiche e sociali – pur essendo radicata da tempo la convinzione che i luoghi della società, sia fisici (la piazza, il bar, la metro, l'ufficio e la fabbrica) che virtuali (la carriera scolastica e lavorativa e lo status sociale) siano luoghi dell'esperienza naturale dell'uomo – fa sì che l'uomo prendente cura incontri l'altro uomo prendente cura allo stesso modo col quale egli incontra un oggetto intramondano e vi si relazioni solo in rapporto alla sua funzione, al suo essere per un 'in vista di'.

Ciò che entra in relazione sono non le persone ma l'essere funzioni con cui le persone si rendono pubbliche. Esse sono dominate dalla preoccupazione di distinguersi le une dalle altre, in alternanza e ad integrazione con la preoccupazione di essere uguali, negando ogni possibile differenza, e alla preoccupazione di riportare ognuna il proprio profilo pubblico, rivelatosi inferiore nella comparazione dei risultati relativi a un certo prendersi cura, al livello (presunto) del profilo pubblico altrui, se non a un livello superiore. Heidegger chiama

questo carattere dell'Essere-assieme quotidiano 'contrapposizione commisurante' e lo basa sulla soggezione dell'Esserci agli altri. La contrapposizione commisurante pone le basi per la credenza che l'immediatamente visibile corrisponda alla sostanza dell'umano che si ha dinnanzi a sé, frutto di un'immedesimazione totale nel prendersi cura, a discapito della comprensione autentica di sé e della comprensione dell'altro, che, come spiegato più volte, si alimentano reciprocamente. All'espulsione dell'altro dalla comprensione di sé consegue l'espulsione della comprensione autentica dall'esperienza che ognuno fa del mondo, facendo posto ai dettami dell'immediatamente visibile, derivati dalla mera osservazione disinteressata del mondo. Ogni forma di pensiero, di azione, di discorso, è suggerita da ciò che vediamo gli altri fare nella loro indeterminatezza. Pertanto, il Chi a cui si imputano tali pensieri, azioni e discorsi, lungi dal considerarlo un tutti o un nessuno, non è nient'altro che un Si. Il Si diventa efficace, nel momento in cui gli altri, per cui io-sono-anche, vedono provenire da me comportamenti che danno loro delle conferme. Il Filosofo spiega:

“Ce la passiamo e ci divertiamo come ci si diverte; leggiamo, vediamo e giudichiamo di letteratura e di arte come si vede e si giudica. Ci teniamo lontani dalla 'gran massa' come ci si tiene lontani, troviamo 'scandaloso' ciò che si ritiene scandaloso”⁸⁷.

Il fatto che nella contrapposizione commisurante tutti facciamo qualcosa allo stesso modo, in un continuo modellamento reciproco, o che tutti la facciamo in modo diverso solo perché gli altri (indeterminati e interscambiabili) la fanno in un dato modo, dentro la cornice di una competizione compulsiva, procura solamente medietà, la quale soffoca ogni primato, ogni superamento autentico di sé, così come nega l'accoglimento della difficoltà e del dolore e l'accompagnamento reciproco verso superamento degli ostacoli che costellano la vita dell'uomo. In una relazione basata sulla comprensione reciproca profonda, anche laddove gli eventi, la situazione emotiva e i limiti soggettivi annebbiassero tanto l'uomo da compromettergli un avanzamento, la difficoltà e lo stallo nel proprio prendersi cura quotidiano si supererebbero a partire dalla comprensione dell'altro e della possibilità dell'altro, che aprendosi nel suo con-essere, rilascerebbe nella relazione una possibilità di sviluppo ulteriore. In una relazione autentica il modo della relazione sarebbe quello dell'aver cura autentico. Invece, nel prendersi cura quotidiano la medietà, causata dal disinteresse reciproco, porta al livellamento di tutte le possibilità d'essere. Infatti, la tendenza è quella di cercare strumenti 'efficaci' funzionali alla risoluzione dei problemi, strumenti che valgano per tutti, erogabili a tutti e da tutti consumabili allo stesso modo. Mortari, senza risparmiare i professionisti dell'educazione lancia un monito:

⁸⁷ M. Heidegger, op. cit., p.158.

Per sottrarci alla gravosa responsabilità di decidere in prima persona, spesso ci lasciamo impigliare in dispositivi procedurali che a null'altro servono se non a confermare noi stessi come strumenti della razionalità tecnica, cioè quella che pretende sia sempre disponibile una regola generale per risolvere casi particolari⁸⁸.

Così si produce omologazione e sperdutezza, per far fronte alla quale l'uomo si abbandona alla dittatura del Sì, che tutto sommato, nella tranquillità che l'essere sgravati dallo sforzo della comprensione comporta, ha un suo carattere di stabilità.

Ci troviamo di fronte a temi estremamente importanti nell'ambito di una trattazione pedagogica dell'educazione dei professionisti. Il concetto di contrapposizione commisurante heideggeriana ci offre numerosi spunti di riflessione sulla competitività, criterio ormai assimilato negli interventi volti alla preparazione delle professionalità di qualsiasi tipo, e sul modellamento, teoria che fa da sfondo a ogni pratica di apprendistato e di *mentoring*. Di questi ed altri temi discuteremo ampiamente in spazi appositi di questo lavoro. Per ora ci limitiamo a tirare le somme su quanto approfondito sinora, cercando di rispondere alla domanda sul "Chi" in educazione, che come preannunciato include anche l'educazione rivolta ai professionisti.

Considerazioni finali sul Chi in educazione

L'uomo è protagonista del processo educativo, sia che assuma la postura educante sia che esso sia il beneficiario dell'azione educativa, questo è certo. Ma possiamo rispondere in modo convinto alla domanda sul 'Chi' in educazione riferendoci all'uomo solo se comprendiamo questi come essere-nel-mondo, in quanto è solo nei rapporti e nelle relazioni che abitano il mondo che l'uomo può essere considerato nella sua partecipazione attiva o passiva a qualsiasi tipo di azione. Ma l'analisi sin qui condotta ci ha offerto molto più di quanto non ci domandassimo inizialmente sull'uomo. Un aspetto particolarmente significativo di questa interrogazione dell'analitica esistenziale heideggeriana che solo ora portiamo alla luce è la rimozione di tutti gli appellativi e attributi che connotano un'analisi superficiale dell'uomo e che spesso troviamo anche nei discorsi pedagogici comuni. Trattasi delle etichette che caratterizzano l'uomo come buono, cattivo, giusto, sbagliato, bravo, mediocre e così via. Si è spostato, invece, il focus sugli aspetti dell'autenticità dell'inautenticità umana e (di riflesso) dell'aver cura educativo. Quest'ultimo può realizzarsi sia nel senso positivo dell'intervento che nel senso negativo dell'astensione o della

⁸⁸ L. Mortari, op. cit. p. 47.

trascuratezza, attestando ancora una volta che problema dell'assenza di educazione è a tutti gli effetti un problema principalmente pedagogico.

Cura inautentica e autentica, modi della cura positivi e negativi, sono rispettivamente esistenziali e modi dell'esistenza che rimandano a un concetto di efficacia educativa che si discosta dall'efficacia comunemente intesa, ossia quella che attesta i nessi di causalità tra mezzi e fini dell'educazione e che detta le regole secondo le quali un metodo educativo deve necessariamente essere impegnato per l'ottenimento di un risultato. Trattasi, invece, di un'efficacia come Auto-efficacia. Qui, l'Auto-efficacia non riguarda il 'senso di autoefficacia', ossia l'aspetto cognitivo-percettivo inerente alla misurazione del rapporto tra sforzi e risultati, in una analisi dell'agentività umana. Infatti, non accetta i compromessi della numerabilità e della misurazione; non riguarda il numero di relazioni che un soggetto può instaurare nella sua dimensione sociale, né il numero di competenze e conoscenze nozionistiche acquisibili in un percorso educativo. L'auto-efficacia, come portare a compimento se stessi, è quella possibilità umana di progettare e, nel proprio divenire, incidere via via sulla propria formazione in senso autentico attraverso la partecipazione a una relazione educativa dove il contatto con l'alterità, così come il contatto con gli oggetti della conoscenza e della pratica, sono pre-compresi nel loro concorso alla comprensione di sé. Ma tale concorso è possibile solo a partire e nella misura in cui vi è una disposizione di entrambe le parti chiamate in causa nell'intervento educativo alla comprensione autentica del mondo. E allora il Chi dell'educazione, nella persona dell'educatore, risponde esistenzialmente al nome di colui che fa uno sforzo preliminare per uscire dalla dimensione del Si inautentico e riportare l'evento generatore nell'esperienza concreta della persona di cui ha cura.

Fadda parla degli 'strappi dell'esistenza' come degli strappi da sé e di cui si deve aver cura⁸⁹. Nel fenomeno analizzato qui è visibile un allontanamento, una discrepanza tra sé ed esistenza, ma non riusciamo a ricondurre fenomenicamente questa discrepanza a una frattura vera e propria, dato il carattere di stabilità fittizia che il Si realizza. L'analisi heideggeriana ci ha spiegato che l'uomo vive innanzitutto e per lo più in bilico tra modi difettivi dell'aver cura e la cura inautentica, appagato dalla tranquillità e dalla spensieratezza dovuto allo sgravio dalla comprensione. Questa tranquillità, alimentata dalla disabitudine al pensare, domina la quotidianità e precede gli incontri e i rapporti, tanto che il Si detta le norme con le quali l'uomo si rapporta agli altri. La riflessione pedagogica non può eludere questo problema che ci avverte del fatto che le buone intenzioni e l'amore ingenuo per il lavoro

⁸⁹ R. Fadda, «La condizione umana tra vuoto, esistenza e cura», in *Rassegna di pedagogia LXIX*, Pisa-Roma, Fabrizio Serra editore, 2011.

educativo possono non essere sufficienti. Se le premesse sono queste, dobbiamo pensare che l'agente educativo sia proprio colui che assume il ruolo arrischiante di creare una frattura in questa tranquillità. Quindi, egli ha, sì, il compito di ricucire gli strappi dell'esistenza, ma deve anche avere il coraggio di crearli là dove l'esistenza riduce il 'Sé-stesso' a un 'Si-stesso', per poi immettersi e immettere l'altro nell'aver cura, attraverso una relazione che può essere autentica solo se anch'egli assume la relazione con l'altro come occasione per comprendere sé stesso.

Capitolo 4. Educazione professionale e le emozioni

Lavoro e educazione senza pathos

Abbiamo più volte ribadito che la concezione utilitaristica dell'educazione, e la formazione professionale è forse il caso più emblematico, tende ad escludere dalle pratiche educative e professionali quanto è reputato estraneo al processo produttivo. Questo problema è ben presente nelle ricerche sulla pedagogia delle organizzazioni.

Identificando l'organizzazione in una struttura oggettiva, in una realtà completamente razionale e prevedibile, se ne ignora la duplice natura e dunque si perde di vista il clima. Troppo spesso la si individua in un «collettivo finalizzato all'efficienza» e si smarrisce così il suo progressivo configurarsi come «stato d'animo» soggettivo. Privilegiando l'ovvio e l'osservabile, il superficiale e l'apparente, non è data la giusta importanza agli investimenti affettivi che tengono insieme e animano l'organizzazione, alla dimensione nascosta delle condotte organizzative, all'assurdo, all'irrazionale, al caotico, all'incerto, all'incomprensibile, al teatro interno dei soggetti e al suo rapporto con le azioni razionali intraprese⁹⁰.

Ma questo rapporto conflittuale tra razionalità ed emotività, che pure trova una scena importante nei processi lavorativi contemporanei, ha certamente origini più lontane rispetto ad essi, addirittura dall'età classica⁹¹. Non ci spingeremo ora così indietro nel tempo; a noi basta ricordare la posizione di Kant che avvertiva “*esser soggetti a emozioni e a passioni è ben sempre una malattia dell'animo, perché ambedue escludono il dominio della ragione*”⁹², suggerendo di rimuovere la componente patica dagli ambiti di attività e di pensiero nei quali la ragione richiede il primato. Non possiamo nascondere il fatto che ancora oggi nella pratica educativa e professionale è percepibile un alone della prospettiva kantiana, in particolar modo quello lasciato dal passo “*l'emozione [...] è precipitosa, cioè cresce rapidamente a tal grado di sentimento che rende impossibile la riflessione*”⁹³. Eppure, sin dagli studi sulle

⁹⁰ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini e associati, 2008, cit. p. 32.

⁹¹ Si pensi ai due impulsi essenziali, l'*apollineo* e il *dionisiaco*, individuati da Nietzsche ne *La nascita della tragedia*. Il secondo dei due impulsi, quello riconducibile all'ebbrezza delle passioni, afferma il Filosofo, viene gradualmente rimosso dalla cultura greca, sino a non trovarne più traccia già in Socrate. Cfr. F. Nietzsche, *Die geburt der tragödie aus dem geiste der musik*, 1872, trad. it., *La nascita della tragedia*, Milano, Feltrinelli, 2017.

⁹² I. Kant, *Antropologia pragmatica*, Laterza, Bari-Roma, 2006, cit. p.170.

⁹³ I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, 1790, trad. it., *Critica del giudizio*, Laterza, Bari-Roma, 2002, cit. p.142.

intelligenze multiple di Gardner⁹⁴ è ormai acclarato che anche “*le emozioni possono essere intelligenti*”⁹⁵.

Nella nostra riflessione preferiamo fare i conti con l’aspetto dell’emotività umana e cercare di comprendere come essa possa, invece concorrere alla generazione di forma. Segnala Riva:

Nella «pedagogia del quotidiano», in tutto ciò che appartiene al flusso indistinto della quotidianità, delle pratiche educative che avvengono ogni giorno, per tante volte al giorno per tanti giorni, uno di seguito all’altro, continuamente si costruiscono significati emozionati che piano piano danno forma alla nostra storia formazione. Questi significati emozionati esprimono il senso che di volta in volta immettiamo nelle esperienze, configurando in tal modo la vita come simbolo⁹⁶.

Sembrerebbe, infatti, che le emozioni, se ascoltate, accolte e comprese, consentano di avvertirsi come soggetti in formazione, aprano l’uomo alla formazione stessa e tengano legate – in Riva è esplicito il significato di “simbolo” come *syn-ballo*, ossia “tenere insieme” – quelle forme differenti che ineriscono sia alla pluralità degli uomini, alla differenza degli uni dagli altri, che alla pluralità del singolo uomo, sempre coinvolto in un continuo divenire, che altro non è che un differire continuo da sé stesso.

Ma nonostante ciò (un ciò che via via in questo testo andremo ad esplorare meglio), la società contemporanea, con le sue richieste pressanti, tende a nascondere la dimensione emotiva del vivere. Sin da ora precisiamo che ciò non avviene perché le emozioni siano reputate estranee ai processi educativi, emancipativi e, più in generale, alla generazione di nuova forma; difficilmente questo potrebbe essere dimostrato. Invece, l’elusione delle emozioni è plausibilmente pensabile come l’esito della selezione preliminare operata nell’ambito di una metodicità scientifica applicata all’educazione, ovvero, come meglio afferma Iori, è dovuta alla paura di incorrere nel rischio che il meccanismo tecnocratico possa incepparsi e trova espressione nell’ideologia dell’organizzazione del lavoro dopo la Seconda Guerra Mondiale, “*quando la programmazione diventa il modello di gestione razionalizzata e di quel management anaffettivo tuttora dominante*”⁹⁷. La paticità è temuta, in quanto non assoggettabile a quel controllo esterno che l’organizzazione scientifica dei processi educativi richiede. All’uomo è chiesto di imparare nel corso della sua vita a gestire le emozioni, ad incanalarle, ossia a renderle funzionali e controllabili in vista di un obiettivo. Questo

⁹⁴ H. Gardner, *Multiple Intelligences: The theory in Practice*, 1993, trad. it., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1993.

⁹⁵ D. Goleman, *Emotional intelligence*, 1995, trad. it., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.

⁹⁶ M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini studio, Milano, 2004.

⁹⁷ V. Iori, «Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva», in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, Milano, Guerini e Associati, 2006, cit. p. 71.

comporta un iniziale tentativo di sopprimerle, per rievocarle e centellinarle nella forma della motivazione, al bisogno, come propulsore dello slancio verso il raggiungimento degli obiettivi. Siamo piuttosto scettici rispetto all'autenticità di una relazione che si basa sulla concezione utilitaristica dell'empatia prospettata da diversi studi psicologici, impegnati nella trascrizione delle emozioni nell'abito del *management*, secondo il criterio dell'*efficacy*. Scrive Weisinger:

È importante per il successo dell'azienda non solo che tutti i lavoratori (e gli aspiranti tali, aggiungiamo noi) rendano al massimo delle loro possibilità, ma che aiutino anche gli altri a fare la stessa cosa. Nel contesto dell'intelligenza emotiva, questo significa aiutare gli altri a gestire (*managing*) le emozioni, a comunicare in modo efficace (*efficacy*), a risolvere i vari problemi, a comporre le loro divergenze e a essere motivati (*motivation*)⁹⁸.

La nostra presa di distanze da questa immagine delle emozioni strumentalizzabili trova le sue ragioni in due ordini di principio. La prima idea, quella più immediata, riguarda il rapporto tra uomo e mondo e il rapporto tra uomini: non è nella natura dell'uomo l'uso calcolato delle emozioni nella gestione del suo rapporto con l'alterità. Ambienti quali aule scolastiche e laboratori asettici, materiali di studio quali libri di testo anonimi redatti come manuali delle istruzioni, la gestione del tempo secondo criteri di economicità; questi sono elementi che rendono via via l'uomo conforme ai principi di funzionalità ed efficienza e, quindi, conforme alle richieste della società post-moderna. Ma l'uomo non è per natura così e ne è l'evidenza empirica l'incontro del bambino con l'alterità, quantomeno l'incontro di quel bambino ancora vergine rispetto alle logiche dell'economia scolastica (prima) e dell'organizzazione scientifica del lavoro (poi). La seconda idea è che le emozioni hanno qualcosa in più da dirci sulla formazione dell'uomo rispetto a quanto esse non facciano là dove vi si appropria ad esse con superficialità. Porre l'emotività al centro dell'esperienza educativa significa innanzitutto 'autenticare' la comprensione di sé e dell'altro all'interno della relazione. Spiega Contini:

Conoscere e riconoscere le proprie emozioni, chiamarle per nome – con il loro nome, senza addomesticarle o mascherarle sotto “mentite spoglie” per renderle o rendersele più “accettabili” e rapportarsi ad esse raccogliendone il potenziale di “sapere” su di noi

⁹⁸ H. Weisinger, *Emotional Intelligence at Work*, 1997, trad. it. *Intelligenza emotiva a lavoro*, Milano, Bompiani, 2004, cit. p. 253.

e sulla nostra storia: questo il processo di partenza per poi acquisire uno sguardo capace di vedere-decifrare-comprendere quelle degli interlocutori.⁹⁹

Quanto ci dice la Pedagogista suggerisce che le emozioni, come dispositivo educativo, consentono di conoscersi, riconoscersi come umani e di comprendersi. Esse sono ciò che sostiene la comprensione dell'autenticità umana, ovvero anche la propria autenticità, in quanto sono la forma personale che emerge dall'impersonale informale. Le emozioni, se ascoltate e riconosciute, riqualificano l'impersonale per restituirlo al soggetto attraverso l'autenticazione, cioè quel processo che volge all'appropriazione di ciò che è altro da sé, ivi compresi i propri ruoli e le proprie funzioni sociali, all'immissione dell'alterità umana, ambientale e strumentale nella propria storia di formazione, laddove alla relazione con tale alterità è riconosciuto da parte del soggetto il concorso rispetto al suo formarsi; un formarsi che è necessariamente tonalizzato emotivamente, come vedremo in seguito.

Emozioni e formazione umana

Schiller introdusse il concetto di anima bella, la quale si annuncia

“quando il sentimento morale è riuscito ad assicurarsi tutti i moti interiori dell'uomo, al punto da poter lasciare senza timore all'affetto la guida della volontà e da non correre il pericolo di essere in contraddizione con le decisioni di esso”¹⁰⁰.

L'anima bella è quindi l'epifania dell'incontro tra la dimensione emotiva e quella razionale, le quali entrano in comunicazione divenendo imprescindibili l'una dall'altra. Ciò è possibile non attraverso una negoziazione tra due parti separate, a cui può ambire l'uso delle emozioni secondo l'organizzazione scientifica del lavoro e dell'educazione, bensì quando lo sviluppo di una e dell'altra dimensione della forma umana è costantemente promosso attraverso l'educazione e l'impegno personale durante tutto il corso della vita, a partire dall'infanzia e non solo in maniera subordinata all'emergenza evidente o predetta. Questo esercizio teorico e pratico rimanda al modello classico *kalokaghatós*, che coniuga bello e buono, e tenta la restituzione del carattere di globalità alla formazione umana, quantomeno risignificata nel segno del superamento delle dicotomie ragione/sensibilità e anima/corpo.

Per l'adulto lavoratore, così come per l'adulto in formazione, ormai socializzato secondo i principi dell'organizzazione del lavoro che parcellizza i compiti, la cultura professionale e lo stesso soggetto, è difficile rifondarsi e mettere insieme le due dimensioni senza ridurre

⁹⁹ M. Contini, «Etica della professionalità educante, competenze saperi e passioni», *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4, 2, 2009, cit. p. 7.

¹⁰⁰ M. Mori, *Storia della filosofia moderna*, Laterza, Roma-Bari, 2005, cit. p. 277.

l'una all'asservimento dell'altra, com'è difficile per noi ritrovare nell'uomo adulto contemporaneo la cifra dell'unità che andiamo cercando. Segnala Rossi:

Per il soggetto è tutt'altro che facile allontanarsi dalle prescrizioni organizzative per ascoltare l'immaginazione e l'affetto, alquanto difficile è attivare una forza che l'organizzazione non è in grado di dare e forse non intende offrire, preoccupata non poche volte dalla rischiosità di avere al proprio interno individui troppo creativi e per questo ritenuti poco efficienti e affidabili¹⁰¹.

Questa è una delle ragioni per cui il lavoro educativo con gli adulti mira a 'ricostruire relazioni', a 'creare empatia'. Ma relazioni ed empatia sono possibili in virtù del fatto che la relazionalità e la paticità sono elementi fondativi della struttura umana che precede i processi di socializzazione nei quali esse sono prima escluse, per poi essere ricreate attraverso dei surrogati. Quindi, noi cercheremo di portare avanti la nostra analisi, quantomeno in questa prima parte, rifacendoci al modo d'essere umano della verginità rispetto alla socializzazione organizzata, ovvero l'infanzia. Scrive Laporta:

i segni della sua natura vitale (dell'uomo), coinvolgente affiorano soltanto nell'esperienza del bambino [...] che anche in quelle che ci pongono di fronte alle difficoltà della vita, impegnandoci con tutte le forze a superarle"¹⁰².

Così è grazie al bambino e all'esamina dei suoi processi formativi che possiamo comprendere il valore di quanto è tagliato fuori dalla formalità dell'educazione e dall'organizzazione totalizzante del lavoro.

Pur non avendo piena capacità di avvertire il proprio cambiamento in termini di significato e di prospettive, quindi sul piano cognitivo e metacognitivo, il bambino ne percepisce diversi segnali. Gli elementi che consentono l'avvertimento del suo prender forma e, quindi, costituiscono il motore e i motivi dello slancio del bambino verso l'appropriazione di sé sono, appunto, le emozioni. Esse nell'auto-educazione infantile – quel processo tacito per cui un bambino accoglie le sollecitazioni educative e ne interiorizza i contenuti – sono speculari, complementari, all'intenzionalità educativa che muove l'azione educativa rivolta dall'adulto al bambino. Sembra strano sentir parlare di auto-educazione infantile, ma se si presta attenzione alla struttura del processo educativo rivolto ad esso, è evidente che ad ogni azione educativa per mano di un educatore corrisponde un'auto-educazione, intesa come accoglimento dello stimolo da parte di un educando; accoglimento a cui il risultato educativo

¹⁰¹ B. Rossi, op. cit., p. 40.

¹⁰² R. Laporta, «Il processo formativo interpretato e discusso», in F. Cambi, P. Orefice, *Studi sull'educazione. Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Napoli, Liguori, 1996, cit. p.39.

è sempre subordinato¹⁰³. Per questo si rende vivo il bisogno di considerare gli elementi che governano la disponibilità ad apprendere e a farsi educare che sono comprensibili a partire dall'esperienza formativa del bambino, e non dell'adulto, già condizionato dagli schemi di significato applicati di volta in volta alla sua esperienza.

Nonostante il bambino non sia in grado di valutare razionalmente al pari dell'adulto i benefici che dall'evento educativo derivano, tanto da poter fare delle scelte a ragion veduta in merito all'educazione che lo riguarda – in poche parole non possiede un'idea di utilità che possa guidarne i comportamenti – dobbiamo riconoscergli la possibilità di valutare in virtù di alcune condizioni e dobbiamo riconoscere alle emozioni lo status di tali condizioni. Le emozioni infantili riescono ad orientare la razionalità adulta, pur nei limiti della rilevabilità di tali emozioni, limiti che però non sono del bambino, ma dell'adulto, fin troppo abituato a ricercare evidenze e ricorsività anche nell'essere ancora disorganizzato che il bambino è. Se impegnato in un'educazione autentica, l'adulto dovrà cercare di dialogare con tali emozioni e non opprimerle. Questo dialogo tra razionalità e sensibilità sul quale si poggia l'accompagnamento adulto alla scoperta del sé del bambino e la scoperta di sé da parte del bambino stesso, consentirà all'uomo che il bambino diverrà di far dialogare la propria dimensione razionale, via via nutrita dagli incontri con gli oggetti del mondo, ivi compresa la cultura, con la propria dimensione emotiva¹⁰⁴. Diversamente, rischieremo di restare fossilizzati nel dualismo 'emotività infantile' e 'razionalità adulta', le cui radici ci portano ben più lontano nel tempo rispetto alla nascita della società capitalista. Esso, infatti, rimanda addirittura alla cancellazione avvenuta per opera di Platone dell'*èpos* omerico, per far spazio alla tripartizione dell'anima, la quale prevede metaforicamente il controllo dell'auriga sui due cavalli¹⁰⁵.

Dobbiamo ora ammettere che anche in questo discorso, pur avendo escluso l'aspetto utilitaristico, sembra esserci qualcosa che riporta l'emotività a una funzione strumentale. Invece, secondo chi scrive le emozioni non sono solo un complesso di criteri dell'educazione né solo mezzi per favorirla. Esse sono elemento costitutivo dell'educazione, componente di quel principio generatore che permane. Granese ci invita a riflettere sul senso della 'crescenza' secondo il funzionalismo di Claparède, ovvero

come il risultato di una serie di modificazioni a cui è soggetta un'entità funzionalmente autonoma quale un organismo umano in rapporto con il suo ambiente, modificazioni

¹⁰³ Cfr. A. Granese, *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

¹⁰⁴ Parleremo in seguito del rapporto tra dialogo tra sé e l'altro come dispositivo educativo e iniziatico per il dialogo interiore.

¹⁰⁵ Cfr. G. Concato, «Controllo e paura delle emozioni», in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Roma, Armando, pp. 53-64, 1998.

che hanno luogo non tanto perché la sollecitano condizioni esterne quanto perché la promuovono condizioni interne¹⁰⁶.

In questo senso è già chiaro che l'educazione si serva delle emozioni per educare in vista di futuri incontri emozionati con quanto è disponibile nel mondo, cioè per educare all'emozionalità stessa. Perché è solo nel concorso tra interiorità e alterità che si può originare una modificazione attraverso un incontro. La modificazione, infatti, non avviene a causa delle condizioni dell'ambiente e non consiste nell'assimilazione di dati relativi alle condizioni ambientali, ma è l'effetto dell'originaria attitudine dell'uomo ad immettere nell'ambiente risposte autentiche, ovvero plasmate secondo le sue possibilità e le sue disponibilità biologiche, culturali ed emotive.

Un suggerimento di questa dinamicità lo si trova anche nelle forme linguistiche più antiche relative all'educazione e alle emozioni. La parola 'emozione' è il corrispettivo italiano del francese *émotion*, il quale deriva da *émouvoir* (mettere in movimento), che a sua volta deriva dal latino *emovère* – *ex* (fuori) e *movere* (muovere verso, portare). C'è una chiara analogia con l'educazione intesa come *educêre* (trarre fuori ciò che sta dentro), secondo cui l'educazione è un'azione che porta alla luce una forma alla quale il soggetto è destinato, nonché disposizioni preesistenti; ma ha anche un carattere di complementarità con l'educazione intesa come *educare* (allevare, nutrire). Questa tridimensionalità è un presupposto senza il quale non si può ricondurre l'educazione all'esistenza autentica. Essa inerisce al rapporto tra determinazione passiva (stimoli esterni) e determinazione attiva (risposte prodotte dal soggetto). Il solo binomio *educare-educêre* rischia troppo spesso di essere frainteso, ossia interpretato come la soluzione finalistica che vede i processi di allevamento come uno strumento che perseguono fini ultimi contenutisticamente determinati. Ora, invece al soggetto è riconosciuto un ruolo attivo nel darsi una forma e nel dare forma al mondo, attraverso la valorizzazione di ciò che più gli è proprio in quanto uomo, ossia il suo essere nel mondo nel modo dell'emozionalità.

La tonalità emotiva nell'esistenza umana e in educazione

Se considerassimo esaurito questo discorso e trasponessimo frettolosamente questa tridimensionalità nel discorso dell'educazione professionale rischieremmo di perdere l'occasione per entrare dentro l'aspetto più radicale dell'emozionalità, proprio ora che abbiamo appena menzionato la rilevanza esistenziale delle emozioni. Facciamo nostro il pensiero di Contini che nel suo lavoro più importante su questo tema avverte che

¹⁰⁶ A. Granese, op. cit., p 73.

Il ricorso ai contributi della biologia, delle neuroscienze, della psicologia, per analizzare le funzioni e i significati dei processi emozionali e indagarne i problemi prima di considerarli dal punto di vista pedagogico e di indicare direzioni di superamento dei loro nodi problematici e direzioni di senso per la loro espressione-comunicazione ‘costruttiva’, dovrebbe risultare ovvio.¹⁰⁷

Però, in questa sede sulla scorta delle eccezionali eredità lasciateci da quella pedagogia che ha saputo superare la “disgiunzione” tra emozioni e conoscenza e ha fatto emergere le connessioni tra la mente, il corpo, i significati dell’esperienza e i contesti della vita¹⁰⁸, dobbiamo tentare entrare in un livello di analisi diverso, per cercare di avviare una comprensione delle emozioni che supera quella che si mantiene sul piano del processo psichico.

Altrimenti, rimarrebbe fragile l’impianto teorico su cui si fonda ogni nostra proposta riguardante la svolta anti-utilitaristica dell’emotività. Oltretutto, resta ancora poco chiaro in che modo possa essere rilevante per la pratica professionalizzante il concetto sotteso all’enunciato “l’educazione si serv(e) delle emozioni per educare in vista di futuri incontri emozionati con quanto è disponibile nel mondo, cioè per educare all’emotività stessa”. Rischiamo di essere presi poco seriamente se non chiariamo il senso di questa emotività, che abbiamo detto, non è solo un termine che rimanda agli stati psichici.

Heidegger spiega in *Essere e tempo* che l’uomo è perennemente in una tonalità emotiva. Secondo il filosofo l’alternarsi di umori ed emozioni, così come anche l’indifferenza emotiva, è il segnale di una perenne emotività che caratterizza esistenzialmente l’uomo e ne determina l’apertura rispetto alla possibilità di essere quell’essere che l’uomo ha da essere. Vale a dire che nell’emotività l’uomo si rende via via disponibile al mondo in quel suo modo effettivo sempre aggiornato che il suo stato emotivo gli consente di divenire. L’emotività pertanto non rivela l’entità del modo d’essere possibile, ossia ciò che concretamente l’uomo diverrà, ma lo immette nella strada del conseguimento di quelle determinazioni future e rivela contestualmente le realizzazioni che si sono susseguite nella sua storia di vita e formazione.

Nell’esperienza quotidiana dell’uomo, immerso nel suo prendersi cura del mondo, non si manifesta l’emotività nella sua totalità, bensì l’aspetto più esteriore degli stati psichici. L’emotività esistenziale lascia nascosti all’esperienza concreta il dato di provenienza dell’emozione, ovvero ciò da cui l’uomo si muove, e il ciò verso cui essa lo dirige, ma “*rivela*

¹⁰⁷ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, cit., p. 174.

¹⁰⁸ Cfr. M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati- contesti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

*l'Esserci (l'uomo) nel suo esser rimesso al ci (al mondo)*¹⁰⁹, in fuga da un qualcosa che lo muove verso un altro qualcosa. Ciò che la tonalità emotiva svela è sempre un aspetto fattuale dell'uomo, ossia il dato evidente accessibile alla constatazione osservativa. La produzione di una teoria pedagogica per l'educazione dei professionisti è necessaria, quindi, ad estendere l'interesse della ricerca e della pratica in ambito professionalizzante a quegli aspetti che non sono disponibili all'osservazione empirica, ovvero quei caratteri dell'uomo che ne spiegano l'apertura, cioè quei caratteri che superano la dimensione fattuale nella quale vi è la riduzione dell'uomo a semplice presenza, al pari degli oggetti disponibili nell'ambiente. Questo è il significato radicale dell'investimento delle emozioni nell'educazione, nel nostro caso nell'educazione dei professionisti. Infatti, noi vogliamo capacitarci di ciò che mantiene l'uomo aperto alla possibilità nella sua esperienza del mondo, in particolare nell'esperienza professionale, la quale implica l'esposizione a diversi condizionamenti ambientali, ivi compresi i condizionamenti che l'uomo particolare crea nel suo continuo darsi al mondo e a sé stesso.

Per Heidegger l'uomo è la propria situazione emotiva, la quale

non solo apre l'Esserci nel suo essere gettato ed esser-rimesso a quel mondo che gli è già sempre aperto insieme al suo essere, ma è anche il modo di essere esistenziale in cui l'Esserci si abbandona costantemente al «mondo» e viene affetto da esso in modo da evadere da sé stesso.¹¹⁰

Questo significa che la situazione emotiva nella quale l'uomo è permanentemente è il fondamento della sua presenzialità nel mondo, in quella forma che egli assume esistendo, ovvero ciò lo rende disponibile nell'incontro con l'alterità e con se stesso, ma anche il motore delle trasformazioni che opererà su di sé, in quanto le tonalità emotive, i modi in cui la situazione emotiva rivela se stessa nell'esperienza concreta, svelano il modo d'essere più attuale dell'uomo e allo stesso tempo lo avvertono di una qualche carenza. L'essere carenti è un tratto fondamentale dell'essere in divenire e l'avvertimento che la situazione emotiva produce mette sempre in fuga l'uomo da sé stesso e dalla sua condizione per andare incontro a qualcosa che diverge da sé e dal modo in cui esso è dato nel mondo, quindi anche dallo stesso mondo. Questa fuga e questa ricerca di un qualcosa di diverso da sé in risposta alla propria carenza può concludersi nell'appagamento tranquillizzante generato dal Si, che offre risposte pronte (quanto inautentiche) ai problemi dell'uomo che teme il cambiamento, oppure, e questo è il nostro auspicio, produce nuova forma. Questa seconda possibilità

¹⁰⁹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p.168.

¹¹⁰ Ivi, cit. p. 173.

rimanda alle trasformazioni della forma preesistente e a quelle acquisizioni (anche in termini di sapere e abilità) che avvengono subordinatamente alle possibilità individuali di incontrare l'alterità, di interpretarla e di fare proprio quanto interpretato. In poche parole, questa possibilità è ciò che noi chiamiamo formazione.

Pertanto, riconoscere che nella formazione l'aspetto emotivo gioca un ruolo fondamentale e supera la semplice animazione di momenti altrimenti abulici, significa riconoscere che la dimensione emotiva dell'esistenza consente all'uomo di superare sé stesso, di produrre il proprio sviluppo. Inoltre, queste consapevolezza hanno anche dei risvolti pratici più immediati. Sappiamo che l'approccio induttivo-deduttivo ha un forte impatto nell'educazione alle professioni, dove ogni competenza è situata e la si può apprendere solo se il soggetto in formazione, a seguito di stimoli offertigli, acquisisce la capacità di risolvere i problemi in una situazione nuova, a partire dalla rilevazione di analogie tra le situazioni nuove e quelle già vissute. A tal proposito, non si può eludere che questo sia possibile solo a partire da un mantenimento del soggetto nella tonalità emotiva che più incentiva il pensiero investigativo. Diversamente, il professionista rischia di restare paralizzato davanti agli oggetti disponibili nel suo ambiente, senza mai produrre alcuna trasformazione né tracciare nuove strade per ottenere un risultato auspicato.

L'approccio heideggeriano alla fenomenologia ci mette in guardia dall'idea che l'intuito possa avere un qualche primato rispetto alla situazione emotiva. Un oggetto è minaccioso o benigno non tanto perché nell'oggetto risiedono dei caratteri che rimandano alla minacciosità o alla mitezza, ma innanzitutto perché l'uomo è perturbabile, ossia in una situazione emotiva che gli consente di andare oltre l'intuizione pura dell'oggetto e di interpretarlo, nella sua totalità, come minaccioso o benigno. La situazione emotiva interpreta i caratteri di un oggetto, che assumono un significato solo se 'tonalizzati'. Di conseguenza, l'educazione basata sull'indifferenza emotiva rischia di non produrre quella comprensione degli oggetti semplicemente presenti, gli utilizzabili, direbbe il filosofo, ma neanche la comprensione delle situazioni che è auspicata da chi progetta l'educazione. E questa incomprendimento si estende, a maggior ragione, a tutti quei caratteri dell'oggetto che non sono annunciati nel mondo-ambiente nel quale l'oggetto è presente. Ne sono un esempio i principi relativi alla funzionalità possibile di un oggetto in un ambito applicativo ulteriore, nuovo rispetto al già-osservato in un contesto preparatorio. Ma proprio per questo, perché troppo spesso in educazione si assegnano preventivamente significati agli oggetti e alle loro proprietà, viene da pensare che l'apprendimento per analogie sia un modo per esonerare il discente dalla comprensione emotivamente situata delle cose e degli altri che possono essere

incontrati via via incontrati nel mondo. Così ancora una volta ci troviamo dinnanzi all'esclusione della componente emotiva nell'ambito educativo.

La tonalità emotiva inautentica nella formazione

Il carattere di permanenza dell'emotività ci potrebbe indurre a pensare che questo modo di mantenersi nell'esperienza quotidiana produca sempre trasformazione, cambiamento e originalità. Non è così. Sappiamo bene che nella filosofia heideggeriana vi sono due possibilità tra loro alternative inerenti allo sviluppo esistenziale: l'autenticità e l'inautenticità. Vi è un modo della situazione emotiva che non produce comprensione autentica, ma che livella tutti gli incontri e che non origina la differenza esistenziale, né il superamento di sé, né il mutamento umano nel suo continuo divenire. Ci sono tonalità emotive che paralizzano l'uomo nella sua medesimezza e contrastano in modo energico il conseguimento di quegli esiti educativi possibili che noi riconduciamo alla teoria della formazione umana. Questa tonalità emotiva è la paura. Sulla scorta del pensiero heideggeriano, il fenomeno della paura può essere analizzato in relazione ad alcuni suoi aspetti che, secondo la nostra interpretazione, spiegano l'inautenticità rispetto al processo formativo di nostro interesse.

Heidegger individua il davanti-a-che della paura come 'ciò che fa paura', cioè un oggetto incontrabile nel mondo, sia questo un oggetto funzionale, uno strumento o un oggetto naturale, che sia ente autenticamente interpretabile come uomo, quindi molto di più che un semplice oggetto, ma che si manifesta nel mondo esclusivamente per il suo modo d'essere strumentale. Questo modo dell'essere umano di rendersi disponibile come oggetto inerisce al carattere funzionale del suo prendersi cura, che nasconde il suo autentico essere, ossia "*un essere esistente che viene e diviene nel mondo insieme agli altri in una relazione originaria*"¹¹¹. Nell'ambito professionale questi modi d'essere dell'uomo coprenti sono i titoli, i ruoli, gli impieghi, gli status sociali conseguiti, con i quali l'uomo si dà un'identità pubblica che lo immunizza rispetto all'alterità. Se invece parliamo di oggetti in quanto tali ci riferiamo, tra gli altri, agli strumenti del mestiere, alle norme, alle punizioni, alle rappresentazioni immateriali. L'uomo che nella tonalità emotiva della paura incontra un tale oggetto che gli si avvicina ha modo di rilevare distinti caratteri dell'oggetto proprio a partire dalla propria situazione emotiva:

- la dannosità come rimando ultimo dell'appagatività dell'oggetto. L'uomo comprende l'oggetto come utile a recare danno;

¹¹¹ Abbiamo trattato questi temi nel capitolo dedicato al 'chi in educazione'.

- l'orientamento dell'oggetto minaccioso verso un l'ambito nel quale l'oggetto reca danno (sé o altro da sé);
- il dato di conoscenza sul rapporto di prossimità all'oggetto recante danno e l'ambito a cui il danno si rivolge;
- l'incremento della prossimità che aumenta la dannosità e produce una minaccia (come dato);
- l'incremento della minacciosità (come esperienza patica) man mano che l'oggetto si approssima, sino a quando colpisce o non colpisce l'ambito a cui il danno provocabile dall'oggetto si rivolge;
- l'accrescimento della paura (non l'estinzione) quando l'oggetto passa oltre il suo ambito di affezione¹¹².

Secondo Heidegger l'aver paura è un modo, spesso latente, di essere nel mondo, che, in quanto tale, precede l'incontro dell'oggetto che fa paura. Essa fa sì che, nella constatazione dell'avvicinamento di qualcosa, l'uomo, non necessariamente intenzionato all'accertamento che tale oggetto possa comportare un *malum futurum*, si scopra immediatamente intimorito davanti a qualcosa che è immediatamente minaccioso. Questa tonalità emotiva trova il suo perché nell'uomo stesso che, nel continuo divenire, rischia di essere modificato, cambiato e ridotto dall'esterno, ma anche di mostrarsi al mondo e a sé stesso nell'incessante stato di carenza che l'incontro con l'oggetto minaccioso svela. E il problema non è ridimensionato se l'ambito a cui l'oggetto minaccioso si rivolge non è la persona particolare avente paura, ma un ulteriore oggetto o un'altra persona. Infatti, l'uomo in quanto essere-nel-mondo è sempre in un rapporto con l'alterità; è nel modo del prendersi cura delle cose e dell'aver cura dell'altro. Pertanto, nonostante chi ha paura non sia nella traiettoria della minaccia approssimantesi, la paura per altri è sempre aver paura per sé stessi. Inoltre, e non meno importante, proprio là dove un oggetto minaccioso si rivolge a un uomo minacciato, chiunque con quest'ultimo abbia un qualche rapporto, autentico o inautentico, profondo o superficiale, di amicizia o di semplice conoscenza, non può non avvertire il dato di similarità tra sé e l'altro, di coappartenenza a un'unità comune, e questo avvertimento apre la minaccia come possibilità umana, che ora può interessare l'altro, ma un domani dirigersi direttamente verso sé.

Come abbiamo detto, l'estinzione della paura non avviene in virtù del passaggio momentaneo dell'oggetto minaccioso, della sua sparizione dalla scena ambientale nella quale noi siamo presenti. La paura come modo della situazione emotiva umana non si

¹¹² Ivi, cit. p. 174.

estingue, ma può essere coperta attraverso l'interessamento a un altro oggetto, ovvero l'avvicinamento a un oggetto nuovo e l'impegno a prendersi cura di tale oggetto. Significa che l'uomo può riportare la paura allo stato di latenza allontanandosi dall'oggetto minaccioso per immettersi in un rapporto di comprensione con un oggetto ulteriore. Questo oggetto ulteriore, al pari dell'oggetto minaccioso può anche non essere un oggetto materiale, ma anche qualcosa di astratto, una rappresentazione, o un ulteriore persona che si manifesta a noi esclusivamente per la sua funzionalità in un certo ambito di impiego. Esso deve necessariamente avere un carattere strumentale, funzionale; direbbe Heidegger, deve essere incontrabile come utilizzabile, affinché dal rapporto di comprensione che l'uomo avente paura vi instaura possa svelarsi un fine tale da configurare il rimedio come idoneo a restituire la tranquillità che l'uomo immedesimato nella sua quotidianità va cercando durante la fuga dall'oggetto minaccioso.

Grazie a questa analisi possiamo fare il punto della situazione sulla paura come tonalità emotiva della formazione professionale, anche se quanto stiamo per affermare può valere per l'educazione in generale. Abbiamo accennato anche in un altro passo di questo testo che, attraverso le biografie di congiunti e amici, le rappresentazioni giornalistiche, letterarie e quelle cinematografiche, i fenomeni come l'inoccupazione, la disoccupazione, la perdita del lavoro, così come la perdita dell'autonomia economica e degli affetti, si sono trasformati in veri e propri oggetti minacciosi. Anche il mercato del lavoro, come entità complessa di cui fanno parte luoghi, oggetti, norme e persone che si manifestano nell'ambiente-mercato esclusivamente per i loro ruoli rispetto al funzionamento delle organizzazioni economiche, fa parte di questi oggetti minacciosi, anche se in modo latente e diffuso. Prendiamo ora come esempio la disoccupazione, fenomeno spesso utilizzato per fare leva sulle paure al fine di innescare una risposta nell'educando in termini di impegno nella formazione professionale. Nella sua esperienza formativa e lavorativa l'uomo comprende la disoccupazione come utile a recare un danno, in quanto essa compendia la perdita occupazionale e materiale. L'idea della disoccupazione, i dati sulla disoccupazione, le storie di disoccupazione sono condensati in oggetti culturali orientati verso un ambito preciso. Tale ambito corrisponde a un uomo, sia questi una persona che si forma in vista di uno sbocco occupazionale o un professionista già occupato. L'incontro della disoccupazione, che non necessariamente deve essere esperita per essere incontrata, è proprio ciò che espone al mondo l'uomo nella sua inadeguatezza funzionale. Non stiamo parlando di colpe e nelle nostre parole non vi è alcun giudizio di valore. La disoccupazione segnala che in un dato momento una persona, pur temporaneamente, non trova il suo posto nel mercato del lavoro. La disoccupazione fa paura.

Quindi noi la prendiamo in esame per comprendere il problema della paura nell'educazione in ambito professionale.

Il dato di conoscenza sul rapporto di prossimità tra l'oggetto recante danno, ora la disoccupazione, e l'ambito a cui il danno si rivolge, l'uomo particolare, aumenta ad ogni rilevazione di carenza strumentale del professionista (o del futuro tale), nonché con l'avanzare del fenomeno nell'ambito professionale di interesse del soggetto in formazione e del lavoratore. In un certo senso è come se la presenza della disoccupazione come possibilità scoprisse le carenze dell'uomo che la incontra. La disoccupazione si approssima per mezzo delle relative narrazioni e immagini, sempre più pubblicizzate nell'esperienza quotidiana, e la sua minacciosità aumenta, sino a quando la disoccupazione colpisce o non colpisce l'uomo a cui il suo essere minacciosa si rivolge. Ma siccome parliamo di paura, essa non svanisce quando il pericolo è passato, ma resta latente; fa da sfondo alla ricerca di quegli strumenti che possano in un qualche modo appagare la tranquillità del professionista o del futuro tale. Questi oggetti sono attrezzature innovative, tecnologie che migliorano l'efficienza, competenze specialistiche, consulenze professionali; tutti oggetti il cui fine ultimo è tranquillizzare il soggetto, facendolo sentire meno spaesato, più strutturato e capace di affrontare l'esperienza quotidiana. Ma l'appagamento operato da questa diversione dal pericolo può durare sino a quando non si presenterà la crisi di un certo settore, o sino a quando non arriveranno nuove mode o nuove regole di mercato. Esse faranno riapparire le rappresentazioni legate alla disoccupazione e alla perdita da essa derivata; quindi, incrementeranno il consumo compulsivo di beni e saperi spendibili nel lavoro, sempre più flessibile e competitivo. Infatti, la specializzazione nella direzione di una specifica professionalità consente di sentirsi più efficaci in un ambito di pratiche mirato, la cui stabilità non è comunque controllabile dal soggetto che si forma in vista di quello specifico ambito. Ne consegue che la paura agisce negli ambiti scoperti dagli interventi specializzanti ed espone il lavoratore impreparato, così come espone lo studente e il corsista, i quali probabilmente sono alle prese con ulteriori paure derivanti dal loro essere concretamente 'in formazione' in contesti che implicano molte altre minacce (valutazioni, conseguimento del titolo e così via).

Questa analisi della tonalità emotiva della paura davanti agli oggetti minacciosi in ambito professionale e formativo è sicuramente sintetica, in quanto frutto di una selezione tematica. Non vogliamo far perdere il senso della globalità della situazione emotiva dell'uomo in formazione né pretendiamo che questa analisi si qualifichi come esaustiva, visto e considerato che la disoccupazione è solo uno dei tanti oggetti minacciosi del prender forma professionale che accendono la paura latente. Ciò che interessa a noi è portare all'attenzione

di chi legge il fatto che là dove si investe sulla paura, anche nel senso di una riduzione, ovvero del controllo di questo modo dell'emozionalità umana, la formazione che ne consegue è confinata all'esteriorità. La paura, infatti, svela il soggetto e l'inadeguatezza degli oggetti (strumenti, conoscenze e abilità spendibili) a partire da un oggetto temuto e lo porta nella direzione di un oggetto rassicurante, senza di per sé accompagnare quel processo di cambiamento e trasformazione umana che inerisce al divenire più autentico dell'uomo. Infatti, il passaggio da un oggetto a un altro oggetto implica l'accumulo di strumenti che non aprono l'uomo al suo poter essere, ma lo lasciano potenzialmente in preda alla paura di un cambiamento che proviene sempre dall'esterno e che getta nell'esperienza particolare ora oggetti minacciosi, ora oggetti tranquillizzanti, destinati a perdere la loro utilizzabilità di fronte a nuove minacce. Posto che anche davanti a queste sollecitazioni, le quali possono auspicare solo una modificazione superficiale dei modi d'essere dell'uomo in relazione alla sfera del fare, egli mantiene la possibilità di darsi una forma nel modo originale conforme al suo essere in divenire; l'uomo non sarà mai totalmente il risultato dell'educazione strumentale, ma modificherà la sua forma secondo criteri che sintetizzano tutta la sua esperienza esistenziale più ampia rispetto alla sola educazione che forma funzioni del sistema. Però, è bene segnalare che un'educazione ridotta alla gestione delle emozioni nel senso di un richiamo della paura per incentivare la corsa verso un oggetto funzionale all'assolvimento di compiti professionali riduce anche l'uomo, perché lo colloca sin dal principio alla passività dinnanzi a una forza esterna che orienta il suo formarsi secondo necessità a lui estranee. Il margine di cambiamento concesso all'uomo è l'aggiornamento degli oggetti tecnologici e conoscitivi ormai obsoleti, in cambio di un mantenersi sempre uguale a se stesso e tranquillo, perché compresi come semplice presenza tra le cose semplicemente presenti nel mondo. Nonostante ciò, proprio perché il livellamento non potrà mai essere totale, perché anche la chiusura che la comprensione inautentica origina è l'effetto di un'apertura fondamentale, si crea una dissonanza. La dissonanza tra le possibilità che si aprono con l'educazione delle professionalità così impostata (e motivata) e la formazione che deriva da un concreto coinvolgimento dell'uomo nella vita, nonché il doppio ritmo tra le due modalità di produrre forma, danno luogo ad esiti di vario genere: dall'immobilismo davanti al cambiamento sociale, in vista del quale l'uomo persegue nella sola ricerca di strumenti che gli consentano di resistere al cambiamento, rifugiato nella tranquillità del Si inautentico, all'abbandono dei canali di educazione formale per andare, invece, incontro a modi informali di educazione alla professionalità, dove il soggetto ritrova la possibilità di agire attivamente, non senza difficoltà e non necessariamente con successo. Entrambe queste possibilità, certamente non le uniche, rimandano alla difficoltà – spesso all'impossibilità –

di produrre uno sviluppo professionale e sociale dal basso, ossia a partire dai soggetti coinvolti. La prima, perché educa l'uomo esclusivamente all'adattamento; la seconda, perché l'uscita dagli istituti dell'educazione professionale (pensiamo al fenomeno dell'abbandono scolastico) rende difficoltoso l'incontro con oggetti culturali di valore, specialmente se non si hanno solide basi che facciano da scenario a questi incontri e che consentano una lettura critica del sapere via via incontrato. E intendiamo come oggetti di cultura anche i saperi pratici che nella nostra analisi sono spesso recriminati per la loro parzialità e inadeguatezza davanti ai bisogni educativi reali dei professionisti e degli aspiranti tali. Questi ultimi, infatti, non sono di per sé elementi che riducono l'uomo. Anzi, se interpretati per ciò che sono, ossia un primo punto d'appoggio per una comprensione autentica del mondo professionale, ovvero una pre-comprensione che richiede di essere costantemente aggiornata, sempre provvisoria e mai esaustiva, essi possono davvero qualificarsi come dispositivi culturali per la costruzione di un'identità professionale, a patto che questa identità non si esaurisca nel possesso delle competenze e delle conoscenze precostituite e preordinate, ma si mantenga fluida nell'incessante divenire.

L'angoscia come situazione emotiva della formazione

Viene, quindi, spontaneo chiedersi se sia la paura lo sfondo emotivo favorevole alla formazione che mira al superamento di sé, superando il puro dato. Può la paura *e-movere* l'uomo nel senso di portarlo a una trasformazione che si origina negli incontri con l'alterità, nell'esperienza di sé e del mondo, lei che mette in fuga sempre e solo verso porti reputati sicuri? Considerato quanto affermato sinora, la risposta a queste domande sarebbe un fermo 'no', proprio perché la paura non avvia né alimenta il movimento dell'esistenza, ma si limita a spostare l'uomo da un oggetto all'altro e lo immette, per contrasto, nella ricerca della tranquillità che egli incontra nel Si, ovvero tra gli oggetti del mondo e nelle relazioni superficiali con gli altri di cui si prende cura, come fossero oggetti semplicemente presenti nel mondo-ambiente.

Heidegger individua nell'angoscia la situazione emotiva fondamentale che, diversamente, mobilita e rende possibile l'apertura, anche quando questa si configura nell'esperienza quotidiana come chiusura e riduzione dell'uomo¹¹³. Vale a dire che l'angoscia mette l'uomo nella condizione, aprendolo, di afferrare proprio l'inautenticità dei suoi rapporti e delle sue relazioni nel mondo. L'angoscia mette l'uomo in fuga, ma non da oggetti presenti nel mondo, bensì da sé stesso in quanto essere-nel-mondo, ossia un essere esistente nel modo della

¹¹³ A tal proposito ricordiamo che anche la chiusura, il coprirsi dell'uomo che ha luogo nel tentativo di trovare rifugio tra le cose del mondo, è una possibilità dell'esistenza che, in quanto tale, richiede preliminarmente un'apertura alla possibilità.

comprensione e della cura. Esistenzialmente la comprensione e la cura possono essere inautentiche e, di conseguenza, l'uomo può trovarsi quotidianamente a rapportarsi col mondo in modi non conformi al suo più proprio poter essere, ossia il divenire autentico, il suo continuo superamento. Lo spieghiamo meglio. La difformità rispetto all'autentico divenire è fenomenicamente rilevabile nel quotidiano relazionarsi con l'alterità in un modo che riduce essa a oggetto disponibile nell'ambiente, che risiede, cioè, all'esterno di un sé immune agli altri uomini e alle cose incontrabili nel mondo. Un uomo che si rapporta col mondo in questo modo, ovvero trattando ciò che incontra come materia priva di un senso, espone sé stesso, in questo rapporto inautentico che il filosofo chiama 'contrapposizione commisurante', a un pari trattamento, cioè come oggetto utilizzabile da altri. In quest'ottica l'uomo promuoverebbe un costante lasciarsi vivere, perché può cogliere solo le utilità immediate, soddisfacendo i propri bisogni materiali, nutrendosi del mondo, tralasciando cura e comprensione autentiche. Contestualmente egli si fa cogliere dagli altri per la sua utilità immediata, per il suo essere funzionale al soddisfacimento di bisogni materiali altrui. Questo relazionarsi è inautentico in quanto basato sulla funzionalità di tutto ciò e di chiunque è incontrato, ivi compreso sé stesso.

L'angoscia, davanti a questo consumarsi avverte: L'essere-nel-mondo significa possibilità e in quanto tale anche impossibilità. Ciò che ci angoscia non è un oggetto fisico, ma il mondo intero inteso come possibilità, ovvero noi stessi in quanto esseri di e in questo mondo che ci appartiene. Ci angoscia la possibilità che ciò che siamo nel qui ed ora non sia la versione più autentica di noi stessi. L'angoscia pone l'uomo angosciato davanti all'incertezza, l'indeterminatezza del mondo. Essa svela che il mondo non è solo la mera exteriorità di ciò che è semplicemente presente nell'ambiente, univocamente leggibile per la sua funzionalità, ma tutte quelle relazioni e i rapporti che sono coperti nella quotidianità del rapportarsi esteriore. Il suo messaggio è "i modi in cui il mondo si manifesta a te può non corrispondere a ciò che è autenticamente", che si traduce in "i modi in cui tu ti rendi manifesto al mondo e a te stesso possono non corrispondere alla tua autenticità possibile". Però essa non dice niente sull'essenza dei rapporti e relazioni autentici possibili, in quanto la vera natura di tali rapporti e relazioni è scopribile solo dall'impegno dell'uomo in una comprensione, che, oltretutto, non potrà produrre alcuna definizione chiusa di quest'essere, il quale è divenire. L'angoscia pone l'uomo angosciato dinnanzi a se stesso, nudo, lo isola dalla materialità del mondo nel quale è immerso e che gli dà quotidianamente un senso di completezza fittizia, così da rendergli esplicita la carenza del suo essere effettivo, determinato dal mondo e determinatosi via via nel divenire, ma sempre mancante di sé, ovvero di ciò che esso ha da essere.

L'angoscia va a riprendere l'Esserci dalla sua immedesimazione deiettiva nel «mondo». La familiarità quotidiana si dissolve. L'Esserci resta isolato, ma lo è come essere-nel-mondo. L'in-essere assume il «modo» esistenziale del non-sentirsi-a-casa-propria¹¹⁴.

L'angoscia riprende l'uomo dalle cose del mondo nelle quali è portato quotidianamente a rifugiarsi, lo isola al di fuori della fattualità e origina uno spaesamento che annulla tutti i rapporti di utilizzabilità tra l'uomo e gli oggetti presenti, nonché quei rapporti tra uomini che si incontrano nel mondo-ambiente come semplici funzioni del sistema. È nello spaesamento originato dall'angoscia che l'uomo incontra la sua carenza, proprio là dove e in quella forma che nel vivere quotidiano sembrava bastargli. Ciò che l'angoscia rivela non è, quindi, un uomo inadeguato rispetto a qualcosa che è lì presente – non vi è nulla che causa l'angoscia né niente di materiale che essa svela – ma l'uomo che manca di forma in un mondo che è propriamente quella possibilità di cui egli si priva se resta nella tranquillità del rapporto con ciò che è già disponibile, sino al consumo reciproco.

È bene precisare che l'angoscia non è mediata; non è indirizzabile alla dimensione percettivo-cognitiva, in quanto “*non ha occhi per «vedere» un determinato «qui» o «là» da cui si avvicina ciò che è minaccioso*”¹¹⁵ Ciò che angoscia è in nessun luogo e non ha una forma determinata, perché è propriamente la possibilità di essere qualcosa e di non esserlo allo stesso tempo e, quindi, ovunque.

L'angoscia rivela nell'Esserci l'essere-per il più proprio poter essere, cioè l'*essere-per* la libertà di scegliere e possedere se stesso. L'angoscia porta l'Esserci innanzi al suo *esser-libero-per* l'autenticità del suo essere in quanto possibilità che esso è già sempre¹¹⁶.

Con queste parole il filosofo introduce la possibilità squisitamente umana di auto-liberazione dalle forme già assunte nel divenire esistenzialmente situato, grazie alla tonalità emotiva dell'angoscia, la quale ci strappa dal rapporto di reciproco consumo col mondo. Ma allora sorge una domanda: come avviene questa liberazione per mezzo dell'angoscia?

Essa riporta indietro l'uomo, cioè lo conduce a ritroso alla sua gettatezza originaria, a partire dai più prossimi *esser-stato* e *Ci-stato-gettato*, ovvero alle caratterizzazioni concrete susseguitesesi nel tempo, che, in quanto realizzazioni nel continuo divenire, sono possibilità ripetibili. L'angoscia consente di avere uno sguardo retrospettivo che conduce l'uomo alle sue massime possibilità di vita, alcune delle quali sono state realizzate, mentre altre sono state scartate. In questa retrospesione l'uomo può discernere le possibilità autentiche, quelle

¹¹⁴ Ivi, cit. p.230

¹¹⁵ Ivi, cit. p. 228.

¹¹⁶ Ivi, cit. p.229

inerenti al mantenimento della sua apertura, da quelle nulle. Pertanto, l'uomo che si guarda indietro è nella possibilità della decisione, attraverso la conferma o il rifiuto delle realizzazioni via via conseguite nel suo divenire, sino a giungere al presente, ovvero alla decisione per sé che egli deve prendere nel qui ed ora e che lo getta nel futuro.

La differenza tra la paura e l'angoscia sta, quindi, nel fatto che la prima mantiene ancorati al presente e consuma l'uomo impegnato nel consumo di ciò che è disponibile nel mondo, mentre la seconda mette in viaggio verso il più proprio essere gettato, verso il massimo grado di apertura ancora libero dalle successive realizzazioni e riporta in avanti grazie alla possibilità di decidere per se stessi. E in questo procedere nuovamente in avanti si giunge sino alla scelta attuale del proprio autentico essere, che avviene non più a partire dalla condizione di immobilismo che ha risvegliato l'angoscia, ma dal rinnovato ventaglio di possibilità aperte dal viaggio nella temporalità dell'uomo e dalle scelte effettuate in questo cammino di ri-determinazione attiva. L'angoscia in questo senso apre al mutamento, alla trasformazione e alla generazione di nuova forma.

Possiamo concludere che l'angoscia, intesa ora come dispositivo educativo radicato nell'emotività esistenziale, considerata la sua originaria attività nei processi di comprensione di sé e di auto-determinazione, è in assoluto il più idoneo per la sollecitazione di una continua costruzione dell'identità professionale, la quale richiede certamente un apporto di conoscenze e competenze che derivano dall'esperienza altrui, da una tradizione che si è sviluppata nella storia del prendersi cura professionalmente del mondo in un dato ambito di attività, ma non si esaurisce in esse. L'aspetto formativo che l'angoscia promuove è il continuo mantenimento in una disposizione interrogante del soggetto professionale rispetto alle forme via via assunte nel corso della propria esistenza. Essa inizia l'uomo alla decisionalità, portandolo davanti all'obbligo di discernere quanto della sua forma proviene dall'acquisizione passiva di forme date da ciò che è il suo apporto personale. L'angoscia muove in prima istanza lo scioglimento dell'intreccio tra le condizioni biologiche, culturali ed emotive dell'essere umano con le sollecitazioni giuntegli dall'incontro con l'alterità nell'ambiente-mondo. E così, l'uomo può scegliere per sé ciò che nel qui ed ora deve costruire per il proprio futuro attraverso il progetto personale e professionale.

Capitolo 5. Aspetti fondativi dell'organizzazione contemporanea della formazione professionale

Fini dell'educazione e modelli: cambio di paradigma

Siamo ben consapevoli del fatto che la pratica educativa sin dall'età classica si serva di modelli di riferimento. Dalla *καλοκαγαθία*, ideale del V secolo a.C. che rimanda alla perfezione psicofisica dell'uomo sino ai modelli dei filosofi morali del '700, i modelli educativi rimandavano alla formazione delle virtù fondamentali e alla realizzazione dell'uomo nel senso di un suo sempre più elevato perfezionamento culturale. Sino all'età moderna il sapere pedagogico si è intensamente nutrito della riflessione filosofica attorno al problema fondamentale dell'uomo e del suo essere, producendo teorie e prescrizioni interessate a plasmare un uomo concreto sempre orientato verso un continuo perfezionamento. Oggi questo dialogo si sta via via consumando. Con l'avvento delle grandi rivoluzioni culturali, sociopolitiche e economiche, sono nati filoni filosofici e nuove scienze umane non più impegnate a comprendere l'uomo generale e il suo rapporto con i suoi modi particolari, bensì proiettate sull'analisi delle forme associative istituite dagli uomini. L'interesse a comprendere il passaggio dagli assetti comunitari a quelli sociali ha dato il via a studi che hanno scritto daccapo i rapporti di dipendenza tra il singolo individuo e la società, suscitando nuove consapevolezze sulla capacità di quest'ultima di determinare l'uomo prima ancora che questi possa maturare le sue abilità intellettive e quelle volitive, le quali sono spesso interpretate come prodotto (mediato) della cultura che l'individuo assimila nel processo di socializzazione.

L'essere viene dismesso per far posto al fare. I modelli prodotti non vogliono più incidere sulla dimensione valoriale dell'esperienza umana, ma sono costruiti elaborati che mettono insieme le proprietà delle diverse conformazioni sociali a partire dall'analisi dell'azione. La sociologia, in particolare, ha realizzato tra la fine dell'800 e la prima metà del '900 numerosi modelli improntati sulla descrizione del funzionamento della società e sulle proprietà delle sue parti, attraverso l'applicazione di metodi scientifici. Gradualmente la svolta scientifica arrivò ben presto anche in ambito pedagogico.

Gli anni '50 del secolo scorso videro diversi studiosi impegnati nella strutturazione di strategie educative che avessero un impatto sullo sviluppo economico e tecnologico degli Stati Uniti, in costante sfida con l'Unione Sovietica.

Sul piano dei modelli didattici uno dei bersagli preferiti delle critiche diventano in questi anni gli approcci pedagogici progressivi del periodo prebellico, che avevano trovato in J. Dewey il (loro) più significativo esponente; la scuola attiva con la sua indulgente attenzione all'”interesse” del bambino, ai progetti, appare aver peccato d'ingenuità, dando vita ad approcci basati sul *laissez(z) faire* attesistico e infruttuoso, causa reale dell'impovertimento culturale¹¹⁷.

Il cambiamento ebbe un forte slancio in seguito alla conferenza di Woods Hole coordinata da Jerome Bruner nel 1959. È, secondo chi scrive, a partire da questo momento che la pedagogia, in particolare la didattica, fu plasmata in modo esplicito come strumento investigativo e attuativo al servizio delle politiche di sviluppo nazionali. E questa trasformazione animò tutto il mondo occidentale con la definizione e diffusione delle scienze dell'educazione durante gli anni '60.

Il connubio tra ricerca educativa e ricerca sociale divenne, così, l'integrazione tra gli studi rispondenti alle esigenze di efficacia ed efficienza (di dominio della ricerca educativa) all'interno dei vincoli sensibili alle variazioni culturali, sociali ed economiche¹¹⁸ rilevati dalla ricerca sociologica.

La figura professionale e il sapere delle scienze sociali

La complessa struttura concettuale, organizzativa, politica e formativa relativa ai tipi professionali, ovvero le figure professionali, proviene da lunghe indagini che hanno coinvolto diverse istituzioni politiche, professionali e formative, tra queste il Ministero dello Sviluppo Economico (MISE), l'Osservatorio del mercato del lavoro, ovvero gli osservatori regionali del mercato del lavoro, gli ordini professionali, le associazioni di categoria e i centri formativi.

Le metodologie utilizzate per la realizzazione dei repertori delle figure professionali e dei relativi profili professionali sono per lo più riconducibili alle metodologie per la ricerca sociale. È nota la matrice sociologica dei 'tipi', ossia modelli concettuali che sintetizzano le caratteristiche ricorrenti all'interno di un agire sociale. Max Weber asseriva che la sociologia “cerca le regole generali del divenire”¹¹⁹, dove ‘generale’ assume due significati distinti ma complementari: quello che rimanda al valore logico del termine e che si accosta al concetto di sintesi, e quello che richiama l'universalità, ossia il valore normativo di un concetto. A

¹¹⁷ A. Calvani, G. Bonaiuti, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi nei dispositivi educativi*, Roma, Carocci, 2007, cit. p.41.

¹¹⁸ Cfr. J. Donnay, M. Bru (éds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

¹¹⁹ M. Weber, *Economia e società, vol. I, Teoria delle categorie sociologiche*, Milano, Edizioni di Comunità, cit. p.17

partire da questa distinzione, Weber, come gran parte degli studiosi delle scienze storico-sociali che lo hanno preceduto e succeduto, ricerca “*l’uniformità di fatto, vale a dire processi dell’agire che si ripetono nei medesimi individui che agiscono, o che si estendono a numerosi individui, con un senso intenzionato tipicamente omogeneo*”¹²⁰. Proprio sulla scorta di questo pensiero imputiamo alla ricerca sociologica, ma solo preliminarmente e mai nel senso assoluto, l’approccio sottostante all’identificazione delle competenze professionali come elementi ricorsivi di una data pratica professionale, anche se con delle riserve. Infatti, rammentiamo che nell’impostazione weberiana, i concetti e le regole generali, concepiti come strumenti provvisori, hanno come fine ultimo la comprensione dell’agire sociale e della cultura e non sono esse stesse l’obiettivo della ricerca, come è riscontrabile, invece, nelle scienze naturali. Inoltre, e lo vedremo più avanti, il concetto weberiano di ‘tipo’ ammette la differenza e si oppone al tentativo di annullarla, così come si oppone alla tendenza di trasformare i prodotti della rilevazione in modelli-guida funzionali a produrre un condizionamento sulle future traiettorie di sviluppo.

Ma se questo è vero, si rende viva la necessità di comprendere in che modo sia avvenuto quel capovolgimento per cui i concetti generali astratti, derivati dalla sintesi di fatti e comportamenti tipici, funzionali per una ‘sociologia comprensiva’ dei fenomeni sociali, si siano trasformati nei modelli universali verso i quali orientare i processi di omologazione nella direzione di professionalità predeterminate.

Partiamo dall’analisi critica del concetto di ‘tipo’ e di alcune teorie che su questo concetto si sono appoggiate nell’ambito delle scienze umane. Il nostro interesse è ora quello di tracciare una bozza sulla genesi del modello della formazione professionale attualmente utilizzato in Italia e in gran parte d’Europa, il quale implica le problematiche connesse al ribaltamento delle funzioni dei modelli tipici, da comparativistiche a conformative.

La classificazione per tipi e i primi rischi di riduzionismo

Il termine ‘tipo’, dal latino *typus*, riconducibile al termine latino *τύπος*, ovvero ‘impronta’, ‘modello’, ‘colpo’, ‘impressione’, proviene dal tema di *τύπτω*, ovvero ‘battere’. Il significato originario del termine rimanda all’azione del battere e del premere per lasciare un’impronta su una superficie. Non a caso nell’arte del conio i tipi sono le figure incise sul tondino della moneta su ambedue le facce, mentre nella stampa corrispondono all’insieme dei caratteri assimilabili ad un unico stile. ‘Tipo’ assume il duplice significato di ‘azione volta a lasciare un segno distintivo’ e di ‘segno distintivo come prodotto di un’azione conformante’. Il segno

¹²⁰ M. Weber, op. cit., p. 26

distintivo era originariamente apposto su oggetti fisici come il metallo e la carta, al fine di attribuire valore e significato che altrimenti i soli supporti non avrebbero avuto. Ciò significa che il valore di un oggetto e il rimando a una specifica funzione sono determinati dall'applicazione dell'impronta e non dal valore e dal significato intrinseci del supporto. Vale a dire che solo subordinatamente all'apposizione dei caratteri sul foglio, ovvero all'impressione della figura sul metallo, possiamo dire che tale foglio e tale pezzo di metallo siano una pagina e una moneta. Pertanto, il concetto originario di 'tipo' concerne la totalità dei caratteri che esprimono, nel loro essere evidenti, l'identità di un oggetto, identità che tale oggetto ha solo in virtù del possesso e dell'evidenza dei caratteri afferenti al tipo. In questo senso tipo e identità coincidono.

Le caratteristiche del supporto possono essere assimilate dal tipo se rafforzano ulteriormente l'identità dell'oggetto finale in quanto le loro proprietà evidenti si integrano con le altre proprietà generali del tipo – la moneta d'oro, quella di bronzo e quella di rame possono avere la stessa raffigurazione, ma rimandano a un valore diverso in virtù dell'integrazione del valore evidente del metallo, stabilendo una diversificazione del tipo. In alternativa, se le caratteristiche del supporto non sono passibili di verifica empirica, queste sono neutralizzate e, quindi, escluse dal processo che ne stabilisce un concorso alla definizione del tipo. Ne consegue che, qualora vi sia l'intenzione di replicare un modello, si compia prima una selezione dei supporti, quindi una scelta, che implica l'esclusione tutti quei supporti le cui caratteristiche non sono funzionali al fine della riproduzione. Successivamente si pratica l'impressione dell'immagine o dei caratteri specifici del tipo per ottenere un risultato conforme al modello.

Consapevole dei rischi che questo modo di introdurre il tema comporta, ho scelto di far emergere sin da ora la problematicità insita nell'uso di strumenti concettuali, sia nella ricerca che nella pratica educativa, che si agganciano originariamente al tema dell'azione impositiva praticata su un oggetto.

Il trasferimento di significato dal conio della moneta all'azione educativa ci consente di riconoscere immediatamente l'infrangimento del diritto inalienabile dell'uomo di esistere e di auto-appartenersi. Tentare di imprimere una forma prestabilita sull'uomo evoca in prima istanza la possibilità di un'esclusione, quella che avverrebbe qualora il suo 'modellatore' non gli riconoscesse le proprietà necessarie a garantire la riuscita di un modello funzionale, ovvero non lo si riconoscesse come un supporto adeguato al tipo umano che si vuole realizzare. In seconda istanza, laddove vi sia un'inclusione, la negazione del diritto avverrebbe proprio nell'applicazione di un modello universale a un essere specifico, impedendogli di essere artefice principale della propria realizzazione. Ma la metafora

enfaticizza anche due aspetti di questo metodo che provocatoriamente definisco 'ingenui' e che si rifanno a quanto trattato sulla formazione umana (Cap. 2). Il primo aspetto riguarda l'interferenza della soggettività nell'incontro tra ricercatore/educatore e educando: nel suo essere sempre esistenzialmente particolare, l'uomo sfugge ai tentativi di definizione secondo criteri e concetti statici la cui formulazione precede l'incontro e la relazione tra chi educa e il soggetto educato. Per questa ragione, quanto più un modello è pre-determinato e particolareggiato, tanto meno questo potrà aderire alla forma del soggetto incontrato (neanche a quella del soggetto selezionato per una qualche evidente adeguatezza) e mai consentirà di stabilire aprioristicamente il risultato finale del processo di conformazione. Il secondo aspetto riguarda l'interferenza della soggettività nell'incontro tra l'educando e il modello di riferimento: nel suo essere sempre esistenzialmente particolare, l'uomo genererà dall'incontro col modello una forma sempre nuova che implica la differenza, sia questa riscontrabile empiricamente che latente. E da qui possiamo far partire la nostra analisi critica. In riferimento all'ineludibilità della produzione di scarti nell'imitazione Gadamer avvertiva:

Chi imita non può non lasciar da parte certi aspetti e sottolinearne altri. [...] lo si voglia o no, non (si) può evitare l'enfasi. In questo senso sussiste un insopprimibile scarto tra l'ente che «è così come» e la cosa a cui esso si vuole conformare¹²¹.

Nell'ambito classificazione degli oggetti (e dei soggetti) per tipi, l'approccio positivista di derivazione comtiana e spenceriana permetterebbe, tralasciando l'invisibile, ciò che è nascosto e inesposto all'osservazione, di acquisire solamente i caratteri evidenti dell'oggetto/soggetto, definendo l'insieme di questi caratteri evidenti come la totalità dell'oggetto/soggetto stesso. La ricorsività di questi caratteri in più oggetti/soggetti distinti segna l'afferenza dell'oggetto/soggetto a uno specifico tipo e rinforza l'apparato concettuale relativo a quello specifico tipo. Però, considerata la doppia approssimazione generata in prima istanza dallo scarto tra ciò che l'uomo e i concetti statici con i quali a lui ci si riferisce, nonché gli scarti prodotti dall'incontro tra il soggetto e il modello a lui proposto, si aprono numerosi interrogativi sulla validità di un approccio di questo genere, che già è ammonito sul piano etico-morale, ai fini della promozione di uno sviluppo controllato attraverso le pratiche di addestramento.

I tipi normali e brevi cenni sul positivismo sociale

Gli insegnamenti del modello positivista ai quali attinsero numerosi esponenti francesi e inglesi delle scienze sociali, arrivò nella ricerca sociale germanica, o per meglio dire nelle

¹²¹ H. G. Gadamer, op. cit., p. 147.

scienze storico-sociali, con Ferdinand Tönnies, che li condensò nel concetto di “tipi normali”. Nel celebre testo *Gemeinschaft und Gesellschaft* Tönnies utilizza lo strumento concettuale dei tipi normali per distinguere due tipi alternativi di associazione umana: la comunità e la società¹²². Nell’opera lo storico effettua un raggruppamento delle caratteristiche predominanti di una o dell’altra modalità associativa; l’insieme di tali caratteristiche realizzavano un tipo, il quale si prestava a realizzare successivi confronti con le forme associative studiate empiricamente. Questo procedimento metodologico sotteso alla formulazione dei tipi detti ‘normali’ implica un passaggio dall’astratto (i concetti generali) al concreto (l’applicazione dei concetti alle realtà empiricamente analizzate). Ne consegue il grave rischio di riduzionismo là dove si pone un’etichetta su fenomeni compresi solo parzialmente, dove solo il visibile e, in una certa misura, l’atteso sono pre-abilitati alla rilevazione da parte dell’osservatore, condizionato dall’anteposizione del concetto generale rispetto alla realtà concreta di volta in volta studiata. Non solo. L’idea per cui ogni fenomeno occorso nel tempo sia assimilabile a uno o all’altro tipo normale si sposa con posizioni conservatrici che possono in una certa misura far coincidere un tipo normale il cui valore è socialmente riconosciuto come positivo (o anche solamente tollerato) con il modello da replicare, progettando in senso conformativo le successive manovre di sviluppo.

Qui in un certo senso assistiamo al sodalizio tra la scienza positiva e uno storicismo assoluto, secondo il quale vi è uno spirito assoluto, la Provvidenza di Herder ne è un esempio¹²³, che orienta i fenomeni che occorrono nel tempo, vale a dire una forza lineare e immutabile che ha agito nel passato, agisce nel presente e agirà nel futuro. In questo senso le tre dimensioni temporali diverrebbero l’una la replicazione dell’altra. Perciò, conoscere attraverso l’analisi condotta nel presente le regole universali che hanno determinato il passato consentirebbe di avere il dominio del futuro, quantomeno in senso predittivo¹²⁴. Questa prospettiva si poggia su un pregiudizio che ha il potere di falsificare ogni analisi e che renderebbe persino vano ogni tentativo, già di per sé ingenuo di mantenimento e/o conformazione a uno specifico tipo: l’idea di totalità. Il pensare che una scienza positiva dell’uomo possa essere onnicomprensiva, ovvero capace di cogliere in uno stesso discorso la totalità degli elementi che costituiscono un fenomeno umano è alla base di un primo fallo in senso riduzionista.

¹²² Cfr. F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887, trad. it., *Comunità e società*, Roma-Bari, Editore Laterza, 2011.

¹²³ Cfr. J. G. Harder, *Auch eine Philosophie der Geschichte*, 1774, trad. it., *Ancora una filosofia della storia per l’educazione. Contributo a molti contributi del secolo*, Milano, Meltemi, 2020.

¹²⁴ Stuart Mill nel suo *Sistemi di logica deduttiva e induttiva* asserisce qualcosa di simile in riferimento al legame tra presente e futuro, ovvero che la conoscenza di tutti gli agenti che esistono al momento presente nell’universo (la loro collocazione nello spazio e le loro proprietà) consentirebbe di predire la storia susseguente dell’universo.

Nel sesto libro della Logica dell'utilitarista Stuart Mill è affermato il principio etologico secondo cui la conoscenza della persona nella sua totalità e dei moventi che su questa agiscono, rende possibile la predizione dei suoi comportamenti con la stessa certezza con la quale possono essere predetti gli eventi fisici¹²⁵. Popper segnala un vizio insito proprio nel concetto ambiguo di totalità, ovvero dell'uso spesso indiscriminato del termine 'totalità' come globalità, cioè tutte le proprietà e le relazioni tra tali proprietà che costituiscono un oggetto, oppure come insieme di proprietà rilevanti che consentono a un insieme di elementi di presentarsi come un'unità e non come mero agglomerato di materia informe¹²⁶. L'uso intercambiabile delle due accezioni, lungi dalla valorizzazione della complessità della realtà, spinge verso una visione semplificata e schematizzata che non ammette alcun residuo. Infatti, il controllo di ogni aspetto di un fenomeno richiederebbe fissità e immutevolezza della forma, una negazione del divenire e dello scarto che si produce nel continuo realizzarsi delle forme di vita. La scienza è, invece, selettiva e non può privare il proprio oggetto di studio delle sue peculiarità, specialmente se tale oggetto è l'uomo col suo agire individuale e sociale.

Alla luce di quanto affermato sopra, la strutturazione della formazione professionale secondo il paradigma delle figure professionali, modelli ai quali conformare i futuri lavoratori in vista della replicazione di un modello sociale, quello post-moderno, sembra quanto di più anacronistico si possa realizzare. Ma questa è la restituzione pratica del retaggio culturale positivista applicato alle scienze umane, che ha fatto dell'analisi scientifica un processo conoscitivo onnicomprensivo che paradossalmente esclude tutto ciò che sfugge al metodo fondato sull'evidenza empirica, promuovendo nel tempo l'idea che gli aspetti osservabili possano essere la massima espressione delle regole universali che muovono il comportamento individuale e sociale. E proprio individuo e società diverrebbero controllabili attraverso un processo omologante che passa per l'addestramento/assimilazione di comportamenti dati per funzionali, in quanto ingenuamente reputati rappresentativi della totalità dell'universale astratto, costruito sotto il condizionamento di questa stessa convinzione a partire da un dato di puramente cognitivo: l'osservazione. Ma questo pensiero manca ancora di qualche tassello, pertanto procediamo con la nostra analisi.

¹²⁵ Cfr. S. Mill, *A System of Logic. Ratiocinative and Inductive*, 1843, trad. it., *Sistemi di logica induttiva e deduttiva*, Milano, UTET, 1996.

¹²⁶ Cfr. K. Popper, *The poverty of historicism*, 1956, trad. it., *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli, 2013.

Il tipo ideale per il riconoscimento della differenza nella ricerca sociale

Cercando allontanarsi dal rischio di riduzionismo Weber ideò il concetto specifico di “tipo ideale”, uno strumento euristico utile ad effettuare una misurazione dei fenomeni sociali, nel senso di una messa a confronto di una data realtà fenomenica col concetto limite relativo a tale fenomeno.

Ferrarotti spiega che per vedere una realtà data in modo distanziato ci si può collocare in diversi punti di osservazione, dai quali nascerebbero altrettante prospettive parziali che consentono una comprensione parziale del fenomeno. Nell’idealtipo weberiano si riconosce, quindi, la parzialità di un punto di vista unilaterale nel quale si accentuano alcuni elementi e altri sono trattati come secondari¹²⁷. Ciò significa che nel quadro ideale, ossia il modello, si creano delle connessioni proprio tra i tratti del fenomeno isolati e resi manifesti di cui si riconosce il carattere generale dell’astrattezza, in quanto prodotti dal processo di isolamento e accentuazione. Il modello weberiano è consapevolmente utilizzato dal sociologo per ciò che è, ossia utopico e irrealistico. Il quadro ideale consentirebbe quindi non di produrre e riprodurre la realtà, ma solo di concepirla attraverso la messa a fuoco del suo contenuto concettuale rilevato da una specifica prospettiva. Ciò serve a sottolineare che Weber concepiva il lavoro sociologico solamente a partire dall’elaborazione di diversi concetti tipici-ideali unilaterali. L’idealtipo è quindi la sintesi dei tratti di un fenomeno (e non lo stesso fenomeno), assumibile solo come esempio, ovvero come versione del fenomeno utopica, irrealistica e portata al limite. Questo modello non esprime ciò che è desiderabile, né rappresenta la fondazione di un qualche ‘*genus proximum*’, che consente di rilevare la ‘*differentia specifica*’ nell’ambito di una verifica empirica della realtà concreta, come invece è propiziato grossomodo dall’uso di tipi normali. Contestualmente, gli idealtipi si propongono di fornire una cornice pre-comprendente di un fenomeno empiricamente riscontrabile nell’ambito di un’analisi diacronica e non dà suggerimenti su ciò che deve essere. Per Weber il modello è uno strumento euristico dinamico di una scienza sociale comparativa, utile solamente a comprendere ora la misura di un avvicinamento ora la misura di una deviazione dei fenomeni via via rilevati rispetto al relativo concetto-limite presente nell’idealtipo. Vi è in questo approccio un passaggio dal concreto all’astratto, nella misura in cui ogni tipo costruito nell’ambito di un’indagine preliminare è riconosciuto come strumento rappresentativo di una possibilità (ideale) rispetto alla realtà che via via diviene oggetto di studio, senza la pretesa di applicare concetti generali ai casi specifici che vengono incontrati nel processo conoscitivo.

¹²⁷ Cfr. F. Ferrarotti, *Max Weber e il destino della ragione*, Bari, Laterza, 1965.

Alla luce di quanto concerne questa impostazione metodologica, ciò che può emergere dall'uso dei tipi ideali nell'indagine storico-sociale è proprio la differenza, che viene pertanto elevata ad oggetto prevalente di indagine. Resta comunque il rischio che il processo di razionalizzazione utopistica cada nel fallo di una generalizzazione dei tratti comuni ai fenomeni individuali, cercando di etichettare questi o quei tratti fenomenici sempre più particolari¹²⁸. Ma l'analisi sociologica non sempre rispetta i confini del suo interesse principale, spingendosi al limite della ricerca quasi atomistica dell'agire sociale.

Ne è prova il seguente passaggio di Ferrarotti, che, seguendo fedelmente il pensiero weberiano, segnala i quattro compiti del sociologo impegnato nel processo di imputazione causale in cui nasce e a cui tende la sistematica dei tipi ideali.

Ciò che ai sociologi si pone come un oggetto di conoscenza è, come si è già visto, il «mondo della cultura storicamente dato». Si tratta di conoscere i concreti «individui storici», cioè le concrete configurazioni della realtà storica data. «Per la conoscenza della realtà ci riguarda la costellazione in cui si trovano» gli elementi della realtà, rilevati «idealtipicamente» e «raggruppati in un fenomeno di cultura che sia storicamente per noi *significativo*»; e «se vogliamo 'spiegare casualmente' questo raggruppamento individuale» dobbiamo sempre «rifarci ad altri raggruppamenti, del pari individuali, in base ai quali spiegarli», naturalmente per mezzo dei concetti idealtipici. Una volta date certe «leggi», raggiunte idealtipicamente [...] e dati certi «fattori», anch'essi scoperti idealtipicamente, «constatare quelle 'leggi' e quei 'fattori' è per noi in ogni caso singolo il primo dei diversi lavori» che ci conducono alla conoscenza. «L'analisi e la coordinazione dell'aggruppamento individuale storicamente dato di quei 'fattori' e della loro azione reciproca concreta, condizionata in tale maniera risulta *significativa* nel suo modo specifico, e soprattutto *chiarificazione*, del fondamento e del tipo di questa significatività» è il secondo compito della conoscenza scientifica, «da risolvere certo con il ricorso di quel lavoro preliminare, ma tuttavia pienamente nuovo e *autonomo* nei suoi confronti». [...] Il «terzo compito» consiste nel risalire alle specifiche caratteristiche individuali, significative per il presente, di tali aggruppamenti, risalendo il più possibile nel passato, e nello «spiegarle storicamente in base alle costellazioni precedenti, che sono a loro volta individuali». Il «quarto compito» è costituito dalla «misurazione di possibili costellazioni del futuro»¹²⁹.

¹²⁸ Il rischio implicito in una ricerca sempre più minuziosa dei principi generali all'interno dei fenomeni particolari è quello della definizione dei principi di replicabilità, che soffocherebbe ogni tentativo di mantenere la naturalezza del divenire singolare.

¹²⁹ F. Ferrarotti, op. cit. pp.112-113.

Il processo conoscitivo scientifico qui illustrato, che pure ammette il continuo procedere in senso selettivo e che dichiara i limiti conseguenti a questa selezione, non smette di ambire a una conoscenza particolarissima dell'uomo e del suo agire. Se non limitato dall'autocontrollo del ricercatore, esso tende a produrre continue classificazioni, infrangendo il confine tra la dimensione sociale e quella personale, che viene, invasa e occupata. Tale occupazione troverebbe espressione nel tentativo di ricostruire le leggi di imputazione causale dentro le esperienze particolari e nell'appropriazione indebita dello scarto prodotto dall'uomo nella relazione che questi ha con ciò e con chi è incontrato nel mondo. Questa appropriazione rischia di trasformare ciò che per l'individuo e nell'individuo vi è di personale in qualcosa di impersonale, in quanto ricondotto sempre più a una legge che ne evidenzia e spiega la matrice. Ulteriore problematica è quella della distinzione obbligata tra 'essere' e 'dover essere, segnalata dallo stesso Weber e ripresa da Ferrarotti.

Si deve anzitutto porre in luce che la nozione di 'ciò che deve essere', vale a dire il modello normativo, deve essere accuratamente distinta qui da questo quadro concettuale a cui ci riferiamo e che è ideale in un senso puramente logico» [...] Per Weber la costruzione dei quadri concettuali non è pericolosa ai fini di un lavoro impregiudicato, poiché non è un fine, ma un mezzo della ricerca. Bisogna tuttavia evitare che il tipo ideale tenda a una validità empirica invadendo la sfera dell'interpretazione e divenendo così giudizio di valore. [...] Weber osserva in più luoghi come l'idea pratica nella quale si ha fede, in quanto essa deve valere o vale, e il tipo ideale teorico, costruito a scopi conoscitivi, si accostino tra loro e tendano a trasformarsi l'uno nell'altro. I tipi ideali possono, ad esempio riguardare le linee di sviluppo, ma appunto da ciò sorge il pericolo di confondere ideale e realtà¹³⁰.

Da queste parole si evince la posizione weberiana rispetto al tema dell'appropriazione dell'individuo da parte della società. Qui sono evidenti alcuni contributi della sua teoria a quell'approccio della microsociologia che porrà l'accento sui significati creati dai soggetti coinvolti in un'interazione sociale, appunto l'interazionismo simbolico, dove il soggetto assume piena rilevanza in virtù del peso assegnato alla sua disposizione interpretante nell'affrontare le cose in cui si imbatte¹³¹. Nonostante ciò, restano ancora in penombra sia i fondamenti teorici e sia le dimostrazioni empiriche dell'autocontrollo scientifico. È una questione squisitamente etica legata a un qualche diritto inalienabile dell'individuo e della collettività ad autodeterminarsi? Dobbiamo interpretare l'autocontrollo come un limite che

¹³⁰ M. Ferrarotti, op.cit., p. 109-111.

¹³¹ Cfr. H. Blumer, *Symbolic Interactionism*, 1969, trad. it., *Interazionismo simbolico*, Bologna, Il Mulino, 2008.

la scienza deve porsi per evitare di produrre modelli funzionali al controllo sociale? Oppure il problema è solamente metodologico e riguarda l'inafferrabilità dell'uomo attraverso l'ausilio di modelli unidirezionali?

È vero che nel concetto di tipo ideale weberiano la qualifica di 'ideale' assegna un valore puramente logico alle norme prodotte e non ha alcun intento prescrittivo, ma allo stesso tempo non vi è niente a protezione di quel limite che demarca l'irriducibilità della persona, fatta eccezione per l'autocontrollo scientifico, probabilmente troppo poco approfondito. Infatti, gli idealtipi si sono prestati a successive critiche e reinterpretazioni, dalle quali sono state ricavate anche teorie diametralmente opposte alle intenzioni weberiane e agli esiti più felici ai quali abbiamo appena fatto cenno.

Lo struttural-funzionalismo di Parsons e l'analisi dei ruoli

Teorie che, invece, tracciano dei modelli descrittivi della società proprio in vista della produzione di prescrizioni sono quelle di derivazione struttural-funzionalista, il cui antesignano è il sociologo Talcott Parsons. Particolarmente produttivo dalla seconda metà degli anni '30 sino ai primi anni '60, Parsons è affascinato dal problema dell'ordine sociale posto da Hobbes, ovvero la ricerca della base normativa dell'ordine sociale. Parsons cerca di trovare una soluzione uscendo e rientrando dalla e nella logica individualista. Egli si distanzia dall'idea di assumere come ragioni dell'agire sociale gli interessi individuali immediati, che darebbero per scontati i principi regolatori dell'ordine sociale, ma spiega l'alternanza tra mutamento e cambiamento sociali rifacendosi ai processi di interiorizzazione di matrice freudiana in virtù dei quali l'uomo acquisirebbe delle norme sociali, ossia i mezzi e i fini generali che stanno al di sopra dei comportamenti individuali e che ne stabiliscono i margini¹³². Sulla scorta del pensiero durkheimiano, la società compendia i comportamenti individuali e le norme generali entro cui questi sono possibili come caratteristici di un dato agire sociale. L'intenzione dello studio di Parsons era quella di stabilire le caratteristiche strutturali e funzionali di un sistema che rendono possibile l'interazione tra le parti di un sistema sociale¹³³. Oltre ai già citati, i riferimenti metodologici e teorici del sociologo statunitense sono gli idealtipi di Weber e il concetto di equilibrio sociale di Pareto¹³⁴. Riguardo quest'ultimo è necessario soffermarsi almeno brevemente. La teoria paretiana riprende il concetto fisico dell'omeostasi di cui abbiamo brevemente fatto cenno nel capitolo dedicato alla formazione e lo trasferisce in campo sociale, sulla falsariga del pensiero

¹³² Cfr. B. Barnes, *The Elements of Social Theory*, UCL Press, London, 1995.

¹³³ Cfr. G. Poggi, *Linee di sviluppo della teoria sociologica di Talcott Parsons*, in T. Parsons, *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, il Mulino, 1962.

¹³⁴ Cfr. I. Riccioni, *Élite e partecipazione politica. Saggi su Vilfredo Pareto*, Roma, Carocci, 2016.

storicistico vichiano sui corsi e i ricorsi storici, ossia della replicazione nel tempo di modelli determinati. L'omeostasi riguarda la ricerca di un equilibrio da parte del sistema che si auto-preserva e proprio in questo senso la produzione di Parsons si qualifica, e qui non stiamo esprimendo alcun giudizio di valore sul lavoro del sociologo né facendo un processo alle intenzioni, come strumento per il controllo e la conservazione sociale. Non a caso Gouldner, prima suo allievo e tra i suoi critici principali poi, sottolinea che Parsons individuò sia una chiave interpretativa dell'ordine sociale sia un modello sociologico per il controllo dello stesso ordine¹³⁵. L'unità di analisi nel Sistema Sociale di Parsons è lo status-ruolo, ovvero il complesso di aspettative di cui viene investito l'attore in quanto inter-agente sociale. Il ruolo sociale non è nient'altro che un insieme di norme a cui l'attore risponde nell'ambito del suo agire. Successivamente il sociologo costruì il modello *Agil*, secondo cui la sopravvivenza di un sistema sociale è garantita dalla rispondenza a quattro imperativi funzionali, ovvero:

- il conseguimento degli scopi e il mantenimento del sistema nel movimento orientato agli scopi;
- l'adattamento del sistema nella direzione del raggiungimento degli scopi e la manipolazione degli oggetti incontrati nell'ambiente;
- l'integrazione degli elementi del sistema e la loro cooperazione solidale;
- la latenza delle norme che fanno da collante e la possibilità di acquisire e ricostruire nuovi principi generativi¹³⁶.

Sintetizzando le teorie del sociologo, ogni unità del sistema ha una struttura, composta da sottounità che funzionano come sub-sistemi¹³⁷ e che devono a loro volta rispondere agli imperativi funzionali. I ruoli sociali, essendo essi stessi unità, sono interpretabili come sistemi funzionanti secondo questo quadro concettuale e, pertanto, lo sono anche le professioni e i mestieri, in quanto a tutti gli effetti ruoli sociali. La definizione degli stessi scopi di un dato ambito professionale, così come il conseguimento degli stessi, è possibile a partire dall'integrazione dei membri di una comunità professionale, i quali sono impegnati in modo affine a adattarsi e a adattare il mondo secondo le norme latenti, cioè i saperi professionali e i codici deontologici e di condotta conformi al gruppo professionale per mantenersi liberi dalle logiche del mercato¹³⁸. Così, ogni professionista risponde a degli scopi tipici della sua professionalità; adatta l'ambiente esterno e si adatta secondo modalità

¹³⁵ Cfr. A. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*, 1970; trad. it. *La crisi della sociologia*, Bologna, il Mulino, 1980

¹³⁶ Cfr. T. Parsons., «An outline of the Social System», in T. Parsons et al., *Theories of Society*, Free Press, New York, 1965

¹³⁷ E qui ritroviamo il rimando all'analisi sistemica introdotta nel capitolo sulla formazione e la formazione umana.

¹³⁸ Cfr. M. Santoro, «Presentazione del volume», in T. Parsons, *Professioni e libertà*, Roma, Armando, 2011.

tipiche della sua professionalità; integra le sue sub-unità, cioè le conoscenze e abilità tipiche di una specifica professione, in vista del raggiungimento degli scopi; è mosso dentro i limiti delle norme (tipiche) realizzate dal suo *genus proximum*, ossia la comunità professionale; perché, sì nello struttural-funzionalismo è sempre la conformazione superiore che determina le norme di mantenimento del sistema e le impone ai livelli inferiori, ai quali tali norme sono apprese consapevolmente o si mantengono latenti, ma comunque efficaci.

Il problema sociopedagogico del funzionalismo applicato al mondo del lavoro

A noi ora non interessa stabilire se la classificazione dell'agire sociale e individuale in tipi né se il pensiero funzionalista abbiano o meno delle basi solide, perché una volta che sono stabilite le finalità strumentali del modello, asservito alle politiche economiche, lo stesso modello, giusto o sbagliato, scientificamente valido o meno, produce un adattamento della realtà affinché questa si renda leggibile attraverso i codici e le norme del modello. È la profezia che si autoavvera, ben nota anche nella pratica educativa come effetto Pigmalione¹³⁹. Recitava il Teorema di Thomas: “*Se gli uomini definiscono certe situazioni come reali, esse sono reali nelle loro conseguenze*”¹⁴⁰. Quindi è rilevante chiedersi cosa succederebbe qualora non esistesse o venisse meno un *genus proximum* relativo a una *substantia specifica* professionale. Chi e in quale processo sono stabiliti gli scopi e le norme dell'agire professionale se non esistono comunità professionali aventi una funzione autoregolativa in termini di mantenimento e sviluppo?

Negli ambiti nei quali i professionisti e i lavoratori non hanno vissuto processi storici capaci di istituzionalizzare la comunità professionale attraverso l'organizzazione sistematica dei fini e dei mezzi tipici professionali, nonché dei principi mediatori tra fini e mezzi, l'unica unità che può compendiare le tipicità ideali di una professione è quella della figura professionale. Ma tale unità è determinata a un livello del sistema superiore rispetto a quello relativo ai soggetti impegnati nella pratica, ovvero da istituzioni che non hanno alcun rapporto di intraspecificità con la professionalità particolare. Queste unità superiori rispondono al nome di istituzione politica e istituzione economica, di politica e di mercato. La dimostrazione empirica di questo rapporto diretto tra istituzioni economico-politiche e professioni non organizzate in ordini o associazioni professionali è rintracciabile nelle professionalità comunemente dette ‘a basso livello di qualificazione’. Tali professionalità sono determinate da politiche basate sulle necessità del mercato. I professionisti di questa categoria risultano dei meri esecutori, in grado di autodeterminarsi limitatamente solo su

¹³⁹ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, Expanded edition, New York, Irvington, 1992

¹⁴⁰ R.K. Merton, «The Matthew effect in science», in *Science*, n.59 (3810), 1968, pp. 56-63.

base individuale e solo in ambiti di pratica e secondo margini che sono preconfigurati dal relativo profilo professionale. Ma tali tentativi limitati, riconducibili per lo più a un miglior soddisfacimento delle richieste dell'utenza, secondo le possibilità determinate dalle leggi di mercato e dalla normativa che regola le attività produttive, non garantiscono in sé modifiche strutturali tali da essere riconosciute come processi di sviluppo del concetto di professionalità sotteso a una o all'altra pratica professionale. I professionisti rischiano di restare schiavi della conformità, in quanto l'afferenza all'unità professionale è data dall'aderenza alla figura professionale e al possesso individuale delle caratteristiche tipiche della figura professionale alla quale si afferisce, ossia le competenze. Il tipo professionale ideale, il massimo raggiungibile utopicamente, va quindi a convergere con il suo relativo tipo normale (o normalizzato) in quanto il soggetto professionale è immunizzato; vale a dire che la sua completezza professionale è stabilita dal possesso del titolo che certifica le conoscenze e le abilità acquisite. La struttura del metodo d'analisi, quindi, incide sulla struttura dell'essere professionale, il quale ora non implica il connubio tra identità e alterità, ovvero un'alterità con la quale misurarsi e, contestualmente, riconoscere la propria differenza, se non in un rapporto di competizione. Ma come abbiamo già avuto modo di scrivere la competitività si fonda su una relazione inautentica tra individui intenti a compararsi sulla base dei modi di manifestarsi nell'ambiente e quindi sulla base dell'identificazione del professionista con i prodotti ultimi del processo lavorativo, con la capacità produttiva e la soddisfazione del cliente (anche questi reso miope da una cultura del consumo di beni standardizzati).

La teoria struttural-funzionalista – che supera Parsons e produce ulteriori studi che in questa sede non possiamo affrontare – nel suo stabilire a diversi livelli di funzionalità i relativi ruoli indispensabili al controllo dell'ordine sociale, non ha fatto altro che fornire uno strumento per le politiche economiche funzionale alla sostituzione istituzionale di quelle forme organizzative professionali che si originano naturalmente dall'incontro autentico di personalità che si riconoscono come afferenti a una stessa unità professionale, a una stessa comunità. Merton, infatti spiega che gli elementi della struttura sono intercambiabili a patto che i sostituti assolvano le stesse funzioni¹⁴¹. Ad esempio, ciò che può essere ottenuto attraverso l'integrazione delle funzioni del sistema legislativo e con quelle del sistema giudiziario si può ottenere con nell'integrazione tra sistema legislativo e sistema educativo se i ruoli coinvolti sono orientati verso il raggiungimento di scopi analoghi a quelli della struttura principale.

¹⁴¹ Cfr. R.K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, 1949, trad. it. *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 1959.

È dimostrato, quindi, che possibile l'annullamento delle forze endogene capaci di generare forma e sviluppo all'interno degli stessi gruppi professionali, per delegare la politica e il mercato nella scelta degli orizzonti di sviluppo delle singole aree di attività, sia pre-condizionando le professioni a livello legislativo, sia condizionando il conseguimento delle forme professionali attraverso la definizione dei processi educativi professionalizzanti. Vi è la necessità delle istituzioni politiche, slegate dalla pratica particolare, di costruire quelle unità professionali verso le quali far convergere i futuri professionisti; unità che, dato il rapporto di aspecificità tra istituzione e professione, deve essere reperita attraverso l'indagine sociologica. Questa costruzione avviene attraverso l'uso degli strumenti concettuali dei tipi, ossia delle proprietà empiricamente rilevabili in un dato ambito di pratiche. Nella formazione professionale tali tipi, le figure professionali e i profili professionali, si rifanno totalmente al significato originario del termine, il quale, lo ricordiamo, prevede l'applicazione di modelli prestabiliti al fine di ottenere esiti prestabiliti, sia rispetto alle professionalità formate che alle possibilità produttive di tali professionalità. Questo processo non riguarda solamente l'ambito delle professioni a bassa qualificazione. Certo è che, considerati gli spunti di riflessione provenienti dalla nostra analisi, proprio in questo ambito i termini 'professione' e 'professionale' si rivelano ora per la loro funzione di mera retorica politica, intenzionata ad elevare linguisticamente anche quanto la stessa politica bistratta. Ad ogni modo, il problema della conformazione totalizzante riguarda tutte le professionalità anche di alto profilo che non hanno vissuto processi storici di autoregolazione. I professionisti afferenti a tali categorie sono soggetti a una costruzione identitaria, dove per identità intendiamo l'insieme organizzato di modi riconosciuti istituzionalmente e socialmente di manifestarsi a se stessi e agli altri, basata prevalentemente sui processi educativi realizzati nei percorsi formali, sulla curvatura rispetto alle logiche di mercato e sulla rispondenza ai dettami delle istituzioni politiche. Ne sono un esempio le professionalità pedagogiche, che nonostante una forte vicinanza tra il livello istituzionale, quello di ricerca e quello di pratiche, nonché un forte rapporto intraspecifico tra di essi, ancora si fatica a promuovere una cultura professionale che sia insieme unità e pluralità. Non a caso uno dei problemi più frequentemente trattati dalla ricerca pedagogica è quello del rapporto tra teoria e pratica¹⁴², oggi reso ancora più complesso dal problema legislativo¹⁴³. Qui il problema sta nel fatto che, nonostante l'accademia con i suoi strumenti ancora si sforzi di produrre uno sviluppo endogeno delle professioni educative e un dialogo tra ricerca e

¹⁴² Cfr. M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016.

¹⁴³ Cfr. V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Il senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.

pratica, questa sia ormai esclusa dal rapporto diretto tra istituzioni politiche e professionisti, ritrovandosi a rispondere alle richieste pressanti provenienti dal mercato del lavoro e dal mercato dei beni e servizi, che più o meno consapevolmente stanno producendo un livellamento della formazione, sempre più vicina a quella tecnico-pratica dei percorsi destinati ai professionisti a bassa qualificazione. E ci deve far pensare il fatto che i futuri professionisti educativi che popolano l'università contemporanea, forse a causa dell'interiorizzazione di quei principi funzional-utilitaristici sui quali si poggia la nostra società e che ora abitano in loro, latenti, gridano a gran voce un bisogno di competenze strumentali, in luogo di quella cultura generale che l'università tradizionale è disposta ad offrire. È questo significativo, perché dimostra, da un lato, l'autoadempimento della profezia e, dall'altro, il rischio che la strumentalità, passando per l'educazione, diventi a tutti gli effetti l'unico criterio possibile secondo cui si forma e ci si forma.

Capitolo 6. Persona e soggettività nella formazione dei professionisti

Reinterpretare la maschera del professionista

Precedentemente abbiamo parlato delle figure e dei profili professionali in un modo che fa intravedere la possibilità di identificare nella persona l'unità che ingloba, tra le altre, queste due categorie. Certo, la persona che emerge nella nostra diapositiva sembra piuttosto sofferente, così sradicata dal passato e disorientata rispetto a quel futuro possibile, da rifugiarsi in un presente fatto di riempitivi che danno un senso di fittizia stabilità, in un mondo che le richiede flessibilità, competitività e disponibilità immediata. Ed in un certo qual modo, forse per assurdo, questo mettere e dismettere i panni di una data figura professionale, nonché l'accettazione del fatto che questa possa essere smembrata in competenze intercambiabili, è l'esito di un circolo vizioso nel quale l'uomo contemporaneo cerca di mantenersi stabile, di preservare almeno la propria autorappresentazione, a costo di negarsi la possibilità di divenire, di originare nuova forma dall'esperienza e di emanciparsi dalla propria condizione. Questa immagine sembra riportarci al pensiero gadameriano sull'ambiguità del semplice travestimento privo della componente ludico-artistica:

Chi si traveste non vuole essere riconosciuto, ma apparire ed essere considerato come qualcun altro. Non vuol più essere sé stesso agli occhi degli altri, ma invece esser preso per qualcun altro. Non vuole quindi che si indovini la sua identità e lo si riconosca. Egli recita la parte dell'altro, ma nel senso in cui si recita una parte nella vita comune, in quanto semplicemente ci dissimuliamo e offriamo una certa falsa apparenza. Apparentemente, chi gioca un tale gioco rinnega la continuità con sé stesso. Ma in realtà egli tiene per sé tale continuità con sé stesso, e la nasconde solo agli altri di fronte a cui «recita»¹⁴⁴.

Nell'ambito professionale questa separazione tra l'uomo che sta sotto gli abiti e gli stessi abiti professionali, oggi messi e domani dismessi, è però molto lontano da un evidente atto di volontà, ma piuttosto un segnale della rassegnazione generale dell'uomo contemporaneo. Afferma Maslow che è proprio quando si perde la tensione tra passato, presente e futuro, che fa da sfondo all'organizzazione delle attività umane, la persona si riduce al concreto,

¹⁴⁴ H. G. Gadamer, op. cit., p. 143.

all'immediatezza di ciò che è disponibile nel presente e, rendendosi parimenti disponibile nel mondo, si mantiene disorganizzata e non integrata¹⁴⁵.

Allora, vorremmo iniziare questo capitolo proprio con una breve analisi del concetto di persona, cercando di trovare quegli spunti di riflessione che ci consentano di reintegrare la persona stessa nella sua dimensione formativa, dove essa possa organizzarsi e integrarsi.

È noto che il termine 'persona' deriva probabilmente da voce del tardo etrusco *phersu*. In latino *persōna*, associabile a 'per-sonare'¹⁴⁶, designava la maschera teatrale lignea che consentiva il riverbero della voce dell'attore e, per estensione, il ruolo interpretato nelle opere teatrali¹⁴⁷, ossia ciò che chiamiamo comunemente personaggio. Vi è una certa affinità anche col termine greco classico *prosōpōn*, che indicava sia la maschera che il volto, nonché la loro totalità. Segnala, però, Chiereghin che i latini distinguevano la maschera (*persona*) dal volto (*vultus*) e che grazie a questa distinzione, diversamente che nella lingua greca, era possibile creare l'antitesi tra ciò che copre il volto, nascondendo la verità, e il volto vero e proprio al quale si giunge con il *personam demere*¹⁴⁸, 'togliere la maschera'. Qui possiamo cogliere un'affinità col tema del rapporto tra l'uomo e l'io affrontato precedentemente sulla scorta dell'insegnamento heideggeriano, che ci invita a non confondere l'essere con i suoi modi effettivi, in quanto i modi dell'uomo di rendersi manifesto a se stesso e agli altri possono non corrispondere al suo essere più autentico.

Per noi, ai fini di questa ricerca, la distinzione terminologica dei latini ha qualcosa di estremamente significativo. Si può intravedere la possibilità che la *persona*-maschera, ossia ciò che copre, che vela, ma anche ciò che arricchisce e che ha una funzione connotativa – nell'accezione scolastica di attributo – ivi compresi i ruoli e le mansioni ricoperti dall'uomo, non sia di per sé l'autentico dell'uomo, ma che vi possa concorrere se si riconosce che dietro la maschera c'è sempre un *vultus*, un uomo vero, irriducibile e irripetibile, che interpreta la *persona*-maschera e la fa propria in un modo tale da rendere quest'ultima originale, nuova, e, nella misura in cui questa sia resa trasparente, in un certo qual modo autentica. Ne è la prova, appunto, la maschera teatrale, interpretata dall'attore non secondo una logica della ripetizione, ma mettendovi sempre del proprio, creando una differenza non solo estetica ma anche ontologica, integrando la maschera nell'attualizzazione della performance. Uscendo

¹⁴⁵ Cfr. A. H. Maslow, *Toward a psychology of being*, 1960, trad. it., *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolbio, 1971.

¹⁴⁶ Vi sono diverse idee contrastanti rispetto a questa derivazione perché nel verbo latino *sonare* la quantità della o è breve.

¹⁴⁷ G. Mari, «Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica», in AA. VV., *Persona e educazione. Atti del XLIV Convegno di Scholè*, Brescia, La Scuola, 2006.

¹⁴⁸ Cfr. F. Chiereghin, «L'ambiguità di concetto di persona e l'impersonale», in V. Melchiorre (a cura di), *L'idea di persona*, Milano, Vita e pensiero, 1996.

fuori dal contesto teatrale e ripensando questa metafora in funzione del tema dell'educazione dei professionisti, una figura professionale può essere reinterpretata in modo tale da renderla originale, innovativa e autentica se nel processo formativo e lavorativo, si riconosce che tali caratteristiche sono sempre esito della partecipazione della persona-*vultus*. Il *vultus* nell'educazione professionale e nella vita lavorativa risiede nell'uomo particolare, che non solo differenzia la sua attività e il suo prodotto professionale rispetto al modello ideale di professionista al quale egli si rifà da un punto di vista estetico-percettivo. Invece, con il suo stesso interpretare, agire e offrire all'esterno possibilità di interpretazione, egli arricchisce di significato la sua professionalità e il concetto generale di professionalità.

Ma siamo ancora all'inizio del nostro percorso ed è troppo presto per giungere alle conclusioni su come ripensare le nostre due categorie di figura professionale e profilo professionale.

È certo, infatti, che non si può assegnare apriori un valore negativo alle maschere, così come non lo si può fare ai ruoli e alle loro componenti conoscitive e competenziali. Mantenendoci nella metafora:

“L'origine religiosa delle rappresentazioni teatrali fa comprendere agevolmente come la maschera servisse a individuare un 'tipo', un personaggio, e il ruolo, la funzione che gli sono caratteristica. La maschera è quindi il modo più semplice per accedere a qualcosa di molto vicina all'universale concreto, alla forma individuata e singolare che può essere assunta da un carattere universale. Ma non basta. Proprio perché la maschera comporta l'esercizio di una funzione e lo svolgimento di un ruolo essa appartiene alla sfera dell'agere e quindi dell'*actio*, di cui è rappresentante per eccellenza l'*actor*”¹⁴⁹.

La maschera è, pertanto, uno strumento indispensabile che permette, grazie alla partecipazione attoriale, all'interpretazione dell'attore, di rendere comunicabile un contenuto altrimenti inaccessibile al pubblico. Originariamente, quest'ultimo poteva godere attraverso la performance dell'attore di un sostegno nella comprensione di un tema ostico. Analogamente, la maschera professionale consente di avere quell'autorevolezza che, se privato del suo ruolo, l'uomo che il professionista è non potrebbe avere e quindi realizza una mediazione tra il destinatario dell'opera professionale e la stessa opera. La maschera professionale non è solo la sommatoria di figura professionale e caratteristiche variabili del relativo profilo professionale, ovvero un insieme di modi d'essere e di fare che si sviluppano nel presente solo per la necessità di rispondere a un bisogno di consumo attuale, ma anche la rappresentazione attualizzata di tutta una tradizione professionale, ovvero gli aloni più o

¹⁴⁹ F. Chiereghin, op. cit., p. 68

meno intensi di un agire professionale che ha interessato altri, prima che l'impegno del professionista incontrabile nel mondo del lavoro nel qui ed ora fosse possibile. E di proposito usiamo il termine "aloni", proprio per segnalare che l'approccio semplificatorio delle competenze implica il rischio di un riduzionismo dell'agire professionale al comportamento produttivo ultimo, trasformando, così, la maschera professionale in un mero darsi a delle pratiche diversificate tematicamente e per livello di complessità tecnica.

Ed è qui che nasce un primo problema: nel teatro, anche in quello della vita reale, è il ruolo che pone le regole della mediazione consentita all'attore, a partire dalla "*coerenza tra il tipo ideale incarnato dalla maschera e la serie degli atti che essa rende possibili*"¹⁵⁰ all'attore. Una professionalità concepita come un solo fare detta all'*actor* professionale le istruzioni che seguono gli imperativi del rapporto produzione-consumo, ripudiando l'etica e l'estetica relative alle innumerevoli attualizzazioni dell'agire.

Nel teatro, la comprensione dello spettatore risponde solo al modo individuale di comprendere; è in un certo qual modo libera da condizionamenti. Non è la stessa cosa nella realtà professionale, dove lo spettatore è consumatore e, quindi, condizionato anch'egli dalle logiche del rapporto produzione-consumo. Ciononostante, l'idea che la professionalità possa essere assunta come maschera, quantomeno a livello metaforico, introduce qualcosa di molto rilevante per la nostra riflessione pedagogica. La persona-maschera sin qui intesa può svolgere un ruolo educativo particolarmente significativo se impiegata ai fini di un'interpretazione libera propria dello spettatore, a partire dalla comparazione che lo spettatore realizza tra sé e il tipo ideale messo in scena dall'attore e da questi pre-interpretato secondo delle logiche imposte dallo stesso ruolo. In questo senso una figura professionale avrebbe molto da offrire a chi si interfaccia con essa per comprendere meglio la propria personalità professionale se si lascia all'uomo in quanto tale la libertà di comprenderla, ossia di essere allo stesso tempo attore e spettatore dell'agire professionale. La comparazione con un tipo ideale, riconosciuto come tale, appunto, per la sua irrealtà, nell'accezione di un ottimo utopico o di un modello che non si deve necessariamente perseguire, consente una misurazione col modello, ma soprattutto con se stessi, perché il soggetto in educazione continua sarebbe sia attore che spettatore del proprio processo, quindi, mai totalmente assoggettabile alle regole interpretative predeterminate dal ruolo. L'interpretazione dell'esperienza vincolata dentro la quale si è (come professionisti che assumono un profilo professionale dato) può essere messa in un rapporto di complementarità col il modo soggettivo di comprendere il mondo trasceso (come spettatori e interpreti esterni dell'agire

¹⁵⁰ Ibidem.

professionale), al fine di realizzare una qualche differenza interpretativa, ovvero di riscrivere in un progetto ciò che si può essere all'interno della stessa esperienza vincolata.

Questo approccio all'educazione del professionista si fa necessario là dove il modello che fa da riferimento a una data pratica professionale non è ciò per mezzo del quale si effettua una comparazione tra la realtà e un possibile modo d'essere precostituito, ma il fine di un processo totalmente conformativo in vista del quale i soggetti sono educati. Intendere la figura professionale e il profilo professionale come il modello secondo il quale omologarsi, tutto suggerisce fuorché una comprensione autentica che parte dall'uomo, bensì una lettura predeterminata alla quale il soggetto può solamente conformarsi. Proprio da qui che proviene l'idea di una maschera dalla quale doversi liberare; un liberare che non significa 'disfarsi', ma che inerisce il bisogno di venir fuori dell'uomo depresso sotto le etichette, i ruoli e le mansioni relative al suo modo d'essere nel lavoro e nei relativi processi formativi e che fanno di lui un essere impersonale.

Ad ogni modo non è semplice operare un *personam demere*. L'uomo incontrato nel mondo si dà sempre come unità, ma non solo per scelta o come atto di vanteria. È proprio il *prosōpōn* greco quello che meglio esprime la totalità della persona come la intendiamo oggi, coniugando l'uomo e il suo modo di darsi a sé, agli altri e più in generale al mondo, e lo fa tenendo oscuri e confusi l'essere e il dover essere, l'essere e l'apparenza, la maschera e il volto, che si integrano costantemente gli uni con gli altri. Il termine greco antico offre un senso di unità che segnala la continua integrazione tra l'aspetto professionale e quello personale, la reciproca tensione e influenza. Questo non è per noi un problema, anzi è un vantaggio, considerato che la missione pedagogica presuppone l'accoglimento della complessità, anche là dove i termini di questa complessità sono ancora velati. La stessa pedagogia riconosce il rapporto di reciprocità, se non di infraspecificità, tra identità e soggettività, tra la datità dell'uomo e la possibilità che a partire da tale datità è concepibile, tra la dimensione sociale della pubblicità del soggetto e quella intima del suo pensiero più profondo. Inoltre, proprio il bisogno di accompagnare l'uomo nella continua scoperta di sé giustifica il bisogno di educazione e il nostro attuale impegno.

Vale la pena sottolineare che noi siamo chiamati ora davanti a un problema che non riguarda tanto il bisogno di integrazione tra maschera e volto: nell'incontro che possiamo fare con un professionista o un lavoratore le due componenti sono sempre ben integrate nella personalità professionale, che è manifestata nell'atto professionale e nel prodotto che questo ci offre. La nostra preoccupazione è quella di garantire al professionista, che in quanto tale è sempre un uomo chiamato a portare una maschera, che quest'ultima non lo annulli. L'integrazione necessaria è tra la maschera che il professionista è chiamato a portare quotidianamente e i

significati inerenti all'uomo che la porta. Tale integrazione, che ci consente di lasciare adesi uomo e professionalità, restituisce un senso di liberazione e autonomia del professionista da quei vincoli imposti dal mercato, che tentano di nascondere, soffocare e congedare l'uomo, sostituendolo con un modo di rendersi pubblici, quello della figura professionale, che ad oggi descrive l'uomo sotto il profilo tecnico-funzionale, neutralizzando dalla dimensione pubblica tutte le altre possibili caratteristiche e sfaccettature che ne costituiscono l'autenticità. Quindi, se, come abbiamo detto, ogni singola *persona*-maschera può essere reinterpretata dalla *persona-vultus* che la indossa al fine di inserirla nella sua storia di formazione in senso autentico, solo a patto che non sia negato il primato del *vultus* sulla maschera, ovvero quello dell'uomo rispetto a ogni suo attributo, dobbiamo in prima istanza assumere che chi educa il professionista ha il dovere di mantenere quest'ultimo nella possibilità della separazione concettuale temporanea tra il sé e il sé professionale. Questa separazione nient'altro è che un chiamare il professionista e il futuro tale ad essere spettatore di sé stesso e interprete di tutti quegli elementi che costituiscono la sua professionalità. Tra questi elementi non possiamo escludere certamente il profilo professionale richiesto dal mercato, dalle mode e dalla normativa, ma soprattutto (e questo ci interessa particolarmente) quanto giunge dalla tradizione relativa a un dato ambito di pratica e dalla personale possibilità di dare qualcosa alla tradizione e al futuro di un dato agire professionale.

Solo dopo aver liberato l'uomo, compreso la natura di tali attributi professionali, così come i loro limiti e le loro possibilità nel concorso alla formazione dell'uomo, maschera e volto possono essere reintegrati. Sembra si tratti di un'operazione meccanica, ma tale integrazione avviene proprio nell'interpretazione che il soggetto fa del suo ruolo professionale, nella comprensione della professionalità, che è contemporaneamente la conformazione che avviene per mezzo dell'acquisizione di ciò che è dato nella cultura professionale e richiesto a livello istituzionale, ma anche un darsi alla professione per ciò che si è in quanto uomini.

Potrebbe sembrare questo un modo per realizzare un neoumanesimo 2.0, passando per nuove forme di personalismo o soggettivismo. Non è questa l'ambizione di questo lavoro. Far emergere l'uomo nella sua umanità da quell'essere informe che è l'uomo professionalizzato secondo logiche a esso totalmente estranee significa restituirgli la possibilità di interpretare i suoi ruoli, le sue mansioni, le sue capacità e le sue abilità e consentirgli di produrre, a partire da una comprensione autentica di sé e del suo mondo, quell'originalità e quell'innovazione che tanto è auspicata quanto poco ricercata e progettata. Infatti, se un agire professionale resta circoscritto alle norme entro le quali l'uomo può muoversi, ogni investitura del professionista seguirà la logica della riproduzione e mai potrà propiziare nuove forme di sviluppo. Eppure, come segnala Bruzzone, gli istituti educativi, pur proclamando la

personalizzazione dei percorsi formativi seguono perlopiù la logica dell'impersonalità¹⁵¹. Non stiamo qui a cercare di eliminare la dittatura della politica economica e di tutte le strutture invisibili che determinano il lavoro e la formazione al lavoro. Non sarebbe per certo possibile con i pochi strumenti rudimentali di cui disponiamo e, probabilmente, non ne ricaveremmo niente. La nostra idea è quella di educare un uomo che, consapevole dalle condizioni attuali che via via segnano il suo cammino professionale e la sua esistenza, riesca a non perdersi e a realizzare se stesso secondo un principio di autoappartenenza. Lungi dal cancellare le strade già tracciate, è nostra intenzione educare l'uomo al pensare nuove strade percorribili. Pertanto, l'unica liberazione che qui possiamo prospettare non ha a che fare con un'idea definita di essere libero, ma consiste nel mettere l'uomo nelle condizioni di scegliersi e di agire, anche sbagliando, ma sempre nel riconoscimento di essere quantomeno co-artefice del proprio futuro in un rapporto tra determinazione passiva e determinazione attiva.

Che fine ha fatto la conoscenza soggettiva?

Negli ultimi anni in pedagogia e nelle sedi dell'educazione, così come nel discorso politico e nelle disposizioni normative relative alla pratica educativa offerta dalle istituzioni pubbliche, stanno riemergendo i temi del pensiero critico e dell'impegno personale di ogni discente a fondare la propria conoscenza sull'esperienza.

Nella formazione dei professionisti questi temi sono particolarmente vivi, perché vi è un interesse a incentivare un'autonomia tale da consentire al professionista di auto-educarsi nel corso della propria esperienza lavorativa, quando, uscito dai canali dell'educazione formale, non sarà più continuamente sollecitato ad apprendere. Sarebbe grazie all'assunzione di una disposizione critica del professionista dinnanzi alla conoscenza già disponibile e a quella che, invece, si origina dall'esperienza individuale del mondo in cui si agisce che l'uomo si mantiene aperto a nuove possibilità di sviluppo.

Però, non possiamo nascondere che nell'esperienza formativa standardizzata dai canali dell'educazione formale, il contributo individuale sia spesso messo da parte, per procedere alla sequenziazione del processo educativo volto a far emergere l'"essenziale" e l'"utile". Ancora troppo spesso è riscontrabile nella formazione dei professionisti una segmentazione del processo in due fasi distinte, prima la conformazione e poi la differenziazione. È come se la prima fosse il prerequisito di un successivo impegno individuale a produrre una differenza calcolata, utilizzando gli stessi principi acquisiti durante la fase conformativa¹⁵².

¹⁵¹ Cfr. D. Bruzzone, op cit.

¹⁵² Nel lavoro pedagogico dei Freinet è riscontrabile una ferma opposizione a tale sequenzialità, a partire dal rigetto dell'apprendimento nozionistico (Cfr. C. Freinet, *L'éducation du travail*, 1967, trad. it., *L'educazione del lavoro*, Roma, Editori Riuniti, 1977). Le esperienze della 'tipografia a scuola' e del 'libro vivo' dimostrano

È vero che non si può ambire a trasformare uno specifico ambito di pratiche professionali se non si conoscono gli aspetti fondamentali di quell'ambito che ci giungono dalla sua tradizione filosofica, metodologica e dall'ampio bagaglio di saperi specifici di una data pratica. Ma il disimpegno dal pensare criticamente la tradizione e ciò che si è appreso a fare, così come l'esclusione di quella differenza che si origina dall'interpretazione della tradizione e delle conoscenze e delle competenze di una data pratica professionale, non può ugualmente ambire a educare/istruire/addestrare un professionista in grado di pensare criticamente e di produrre innovazione, una volta che la sua conformazione è terminata, poiché il pensiero risulterà sempre omologato. A tal proposito Fabbri afferma che nella pratica professionale

diventa necessario rapportare il proprio agire alle idee e alle premesse che lo guidano [...] Il sé professionale non rimanda a realtà oggettive che possono essere disvelate con metodi adeguati, ma appare piuttosto come una costruzione distribuita nelle relazioni con gli altri, situata storicamente e culturalmente¹⁵³.

Il nostro impegno mira, quindi, a riabilitare la conoscenza soggettiva e a inserirla nel processo formativo sin dai primi incontri del futuro professionista con gli oggetti della cultura dati, quelli che provengono dalla tradizione e dalle esperienze di coloro i quali, susseguendosi nel tempo, hanno via via contribuito a determinare quanto di una data professionalità giunge a noi.

Comprendere come la conoscenza soggettiva sia stata subordinata nel tempo a favore del *logos*, della verità, di ciò che trova fondamento e dimostrazione nell'evidenza, non è cosa semplice. Il ridimensionamento del sapere che proviene dall'incontro individuale col mondo, con l'alterità e con i prodotti di cultura non ha una motivazione univoca; in ogni ambito di attività e di pensiero si possono trovare diversi motivi endogeni per i quali è preferibile fondare i processi formativi e di sviluppo a quella conoscenza accreditata da studi che né dimostrano, ognuno con le proprie condizioni e le proprie riserve, una validità universale. Non abbiamo qui la possibilità di esplorare tutti questi ambiti; però possiamo impegnarci in una breve ricostruzione, certamente non esaustiva, del conflitto bimillenario tra oggettività e soggettività, a partire dagli usi del termine classico che rimanda alla conoscenza soggettiva: la *doxa*. Il termine 'doxa' ha un duplice significato, quello di 'opinione' e di 'conoscenza non conclusiva', che a noi qui interessa particolarmente, e quello di 'apparenza'. È proprio

come la motivazione ad apprendere la tecnica stia propriamente nella possibilità di sfruttare la tecnica al fine dell'espressività soggettiva, che a sua volta consente di ripensare la tecnica. Proprio per questo motivo, l'apprendimento strumentale e l'espressività sono integrati sin dai primi momenti dell'educazione scolastica.

¹⁵³ L. Fabbri, «La costruzione delle identità pedagogiche. Processi di ermeneutica formativa», in L. Fabbri, B. Rossi (a cura di) *La formazione del Sé professionale*, Milano, Guerini e Associati, 2001, cit., p. 69.

la polisemia di questo termine ad aprire una crepa nella conoscenza soggettiva e a mostrane una presunta debolezza come dispositivo educativo nella nostra società che persegue fini preterumani. In età classica la *doxa* è spesso stata messa in antitesi col concetto di bontà. Si riconosce il rischio che può comportare la ripresa di questo raffronto in questa sede. Infatti, nel discorso comune ciò che è buono è compreso in contrasto con ciò che è cattivo o malvagio. Eppure, i concetti sottesi a ciò che è buono, cattivo o malvagio, in quanto tale, sono piuttosto trasparenti; rimandano a caratteristiche generalmente riconosciute, oggettive, di cui un oggetto o un soggetto si può connotare, in modo da risultare buono, cattivo o malvagio. Ciò che interessava ai classici era l'emersione dei nodi attorno al problema del buono e dell'apparire buono, in quanto ciò che solo appare in un modo, tende a nascondere la sua vera essenza, le sue categorie e i valori che lo fondano, cosicché non possa essere messo in discussione e, passando per buono, si conservi intatto, senza critica alcuna.

Socrate nel *Gorgia* segnala che “l'uomo deve cercare di non apparire ma di essere buono, sia in privato sia in pubblico”¹⁵⁴. Lo stesso tema lo si incontra anche nella tragedia di Eschilo *I sette contro Tebe*, nel verso “*ou gar dokain aristos, all'einai thelei*”¹⁵⁵ (non ci si deve ritenere i migliori, ma essere i migliori) ed è ripreso anche nella *Repubblica* da Platone nel verso “non sembrare buono, ma [...] esserlo”¹⁵⁶ e successivamente nel *De amicitia* di Cicerone, “*virtute enim ipsa non tam multi praediti esse quam videri volunt*”¹⁵⁷ (pochi preferiscono esser virtuosi all'apparire come tali). Questi passi mettono in luce il fatto che riconoscere ciò che è buono da ciò che buono solamente appare è sempre stato un obiettivo importante, così come lo era la ricerca dell'essenza della bontà. Questa ricerca trovava le sue ragioni nel problema del buono in quanto tale contro il buono come mezzo. Socrate nel *Gorgia* segnala che anche il cattivo, nel comportarsi coerentemente rispetto ai suoi cattivi fini, può essere considerato buono là dove il suo agire è buono come mezzo per il perseguimento dei suoi fini. L'accezione della *doxa*, come derivato di *dokein*, ovvero sembrare, rendersi manifesti in un certo modo, è nei versi citati sempre quella dell'apparire, di una verità scadente dalla quale sin da Parmenide si cerca di fuggire per andare alla ricerca dell'essere, della verità pura alla quale conformarsi. La ricerca e le pratiche educative che stabiliscono e promuovono dei criteri assoluta bontà non fanno altro che ritrascrivere l'interpretazione essenzialista e disconoscere la possibilità che da un apparire autentico possa originarsi una conoscenza vera. Certo è che per riconoscere la *doxa* come verità richiede di interpretare diversamente il concetto stesso di verità, così come quello di *doxa*. Quest'ultima,

¹⁵⁴ Platone, *Gorgia*, 527-b.

¹⁵⁵ Eschilo, *I sette contro Tebe*, 592-594.

¹⁵⁶ Platone, *La Repubblica*, Libro II, 361b.

¹⁵⁷ M. T. Cicerone, *De Amicitia*, Cap. 98.

come abbiamo segnalato, ha una duplice valenza: quella del velo che occulta la verità (la prospettiva platonica), ma anche di, opinione, di verità non sufficiente, ma non per questo insignificante (la prospettiva socratica). E proprio questa seconda accezione richiama una modalità del sapere e del pensare che apre a una conoscenza che si integra con l'esperienza del mondo e del pensiero, ovvero una conoscenza sempre parziale e mai totalmente afferrata che è sempre aperta al possibile. La strumentalizzazione della polisemia della *doxa* da parte della filosofia dell'essere, in contrapposizione alla filosofia del divenire, è da sempre una delle ragioni per cui si mette all'angolo la conoscenza soggettiva, in quanto possibile sbarramento nel raggiungimento della verità. L'uomo è, quindi, chiamato a confrontarsi col mondo, secondo le leggi universalmente valide, in un'ottica conservativa. Escludere la *doxa*, credendo che il ritenere sia un ostacolo, per cercare rifugio in una presunta verità perfetta, non modificabile, che precede l'esistenza e, quindi, l'esperienza che l'uomo particolare fa del mondo, impedisce di assumere una posizione critica rispetto a quanto a noi è manifesto. Nella lettura arendtiana, la *doxa* è per Socrate l'espressione del 'so di non sapere'¹⁵⁸, ossia la sua unica *sophia* e in quanto dispositivo soggettivo per il riconoscimento del limite umano rispetto al conseguimento della conoscenza e della padronanza del mondo. Infatti, le *doxai* dei suoi allievi segnavano il punto di partenza dell'arte maieutica: dalla comprensione soggettiva Socrate dava inizio al suo percorso confutativo, che portava all'accrescimento dei cittadini ateniesi. Questo significa che nell'esperienza educativa, diversamente dalla prospettiva secondo cui il contributo soggettivo fa scadere la verità, è proprio grazie al pieno impiego della conoscenza soggettiva che si possono rilevare i limiti della comprensione individuale, a partire dai quali produrre un'educazione autentica.

Nell'età contemporanea, a causa della più volte denunciata richiesta incessante di produrre ed essere efficienti, anche là dove si parla di maieutica si fa riferimento a un trarre fuori una forma attesa. Spesso, anche quando si promuove una piena partecipazione del soggetto in formazione al suo processo di costruzione identitaria in ambito professionale, non si intende altro che il tentativo di incentivare in itinere delle risposte dell'educando alle sollecitazioni dell'educatore, producendo man mano un perfezionamento delle risposte sino al conseguimento di una data conoscenza prefissata, per lo più inerente a una forma professionale funzionale. Sono piuttosto rari i casi in cui all'educando è consentito di costruire attivamente la propria conoscenza in un modo tale da realizzare passo per passo una formazione che valorizza non tanto l'avvicinamento al risultato atteso, quanto gli scarti prodotti ad ogni livello di comprensione. Nei dialoghi socratici la conoscenza prodotta sta

¹⁵⁸ Cfr. H. Arendt, *Socrate*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

proprio nel percorso, ossia nelle aperture che si creano nello scambio comunicativo tra il discente e il maestro. Nei dialoghi non si giunge mai a una soluzione conclusiva, ma il problema resta sempre aperto. Invece, oggi all'approccio maieutico interessa innanzitutto la gradualità dell'educazione, la dinamicità dialogica dell'apprendimento, sino all'ottenimento di esiti predeterminati. In questo senso, la conoscenza (*sophia*), obiettivo del percorso educativo è un sapere finito, la cui validità è dimostrata con la metodicità scientifica. La posizione platonica rispetto alla *doxa* ha trovato nella nostra società un terreno fertile.

Platone disconosceva il valore delle *doxai* come dispositivo per la ricerca della verità e, con l'affermazione del *logos*, concepisce la conoscenza come un insieme di categorie finite, determinate e determinanti. È bene evidenziare che questa prospettiva crea una dissonanza con i principi della formazione umana sopra illustrati. Secondo la nostra breve ricostruzione, nella formazione, per antonomasia, non vi è alcuna conoscenza che non sia *doxa*, proprio perché nessun sapere sull'uomo, o meglio sull'uomo avente e prendente forma, può ritenersi conclusivo. Neanche la scoperta più geniale può esaurire il bisogno del singolo caso umano di essere compreso autenticamente nel suo irripetibile assumere e darsi una forma, mentre, in modo integrato tra universale e particolare, l'uomo generale procede nel suo cammino interminabile intriso di formazione e mutamento.

Allora un'educazione autentica, e quella dei professionisti e dei futuri tali in prima linea, deve cogliere questo dato e riconoscere il valore dell'apporto soggettivo e personale che giunge dall'esperienza concreta di ogni singolo soggetto in formazione che essa ha in carico, pur acerba che sia, e trattare ogni conoscenza prodotta dall'uomo che si forma come la potenziale chiave di volta di uno sviluppo identitario, personale e professionale che abbia non solo un impatto sulla dimensione individuale del singolo professionista, ma addirittura globale. Uno sviluppo così inteso ha inizio con la salvaguardia della persona che passa per un'attenzione particolare a quegli aspetti soggettivi che si producono nell'incontro tra l'essere umano e le sollecitazioni educative. Ma a questi aspetti bisogna dare una possibilità sin dalla partecipazione della persona ai percorsi educativi formali. Essi inevitabilmente connessi al potenziale formativo di ognuno, ovvero quel movimento potenzialmente formativo latente che può esprimersi come talento solo se viene valorizzato se non proprio esaltato¹⁵⁹.

Questo sarebbe quantomeno auspicabile se ancora intendiamo la formazione professionale come una prassi che accompagna il soggetto al superamento di sé e al superamento delle forme professionali preesistenti, così come al superamento delle opportunità di sviluppo che

¹⁵⁹ Cfr. U Margiotta, «Per valorizzare il talento», in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, op. cit.

giungono dalle forme nel qui ed ora disponibili; insomma, se intendiamo la formazione professionale come un'opportunità di realizzare un'identità progettuale di cui parla Castells:

si ha quando gli attori sociali, quali che siano i materiali culturali a loro disposizione, costruiscono una nuova identità che ridefinisce la loro posizione nella società e, così facendo, cercano di trasformare la struttura sociale nel suo complesso¹⁶⁰.

Perché questo sia possibile, ogni ricerca e educazione che auspicano di aprire l'uomo a una qualche possibilità di emancipazione e di sviluppo individuale o sociale deve ripensare le proprie azioni, secondo l'insegnamento socratico e le eredità della *Bildung*, considerando il sapere come un qualcosa che mai potrà dirsi finito e conclusivo, bensì come una forma di conoscenza possibile che è *sophia* sino a quando è una prospettiva, ossia limitatamente al suo essere interpretata come orientamento indeterminato di un percorso di continuo superamento. Il sapere prodotto via via in questo percorso è destinato a divenire *doxa* non appena lo si afferra, in quanto ogni conoscenza acquisita rivela, da un lato, la sua insufficienza e il suo limite in termini di partecipazione alla comprensione dell'uomo e del mondo e, dall'altro, molteplici possibilità di realizzazione e sviluppo ulteriore.

Salvare la conoscenza soggettiva per salvare la tradizione e la possibilità

Considerati i repertori di strumenti, teorie e tecniche, disponibili nella formazione dei professionisti, dobbiamo sempre chiederci se la risposta a un bisogno di emancipazione e di sviluppo possa trovare uno slancio proprio a partire da tali strumenti già dati. Possiamo immaginare un futuro diverso, se non migliore, se non consideriamo la limitatezza degli oggetti di conoscenza sempre disponibili nel qui ed ora, ovvero eludendo quella differenza che può essere prodotta dall'incontro tra il soggetto con quanto è disponibile e talvolta anche rapporto difettivo tra soggetto e conoscenza data?

Questo studio non vuole disconoscere la tradizione, né tantomeno svalutare le conoscenze strumentali, le arti e le tecniche, inerenti a uno specifico agire professionale. Anzi, ci sforziamo di comprendere come, nella relazione dialogica tra chi si forma e chi agisce in un certo contesto lavorativo e nel rapporto di interpretazione tra questi e gli oggetti disponibili nell'ambiente, possano questi tesori non trasformarsi in un capitale morto, destinato all'applicazione ripetitiva sino a quando una riforma sistemica non li metterà via una volta per tutte, e contestualmente cerchiamo di immettere i professionisti in un canale di determinazione attiva, accogliendo e riplasmando gli strumenti e i saperi via via incontrati

¹⁶⁰ M. Castells, *The power of identity*, 1997, trad. it., *Il potere delle identità*, Milano, Egea edizioni, 2014, cit., p. 8.

negli ambienti prima dell'educazione e poi dell'agire professionale. In questo senso, la produzione di conoscenza soggettiva si annuncia come un esercizio di pensiero e di azione salvifico per la tradizione.

La spinta utilitarista che anima l'agire professionale sta condizionando in modo sempre più crescente la formazione dei professionisti. Lo studio degli aspetti storici inerenti all'evoluzione delle professioni, dei principi metodologici che ispirano i metodi applicativi e delle correnti di pensiero che si contrappongono in una data area di attività, sta incontrando sempre più ostacoli, a causa di una richiesta di economicità da parte del mercato del lavoro e delle professioni, ossia le aziende e gli stessi professionisti. Questa economicità, che inerisce l'erogazione degli oggetti strumentali predefiniti, la cui utilità in un contesto applicativo è immediata, in luogo degli oggetti della cultura professionale, di cui si denuncia da sempre una modalità di erogazione fin troppo nozionistica, implica il rischio di svuotare la formazione dei professionisti non solo di contenuti importanti, ma anche di scollegare la dimensione identitaria di una specifica professionalità dalla relativa dimensione del fare, ovvero ridurre la dimensione identitaria al mero fare.

L'appeal delle competenze, i nuovi saperi che risiedono nei profili professionali, sta proprio nell'immediatezza, nella spendibilità nel presente che viene, così, assolutizzato proprio per mezzo dell'espulsione del passato dal processo di costruzione della personalità professionale e della cancellazione del futuro, come tensione del divenire autentico.

Allora, la soluzione potrebbe essere quella di incentivare un nuovo rapporto tra teoria e pratica professionale, proprio a partire dalla tessitura di una trama che connetta passato, presente e futuro. Ma questa tessitura non può avvenire se non grazie alla manipolazione operata dal soggetto, impegnato a riscrivere la tradizione secondo le sue possibilità interpretative, fornendo ora, nel presente una pre-comprensione sulla quale fondare la progettazione del futuro, ovvero riabilitando la *doxa*, come dispositivo di un'ermeneutica educativa per i professionisti.

Per ermeneutica (da *ἐρμηνευτική*) intendiamo propriamente l'arte dell'interpretazione. Originariamente essa era concepita come metodo dell'esegesi, ovvero l'interpretazione dei testi biblici e giuridici. Con Schleiermacher l'ermeneutica è condotta dalla filologia alla riflessione filosofica nell'affermazione dell'ermeneutica generale, ossia quella filosofia che riconosce nel mondo un sistema complesso di significati – intrecciati tra loro, sia esposti che coperti – di cui l'uomo è interprete¹⁶¹. Per Gadamer, l'ermeneutica consiste nello spirito mediatore del discorso che colma e chiarisce la lontananza e l'estraneità tra l'uomo e

¹⁶¹ Cfr. P. Lacchini, P. C. Rivoltella, *L'avventura del pensiero*, vol. III, Padova, Cedam, 1992.

l'alterità, tra le possibilità di comprendere oggi qualcosa che appartiene al suo proprio tempo e la comprensione originaria che connette quel qualcosa al suo autore¹⁶². Uno dei problemi ermeneutici che ancora oggi divide la filosofia è il rapporto tra oggettività e soggettività. Schleiermacher intendeva l'ermeneutica come una possibilità di ricostruzione della sfera originaria dentro la quale un'opera è stata generata dall'autore, sino a raggiungere la sua dimensione psichica. Tale approccio sarebbe servito per evitare il fraintendimento prodotto dalla separazione tra l'autore di un'opera e colui che ne gode. Dilthey fondò un'ermeneutica interessata a portare la *Verstehen* delle scienze dello spirito alla stessa obiettività e universalità dell'*Erklären* delle scienze naturali. Nella sua teoria generale dell'interpretazione, Betti introduce una metodica dell'interpretazione, la quale implica la una distinzione tra tre tipi fondamentali di interpretazione (interpretazione ricognitiva, normativa e riproduttiva) che avvengono in quattro momenti (filologico, critico, psicologico e tecnico-morfologico), i quali costituiscono “*un prius psicologico, che dà ragione dell'impulso ermeneutico, e insieme un indirizzo deontologico al quale deve costantemente conformarsi l'orientamento del soggetto durante il processo interpretativo*”¹⁶³. Non abbiamo ora modo di analizzare in maniera approfondita tutte queste prospettive, soprattutto perché la dicotomia tra oggettivo e soggettivo su cui si articolano queste analisi, ovvero il pregiudizio che spinge a pensare che l'estraneità tra uomo e un oggetto di cultura si fondi sulla distanza dell'uomo interpretante dall'opera e dall'autore, ci obbliga a prenderne le distanze. Nella nostra proposta la separazione tra oggettività e soggettività deve venir meno. Riconosciamo l'importanza della tradizione, della storia, delle conoscenze già disponibili riguardanti l'agire professionale e le specifiche pratiche, che chiamiamo da adesso *cultura professionale*, ma quando queste rischiano di scomparire dall'educazione dei professionisti, bisogna forse chiedersi se la comprensione necessaria sia proprio quella prodotta dalla ricostruzione proposta da Schleiermacher. Questa inevitabilmente rafforza il senso di separazione ed estraneità dell'uomo rispetto all'oggetto di cultura, in quanto mette in evidenza la discrepanza tra le condizioni che hanno originato un'opera, ivi compresa un'opera professionale elevata a modello per le successive pratiche, e le condizioni attuali a partire dalle quali tale opera può essere replicata, interpretata, o anche solamente pensata. In un mondo del lavoro che vive di immediatezza, a fronte di un ingente sforzo richiesto dalla ricostruzione, la cultura professionale rischia di essere dimenticata, per far posto saperi strumentali la cui provenienza resta sconosciuta ai più.

¹⁶² Cfr. H. G. Gadamer, *Ricostruzione e integrazione come compiti ermeneutici*, in op.cit.

¹⁶³ E. Betti, *Teoria generale dell'interpretazione*, Vol. II, Milano, Giuffrè, 1985, p. 291.

Ma questo processo, non comincia con la cultura professionale propriamente detta, ma ha a che fare con il generale disinvestimento sulla Cultura.

La scomparsa della cultura dai percorsi per l'educazione dei professionisti si articola in due fasi. Nella prima, la cultura che viene subordinata è quella generale, in quanto non pertinente, eccedente rispetto ai saperi più specifici di un dato agire professionale. La cultura generale, in prima istanza quella cultura umanistica più vicina al campo delle arti, ma gradualmente questo si estende a tutti i prodotti culturali che sono superficialmente considerati estranei al profilo professionale, viene sostituita dalla cultura professionale, ossia la memoria, la tradizione, le esperienze emblematiche e il repertorio di tutte le teorie, le nozioni, le abilità e le competenze, riguardanti uno specifico ambito professionale. Nella seconda fase, anche la cultura professionale viene ridimensionata, là dove la precarietà del lavoro impone preliminarmente alla formazione professionale di produrre figure altamente riqualificabili e dotate di competenze impiegabili in quanti più ambiti possibili. Comunque vada, sembra che a rimetterci sia sempre la cultura che non dimostra un'immediata applicabilità nei processi produttivi.

Pertanto, in ambito professionale e, forse, anche in tanti altri ambiti, non è tanto importante il problema dell'aderenza tra l'interpretazione dello spettatore e gli intenti originali dell'autore, quanto il problema dell'indifferenza rispetto ciò che è il dato culturale. E proprio per questo riteniamo importante ora affermare che il fraintendimento più grave nell'interpretazione è proprio quello che rimanda alla separazione tra uomo e cultura, ossia alla possibilità che un oggetto di cultura, sia di cultura generale che di cultura professionale in senso lato, ossia non direttamente o immediatamente spendibile in un'attività, possa essere concepibile come non-riguardante il professionista, in quanto non riconducibile al ristretto repertorio di strumenti di cui è riconosciuto il valore immediatamente professionalizzante.

Una volta che dalla cultura professionale sono state ricavate le ricette per condurre e per condursi nel mondo del lavoro, essa viene riposta in un archivio impolverato nel quale il soggetto in formazione potrebbe non entrare mai, troppo impegnato a sfruttare i saperi strumentali e preoccupato dalla possibilità di esser colto impreparato davanti a nuove richieste di conversione professionale.

Scartando i momenti interpretativi bettiani, come possibile *prius* della comprensione, scegliamo di richiamare la tonalità emotiva dell'angoscia heideggeriana. Come abbiamo detto nel capitolo dedicato, l'angoscia immette l'uomo in un viaggio a ritroso verso l'originale gettatezza, ossia verso il massimo grado di apertura del suo poter essere, quel poter essere ancora libero dalle successive realizzazioni, e lo riporta in avanti grazie alla

possibilità di decidere per sé e realizzarsi autenticamente. Possiamo pensare in questo modo anche l'interpretazione delle forme professionali? Abbiamo sostenuto all'inizio di questo capitolo che la figura professionale e il profilo professionale sono maschere dell'uomo incontrato nel suo agire professionale, ovvero modi d'essere dell'uomo che si prende cura (professionalmente) del mondo. Pertanto, l'educazione alla professionalità, promuovendo l'angoscia come avvertimento della dissonanza tra autenticità originaria e l'inautenticità delle realizzazioni concrete, può accompagnare l'uomo nel viaggio a ritroso che esplora le diverse tappe della costruzione della sua particolare forma professionale e della professionalità generale. Questo viaggio meta-formativo nella storia della sua professionalità, sia nell'accezione individuale che generale, ossia come egli stesso si è professionalizzato e come la sua comunità professionale è arrivata a costruire la propria professionalità, può, così, portare il professionista alla condizione di massima possibilità di realizzazione del proprio prendersi cura del mondo e riportarlo a sé stesso nella decisionalità del darsi una forma, scegliendosi. Questo comprendersi si configura come un appropriarsi di sé e, contestualmente, appropriarsi delle forme professionali, autenticandole come parti integranti della propria forma. Quindi, essendone padroni, si è titolati a trasformarle.

Questo movimento comprendente, che pure richiama la ricostruzione, in virtù del viaggio a ritroso, sostanzialmente produce integrazione di significato e di nuovo senso. Pertanto, dobbiamo riconoscere che accoglimento della conoscenza soggettiva nelle pratiche professionali, consente sì, di mantenere vitali cultura e tradizione professionali, ma implica anche il rischio di dispersione, un rischio che la nostra società non è disposta a correre.

Capitolo 7. Il profilo professionale e la figura professionale

Introduzione all'analisi tecnica della formazione professionale

Nonostante la letteratura sulla formazione professionale sia particolarmente ricca di trattazioni sui metodi e sulle strategie impiegabili negli interventi educativi destinati ai lavoratori e agli aspiranti tali, sulle teorie psicopedagogiche che stanno alla base di tali strumenti applicativi, alle quali si aggiungono tutte le produzioni normative relative alle competenze e alle conoscenze che costituiscono più disparate professionalità riconosciute, ancora vi sono ancora diversi vuoti che necessiterebbero di essere colmati proprio con una riflessione pedagogica. Qualsiasi sia l'ambito professionale, qualsiasi sia il livello di complessità degli interventi educativi e qualsiasi sia il grado di professionalità/responsabilità del professionista che si va a educare, sempre si sente parlare – o se ne legge – di profilo professionale e di figura professionale. Di queste due espressioni noi sappiamo ben poco al di fuori della loro definizione tecnica che a breve andremo ad analizzare, mentre non sappiamo quasi niente su cosa queste espressioni rappresentino all'interno del processo formativo, sia nell'accezione più generale che rimanda al processo continuo di formazione dell'uomo in quanto tale sia nell'accezione della formazione-trasformazione che avviene nel soggetto che si presta agli interventi che lo avvicinano a questa o a quella professionalità particolare. Non riflettere ora su cosa siano un profilo professionale e una figura professionale sarebbe come se la pedagogia generale, quella che studia l'uomo e la sua formatività, non riflettesse sui concetti di identità, di persona e di soggetto. In quel caso ne conseguirebbe un'impossibilità a formulare qualsiasi pensiero sull'uomo come progetto, perché verrebbero meno i presupposti a partire dai quali, le condizioni e gli orizzonti verso i quali l'uomo si progetta e si porta avanti a sé. Così, anche profilo professionale e figura professionale non riescono ad integrarsi al discorso pedagogico sulla formazione globale dell'uomo, se mantenuti come categorie colme di contenuti (per lo più saperi di natura tecnica che determinano una piuttosto che un'altra professionalità) quanto vuote di quella carica vitale che denota ogni finalità educativa. La carica vitale manca proprio per la staticità di tali categorie, la cui sussistenza è giustificata solamente da finalità conformative e di avvicinamento agli standard performativi, a garanzia di un'adesione del soggetto alla sfera professionale che soggiace a queste categorie. Senza una teoria pedagogica che immetta i processi conformativi ai diversi tipi lavorativi in una cornice di senso dove vi sia spazio per

un'idea di differenza che non si limiti alla mera specializzazione, la differenziazione tra soggetti in educazione, prima, e tra professionisti, poi, rischia di non essere considerata o di essere trattata da fattore di rischio per la riuscita del percorso addestrativo, per essere infine annullata in quanto non assoggettabile al controllo. Ma questa differenza esiste ed è sempre quantomeno latente. Infatti, ogni conformazione attesa si traduce concretamente in un accomodamento che produce scarti formativi, esisto dell'interpretazione personale più o meno critica, più o meno creativa, da parte di un soggetto in educazione con le sue peculiarità, i suoi limiti e le sue autentiche possibilità di realizzarsi. A ogni sollecitazione vi è una risposta personale guidata da un potenziale personale formativo dell'educando, che riprendendo Margiotta può essere sintetizzato come

L'insieme di capacità, delle abilità, delle attitudini, delle funzioni, delle disposizioni che prefigura il senso e il valore esistenziale di una persona e che, a causa di molteplici fattori, esogeni ed endogeni, non si è ancora completamente manifestato o realizzato¹⁶⁴.

Pertanto, l'afferenza a una sfera professionale si realizza come un avvicinamento alla professione sempre potenzialmente originale. Ma allora dobbiamo trovare un modo per valorizzare gli scarti, le dissonanze dal modello, che rischiano costantemente di non trovare una possibilità di sviluppo ulteriore, se la preparazione dei professionisti è intesa solo come addestramento e conformazione, escludendo idealmente, progettualmente e metodologicamente la differenza, per ragioni di mera pulizia didattica e di controllo del processo. Proprio per questo dobbiamo prima ripensare i modelli di riferimento dell'attuale formazione professionale, per poi collocarli all'interno del processo formativo in un modo che ne consenta una partecipazione autentica alla formazione dell'uomo. Trattasi di introdurre gradualmente i concetti di figura professionale e di profilo professionale nel pensiero pedagogico e di liberarli dalla loro staticità, liberando, così, anche il soggetto-persona che sarebbe altrimenti ridotto a mero detentore o deficitario di quelle caratteristiche che si collocano dentro le categorie di profilo e figura professionali e non come potenziale agente trasformatore del sapere professionale.

Paradossi nei sistemi di formazione professionale e nella scuola

Le due espressioni che prendiamo in esame, quella di figura professionale e quella di profilo professionale, rimandano rispettivamente alla persona che svolge un'attività professionale, ricoprendo specifiche mansioni, e l'insieme di competenze e conoscenze che tale figura professionale deve possedere per svolgere i relativi compiti. Come segnalato

¹⁶⁴ U. Margiotta, op. cit. p. 146.

precedentemente, nel sistema italiano l'aggettivo 'professionale' sta per 'lavorativo', mettendo, così, sullo stesso piano, dal punto di vista logico, ogni tipo di intervento educativo-istruttivo-addestrativo destinato ai lavoratori, senza discriminazione per settore, livello di apprendimento, difficoltà, responsabilità, tipologia di istituto educativo che eroga il relativo 'percorso formativo'. Hanno un profilo professionale il carpentiere, l'avvocata, il docente, il panettiere, il falegname, il receptionist e l'ingegnera, così come sono propriamente figure professionali il carpentiere, l'avvocato, il docente, il panettiere, il falegname e l'ingegnere.

Questo non significa che i percorsi effettivi per la formazione delle professionalità siano metodologicamente e contenutisticamente analoghi. Infatti, l'approccio alle figure professionali e ai relativi profili varia in base alla tipologia di percorso e al titolo di studio o di qualifica necessario per lo svolgimento di una specifica pratica lavorativa o professionale. In Italia la formazione al lavoro avviene in modalità diversificate a seconda dei canali nei quali si sviluppa e dei diversi livelli di studio, ovvero il canale regionale degli IeFP e dei corsi di formazione per il rilascio delle certificazioni di competenze – legge quadro 845/78¹⁶⁵ e le successive integrazioni¹⁶⁶ – e quello nazionale, il quale inerisce gli istituti di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ossia nelle scuole secondarie di secondo grado e nelle università, anche se sempre più si parla di competenze propedeutiche all'apprendimento delle competenze professionali anche nei cicli di istruzione inferiore.

Il modello per la formazione al lavoro che ispira gli attuali percorsi progettati su entrambi i canali è quello *'competence-based'*, che risponde agli attuali orientamenti dell'unione europea, la quale, in accordo con gli obiettivi strategici di Lisbona del 2000, promuove attraverso il Comunicato di Maastricht del 2004 un sistema cooperativo tra gli stati membri in materia di istruzione e formazione professionale avente come obiettivo quello di

modernizzare i sistemi di istruzione e formazione professionale affinché l'economia dell'Europa diventi la più competitiva e (di) offrire a tutti gli Europei - giovani, lavoratori anziani, disoccupati, persone svantaggiate - le qualifiche e le competenze necessarie per integrarsi

¹⁶⁵ Legge 21 dicembre 1978, n. 845, "*Legge quadro in materia di formazione professionale*".

¹⁶⁶ Legge n. 196 del 1997, "*Norme in materia di promozione dell'occupazione*"; Decreto Legislativo n. 112 del 1998 "*Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni e agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n.59*"; Decreto Legislativo n. 76 del 2005, "*Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53*".

pienamente nella emergente società della conoscenza, contribuendo così a creare nuovi e migliori posti di lavoro¹⁶⁷.

Il modello basato sulle competenze è stato scelto in quanto consentirebbe il riconoscimento delle conoscenze e delle abilità specifiche di ogni professionalità su tutto il territorio nazionale ed europeo, facilitando l'inserimento professionale e la mobilità dei lavoratori e realizzando, pertanto, un mercato del lavoro europeo. Ma non solo, sul piano teorico e organizzativo, tale modello consente di trattare scientificamente le competenze come variabili inerenti alla professionalità, ovvero come composti interrelati che formano una professionalità efficace. Di conseguenza, formare delle professionalità efficaci consisterebbe nel dotare di quegli strumenti applicativi necessari allo svolgimento delle attività inerenti a una data pratica professionale. Questa prospettiva ha il merito di individuare le aree di attività delle singole professioni e di mettere in risalto le abilità e le conoscenze specifiche relative a tali aree di attività.

Ciononostante, vi sono delle faglie concettuali che si stagliano lungo tutta l'impostazione squisitamente tecnica di questo modo di concepire il sapere pratico, basato sulla segmentazione e la sequenziazione della conoscenza. La tecnica della formazione professionale non considera il fatto che ogni azione, anche quella più caratteristica di una particolare pratica è sempre in comunicazione con l'agire generale dell'uomo particolare che la realizza, con i suoi fini, con i suoi mezzi disponibili e con le aspirazioni individuali latenti, e che la formazione del professionista passa innanzitutto per una formazione dell'uomo che il professionista è nel suo continuo essere in divenire. La parcellizzazione del sapere professionale per mezzo della quale è possibile definire scientificamente le figure e i profili professionali taglia fuori numerosi elementi che concorrono pienamente all'azione professionale, integrandosi e penetrandosi reciprocamente con quei saperi pratici. Sono, questi, modi peculiari di essere al mondo del singolo individuo che operano nella dimensione del pensiero e dell'azione. Sono, questi, frutto di un continuo divenire dell'uomo nel suo essere costantemente esposto ad agenti, eventi e oggetti che concorrono alla sua formazione, anche quando egli non ne è consapevole. Sono l'esito dell'esistenza che interpreta l'alterità che via via l'uomo incontra e sperimenta nel vivere quotidiano, un vivere che incorpora anche l'esperienza educativa, istruttiva e addestrativa, ma non si limita ad essa. Ma questi elementi di cultura e di sapere teorico e pratico si mimetizzano con la persona e proprio per questo, restando nello sfondo di ogni azione, non sono immediatamente disponibili empiricamente. E tra questi elementi vi è anche qualcosa che richiama a quello che Gozzer

¹⁶⁷ Comunicato di Maastricht sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (VET), 14 dicembre 2004.

chiamava “Capitale invisibile”, ovvero “*le conoscenze utilizzabili che costituisce il patrimonio individuale di informazioni e di tecniche di uso di cui ogni individuo dispone*”¹⁶⁸, o come spiega ancora la nipote del pedagogista in una successiva rielaborazione di questo pensiero “*l’insieme delle conoscenze acquisite nell’arco della vita, utilizzabili nelle sfide che essa riserva*”¹⁶⁹, ovvero quei saperi taciti non riducibili a quanto appare come immediatamente spendibile, ma che sono preziosi nel “fronteggiamento” dell’esperienza. Ancora una volta ci troviamo di fronte agli effetti di una scienza che ammette l’analisi di ciò che è osservabile ed esclude quanto è tacito, intrinseco, velato e nascosto. E questa tendenza a reputare rilevante solo ciò che è osservabile e verificabile porta spesso alla realizzazione di sillogismi di dubbia scientificità. Nel testo normativo citato sopra già troviamo una considerazione socio-pedagogica ingenua relativa alla consequenzialità tra l’erogazione di competenze e gli effetti concreti di inclusione sociale e di miglioramento delle condizioni di vita, considerazione che, oltretutto, rischia di sovraccaricare le persone in situazione di svantaggio di responsabilità riguardanti la riuscita delle politiche economiche, che in modo confuso si integrano (nel testo) con i principi di miglioramento del benessere delle persone a rischio di esclusione. Questo è l’esito di una concezione bioeconomica del lavoro, ben rappresentata da d’Aniello, dove “*è possibile esprimersi, entro un lavoro che ora tanto lo consente quanto lo pretende, solo se l’incremento (concesso) della sfera vitale persegue la strada dell’adozione di un’identità, di un linguaggio e di un comportamento economico*”¹⁷⁰. Anche questo aspetto è riconducibile all’alienazione della persona, ovvero della sua formazione generale, rispetto al lavoro e al processo formativo sottostante. E in questa alienazione si produce una visione del lavoro come *passerpartout* fittizio, in grado di convertire un’esistenza e cancellarne gli aspetti più bui; visione che, ripulita dalla retorica circa una qualche funzione salvifica, sta cancellando la persona che non si concepisce nella versione produttivistica, efficientistica e performativa.

Le figure professionali nell’istruzione e nuove possibilità interpretative

Il modello per competenze nella formazione professionale si è rivelato essere quello più funzionale sul piano organizzativo e operativo, nonostante ancora non si conoscano gli effetti sul lungo periodo. Ma proprio perché ad oggi questo è l’orientamento che guida i sistemi educativi per la professionalizzazione e proprio perché nella sua asciuttezza esso mostra dei vuoti in termini etici, di progettualità esistenziale, di riconoscimento del valore dell’umano,

¹⁶⁸ G. Gozzer, *Il capitale invisibile*, Roma, Armando Editore, 1974, p. 5

¹⁶⁹ Q. Antonelli, R.G. Arcaini (a cura di), *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita. Atti del seminario di studi, Trento, 3 dicembre 2015*, Provincia autonoma di Trento, 2016, cit., p. 54.

¹⁷⁰ F. d’Aniello, «La pedagogia al lavoro contro l’approccio biopolitico», in Alessandrini (a cura di), op. cit., p. 242.

vuoti che possono essere colmati dalla riflessione pedagogica, noi ci sforziamo di comprenderlo, anche per ciò che è tecnicamente, e di reinterpretarlo in modo da ricavarne degli spazi sempre maggiori dentro i quali restituire alla persona il dominio sulla propria formazione. Ma prima è necessario mostrare in modo più approfondito l'immagine della formazione professionale organizzata secondo il modello che classifica le professioni, partendo dalle figure professionali sino a giungere alle relative competenze specifiche.

A seguito di diversi accordi Stato-Regioni i sistemi regionali italiani, ora competenti in materia di gestione e organizzazione del sistema della formazione professionale e del rilascio delle relative qualifiche, raggruppano le figure professionali nei RRFP (repertori regionali delle figure professionali) e le classificano, decostruendole, in sottounità che permettono la progettazione degli interventi educativi-istruttivi-addestrativi a partire dallo sviluppo di abilità e conoscenze necessari ai diversi compiti inerenti alle figure professionali. Ogni figura professionale, spesso denominata 'profilo di qualifica'¹⁷¹, è caratterizzata da specifiche aree di attività (mansioni), ossia il contenuto performativo logicamente organizzato riproducibile dal lavoratore-tipo. Tale contenuto è composto da conoscenze e abilità specifiche per ogni mansione il cui impiego è osservabile e valutabile tanto nell'attività lavorativa quanto nelle esercitazioni preparatorie al lavoro. All'interno dei repertori le figure professionali sono classificate in senso orizzontale in relazione al settore produttivo e in senso verticale rispetto al livello di complessità, a cui corrisponde anche un diverso grado di responsabilità del professionista all'interno dell'organizzazione nella quale questi presterà servizio, nonché un diverso livello culturale di accesso a uno o all'altro percorso qualificante. Un dato profilo professionale è, pertanto, il quadro delle conoscenze e delle abilità necessarie allo svolgimento di una mansione (o area di attività) afferente a una data figura professionale e delle relazioni che intercorrono tra tali conoscenze e abilità.

Questa prima panoramica sugli apriori della formazione professionale mostra chiaramente la scomparsa del soggetto per far posto a modelli ai quali l'individuo deve conformarsi all'interno di un'esperienza dove sembrerebbe che l'identità professionale sia slegata dalla persona e dalla sua soggettività. La didattica per competenze rimanda alla possibilità di costruire la propria identità professionale attraverso esperienze formative dove le competenze sono l'esito di una partecipazione attiva del soggetto in formazione che fonda le proprie risorse personali a partire dal contatto reale con situazioni problematiche¹⁷². Però, l'ottimismo generale attorno a questo approccio necessita un ridimensionamento, qualora la

¹⁷¹ Tale denominazione si deve al fatto che l'individuazione figure professionali è finalizzata alla qualificazione professionale, per la certificazione di singole competenze o per il conseguimento di titoli di alta formazione.

¹⁷² Cfr. L. Guasti, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 2017.

sussistenza di un a priori, quale il modello al quale avvicinarsi, annulla l'autenticità del prodotto formativo costruito nella situazione educativa e, anzi, qualifica le propiziate risorse personali in meri oggetti strumentali la cui durevolezza è proporzionale alla durata del bisogno economico-sociale per cui tali strumenti sono funzionali.

L'impostazione tecnicistica dei percorsi addestrativi non lascia spazio a momenti dedicati all'integrazione delle diverse dimensioni esistenziali, alla riflessione intesa come pensiero volto a comprendere e comprendersi nel processo formativo e di vita, così come non vi è spazio per il discernimento di ciò nell'agire professionale è personale e di ciò che è impersonale. Ma questo bisogno educativo non può essere oscurato, perché la persona che si forma è già una persona prima dell'esposizione alle sollecitazioni educative per mezzo delle quali gli si progetta attorno una costruzione identitaria di tipo professionale.

La pratica della riflessività, da non confondere col ragionamento logico, viene ridotta a fatto contingente e occasionale, dipendente solo dalla disponibilità non necessaria dei formatori e di coloro che instaurano una relazione più o meno autentica con i soggetti in formazione nell'ambito dei percorsi professionalizzanti. E proprio qui si pone l'accento su un maggiore bisogno di pedagogia, considerato che non di rado gli interventi qualificanti e riqualificanti a livello professionale si innestano in percorsi esistenziali fragili, minati da problematiche familiari, disagio socioeconomico, marginalità ed esclusione sociale, i quali richiedono una postura educativa tale da accogliere la crisi e accompagnare la persona nella realizzazione di un progetto di vita, a partire proprio dalla comprensione autentica della propria condizione e dell'alterità che si incontra nel proprio percorso di vita in formazione.

Su quest'ordine di problemi torneremo a parlare più avanti; ci concentriamo ora sulla formazione professionale praticata nella scuola.

Se nell'ambito dei percorsi qualificanti erogati dagli enti accreditati dalle regioni i percorsi di preparazione dei professionisti e degli aspiranti tali risultano essere maggiormente improntati sulle conoscenze e sulle abilità specifiche di ogni singola figura professionale, nell'ambito dell'istruzione scolastica professionale gli aspetti sopra descritti riguardanti l'educazione degli studenti in senso professionalizzante si intersecano con gli apprendimenti specifici dei quattro 'assi culturali' (l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico, l'asse storico-sociale), ai sensi del *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*¹⁷³, attraverso una didattica interdisciplinare organizzata in unità di apprendimento.

¹⁷³ Decreto Ministeriale 22 agosto 2007 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione".

Le differenze principali tra i due sistemi educativi sono evidenziate nell'articolo 1 della *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione* nel quale, al comma 3, è stabilito che

Il modello didattico è improntato al principio della personalizzazione educativa volta a consentire ad ogni studentessa e ad ogni studente di rafforzare e innalzare le proprie competenze per l'apprendimento permanente a partire dalle competenze chiave di cittadinanza, nonché di orientare il progetto di vita e di lavoro della studentessa e dello studente, anche per migliori prospettive di occupabilità. Il modello didattico aggrega le discipline negli assi culturali di cui al decreto adottato in attuazione dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296; il medesimo modello fa riferimento a metodologie di apprendimento di tipo induttivo ed è organizzato per unità di apprendimento.¹⁷⁴

Ciononostante, anche nel sistema scolastico la logica di fondo secondo cui la preparazione del professionista deve ruotare attorno alle caratteristiche essenziali della figura professionale, articolata in un profilo professionale che sintetizza le conoscenze, le competenze e le relazioni tra queste, accomuna i due canali di erogazione del sapere professionale. Ed è nello stesso riferimento normativo che l'accompagnamento della persona nella definizione di un progetto di vita, alla cittadinanza attiva e alla sua formazione globale fa posto all'idea di una preparazione dei futuri professionisti nel senso di una manovra di politica economica che reinterpreta la scuola come primo istituto per le politiche attive del lavoro. Infatti:

Il sistema dell'istruzione professionale ha la finalità di formare la studentessa e lo studente ad arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del Paese per un saper fare di qualità comunemente denominato «Made in Italy», nonché di garantire che le competenze acquisite nei percorsi di istruzione professionale consentano una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni¹⁷⁵.

Ancora una volta i temi della competitività, della produzione strategica e dell'occupabilità (*employability*) divengono centrali, ridimensionando il ruolo dell'individuo nella determinazione di sé e nella costruzione della propria esistenza.

Il problema che si solleva ora è proprio quello delle finalità della formazione professionale secondo le istituzioni che la ideano, organizzano, normano e applicano, nonché della

¹⁷⁴ Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, “*Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*”.

¹⁷⁵ Ibidem.

consapevolezza a livello istituzionale sul reale rapporto tra esistenza e lavoro. Sembra, infatti, che nella normativa vi sia una costante – non solo negli stralci portati qui all’attenzione del lettore, ma in tutta la legislazione che riguarda l’educazione in senso professionalizzante – che pone la formazione professionale (come in parte anche l’istruzione, ormai permeata di formazione professionale) come un processo volto a garantire l’occupabilità lavorativa e professionale degli individui all’interno di un mercato del lavoro che, ma solo in un secondo momento, dà una qualche forma di restituzione alla persona. L’inserimento nel mondo del lavoro offre all’individuo i mezzi materiali, quindi economici, per garantirsi una vita libera dalle necessità e, solo per mezzo di tale libertà materiale, l’accesso al mondo delle possibilità esistenziali e di piena realizzazione di sé. Posto che niente di ciò garantisce la pienezza della realizzazione personale né l’autenticità della persona, sembrerebbe che il primo posto, tra le finalità della formazione professionale e scolastica in generale vi sia il mantenimento di un sistema sociale che utilizzerebbe l’accesso all’esistenza come – qui utilizziamo un’espressione cara a Gorz¹⁷⁶, che ha severamente criticato la metamorfosi del lavoro nel sistema capitalistico – un ‘regolatore incentivante’ della produttività individuale ai fini del soddisfacimento dei bisogni collettivi.

La formazione professionale, organizzata secondo un principio di conformazione a un modello prestabilito, quello della figura professionale, raggiungibile attraverso il rapporto insegnamento/apprendimento (o erogazione/assimilazione) delle competenze che sostanziano il profilo professionale, segnano ancora una volta la separazione tra esistenza e lavoro, tra formazione umana e formazione professionale, non riconoscendo che la dimensione lavorativa è dentro l’esistenza umana e non è da questa scindibile, neanche se circoscritta a segmenti limitati dell’esperienza quotidiana.

Figura professionale e profilo professionale, dato il loro carattere strumentale provvisorio che si giustifica nel tacito riconoscimento della loro limitatezza temporale rispetto alle necessità del mercato¹⁷⁷, sono relegati a una funzione accessoria; esterni rispetto alla persona, quindi non totalmente assimilabili all’esistenza, se non come oggetti di un sapere di cui ci si appropria temporaneamente in vista di un fine. Secondo questo modo di intenderli sono destinati a cadere nell’impersonale, così come cadono nell’impersonale tutte le competenze che sono oggetto della preparazione scolastica e professionalizzante, laddove non siano poste al vaglio di uno sguardo ermeneutico-interpretativo dello stesso discente.

¹⁷⁶ Cfr. A. Gorz, op. cit.

¹⁷⁷ Il limite temporale e situazionale delle competenze è espresso in qualche misura anche dalla definizione del concetto di competenza. Ed è tale limitatezza temporale e contestuale delle competenze a fondare una delle virtù del professionista contemporaneo, ovvero la flessibilità.

Ma vi sarebbe un modo per sciogliere il nodo critico: il reale coinvolgimento del soggetto in formazione non solo nella costruzione del proprio sapere, ma nella comprensione dei mezzi e dei fini degli interventi professionalizzanti propostigli, per mezzo di un'interpretazione che produca differenza e originalità.

Il processo educativo professionalizzante, quindi, non si configurerebbe solamente come un percorso lineare finalizzato all'assimilazione di contenuti inerenti all'ambito professionale, come un modo per determinare aprioristicamente il modo dell'uomo di darsi a sé stesso e di manifestarsi agli altri, ossia questa o quella figura professionale, ma potrebbe svilupparsi secondo un'educazione professionalizzante a due vie.

La prima via rimanderebbe a un'esperienza di interpretazione del lavoro, attraverso il pensiero e l'azione, volta a comprendere i fondamenti dell'essere nel mondo nel modo del prendersi cura del mondo e dell'aver cura dell'altro, fondamento antropologico di ogni etica e di ogni relazione tra il professionista e i fruitori delle opere professionali. Infatti, il prendersi cura del mondo attraverso il lavoro, ovvero il rapporto tra l'uomo e le cose presenti nel mondo, è in ultima istanza in vista dell'aver cura degli altri all'interno della relazione originale nella quale l'uomo è sempre immerso e alla quale egli è destinato, in virtù del suo imprescindibile essere nel mondo assieme agli altri. A questo ci riferivamo nel testo quando abbiamo avanzato l'ipotesi di una comprensione di sé e dell'alterità all'interno della pratica educativa professionalizzante e di quella lavorativa.

La seconda via dell'educazione alla professionalità consisterebbe, invece, nell'interpretazione della pratica particolare del prendersi cura. Non più il lavoro in generale, ma questo particolare lavoro, il quale richiede preliminarmente l'acquisizione di saperi e di abilità che sono sempre reinterpretabili secondo quelle possibilità date dal modo d'essere dell'uomo nel suo progressivo divenire. Così come l'artista interpreta la realtà in un'opera d'arte che lascia aperta l'interpretazione ai suoi osservatori, il professionista interpreta il bisogno di un'opera professionale e risponde a tale bisogno attraverso l'ausilio di arti e tecniche anch'esse reinterpretate. Questo modo di intendere l'avvicinamento alla professione si basa sulla creatività e riporta il processo educativo alla formazione generale dell'uomo, la quale implica l'ex-tensione, il superamento, come prodotto di ogni in-tensione conformativa mediata dall'interpretazione. La produzione di differenza, a partire dalla riflessione sui marcatori dell'afferenza, consente di rifondare i modelli della figura professionale e del profilo professionale in un modo che sia conforme non più al mercato o alla società, ma al soggetto in educazione stesso in quanto umano, ovvero non come oggetti privi di senso, ma come oggetti di cultura e quindi di formazione umana. In questo senso, da una prospettiva pedagogica nella quale ci si serve anche della tecnica e non se ne diviene

mai succubi, l'educazione professionalizzante e scolastica può restituire alla persona la sua agentività formativa, *“ponendo i singoli nella condizione di poter convogliare gli esiti della processualità del fare in un'ermeneutica progettuale di tipo umanizzante e autorealizzativo”*¹⁷⁸. In questo modo la persona acquista la padronanza del proprio processo formativo, immettendosi nel canale dell'aver cura di sé in un modo che faccia sfociare lo sviluppo professionale in un'auto-efficacia professionale, rispondente alla chiamata dell'aver cura dell'altro e del prendersi cura delle cose del mondo.

¹⁷⁸ F. d'Aniello, op. cit., p. 248.

Capitolo 8. Diventare professionisti nell'età contemporanea

Complessità e cambiamento oggi

La complessità della società attuale non può essere descritta come l'esito di una transizione semplice e lineare. Le mutazioni, e non la mutazione, sono sempre più repentine ed è questa l'unica certezza dei nostri tempi¹⁷⁹. Il cambiamento si fonda su relazioni complesse tra gli elementi del sistema per lo più sconosciute all'uomo concreto, perché governate da razionalità estrinseche, spesso di natura tecnica¹⁸⁰, ed economica¹⁸¹, che fanno da sfondo alle emergenze peculiari percepite dal singolo individuo. Questi è sempre più inglobato dalla società quanto immune rispetto all'altro da sé e a se stesso. Solo in una versione autentica dello stare insieme nel mondo, ormai utopica, l'uomo particolare è la matrice del cambiamento del suo mondo. Oggi è la società a cambiare e l'uomo particolare può tutt'al più ambire a trasformarsi secondo le tendenze che la società suggerisce ed entro i limiti previsti dalle istituzioni politiche, economiche e giuridiche. Così il cambiamento si riduce a un cambiamento dell'ambiente, per far fronte al quale l'uomo è chiamato a dotarsi di strumenti e corazze con le quali garantirsi il poter restare dentro la società senza perdere se stesso e la sua unità. Questo fenomeno è particolarmente evidente nell'ambito lavorativo e professionale, dove la possibilità di essere tagliati fuori dalla società assume una specifica fisionomia all'interno delle rappresentazioni dell'esistenza dalle quali l'uomo cerca di allontanarsi, di fuggire. La società contemporanea produce paura, una tonalità emotiva inautentica, direbbe Heidegger, in quanto è quell'emozione negativa che mette in guardia da oggetti disponibili nel mondo e mette in cammino verso ulteriori oggetti. Le biografie di congiunti e amici, le rappresentazioni giornalistiche, letterarie e cinematografiche, hanno trasformato l'inoccupazione, la disoccupazione, la perdita del lavoro, così come la perdita dell'autonomia economica e degli affetti, in veri e propri oggetti di cui si sa tutto. Si sa da dove partono e dove terminano, ivi comprese le possibilità più estreme. Questi modi difettivi dell'essere nel mondo del lavoro fanno ormai parte nell'esperienza di ogni singolo lavoratore prima ancora che questi inizi effettivamente la propria esperienza professionale; sono oggetti che condizionano esistenzialmente la formazione umana e ogni partecipazione agli interventi educativi per lo sviluppo della professionalità. La paura di incontrare tali oggetti spinge nella

¹⁷⁹ Cfr. Z. Bauman, *Liquid modernity*, 1999, trad.it., Modernità Liquida, Editori Laterza, Roma-Bari, 2011.

¹⁸⁰ Cfr. U. Galimberti, *L'uomo nell'età della tecnica*, Vol. 1, Alboversorio, Milano, 2011

¹⁸¹ Cfr. A. Gorz, op. cit.

direzione di ulteriori oggetti forniti dalla stessa società come medicina contro quel male oscuro che è l'esistenza privata dalle possibilità di consumo sulle quali si fondano, sembrerebbe, anche le relazioni essenziali tra le persone. Tali oggetti rispondono al nome di conoscenze e competenze. Nella *knowledge society* le conoscenze e le competenze, intese come beni strumentali, a partire dal trattato di Lisbona sono riconosciute ufficialmente per il loro ruolo strategico sul piano economico, sociale e politico, in quanto garanzie di quella competitività alla quale l'Unione Europea ambisce. Dall'avvento della fantomatica post-modernità la vita è regolata da un meccanismo che indurrebbe l'uomo a sentirsi non più in difetto rispetto a sé stesso, sempre indietro al cospetto del suo poter essere, ma in difetto rispetto a quanto auspicato dalla società, dalle istituzioni e dal mercato. L'impostazione industriale della nostra società mette la produzione e il consumo al centro dell'esistenza quotidiana, nella quale non c'è spazio per quei processi di accrescimento personale, in quanto la promozione della differenza non è un elemento necessario al mantenimento e al controllo della società. Dice Bertolini:

L'individuo non è (più) origine e, soprattutto, non è (più) in/dividuo. Ma allora, visto che la società esiste prima dell'individuo, quest'ultimo non può che essere il prodotto di potenze diverse che lo attraversano e ne creano l'immagine, i bisogni e la personalità¹⁸².

Ma l'uomo è strutturalmente differenza, in quanto, come abbiamo tentato di spiegare nel capitolo sul "Chi in educazione", l'incontro con ciò che è dato – ivi comprese le rappresentazioni simboliche socialmente precostituite che l'uomo apprende grazie all'educazione di cui parla Durkheim¹⁸³ – sono interpretate e interiorizzate secondo principi organizzativi che si fondano sull'esistenza e che rimandano a eventi formativi e trasformativi prevalenti rispetto alle sollecitazioni continue che riceve l'uomo dalla nascita in poi. Questi principi sono l'esito dell'integrazione di elementi culturali, sia generali (condivisi in larga scala su un territorio ampio: una regione, uno stato, un continente) che peculiari di singole comunità, ma anche di elementi che non sono controllabili dall'esterno, quali elementi biologici (relativi allo sviluppo psicofisico) e esistenziali (la disponibilità alla comprensione, l'apertura soggettiva alla scoperta, la situazione emotiva ne sono degli esempi). E ancora questi elementi si integrano col caso e con l'accidentalità. L'impossibilità di esercitare un controllo totalizzante sulla totalità dell'uomo e sulla totalità degli uomini comporta una

¹⁸² M. Bertolini, *L'immunità necessaria. Talcott Parsons e la sociologia della modernità*, Roma, Meltemi editore, cit. p.26.

¹⁸³ Cfr. E. Durkheim, *The Rules of Sociological Method*, 1895, trad. it. *Le regole del metodo sociologico*, Torino, Einaudi, 2008.

divisione sociale, esito dell'alternanza tra l'accettazione incondizionata delle sollecitazioni utili a all'adeguamento richiesto, spesso mascherato con i termini di 'innovazione' e 'sviluppo', e lo spaesamento originato dal susseguirsi di orientamenti spesso discordanti tra loro e, soprattutto, discordanti con gli avvertimenti dell'uomo particolare riguardo la propria esistenza e la propria autenticità. Su un fronte incontriamo chi riesce ad incanalarsi in questo meccanismo, divenendo funzionale alla riuscita delle politiche economiche e sociali, sull'altro chi non sa districarsi nella complessità del mondo contemporaneo e rimane paralizzato. D'altro canto, i metodi attuali con i quali sono condotti gli studi sull'uomo che producono quella conoscenza strumentale di cui esso dovrebbe diventare detentore, basati sulla frammentazione, la specializzazione e la disciplinarizzazione, "rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè, secondo il significato originario del termine complesso"¹⁸⁴. Le parole di Morin ci mettono in guardia anche dall'ingenua convinzione che vorrebbe i primi, quelli che trovano senza difficoltà un proprio posto nel mondo, consapevoli della propria condizione. Certo è che nella complessità del mondo contemporaneo è difficile per l'uomo, e ancora più evidentemente lo è per l'uomo che si avvicina a una qualche professionalità, discernere ciò che lo costituisce, ciò che lo fonda originariamente, da quanto è invece, contingente, eccedente, artificioso e spesso inautentico. Difficile, ma non impossibile. E qui entra in gioco la pedagogia.

Dov'è la relazione educativa nello sviluppo professionale?

Il mondo della libera informazione¹⁸⁵, dell'autoeducazione fondato sull'apprendere ad apprendere, se non presidiato dalla pedagogia che faccia da collante tra i saperi sull'uomo, rischia di spogliare il professionista del suo ruolo attivo all'interno del processo di auto-realizzazione, impedendogli, quindi, di essere interprete privilegiato e fondatore della propria identità personale e professionale. La pedagogia può sostenere e incentivare il futuro lavoratore nella comprensione autentica di sé e di quella chiamata al lavoro che motiva la sua adesione ai percorsi professionalizzati; chiamata che è oggi sempre più soggetta a ricognizioni continue sui bisogni sociali e individuali emergenti. La chiamata deve preliminarmente essere posta al vaglio attento circa i valori e le conoscenze sulle quali poggia. Infatti, troppo spesso la motivazione alla base della scelta di una specifica professionalità, così come la dedizione al lavoro, si riduce a un voler raggiungere degli status

¹⁸⁴ E. Morin, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, 1999, trad. it., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, cit. p. 6.

¹⁸⁵ L'aggettivo 'libera' indica la libertà di scegliere un'informazione disponibile all'interno di un repertorio di informazioni, ma non implica in alcun modo che il catalogo dentro il quale l'informazione è contenuta sia libero da condizionamenti provenienti da razionalità estrinseche che decidono quali informazioni possano essere rese disponibili e in quali termini e modalità possano essere fruibili.

socioeconomici promossi dalla società, attraverso una visione distorta del rapporto lavoro-consumo nel quale il secondo dei due termini è predominante. Tale visione distorta rimanda a quel rapporto originario tra uomo e necessità che oggi è potenziato mediante la produzione di bisogni e possibilità di consumo sempre più aggiornati. E allora il problema del professionista contemporaneo non è nient'altro che il problema dell'uomo contemporaneo, ossia il conflitto che si innesca nel tentativo di affermarsi nel mondo secondo quanto richiesto dalla società mentre si cerca di ottenere il riconoscimento del proprio valore personale, oltre che il riconoscimento del diritto individuale di esistere nel mondo ognuno nel proprio particolare modo d'essere, senza cadere nella trappola dell'auto-squalifica. Perché sì, rinunciare a se stessi per rendersi quanto più rispondenti alle richieste del mercato, in cambio di disponibilità economiche che consentono l'accesso a consumi sempre più sofisticati e tecnologici è una vera e propria auto-squalifica che mette in crisi anche il concetto stesso di professionalità, laddove il professionista è solamente un esecutore di azioni specialistiche che prevedono il coinvolgimento personale solo nella misura in cui la dimensione personale è preventivamente ridotta a qualcosa di impersonale.

Non è certamente semplice né automatico ridefinirsi secondo le richieste pressanti che provengono dalle istituzioni economiche, politiche e sociali e allo stesso tempo mantenere sé stessi, nella speranza di poter essere un giorno riconosciuti come possibili partecipanti alla realizzazione della società, ovvero di una società che non solo assimili gli uomini come semplici presenze, ma li includa come soggetti fondativi. Questo processo di trasformazione imposta e di mantenimento, dove il mantenimento non è staticità, bensì il mantenimento di un'auto-efficacia formativa che implica la centralità del singolo uomo nel movimento esistenziale in cui egli diviene uomo, rimanda al tema della determinazione passiva e della determinazione attiva di cui ci parla Granese nell'ultimo periodo della sua produzione scientifica e, quindi, conferma ancora una volta come i problemi dell'educazione dei professionisti possano essere trattati con gli strumenti della pedagogia generale.

Come è stato sopra segnalato, nella società della conoscenza, si è creato un sistema che da un lato spinge una parte della popolazione a seguire ossessivamente le tendenze 'innovative' – in un modo non tanto difforme dal consumismo pulsionale¹⁸⁶ di cui parla Stiegler – riguardanti i nuovi saperi funzionali all'inserimento in sempre più sofisticati contesti lavorativi, dall'altro paralizza chi non è in grado di gestire la velocità del cambiamento dettato dall'esterno. In entrambi i casi si corre il rischio di assistere a una graduale estinzione della relazione educativa volta al sostegno della comprensione del mondo e di sé attraverso

¹⁸⁶ Cfr. B. Stiegler, *Economie de l'hypematériel et psychopouvoir*, Paris, Mille et un nuits, 2008; B. Stiegler, *La télécratie contre la démocratie. Lettre ouverte aux représentants politiques*, Paris, Flammarion, 2016.

l'incontro con gli oggetti di cultura. La relazione educativa che noi diciamo autentica è quella che si instaura nella culla della relazionalità originaria che denota l'uomo come con-essere-nel-mondo heideggeriano e che si verifica esistenzialmente nell'incontro tra discente e sapere, incontro mediato da un soggetto avente cura. È noto che la formazione professionale non ha mai ambito a posizionarsi nella sfera della *Bildung* e che da questa è sempre stata esclusa. Infatti, quanto più il sapere è strumentale quanto meno richiede la presenza di mediazioni, non essendo assoggettabile ad alcuna critica o reinterpretazione. L'acquisizione di competenze richiede un facilitatore dell'apprendimento, qualcuno che metta in luce le relazioni tra i saperi teorici, le abilità pratiche e i contesti d'uso, qualcuno, insomma, che sostenga un processo prettamente cognitivo. Pertanto, una volta che la persona viene attratta da un percorso formativo, pubblicizzato come funzionale all'inserimento in un dato contesto che garantisce date possibilità di realizzazione professionale e personale, viene meno il bisogno accompagnarla nella continua comprensione che passa per la riflessione sulle pratiche, sull'apporto personale al lavoro e sull'apporto del lavoro allo sviluppo personale. I percorsi di formazione professionale sono *smart*, rapidi, focalizzati sul saper fare e sui principi che guidano il saper fare; la persona non esiste pressoché più, se non nei rapporti tra i partecipanti agli interventi educativi, una volta dismessi gli abiti di docenti e corsisti. Chiaramente la relazione viene meno anche nel caso legato all'immobilismo di chi non riesce ad adeguarsi al sistema, ovvero alle richieste di flessibilità e di competitività. Il rischio di estinzione della relazione educativa sta qui nell'evitamento dell'educazione, nell'abbandono degli studi e nell'esclusione graduale dall'accesso a percorsi formativi altamente qualificanti, ma anche nella sfiducia generalizzata rispetto alle istituzioni educative. Questo tema merita approfondimenti che qui non ci possiamo permettere. La nostra scelta preliminare è quella di analizzare i processi legati ai modi positivi dell'educazione alla professionalità.

Certificazioni, competenze e conoscenze: una nuova industria

Là dove vi è la possibilità e l'interesse a seguire la tendenza della professionalizzazione e della specializzazione compulsiva si instaura un sistema economico che richiama il modello industriale. Le competenze sono trasformate in veri e propri beni di consumo prodotti da un'industria che non si discosta poi tanto dalle industrie alimentari, cosmetiche e tecnologiche, tra le altre. L'educazione disintermediata prodotta da questa nuova industria, quella senza relazione educativa, sempre che non si voglia chiamare "educatori" tutti i tecnici dell'apprendimento, strizza l'occhio a una pedagogia di massa che, nel promuoversi come democratica e accessibile a tutti, in realtà non si rivolge a nessuno.

Considerato che si tratta di un processo a tutti gli effetti di reificazione del sapere, statico, determinato e a scadenza, possiamo considerare i canali erogano formazione professionale e aggiornamento professionale¹⁸⁷ al pari dell'industria culturale di cui ci parlano Horkheimer e Adorno¹⁸⁸, con tutti tratti che legano questo tipo di industria a quella classica, la quale, ci spiega Marx

produce quindi il consumo, creandogli il materiale, determinando il modo di consumo, producendo come bisogno del consumatore i prodotti che esso ha originariamente posto come oggetti. Essa produce cioè l'oggetto del consumo, il modo di consumo e l'impulso del consumo¹⁸⁹.

Il messaggio che ci lascia l'autore del *Capitale* è un chiaro monito sul fatto che l'industria non solo soddisfa i bisogni ma ne crea dei nuovi, potenziando il vincolo uomo-necessità, piuttosto che scioglierlo.

Per rispondere ai bisogni emergenti della pratica professionale, ma anche a quelli creati dalla stessa industria culturale della formazione e dell'aggiornamento professionale, vengono confezionati pacchetti, composti da materiali educativi sviluppati attorno ai concetti statici quali i profili professionali, pubblicizzati come alla portata di tutti attraverso il coinvolgimento di professionisti esperti e mentori che rappresentano idealmente il risultato ottimale dei percorsi formativi. Vi è assoluto bisogno di pedagogia nella formazione dei professionisti, per spezzare questo schema e ricongiungere ogni interesse a formarsi in vista di un fine ai principi della formattività umana. Senza una mediazione pedagogica, ovvero un impegno costante nella promozione dell'interpretazione da parte dei soggetti in formazione, nonché dell'accoglimento degli scarti originati dallo stesso processo interpretativo, si rischia di far cadere gli interventi in un continuo modellamento, in una replicazione impersonale dei profili professionali, ovvero nella perdita di quelle occasioni irripetibili che si tradurrebbero in eventi originari per lo sviluppo autentico.

Invece, il sistema capitalistico della formazione professionale produce livellamento, ossia la curvatura del professionista o dell'aspirante tale verso specifici standard che non rispondono ad alcuna necessità di sviluppo delle professioni in senso emancipativo, bensì a un interesse di tipo omologativo che implica riconoscimenti e premialità per chi riesce a piegarsi alla logica dell'industria culturale.

¹⁸⁷ In un certo qual modo anche la scuola, ormai tramutatasi in una vera e propria azienda, non è da meno.

¹⁸⁸ Cfr. M. Horkheimer, T. Adorno, op. cit.

¹⁸⁹ K. Marx, op. cit., p. 170-180.

In questa logica sono comprese anche diverse modalità per garantire il mantenimento del sistema produttivo culturale. Tra queste spicca quello della pubblicità operata dagli stessi adepti del sistema. La pubblicità rimanda al concetto heideggeriano di contrapposizione commisurante, il quale mostra un modo inautentico degli uomini di confrontarsi e rapportarsi basandosi sull'esteriorità, sulla superficialità dei modi in cui essi si manifestano nel mondo, rendendosi disponibili agli altri. L'industria realizza sui suoi prodotti, in questo caso i percorsi professionalizzanti e di aggiornamento, quei trattamenti che ne fanno oggetto di ostentazione e simbolo distintivo di un'élite¹⁹⁰ e, contestualmente, uno strumento di comunicazione delle differenze tra gruppi sociali¹⁹¹ di cui si è brevemente trattato sopra. Tali differenze, nello specifico quelle tra lavoratori in possesso di qualifiche e titoli che certificano la dotazione di competenze sofisticate e i lavoratori che ne sono sprovvisti, non si esauriscono col consumo di tali prodotti nel contesto lavorativo, bensì si amplificano attraverso l'ostentazione delle possibilità lavorative che una data certificazione garantisce. La divisione sociale passa prima per la possibilità e la disponibilità all'accesso a un dato percorso qualificante, per poi proseguire nella forma di una specializzazione professionale che garantirebbe possibilità esistenziali esclusive al gruppo che dispone di un certo capitale culturale¹⁹². Le competenze strumentali, spendibili potenzialmente nel mondo del lavoro, alimentano un complesso di atteggiamenti e disposizioni che promuovono nuovi comportamenti individualistici che rispecchiano più le logiche capitalistiche che i valori inerenti alla crescita culturale, professionale e umana del soggetto.

Lo sviluppo professionale e le categorie della responsabilità e della difficoltà

Sopra si è brevemente fatto cenno all'estinzione della relazione educativa là dove l'intervento educativo si riduce alla facilitazione dell'apprendimento, ma c'è dell'altro. Un sistema di sviluppo professionale che costruisce dei prodotti (educazionali) destinati al consumo, si tira fuori dalla responsabilità educativa grazie alla presunta eliminazione della difficoltà dal processo educativo. Lo spieghiamo meglio. L'industria dell'educazione produce saperi e competenze, ne opera una didattizzazione, ovvero ne organizza la disposizione in un intervento didattico¹⁹³ e li lancia sul mercato della formazione professionale. Da questo momento in poi il responsabile dell'educazione è solamente il

¹⁹⁰ Cfr. T. Veblen, *The Theory of the Leisure Class*, 1899, trad. it., La teoria della classe agiata, Torino, Einaudi, 2017.

¹⁹¹ Cfr. J. Baudrillard, *La Société de consommation*, 1970, trad. it., *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, Milano, Il Mulino, 2008.

¹⁹² Cfr. P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du Jugement*, 1979, trad. it., *La distinzione. Critica del gusto sociale*, Milano, Il Mulino, 2001.

¹⁹³ Cfr. M. Develay, *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF, 1995.

soggetto in formazione, ossia lo studente che si iscrive in un dato corso scolastico professionalizzante, il corsista che sceglie un percorso dal repertorio di un'agenzia accreditata per la formazione professionale, il professionista che investe sul suo aggiornamento professionale. Chi educa ha la responsabilità dell'erogazione dei contenuti che gli sono stati forniti, all'interno di un percorso che è stato scelto.

Nel concetto di competenza professionale si cela un processo di continua segmentazione, selezione e isolamento delle parti dell'azione professionale. La razionalità tecnico-economica operazionalizza l'azione professionale, misurandola in ogni sua parte la svuota di quegli elementi non direttamente funzionali, di quelli disfunzionali, ma anche di quelli la cui formatività non è rilevabile con gli strumenti di cui è dotata la stessa razionalità tecnica. Non è tanto importante l'azione umana in quanto apertura alla possibilità e accesso a nuovi canali per lo sviluppo, bensì lo è l'insieme di operazioni serializzate, dei comportamenti funzionali all'ottenimento di un risultato voluto. L'azione non è orientata allo sviluppo come si vuole far credere, ma all'utile, il quale prevede un'idea concreta e prevalente di prodotto finale, ossia il risultato atteso da ogni applicazione delle competenze in ambito professionale. L'azione assume il carattere di mezzo funzionale al conseguimento di un risultato e per questo viene segmentata in più parti, misurate in termini qualitativi (cosa viene fatto, cosa viene messo in campo e cosa ne consegue) e quantitativi (quanto tempo serve per svolgere l'azione, con quale intensità e frequenza dati comportamenti servono per ottenere un dato risultato, quanto viene prodotto). Dell'azione verranno selezionati solo i comportamenti più efficaci all'ottenimento di un risultato, di un utile. Le competenze sono, quindi, le sottounità del lavoro funzionale.

I principi fondativi di questo processo operato da chi progetta e costruisce le competenze si replica anche nell'intervento professionalizzante nel quale tali competenze sono l'oggetto dell'apprendimento. In una certa misura ne è la prova la teoria del carico cognitivo, secondo cui la sollecitazione educativa deve essere ripulita del non essenziale. Nella *Cognitive load theory* il carico intrinseco deve essere ridotto, il carico estraneo eliminato, per far spazio a solo ciò che è pertinente¹⁹⁴. Il problema sorge nel momento in cui la scelta di ciò che è pertinente implica un alto grado di arbitrarietà e la soggezione a logiche che spesso operano in luogo dello stesso agente dell'educazione.

Economicamente, questo processo può sembrare ottimale. In realtà non si fa nient'altro che eliminare dal processo educativo la figura pedagogica della difficoltà. Scrive Granese

¹⁹⁴ Cfr. P. Chandler, J. Swellen, «Cognitive load theory and the format of instruction», in *Cognition and instruction*, 8(4), 1991, pp. 293-332.

La difficoltà non è l'ostacolo posto casualmente o arbitrariamente alla comprensione, e bensì il punto d'appoggio e di presa offerto sulla via della comprensione; tanto da essersi potuta configurare come la condizione posta perentoriamente da ogni percorso significativo. [...] Converrà rapportarla espressamente al tema di una didattica virtuosa, e vale a dire tale da tener conto, nello specifico dell'apprendimento scolasticamente organizzato, del principio fondamentale della formatività educativa, riguardante il potenziamento delle capacità di determinazione attiva in un contesto di incontri nei quali la determinazione passiva non può avere un posto e un ruolo di molto rilievo¹⁹⁵

La semplificazione del processo educativo, al fine scremare gli apprendimenti essenziali all'ottenimento delle competenze utili allo svolgimento di una pratica professionale, dispensa l'uomo dal confronto con la complessità e con la disorganizzazione che caratterizza il sapere non ancora interiorizzato e fatto proprio. Se il sapere è preconfezionato, se viene erogato in modo già organizzato, il soggetto in formazione non deve attivare alcuna risorsa interna utile alla sua comprensione autentica, non deve rifarsi al proprio principio organizzatore al fine conferire all'evento educativo tale significatività da farne un vero e proprio evento generativo di forma. Questo significa negare all'uomo di sviluppare l'attitudine e la capacità ad autodeterminarsi, in quanto la vita reale, e l'esperienza professionale non è da meno, è totalmente immersa nella complessità, sia nel senso di una fittissima rete organizzativa che supera ogni nostra possibile cognizione e ci mette davanti al nostro limite, alla difficoltà, sia nel senso di caos che disperde l'azione tra tante azioni, le conoscenze tra tante conoscenze possibili di cui non abbiamo la benché minima percezione. La vita reale chiede un impegno costante nel riorganizzare secondo un nostro modo originale e mai pre-configurabile ciò che incontriamo, cosicché la privazione di questo esercizio, più spirituale che tecnico, va in contraddizione con gli intenti preparatori della formazione professionale. Ma non solo, la categoria della difficoltà rimanda al costante superamento di sé in quanto, come segnalato dalle parole di Granese di cui sopra, è il punto d'appoggio per la comprensione, in quanto la dissonanza tra l'essere e il poter essere, dissonanza che incentiva il superamento di sé e della propria condizione, il divenire, l'avanzare. L'eliminazione della difficoltà (e non sarà la produzione di situazioni simulate nei contesti asettici dell'educazione a salvarla) implica l'eliminazione del divenire, per privilegiare la continua dotazione di nuovi strumenti efficaci nelle nuove situazioni mutate, dove l'uomo è pressoché sempre lo stesso, identico a sé stesso.

Ma chi è il responsabile di tale negazione? L'istituzione che pensa all'educazione professionale nella prospettiva di uno sviluppo economico? L'industria culturale che

¹⁹⁵ A. Granese, Istituzioni di pedagogia generale [...] cit. p. 13.

produce dei saperi preconfezionati? Il discente che sceglie un percorso strutturato sull'erogazione/acquisizione di saperi strumentali? Del facilitatore che si attiene allo sviluppo delle competenze essenziali? Non vi è una risposta univoca e lineare. Però, possiamo ancora una volta rifarci al problema heideggeriano dei Si, ovvero quell'agente nascosto che corrisponde nello stesso tempo a tutti e a nessuno e che produce i dettami per il compimento dell'esperienza quotidiana inautentica. In tale esperienza l'uomo è distaccato, immune rispetto alla difficoltà che il vivere comporta, disinteressato alla comprensione autentica del mondo e dell'altro da sé; egli si rende pronto ad accogliere le semplificazioni propostegli in vista di un'esistenza priva di inquietudini per far spazio alla sola preoccupazione di procacciarsi oggetti di consumo. Ed è su questa riduzione dell'esistenza umana che fa leva l'educazione strumentale. Gli studi di andragogia ci dicono che l'adulto in educazione riconosce il proprio bisogno di conoscere e possiede un concetto di sé. Ma questo non implica che il bisogno di conoscere rimandi a un concetto di sé autentico. Infatti, la disponibilità ad apprendere in età adulta è strettamente connessa alla capacità della persona di percepire la spendibilità degli apprendimenti in un contesto di reale applicazione¹⁹⁶. Ciò significa che l'adulto ha tendenzialmente una posizione utilitaristica rispetto all'educazione, la quale assumerà forme ed utilizzerà mezzi conformi alla capacità dell'adulto di riconoscere l'essenza e il fine ultimo del suo bisogno. Quella di riconoscere il fondamento del bisogno educativo nella cura, ovvero nel bisogno di cure che introducano all'aver cura, e non al mero consumo, non è un'abilità innata, ma proviene da un'educazione basata sul principio formatore-trasformatore della cura, che lascia traccia di sé ad ogni suo passaggio nell'esistenza individuale.

Fadda spiega che

il principio ispiratore della cura [...] che consiste nel dovere di tutela, di riconoscimento e salvaguardia dell'alterità e inappropriabilità dell'altro inteso come persona comporta, in primo luogo il suo diritto inalienabile ad essere aiutato a divenire ciò che è e non ciò che altri vorrebbe che fosse, a progettarsi e non essere progettato, a cercare la sua vita senza che qualcuno la tracci per lui, [...] rappresenta l'essenza, il focus, il punto di maggior resistenza di un pensiero e di una pratica educativi che hanno nella responsabilità verso l'altro, intesa come cura, rispettosa della libertà di ogni persona affidata, senza di cui possono sfociare in prevaricazione o in intervento arbitrario.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Cfr. M.S. Knowles, E.F. Holton, R. A. Swanson, *The Adult Learner*, trad. it., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

¹⁹⁷ R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2016, cit. p. 190.

Per comprendere la radicalità di questo pensiero dobbiamo chiederci se negare al soggetto il divenire, così come la possibilità di interpretare originalmente il mondo, di incontrare le sue soggettive difficoltà nell'apprendimento e nell'esperienza di vita, di auto-determinarsi – non solo scegliendo da catalogo un percorso educativo ma diventando artefice della propria forma – non siano i modi peggiori di trasgredire questo principio. Espropriare l'altro da se stesso, attraverso i modi difettivi della cura (la negazione) da un lato e modi positivi inautentici (la semplificazione) dall'altro, per restituirlo al mondo e a se stesso in una forma impersonale di cui nessuno è realmente titolare né responsabile è un modo violento di disconoscere ogni diritto umano quanto la coercizione.

Capitolo 9. La riflessività nell'educazione, dalla scuola all'educazione dei professionisti

Strumenti della formazione a distanza per le competenze riflessive

L'uso delle tecnologie nella didattica assume uno spazio sempre più importante, sia in ambito scolastico¹⁹⁸ sia in quello della formazione dei professionisti¹⁹⁹. La diffusione di internet e dei dispositivi mobili *smart* garantisce oggi l'accesso ai servizi educativi da ogni parte del mondo. Infatti, sono numerose le piattaforme nate appositamente per offrire servizi di formazione a distanza. Ciononostante, l'emergenza sanitaria inerente al Covid-19 ha messo alla prova tutte quelle istituzioni educative, come scuole, università e istituti professionali, le cui attività si svolgono principalmente in spazi fisici (aule e laboratori), proprio perché ancora fanno fatica gli istituti tradizionali dell'educazione ad integrare la didattica in presenza con quella online.

È stato sorprendente vedere la Scuola e l'Università italiane²⁰⁰ riqualificarsi in tempi rapidissimi al fine di garantire i servizi essenziali agli alunni e agli studenti.

Ma è proprio dentro il senso dell'espressione 'servizi essenziali', quindi dentro il significato effettuale che assume l'essenzialità in tale espressione, che si cela una delle problematiche legate alla qualità della formazione a distanza operata in un contesto emergenziale, che va a sommarsi alle criticità già segnalate recentemente, connesse all'accessibilità da parte degli studenti alla DaD e alla loro salute²⁰¹. Proprio là dove il sapere è erogato nelle modalità tradizionali, come la lezione e il seminario, i quali prevedono un modello comunicativo tendenzialmente di tipo trasmissivo, dove gli spazi per la riflessione sugli apprendimenti e sulle esperienze ad essi connesse sono circoscritti a occasioni ancora, purtroppo, straordinarie, diventa evidente la necessità di progettare spazi nei quali sviluppare e potenziare le competenze riflessive, che rischiano costantemente di essere messe in secondo piano rispetto agli apprendimenti teorico-nozionistici e a quelli che oggi sono il principale problema della DaD, ovvero gli apprendimenti pratici. Ma l'evidenza di tale lacuna non si è tradotta in una preoccupazione vera e propria da parte delle istituzioni educative; in buona

¹⁹⁸ Cfr. G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti, G. Vivanet, *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Roma, Carocci, 2017.

¹⁹⁹ Cfr. G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online* (Vol. 6), Milano, Franco Angeli, 2004.

²⁰⁰ Cfr. D. Di Palma, P. Belfiore, *La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?*, «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 18, 2020, pp. 281-293.

²⁰¹ Cfr. D. Sarsini, «Alcune riflessioni sulla didattica a distanza», *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23, 2020, pp. 9-12.

misura perché, come già accennato, la riflessione è pure nella didattica tradizionale circoscritta a brevi intervalli, ridotta a un mero *filler*, come se fosse un ‘riempimento impegnato’, una ‘chiacchiera interessante’ che viene attivata durante la pausa da quello sforzo cognitivo che la lezione realizza.

Questa lacuna è, inoltre, meno percettibile nei contesti nei quali l’attenzione verso la riflessione è ridotta proprio in funzione delle specificità degli stessi contenuti di apprendimento o delle finalità del percorso formativo. Si pensi ai corsi volti alla formazione di professionalità di ordine prettamente tecnico: in questi percorsi educativi le funzioni *forum* e *chat* o l’assegnazione di compiti basati sulla collaborazione tra corsisti sembrano poter soddisfare, quantomeno superficialmente, il bisogno di riflettere su determinate pratiche o teorie.

Ma proprio da qui nasce l’interrogativo circa la possibilità che la parola ‘riflessione’ sia a volte utilizzata in modo improprio e, sebbene di riflessività si parli e si scriva molto²⁰² e in modo appropriato e tale da portare un notevole contributo di analisi teorica e di suggerimenti per l’applicazione, ritengo utile tornarvi in questo contesto per un ulteriore approfondimento teso anche a fare giustizia di accezioni talora improprie.

Sarebbe forse preferibile fare un distinguo tra i termini ‘ragionamento’ e ‘riflessione’? Molto spesso gli orientamenti politici, le definizioni dei principali dizionari della lingua italiana, nonché il linguaggio che accompagna l’azione educativa sul campo, sovrappongono queste due espressioni. Pertanto, limitatamente a questo contributo e senza la pretesa di essere esaustivi, si qualificheranno queste due possibilità, per far emergere le differenze tra la disposizione dello studente che ragiona e quella dello studente che riflette, così come, sul piano del contenuto, le differenze tra cosa realizza un ragionamento e cosa una riflessione, nonché, sul piano attuativo, le peculiarità sottese alla pratica del ragionamento e alla pratica della riflessione.

Senza che questo comporti una stigmatizzazione del ragionamento logico e degli apprendimenti che ne richiedono l’ausilio, si dimostrerà quanto la formazione personale e professionale, nella prospettiva del concorso individuale allo sviluppo sociale e lavorativo, richieda cocentemente che l’educazione riabiliti e promuova la riflessione, specialmente in

²⁰² Si fa riferimento, tra gli altri, a N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando Editore, 1999; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003; D. A. Schön, M. Striano, D. Capperucci, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006; J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 2006; L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2012; M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2014; M. Baldacci, E. Colicchi, *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016; M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli e pratiche*, Brescia, La Scuola, 2018.

un periodo in cui l'impoverimento degli stimoli educativi, il confino tra le mura domestiche e la disgregazione delle relazioni tra le persone, rischiano di favorire un disinteresse dell'uomo rispetto a sé stesso e a quanto sia altro da sé. Nell'educazione dei professionisti questo disinteressamento, ovvero l'interessamento per le sole competenze che promettono un'immediata spendibilità nel contesto professionale, a dispetto di un approccio globale alla cultura può, secondo quanto abbiamo scritto sin qui sui legami tra cultura e cultura professionale, tra identità personale e identità professionale e, quindi, tra formazione e formazione professionale, gettare le basi per un rapporto dell'uomo all'agire professionale acritico, ridotto alla partecipazione al processo lavorativo secondo gli standard minimi. Ma questi standard minimi rappresentano, appunto, l'essenziale erogabile in un contesto emergenziale e non soddisfano il bisogno educativo che sta alla base di un'autonomia progettuale e professionale di chi non solo ha il compito di offrire al mercato quanto questo richiede, bensì deve essere immesso nella cura per del proprio processo lavorativo in un senso che implica anche il concorso dell'attore professionale alla trasformazione endogena del proprio ambito di attività.

Forum, problem solving e ragionamento e la comprensione dell'esistenza

La DaD ci ha abituati al dislocamento della relazione educativa all'interno delle piattaforme della rete. Considerata la loro struttura, le chat e i forum possono rivelarsi adeguati a sollecitare il ragionamento inteso come *problem solving*²⁰³ o come sforzo cognitivo funzionale alla spiegazione di un fatto o, ancora, alla traduzione di un testo, ma con maggiore difficoltà si prestano alla riflessione legata alla comprensione autentica e alla ricerca di senso, dove per comprensione si intende letteralmente con-prendere, prendere con sé, fare propria qualcosa immettendola nella propria storia di vita e farne elemento di cultura – e non solo di frammenti di sapere assimilabili a quello che Weber chiamerebbe 'spirito rappreso'²⁰⁴ – ma, soprattutto comprendere qualcosa o qualcuno significa sempre comprendere e costruire se stessi; Gadamer direbbe che ogni processo ermeneutico di comprensione è un *comprendersi nel testo*, ossia «*il movimento fondamentale dell'esistenza [...] che abbraccia così tutto l'insieme della sua esperienza nel mondo*»²⁰⁵.

Quindi, indirizzando la nostra ricerca a una comprensione della peculiare dimensione ontico-esistentiva, ossia la comprensione dell'esperienza quotidiana, ivi compresa l'esperienza

²⁰³ Cfr. D. H. Jonassen, «Toward a design theory of problem solving», in *Educational technology research and development*, 48, pp. 63-85, 2000; D.H. Jonassen, *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*, London, Routledge, 2010.

²⁰⁴ Cfr. M. Weber, *Parlamento e governo*, Bari, Laterza, 1993.

²⁰⁵ H.G. Gadamer, *op. cit.*, p. 8.

nella quale il corsista di un percorso professionalizzante (ma lo stesso discorso si può estendere a tutti gli studenti inseriti in un percorso di educazione formale) si rapporta col proprio oggetto del sapere, dobbiamo rilevare i punti critici delle nuove tecnologie che fungono da surrogato del dialogo.

La limitata capacità di forum e chat di contenere e promuovere le riflessioni radicali, senza che queste vengano mutilate dalla struttura a ghigliottina che caratterizza questi strumenti, è dovuta al fatto che la riflessione comprendente, a differenza del ragionamento logico, implica interpretazione, apertura al possibile ed è animata da continue regressioni e tentativi di slancio in avanti nella prospettiva del raggiungimento dell'essenziale attraverso un superamento della realtà fisica ed evidente.

Ebbene, si può anticipare che la riflessività rischia di essere sacrificata a causa dell'ausilio di un modello comunicativo che prevede lo scorrimento del testo verso il basso, dove ciò che viene affermato dopo rimpiazza il precedentemente detto, dove l'enunciato che origina il discorso spesso si perde tra le righe e con esso il senso – si pensi a quante volte nelle chat o nei forum l'uso di sinonimi o di termini polisemici nelle citazioni meno puntuali innescano delle distorsioni del significato, a volte stravolgimenti e equivoci. Pertanto, è quasi intuitivo pensare che questi strumenti siano concepibili negli scambi comunicativi che operano un restringimento, come avviene nelle espressioni e nei problemi matematici, dove ad ogni riga corrisponde un livello inferiore di complessità e dove quanto più si scorre verso il basso quanto è maggiore il livello di risoluzione dell'espressione o del problema. Ogni riga mostra la riformulazione della stessa espressione, sempre più risolta e sempre meno complessa, sino al raggiungimento del risultato finale. Il *problem solving* richiede il ragionamento, che ricorda sostanzialmente l'esecuzione di un'espressione algebrica, tanto che quando le scienze cognitive parlano di competenze di *problem solving* le prime aree di abilità alle quali si fa riferimento sono, appunto, quelle logico-matematiche. Nel ragionamento, pur collettivo che sia, tanto più uno scambio si intensifica e si prolunga quanto più ci si aspetta di avvicinarsi alla risoluzione del problema. Ne consegue che ogni partecipante allo scambio comunicativo cercherà di restringere sempre di più il campo di discussione ai nodi che ad ogni livello si manifestano e richiedono di essere sciolti. Difficilmente qualcuno penserebbe di aprire nuovi interrogativi prima ancora di essere giunti a una soluzione condivisa.

Diverso è l'impegno richiesto dalle riflessioni su una specifica condizione esistenziale, su questioni etiche, politiche e sociali, peraltro assolutamente rilevanti per i futuri professionisti, ai quali viene chiesto oggi di essere imprenditori di sé stessi, ovvero capaci di interpretare autonomamente la realtà professionale nella quale andranno ad operare. Si è già detto che tali attività prevedono interpretazione, ma questo non significa che il compito

di chi riflette sia quello di effettuare una traduzione linguistica o una parafrasi, di produrre una descrizione realista della propria esperienza apprenditiva. L'interpretazione alla quale ci riferiamo non consiste nemmeno nella spiegazione, come procedimento logico inerente alle relazioni tra gli elementi di un enunciato relativo alla formazione, si tratterebbe dell'ennesimo contributo al processo di '*matematizzazione della res extensa*'²⁰⁶, dalla quale ci allontaniamo, sia perché separa l'uomo dal mondo, sia perché spoglia la realtà di tutte le qualità sensibili. L'interpretazione rimanda al comprendere, inteso come processo di appropriazione di ciò che è compreso e di dono. Tale dono inerisce quel surplus, quella differenza che si genera nell'atto interpretativo del discente che incontra un oggetto di cultura, sia esso un sapere strumentale, una nozione, ma anche quell'oggetto di cultura generale, che solo a uno sguardo miope può sembrare estraneo al processo professionalizzante.

Come abbiamo già discusso nei precedenti capitoli, la comprensione si fonda sullo svelamento – mi sia concesso un libero richiamo al termine caro ad Heidegger²⁰⁷ per tentare di chiarire meglio il concetto – di quanto, pur essendo già sempre disponibile nella realtà o nel pensiero, è velato proprio dalle strutture logiche relative ai nessi tra gli enunciati che ne spiegano il funzionamento, così come dall'accumulo di categorie, nozioni e etichette che lo designano come ente presente nel mondo in senso realista, ossia di oggetto che sussiste nella realtà. Lo svelamento è necessario e possibile non a partire dalla disponibilità dell'oggetto su cui si riflette, proprio perché la disponibilità in quanto oggetto sussistente non implica necessariamente l'inclusione dell'oggetto in un orizzonte di senso, ma in virtù dell'inesauribile apertura che è costitutiva di chi ricerca, motivo per cui alla scoperta nuova corrisponde l'avvertimento di nuovi veli, la necessità di ulteriori disvelamenti e, pertanto, la formulazione di nuovi interrogativi. Ma la comprensione riguarda ancor più che gli oggetti, il rapporto con l'altro uomo da sé, sia esso un professionista o colui che beneficerà dell'opera professionale. Questo processo di cui si è fatto solamente cenno mostra chiaramente la necessità di dedicare di spazi di riflessione e di promozione della comprensione ampi e capaci di ospitare la complessità di cui ora si scorge solo una parte; spazi diversi dai riquadri, dalle finestre e dalle interfacce predefinite che sono solo in grado di offrirne versioni segmentate, schematizzate e sequenziate e che realizzano, oltretutto, una efficace diapositiva sulla generale indisponibilità degli istituti educativi a centrare gli interventi educativi proprio sulla riflessione.

²⁰⁶ Cfr. E. Husserl, *Die Krisis Der Europäischen Wissenschaften Und Die Transzendente Phänomenologie*, 1936, trad. it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 2015.

²⁰⁷ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit.

La riflessione come essenza della formazione umana

Il termine comprensione, anche nel linguaggio comune, ha produce un rimando immediato al compito richiesto a chi studia le scienze umane, la storia, l'arte e la letteratura, a qualsiasi livello, o che quantomeno è auspicata. Essa è ciò a cui è finalizzato il processo di insegnamento-apprendimento quando le suddette dimensioni conoscitive sono intese come discipline di insegnamento, ossia ambiti educativi tematici nei quali la parola comprensione è assolutamente sovrapponibile a quella di apprendimento. Si è parlato poc'anzi di appropriazione. In questo processo ciò di cui il bambino, l'adolescente e il giovane adulto si appropriano nella comprensione è la loro essenza di uomini, è la loro umanità intesa come caratteristica dell'esser uomini, esistenziale, appunto. Ma per divenire appropriazione di sé, l'apprendimento di ciò che è oggettivato non deve limitarsi alla messa in funzione delle risorse cognitive al fine di imparare, come processo prettamente mnemonico, bensì necessita la riflessione di cui si è parlato sopra. E questo dimostra la parzialità degli approcci didattici basati sulla metacognizione, che può ambire al massimo a dar conto di quali siano le operazioni mentali utili ad assimilare gli enunciati che esprimono la conoscenza, nonché le relazioni che intercorrono tra le diverse conoscenze e competenze.

La riflessione mette in dialogo il sé del discente con l'oggetto del sapere e li lega, nella prospettiva di un arricchimento della capacità umana di interpretare il mondo che è abitato dall'uomo e che a sua volta abita l'uomo proprio a partire dell'apprendimento di quest'ultimo. Essa può declinarsi come riflessione pedagogica perché esplicitamente connessa alla formazione umana e all'educazione e, in quanto tale, si qualifica come un bisogno formativo che non può essere eluso proprio nelle sedi dell'educazione.

La letteratura in generale definisce riflessione pedagogica quella praticata dai pedagogisti e da chi si occupa di educare gli altri. Eppure ogni riflessione che compartecipa sia alla comprensione del mondo che alla comprensione di sé, avendo come sbocco la formazione dell'individuo in senso accrescitivo, emancipatorio e di sviluppo personale e professionale dovrebbe essere intesa come riflessione pedagogica, a prescindere dal fatto che il tema della riflessione sia in senso stretto quello dell'educazione, benché quest'ultima tenda spesso ad esplicitarsi nel processo anche attraverso il ricorso da parte di chi riflette di categorie linguistiche dell'ambito pedagogico.

D'altronde, se la maieutica socratica è ancora considerata la pratica ispiratrice della cura pedagogica, si deve ammettere che essa era basata su un dialogo non avente necessariamente come oggetto la formazione in sé, bensì produceva educazione a partire dalla comprensione dei temi e problemi del vivere quotidiano.

Inoltre, nelle considerazioni preliminari sul rapporto tra pedagogia e formazione professionale, in questo lavoro, abbiamo sottolineato la derivazione del termine 'professionista' da 'profiteri', ossia 'professare', e, quindi, alla funzione deliberativa del professionista. Bene, a far da sfondo a questa funzione vi è, secondo chi scrive, una disposizione pedagogica di un uomo che si auto-educa e, contestualmente, si propone nel mondo del lavoro non solo come soggetto esecutore di pratiche per le quali è stato semplicemente addestrato, bensì come soggetto che nel suo agire professionale si prende cura delle cose nel mondo in un modo che riconduce ogni prendersi cura all'aver cura degli altri che in quel mondo coesistono con l'uomo professionale. Pertanto, l'interpretazione, la riflessione e la comprensione degli oggetti di cultura, ivi compresi quelli squisitamente inerente all'esercizio pratico del professionista, divengono dispositivi per una comprensione del rapporto tra il sé professionale e il mondo nel quale il professionista opera.

La riflessività come priorità della pratica educativa tra necessità e possibilità

La fenomenologia realista di Hartmann insegna che la maggior parte delle attività umane operano un restringimento delle possibilità. Sembra un ossimoro se si considera l'azione come sviluppo del pensiero ma, secondo chi scrive, l'agire si definisce e si delimita proprio nel suo svolgersi. Tali limiti si riflettono sulle possibilità dell'oggetto che le azioni, nel loro essere eseguite, vertono a realizzare, non appena e man mano che esse si realizzano. Vale a dire che l'oggetto mantiene il carattere della possibilità solo finché è un'idea, un pensiero. Questo accade in virtù della perdita dell'ampiezza della possibilità delle cose col loro diventare reali. La costruzione di una casa può essere idealmente possibile in tanti modi finché la realizzazione non prende atto; nel suo prendere atto l'azione realizza una riduzione del possibile, sino al raggiungimento del rapporto 1:1 tra possibilità e atto realizzato non appena la casa, proprio questa casa, sarà effettivamente costruita.

Questo non vale per tutte le attività umane. Infatti, considerando la riflessione come la più autentica delle attività umane, possiamo vedere che in essa e a partire da essa il restringimento non avviene, ma addirittura si può constatare il contrario. La riflessione autentica e radicale promuove l'apertura continua e costante dell'individuo alla possibilità. Ciò riguarda sia l'uomo in relazione al proprio poter essere che la relazione tra l'uomo e gli oggetti reali. Nella riflessione anche ciò che è effettuale viene aperto dallo sguardo umano alla possibilità attraverso la nominazione, la denominazione, la significazione, la ri-significazione e l'inclusione in sempre nuove dimensioni di senso, ovvero ciò che in pedagogia si chiama comunemente 'ripensare'. Michellini, riprendendo Dewey e Mezirow, spiega:

Il pensiero riflessivo [...] implica l'incertezza, come esodo e dalle certezze che ci vengono sia dalle pratiche che dalle teorie. [...] (ossia dalle) certezze delle consuetudini, della routine, delle convinzioni che, per loro natura, non necessitano di giustificazioni²⁰⁸.

La riflessione è posta, qui, alla base di ogni processo trasformativo. Quindi, bisogna considerarla come una priorità della pedagogia per rifuggire dal rischio di immobilismo creato dall'educazione orientata alla conformazione, alla definizione dell'uomo, nel senso di un suo accomodamento rispetto al già disponibile e al predeterminato.

Abitualmente si identifica l'infanzia con la necessità. Qui il termine necessità è inteso nell'accezione comune, ossia quella inerente all'aver bisogno di qualcosa. Contestualmente, il pensiero comune riporta l'adulthood al massimo grado della possibilità, in quanto l'adulthood è vista come uno stadio della vita nel quale l'autonomia economica, un alto grado di conoscenza del mondo, la capacità di muoversi nello spazio senza vincoli e la libertà di scegliere per sé (talvolta per altri), realizzano la piena accessibilità dell'adulto al mondo. Se autori illustri hanno già parlato del tema della libertà in educazione, in primis Laporta²⁰⁹, qui dobbiamo brevemente soffermarci sul fatto che probabilmente il linguaggio comune crea un grave equivoco in relazione al rapporto tra necessità e possibilità. Tale equivoco è forse causato dalla matrice realista di tutte le teorie ingenuie secondo le quali le possibilità sono la sommatoria delle determinazioni passate e attuali, quantificabili attraverso l'analisi diacronica dell'effettivamente realizzato o l'analisi sincronica di ciò che è attualmente disponibile nella realtà.

Se è vero che le possibilità materiali dell'infanzia sono condizionate, in virtù dell'immatunità psico-fisica e della dipendenza del bambino dagli adulti al livello del soddisfacimento dei bisogni detti primari, è vero che è limitato anche il condizionamento della coscienza del bambino rispetto alle determinazioni dell'essere, ai modi d'essere che lo definiscono sul piano ontico-esistenziale. Infatti, sul piano esistenziale, tanto più è debole il condizionamento della realtà sul bambino quanto più il bambino è aperto al possibile. Al contrario, le possibilità esistenziali dell'adulto si costituiscono a partire da una base di realizzazioni che hanno prodotto tante determinazioni e condizionamenti da limitare le possibilità esistenziali dello stesso adulto o da ridurne l'autenticità di quest'ultimo.

La riflessione letta come pratica consente di maturare dal punto di vista esistenziale, ovvero promuovere una maturazione che non ha niente a che fare con le realizzazioni effettive

²⁰⁸ M. C. Michelini, «Il pensiero riflessivo», in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016, cit. p. 243.

²⁰⁹ Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

referibili al significato più duro del ‘diventare’, mantenendo l’autenticità della persona e aprendo a sempre maggiori possibilità d’essere, come esprime l’accezione pedagogica del verbo ‘divenire’, ossia giungere essendo sempre ‘in fieri’. Educare il professionista alla riflessività significa potenziare la resilienza della coscienza professionale rispetto ai condizionamenti della vita lavorativa. Questi condizionamenti sono prodotti dall’agire quotidiano che è vincolato alla forma conseguita nei percorsi conformanti, dalle scelte sia individuali (proprie e altrui) che collettive, ovvero l’esito di cooperazioni e negoziazioni necessarie alla coesistenza pacifica nel mondo del lavoro. Educare alla riflessività non significa solo abilitare il professionista alla scelta tra opzioni disponibili, quelle già offerte dalla tradizione e quelle concesse dal mercato del lavoro e da quello dei beni e dei servizi, bensì favorire l’appropriazione del mondo naturale, sociale, tecnologico, storico e culturale, rispondendo al bisogno che il mondo ha dell’uomo dotato di autorevolezza professionale, quindi, consentendo a quest’ultimo di mantenersi aperto alla possibilità.

Alla base di questo equilibrio tra appropriazione del mondo da parte del soggetto e il soddisfacimento del bisogno dell’uomo da parte del mondo vi è il riconoscimento del fatto che alle origini di ogni determinazione vi è una pregressa potenzialità realizzatasi che deve essere interpretata contestualmente per ciò che è e per ciò che avrebbe potuto essere, siano queste determinazioni relative a un oggetto fisico che a una condizione umana. Educare per la riflessività permette di abbattere le separazioni tra uomo e mondo, consentendo al professionista di non essere solo vissuta dal mondo che esso abita, determinato da esso al fine di rispondere alle richieste di efficienza ed efficacia. La riflessività permette all’uomo di non essere semplicemente gettato nel mondo e da tale ‘gettatezza’ de-terminato, ma di darsi una forma, di ri-significare questo abitare in un pro-gettare²¹⁰ – elemento complementare ma non secondario rispetto all’essere abitati dal mondo –, di partecipare, agire e trasformare il mondo. In questo senso, il professionista ha modo di compiere la sua missione trasformativa nell’ambiente.

Ma la possibilità di incidere sul mondo dipende dalla postura di chi interpreta. Gadamer affermava che *«là dove abbiamo veramente di mira l’altra individualità come tale, non si realizza davvero la comprensione»*²¹¹, invitando ad assumere un atteggiamento tale per cui ciò che si tenta di comprendere deve essere letto come qualcosa che appartiene a chi ricerca e non come separato.

Questa postura esistenziale, che può sembrare a tratti ovvia, a tratti utopica, è secondo chi scrive quella che maggiormente apre il varco a un tipo di sviluppo sociale che parte dal

²¹⁰ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit.

²¹¹ H.G. Gadamer, *Verità e Metodo*, op. cit., p. 443.

basso, lontano dal modo di intendere l'innovazione proprio della razionalità economica e tecnica, la quale fa coincidere innovazione e sviluppo con l'accomodamento delle tendenze del mercato o col soddisfacimento dei suoi intrinseci bisogni di accrescimento.

Riflessività e continuum formativo

Sulla scia delle ultime parole del precedente paragrafo, che segnalano sinteticamente quanto la formazione umana sia un processo costantemente in bilico tra afferenza (al mondo e all'umanità) e differenza (dal mondo, dagli altri e da se stessi), tra conformazione e differenziazione, tra presenzialità e esistenzialità, si può introdurre il tema dell'autonomia, lungi dal definirlo come un tentativo di indipendenza o una resa davanti all'indifferenza rispetto al mondo. Infatti, la formazione umana non è indifferente al mondo e non ambisce all'isolamento dell'uomo dopo averlo addestrato in un percorso preparatorio. Neanche quando la formazione assume, come atto intenzionale, la modalità dell'educazione si può concepire una tale separazione. L'educazione dei professionisti è un emblema di questa unità, considerato il risvolto pratico e trasformativo dell'agire professionale, nonché il carattere di relazionalità tra chi si prende cura del mondo e chi in ultima istanza beneficia di questo prendersi cura.

Isolare l'uomo significherebbe da un lato dargli gli strumenti per cavarsela da solo e, dall'altro, che la fine della formazione coincide col termine dell'educazione formale agita nelle sedi educative in cui i futuri professionisti sono sottoposti agli interventi mirati ad istruirli per la vita in solitaria, dove nient'altro accade se incrementale esaurimento dell'agentività professionale, sino al ritiro dal lavoro, nel si pratica quel lasciarsi vivere degenerativo che rimanda a ciò che Sartre definisce 'pratico-inerte'²¹². Astenendoci qui dal giudizio su quello che è più che un sospetto, proprio perché l'abbandono inflitto dalla società educante non comporta necessariamente l'isolamento della persona rispetto a ciò che può formarla, dobbiamo affrontare un discorso che considera pienamente i caratteri distintivi dell'esistenza umana di cui parla Fadda, la coesistenza e consustanzialità tra vita e forma, già menzionati precedentemente:

Dove c'è vita e finché c'è vita c'è formazione, nella crescita e nel declino, anche perché la formazione umana è sempre sostanzialmente incompiuta, sempre sottoposta a sollecitazioni potenzialmente modificatrici. La storia dell'individuo è anche e principalmente la storia della sua formazione²¹³.

²¹² Cfr. J. P. Sartre, *Critique de la raison dialectique*, 1960, *Critica della ragione dialettica*, Milano, il Saggiatore, 1963.

²¹³ R. Fadda, *Sentieri della formazione*, op. cit., p. 37.

Questo tema potrebbe indurci a pensare immediatamente a quello dell'educazione permanente, elemento chiave dell'educazione degli adulti. Ma una precisazione è necessaria al fine di evitare di cadere nei luoghi comuni del 'non si smette mai di imparare' e del 'la vita è un insegnamento continuo'. C'è qualcosa di più radicale di questo.

Come espresso a più riprese nel corso di questo lavoro, educazione e formazione sono entrambe categorie pedagogiche, ma la prima si riferisce all'intervento intenzionale, mentre la seconda comprende l'educazione e contestualmente accoglie tutto ciò che è indotto e prodotto dal vivere, il quale implica anche elementi dati che non dipendono da noi, gli eventi casuali e le scelte altrui non direttamente e intenzionalmente volte ad incidere sulla nostra forma. Ne consegue che la formazione va oltre la partecipazione agli eventi educativi intenzionali situati in uno specifico tempo e limitati in esso, ma riguarda la perenne trasformazione della vita, consapevole o non avvertita, immediata o rielaborata in un secondo momento, nella forma di quell'essere sempre incompiuto che è l'uomo. Mortari marca la differenza tra la vita fatta di mera presenza e quella vita che forma e che formando genera nuova vita, distinguendo i vissuti dall'esperienza. L'Autrice intende i primi come qualcosa di velato, ossia «il tessuto di eventi che si snodano in una condizione pre-riflessiva». L'esperienza per la Pedagogista «prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso»²¹⁴ generando, così, nuova vita.

Questo sottolinea il fatto che la vita richiede all'uomo di essere riflettuta affinché questi ne divenga padrone, ma allo stesso tempo denuncia tacitamente la possibilità che l'uomo, che pure è l'unico essere riflessivo al mondo, possa, nell'accettazione passiva delle sollecitazioni provenienti da un mondo dal quale si sente esistenzialmente indipendente, restare indifferente rispetto alla propria vita, senza darsi la possibilità di essere agente della propria esistenza. È ciò che accade là dove si interpreta il concetto di professionista nel senso di 'esecutore di comportamenti professionali complessi'.

Ed è proprio questo problema pedagogico, segnato dal fatto che la formazione è costitutiva dell'uomo e che la sua autenticità è contingente, a fare emergere la necessità di cure che non siano volte solo a soddisfare i 'bisogni biologici'²¹⁵, bensì cure di ordine educativo. Se trascriviamo questo monito in ambito professionale possiamo ricavarne che la dotazione di strumenti applicativi, di nozioni e di saperi spendibili, rientra nel soddisfacimento dei bisogni fisiologici della figura professionale che l'uomo via via assume.

²¹⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, p. 15.

²¹⁵ A. H. Maslow, «Una teoria della motivazione umana», in G. V. Caprara, R. Luccio (a cura di) *Teorie della personalità*, vol. 1, Bologna, Il Mulino, 1986.

Sta all'educazione il compito inerente alla capacità dell'uomo di dominare la propria esperienza e ciò, come già discusso, si realizza non istruendolo ma accompagnando e promuovendo la sua riflessività. Ma perché allora la scuola si dà ancora oggi come fine ultimo quello di far intendere e memorizzare gli oggetti conoscitivi delle discipline tanto da basare su questo la valutazione degli alunni e il successo degli interventi educativi che in essa si svolgono?

Se è vero che il processo formativo non si esaurisce con l'educazione, ovvero che "*la formazione avviene anche al di là dell'esperienza educativa e prosegue ben oltre l'educazione stessa*"²¹⁶, è ancora più evidente che esso non si esaurisce con enunciati che esprimono riduttivamente quanto ci è dato sapere sul mondo, ovvero le norme relative al funzionamento degli strumenti disponibili nell'esperienza professionale. Ciò riporta ancora una volta all'inesauribile interrogativo sui mezzi e i fini dell'educazione. I saperi relativi alle discipline scolastiche sono i fini o i mezzi dell'educazione scolastica? Devono avere il primato le lingue, la matematica, la storia, la geografia e l'arte in quanto contenitori del sapere o devono queste essere il veicolo per promuovere la riflessività, l'espressività, la comunicazione, la relazionalità? Devono avere il primato i saperi tecnico-pratici o devono questi qualificarsi come un primo passo verso il superamento della conoscenza strumentale ora disponibile? E non sono forse la riflessività, l'espressività, la comunicazione e la relazionalità le chiavi d'accesso al percorso di iniziazione alla trasformazione della conoscenza strumentale disponibile?

Dare una risposta definitiva a questi quesiti non è strettamente necessario se ogni azione educativa, pur trasmettendo norme e garantendo l'accesso alla conoscenza e alle competenze dette 'spendibili', si assumesse la responsabilità di promuovere un continuum riflessivo che permanga per tutto il corso della vita in modo tale da mantenere vitale la possibilità del divenire, nonostante i limiti che le realizzazioni concrete comportano, ivi comprese quelle inerenti alle regole, alla conoscenza e alle competenze.

Si ammette che la precisazione preannunciata è stata molto più complessa di quanto la sua introduzione abbia fatto pensare. Ma solo ora si può riprendere il discorso dove lo si è lasciato, per considerare che nella società liquida contemporanea sovente è richiesto il reinserimento dell'adulto nei percorsi formali secondo il concetto di *lifelong learning* e *lifewide learning*²¹⁷, ambiti in cui la riflessività diviene centrale. Non a caso il 'pensiero critico', pur interpretato ancora in maniera frammentaria, sovente ridotto a un componente

²¹⁶ D. Bruzzone, *Farsi Persona*, op. cit. p. 123.

²¹⁷ Cfr. G. Chianese, «La costruzione dell'identità professionale», in M. Cornacchia, S. Tramma, (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019, pp. 119-134.

della competenza civica o a una disposizione consigliata per vigilare sulla validità delle informazioni colte sui nuovi media, comincia ad esser letto anche dalle istituzioni politiche come un obiettivo da perseguire nell'ambito dell'apprendimento permanente²¹⁸, in quanto in grado di partecipare ai processi di innovazione e sviluppo.

Attraverso una lettura autenticamente pedagogica può essere messo in luce il fatto che anche la formazione dei professionisti necessita di un approccio che non volga lo sguardo solo alle modalità più efficaci per favorire la conformazione rispetto alle specifiche professionalità pre-istituite, conformazione che si verifica attraverso continue profilazioni e adeguamenti dell'uomo secondo logiche economico-politiche. La riflessione pedagogica in ambito professionale certamente non è tematicamente affine a quella che coinvolge gli alunni della scuola, né a quella di chi affronta una transizione formativa nella propria sfera personale, ma in base a quanto dimostrato sinora, essa può sostenere autenticamente il processo di sviluppo delle professionalità, a partire dalla comprensione del sé professionale e del suo inalienabile rapporto col sé originale, nonché dal rapporto tra il sé attuale e il sé possibile. Ed è proprio in quest'ultimo rapporto, che nient'altro è se non un non-rapporto, ovvero un'unità senza separazioni, che vengono abbattuti i muri dentro i quali la materialità della professione tradizionalmente pensata non lascerebbe spazio ad alcuno sviluppo. Solo riconoscendosi come unità l'uomo aderisce e ripensa il proprio poter essere professionale, aprendo il varco alle possibilità di trasformazione individuale e sociale e, quindi, alle possibilità di innovazione professionale in maniera indipendente rispetto alle prescrizioni dettate da agenti esterni, quali il mercato e le forze sociopolitiche.

La dimensione relazionale della riflessione pedagogica: il dialogo con sé e col mondo

La cura educativa, a qualsiasi livello e in qualsiasi contesto, come dice Fadda, non è appropriazione dell'altro ma sostegno dell'altro che è impegnato nel conseguimento della propria autonomia²¹⁹. Ed è nell'educazione autonoma, o auto-educazione, che la riflessione pedagogica diviene il dialogo tra sé e il proprio fine. Tale fine non è più solamente l'oggetto d'apprendimento dato, ossia quello che nell'educazione operata da un educatore è predisposto per l'educando, bensì il progetto che l'uomo pensa e dispone via via per sé. Dentro il progetto vi è un oggetto di apprendimento, non è esclusa una certa selettività, ma esso è incluso nel mondo dentro il quale l'uomo è; tanto incluso da interrompere la tendenza ad attribuire all'oggetto dell'apprendimento le qualità di un oggetto materiale, tendenza costante nell'educazione scolare, dove il fine ultimo dell'apprendimento è considerato (e

²¹⁸ European Communities, *Key competences for lifelong learning: European reference framework*, 2007

²¹⁹ Cfr. R. Fadda, *Promessi a una forma*, op. cit.

non solo denominato) ‘una materia’. Nel progetto non vi è un rapporto uno a uno tra l’uomo e il suo fine proprio perché entrambi sono inclusi nel mondo nel quale il progetto si sviluppa. Il tema dell’autoeducazione, inoltre, mette in luce il fatto che la riflessione pedagogica, non è di dominio esclusivo dei pedagogisti, educatori e insegnanti, ma è determinata dalla relazione educativa e solo in essa vive. Ma, in accordo con Arendt, questa relazione ogni singolo uomo, sia esso bambino, adolescente, adulto o anziano, la ha in un certo qual modo con se stesso²²⁰, anche quando l’educazione è promossa da un agente esterno, in quanto pienamente attivo nei processi di interiorizzazione connessi all’educazione, sia essa eteronoma che autonoma. Questo significa che la relazione con sé stessi non nasce con l’abilitazione a pensare ricevuta dall’esterno, ovvero il riconoscimento da parte di un altro da sé circa la presenza e la validità di ideali caratteristiche socialmente riconosciute che abilitano a pensare, né tantomeno con una manifesta assunzione di responsabilità della propria cura di sé. Ne è dimostrazione la disposizione interrogante dei bambini che non chiedono alcun permesso prima di chiedere agli adulti ciò che non trova risposta in ciò che già sanno.

Arendt, interpretando l’apologia di Socrate²²¹, parla della pluralità come caratteristica umana, spiegando che l’unità dell’uomo corrisponde a un due-in-uno, in quanto l’uomo pensante è impegnato in un dialogo interiore con l’amico che sta dentro di lui, ossia l’*heteros gar autos ho philos estin* aristotelico²²². Questo mette in luce il fatto che la capacità di pensare, la pluralità, la flessibilità (anche cognitiva) e la capacità di discorrere con un altro siano legate. Ed è proprio nell’incontro dialogato con l’altro da sé, anche quando l’altro da sé è proprio dentro di sé, che può svilupparsi la capacità di pensare. Il tema del due-in-uno potrebbe non sembrare sufficiente a spiegare la pluralità che, in quanto tale, dovrebbe superare la dualità. Allora dobbiamo fare uno sforzo maggiore per comprendere cosa siano i due di cui parla la Filosofa. L’uomo è costituito sia da un sé originario col quale ci si relaziona, ovvero un sé che trascende la forma, le modificazioni e le condizioni effettive, sia da un sé che si appiglia alla realtà, rendendosi a sua volta parte di essa nella comunicazione e nell’azione. Riprendendo quanto detto all’inizio di questo contributo sul con-prendere gadameriano, ma anche quanto si è sostenuto con forza nel capitolo sulla riabilitazione della conoscenza soggettiva, possiamo pensare il primo come il sé interpretante e il secondo come il testo che chiede di essere interpretato. Ma questi due sé, legati da una relazione originaria e inscindibile, non sono né statici né immutabili a causa dell’inevitabile apporto che deriva

²²⁰ Cfr. H. Arendt, *The life of the mind*, 1977, trad. it., *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 1987.

²²¹ Cfr. H. Arendt, *Socrate*, op. cit.

²²² Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro IX.

dall'ancoraggio alla realtà da parte del sé effettivo che si fa interpretare dal sé interpretante che, a sua volta, si trans-forma grazie all'interpretazione. Questo ancora una volta suggerisce che l'Uomo non corrisponde all'ente effettivo che osserviamo nel qui ed ora e che l'uomo osservabile nel qui ed ora ne è solo la parte più manifesta. Egli, formantesi nel tempo, è portatore silenzioso della propria storia, segnata da diversi modi d'essere effettivi, da diverse condizioni, da diverse possibilità, e allo stesso tempo segnata da tutte le possibilità mai realizzatesi, tutte le condizioni pensate e mai vissute, tutto il prima potenzialmente possibile che è stato scartato dalla scelta e dal caso. Questi modi d'essere possibili e impossibili che risiedono nel testo che è l'uomo, ci danno modo di capire che gli attori del dialogo che avviene nell'uomo pensante sono molti più che due e che le possibilità del passato, così come le impossibilità del presente concorrono vivacemente alla realizzazione del pensiero, ivi compresi i fantasmi dei modi d'essere esistentivi che sono caduti nella battaglia della trasformazione, dell'emancipazione e del superamento di sé. Ora, considerata la caratteristica umana del progetto e riconosciuto il ruolo dell'educazione di introdurre l'uomo alla progettazione di sé e per sé, ne consegue che la possibilità ideale di un sé futuro si introduce nel dialogo dominato dal sé originario e si faccia plasmare dall'incontro con gli altri attori nel cammino di determinazione attiva che avviene nella conferma o nello scarto di quei modi d'essere assunti via via nella propria storia di formazione.

Il fatto che il bambino, pur ancora disabitato da tutti i possibili attori che invece caratterizzano l'uomo pensante adulto, sia aperto al dialogo di cui si è brevemente discusso, così come il legame che intercorre tra pensiero dialogato dentro sé e il dialogo che si realizza con l'altro da sé, apre la strada all'ideazione di un'educazione alla riflessività che parta dal dialogo con gli altri e dall'interrogazione del mondo, al fine di consentire al bambino e al giovane novizio di impadronirsi delle esperienze, delle condizioni, delle possibilità e delle impossibilità che sarebbero altrimenti a lui estranee e indifferenti. Mortari afferma che

esisterebbe un'intima connessione fra il dialogare con altri e il dialogare tra sé, perché è l'incontro con l'altro che sviluppa la disposizione a quel pensare radicale che poi, praticato su se stessi, rappresenta il più potente fra gli esercizi spirituali²²³.

L'interiorizzazione dell'alterità sarà, quindi, alla base dell'instaurazione di una relazione autoeducativa che, prima ancora di essere chiamata a produrre cura, deve essere a sua volta curata, educata nel senso di ex-ducere, ossia 'tratta fuori', nel senso di educare, quindi

²²³ L. Mortari, «Conoscere sé stessi per avere cura di sé», *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 2 (2008), pp. 45-58.

‘nutrita’, ma soprattutto mossa da quella tonalizzazione emotiva che inerisce all’angoscia esistenziale, la quale segnala costantemente l’insufficienza di ciò che si è nel presente.

Per un’educazione del professionista riflessivo

L’aver riportato il discorso alla cura educativa intesa nella duplice valenza del trarre fuori e del nutrire consente di riprendere il discorso sui modi e i mezzi nei quali e con i quali l’educazione, come cura dell’altro, è agita nella scuola e negli istituti dell’educazione al lavoro.

Se pensiamo alla scuola come la sede nella quale si avviano gli studenti a un processo di trasformazione e affermazione personale e professionale, di afferenza alla società e di conquista delle competenze di cittadinanza, e non come mera distilleria del sapere, dove quest’ultimo viene separato da tutto ciò che è superficialmente considerato lo *scarto*²²⁴ dell’apprendimento, ivi compreso lo scarto prodotto dal discente che rielabora il sapere secondo le sue possibilità, dobbiamo anche riconoscerle il compito di chiamare in causa gli studenti rispetto ai temi fondamentali del nostro mondo, cosicché la trasformazione, l’affermazione, l’afferenza e la conquista siano autentici e non dei surrogati, validi solo finché gli studenti stanno dentro l’incubatore sociale scolastico. Questo compito è ineludibile. La pandemia del Covid-19 ha obbligato all’evacuazione dalla scuola e infranto la protezione che essa, pur parziale, garantiva agli studenti, anticipando il distacco che le precedenti generazioni hanno vissuto solo al termine dei percorsi di istruzione e formazione, quando si sono trovati ad affrontare il mondo del lavoro in modo più o meno convinto e convincente, equipaggiati di conoscenze, competenze e consapevolezza, originali o semplicemente trasmesse, ma comunque maturate pian piano nel grembo delle sedi dell’educazione formale.

E allora ci chiediamo cosa possono fare le istituzioni dell’educazione per chiamare in causa gli alunni e gli studenti, cos’abbia già fatto sinora e cosa stia progettando in vista dell’uscita dal periodo di forte depressione legato all’emergenza sanitaria.

Sapere oggi cosa sia successo in passato in ogni classe, durante ogni attività didattica realizzatasi negli anni precedenti, non è sicuramente cosa semplice e forse dobbiamo anche sfruttare la situazione drammatica che stiamo vivendo per tingere di rosa il ricordo di una scuola pre-pandemica già malandata. Ma oggi sappiamo cosa sta accadendo nel qui ed ora e possiamo progettare da capo l’appello del mondo agli studenti che si svolge ogni giorno nelle sedi scolastiche.

²²⁴ R. Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, op. cit.

La DaD, seppure macchinosa, non sempre sostenibile dal punto di vista economico e umano, ha avuto nella nostra analisi il pregio di mostrare chiaramente cosa accade nelle aule e consente di analizzare il fenomeno proprio a partire da tali accadimenti che, essendo ancorati alla relazione educativa, subiscono lo stesso condizionamento che la relazione educativa sopporta. Ciò è dato dal fatto che l'ambiente digitale è un'infrastruttura e, in quanto tale, ha degli argini, dei limiti dentro i quali può abitare una versione ridotta del possibile che caratterizzava prima l'apprendimento in presenza, che anche poteva includere l'uso delle infrastrutture digitali. Ma l'obbligo ad erogare una versione ridotta ha fatto emergere con chiarezza ciò che per la scuola contemporanea è l'essenziale, offrendoci la possibilità di riconoscere quanto tagliato fuori dal processo educativo.

Watzlavick alla fine degli anni '60 ci insegnava che la comunicazione ha una duplice dimensione, quella del contenuto e quella della relazione²²⁵. Se la comunicazione educativa doveva prima essere ben analizzata per comprendere come la relazione si intrecciasse al contenuto e come questo spesso la nascondesse, nella DaD si assiste a una separazione quasi chirurgica tra contenuto e relazione, i quali trovano nell'infrastruttura digitale dei canali dedicati. Il contenuto domina i testi statici, le video-lezioni e i webinar, nei quali il mittente del messaggio ha scarsa (o nessuna) possibilità di interagire con l'uditorio, rispettivamente in virtù delle modalità di fruizione del testo scritto, dell'unidirezionalità delle videolezioni, del ridimensionamento a icona dei partecipanti del webinar. La relazione invece risiede, dominandoli, nelle chat e nei forum, che si prefiggono di affrontare temi (contenuti), ma accolgono soprattutto il bisogno di relazionarsi dei partecipanti.

Questa ripartizione dei canali potrebbe farci pensare che la relazionalità sia appagata, ma dobbiamo ricordare i limiti degli spazi online: l'infrastruttura digitale condiziona le possibilità di relazione reale e autentica nello stesso modo in cui l'infrastruttura stradale condiziona e limita le possibilità di raggiungere ogni parte del mondo.

In questo momento ci troviamo di fronte alla possibilità di riprogettare l'esperienza scolastica post-pandemia ed è proprio adesso che, considerando il bisogno di ricostruire le relazioni, in primis quelle educative e autoeducative, ripristinando il dialogo e la partecipazione attiva, possiamo trovare un nuovo spazio per la riflessione nel percorso scolastico, universitario e della formazione professionale, in modo da riallacciare i legami tra chi si forma e il mondo per cui ci si forma.

Si è affermato sopra che la formazione riporta all'autenticità se il vissuto viene ricondotto al possibile, quindi riflettuto consapevolmente o inconsapevolmente, immediatamente o ex-

²²⁵ Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. Jackson, *Pragmatics of human communication*, 1967, trad. it. *La pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

post, in modo tale da dotarlo di un senso che lo abiliti come esperienza e allontani il professionista dal lasciarsi vivere, dalla replicazione di procedure apprese. Allo stesso modo anche l'educazione e l'apprendimento sono tali se il sapere, le competenze e i valori vengono riflettuti pedagogicamente al fine di essere compresi in quella che poi sarà l'identità progettuale del professionista di cui ci ha parlato Castells²²⁶. Questo giustifica il perché gli istituti dell'educazione dei professionisti, ma ancor prima la scuola, debbano prendersi in carico il compito di aprire alla riflessione. Infatti, se l'educazione deve essere compresa attraverso la riflessione di chi ne beneficia, ne consegue che la riflessione non debba essere lasciata al caso o richiamata all'ordine nell'ambito della pedagogia delle organizzazioni, oppure dal counselor dei processi lavorativi che si trova davanti una persona o un intero gruppo di lavoro in condizioni che sfiorano, se non addirittura toccano, il patologico, bensì essa deve essere universalizzata e democratizzata, ossia sollecitata nella vita di tutti i giorni, sin dai primi momenti in cui la formazione è sostenuta attraverso gli interventi intenzionali. In alternativa, proprio perché, sia esso autentico o inautentico, il pensiero vive imprescindibilmente in ognuno di noi e muoverà azioni che corrisponderanno all'autenticità o all'inautenticità del pensiero scaturente, ci si deve rendere disponibili a vivere in una società fondata sull'incomprensione dell'esperienza lavorativa e quotidiana in generale – Horkeimer e Adorno dicono che «*l'unificazione della funzione intellettuale [...] implica l'impovertimento del pensiero come dell'esperienza*»²²⁷ –, sull'inappartenenza, esposta al dominio della ragione economica che fa del pensiero una tecnica – la cui cultura «*è incultura di tutto ciò che non è tecnica*»²²⁸ – che determina omologazione e non è più capace di vivere e valorizzare la differenza che è la cifra dell'umano e il luogo del senso, ma cede al dominio dell'in-differenza che in realtà già pervade l'uomo d'Occidente.

²²⁶ Ricordiamo l'identità progettuale come la postura trasformativa rispetto alle proprie condizioni e alla struttura sociale nel suo complesso.

²²⁷ M. Horkheimer, T.W. Adorno, op. cit., p.44.

²²⁸ A. Gorz, op. cit. p.100.

Seconda parte

Esperienze progettuali e interventi a sostegno della professionalità

Capitolo 1. Identità professionale tra afferenza e differenza

L'afferenza alla professione

Goodwin introduce una lettura antropologica dei processi che stanno alla base dell'afferenza da parte dell'uomo a una comunità di pratiche²²⁹. L'Antropologo presenta la *professional vision* come l'insieme delle modalità socialmente condivise di vedere, interpretare e comprendere gli eventi, che denota uno specifico gruppo sociale, diventandone, quindi, il segno distintivo. Tali modalità peculiari di ogni professionista consentono a quest'ultimo non solo di rafforzare l'afferenza al proprio gruppo sociale, bensì di portare avanti un discorso circa la sua pratica operativa e pertanto di formare gli altri, di educarli a tale pratica. Per discorso sulla pratica si intende la congiunzione di tre aree distinte: (I) la *comunicazione*, la quale si articola in *azioni strumentali*, cioè comportamenti che nel loro essere agiti comunicano la propria pertinenza in relazione al conseguimento di un certo obiettivo, *linguaggio*, ossia l'insieme di atteggiamenti verbali e analogici che comunicano l'afferenza al gruppo sociale, e *categorie*, ovvero il repertorio di classificazioni, nomenclature, gerarchie e codici (linguistici e comportamentali) proprie del gruppo sociale; (II) l'*interpretazione*, che si concretizza nel passaggio dalla categoria al significato e dal significato alla categoria; (III) la *riflessione*, ovvero la socializzazione delle pratiche e degli elementi che le contraddistinguono, la realizzazione di critiche e di considerazioni.

È doveroso sottolineare che il costrutto della visione professionale nasce dallo studio etnografico sull'uso di categorie all'interno di una professione, dove le categorie sono strumenti linguistici funzionali al recupero di un repertorio di azioni e significati relativi alla pratica professionale in un dato contesto. Tali categorie, che ad una prima lettura sembrano essere di uso esclusivo degli attori coinvolti nel setting, sono invece lo strumento col quale la pratica viene socializzata anche con gli attori esterni, oltre che tra i membri di una comunità. La padronanza di linguaggi condivisi non comporta comunque una lettura univoca. Vale a dire che, pur non dando la stessa identica interpretazione degli eventi, i membri di un gruppo sociale riescono a ricondurre gli elementi osservati in un dato evento ad una comune dimensione di significati connessi alla pratica professionale. Ciò consente di dar luogo a una riflessione che si sviluppi utilizzando codici comprensibili a tutti i partecipanti. Riportare una sintesi dell'esperienza di ricerca dell'Antropologo può chiarire

²²⁹ Cfr. C. Goodwin, *Il senso del vedere*, Milano, Meltemi Editore, 2003.

meglio quanto si intende. Davanti a un video che mostra una specifica pratica professionale, diversi osservatori afferenti allo stesso gruppo sociale segmentano quanto visto in unità di significato quantomeno simili, descrivono gli eventi con categorie riconoscibili ai componenti dello stesso gruppo sociale e attribuiscono a quanto visto nei filmati dei significati affini fra loro, proprio in funzione dell'afferenza degli osservatori a una stessa comunità professionale.

Di conseguenza, l'esperto di uno specifico ambito saprà attribuire pertinenza agli elementi fondanti della pratica professionale che gli appartiene. Egli saprà rilevare le categorie con le quali il suo gruppo sociale classifica, mette in evidenza e rappresenta tali elementi, così da far emergere un'interpretazione degli eventi rappresentativa della comunità di pratiche alla quale afferisce.

Parlare di pertinenza rinvia agli studi di Sperber e Wilson, secondo i quali la pertinenza è una proprietà degli input ai processi cognitivi, ossia una proprietà degli stimoli esterni (proferimenti o azioni o tutte le manifestazioni portatrici di un significato), ma anche di rappresentazioni interne, come i ricordi o i pensieri²³⁰. Pertanto, il soggetto che ha maturato una sua esperienza dentro un contesto di pratiche attribuirà pertinenza a un input (quanto osservato o vissuto in prima persona) là dove questo si connette al suo *background* (teorie, preconcoscenze e esperienze), per generare output cognitivamente interessanti.

Un intervento educativo rivolto ai professionisti in senso conformativo prevedrà, secondo quanto sinora affermato, la realizzazione di un ambiente nel quale i soggetti in formazione possano entrare a contatto con gli oggetti che abitano la pratica lavorativa, ossia azioni, comportamenti e strumenti. I soggetti in formazione devono apprendere i linguaggi della professione, ossia le denominazioni e delle classificazioni di tali oggetti, nonché le regole secondo cui tali elementi, se messi in relazione tra loro, producono esiti riconducibili a un prodotto professionale.

L'apprendimento qui inteso fonda le sue radici nella teoria batesoniana dei *livelli logici di apprendimento*. Secondo Bateson l'apprendimento avviene per livelli che vengono superati grazie a un cambiamento²³¹. Vi è, quindi, una gerarchia di livelli di apprendimento e della comunicazione. Il livello zero risponde all'apprendimento non contestualizzato, ossia la conoscenza nozionistica della realtà, dei mezzi e dei fini, non nella loro relazione, bensì come elementi autonomi del reale. Il primo livello consiste, invece, nell'apprendimento della relazione tra i mezzi e i fini e quindi la sperimentazione di un'associazione tra un

²³⁰ Cfr. D. Sperber, D. Wilson, *Relevance: Communication and cognition* (Vol. 142), Cambridge, Harvard University Press, 1986.

²³¹ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, op. cit.

comportamento e un risultato. Qui il contesto è un elemento che fa da sfondo alla relazione tra mezzi e fini, ma non ne è prevista alcuna manipolazione. Il secondo livello, quello della teoria, si rifà all'apprendimento delle leggi che stanno alla base della relazione tra i mezzi e i fini; per cui a seconda delle caratteristiche dei contesti si adottano mezzi in grado di produrre i risultati sperati. Il terzo livello, per l'Antropologo raggiungibile da pochi esseri umani, riguarda l'apprendimento che consente di modificare tutto il sistema entro il quale tutti gli altri livelli sono inseriti.

I primi due livelli di questo modello teorico costituiscono uno dei principali riferimenti della didattica per competenze. Contestualmente, è da questo paradigma, che nasce la riflessione sulla pratica professionale suggeritaci da Argyris e Schön, basata sull'indagine delle criticità che comportano il malfunzionamento o lo stallo di un sistema, per poi promuovere un cambiamento al livello delle azioni strumentali, delle teorie che guidano le pratiche o addirittura al livello degli obiettivi e dei valori che fanno da sfondo a una missione professionale²³².

La breve sintesi delle teorie che descrivono i processi conformativi sin qui tratteggiata spiega come tali processi siano essenziali per conseguimento di *standard* da parte del soggetto, in termini di formazione, di riflessività, di partecipazione al mantenimento di un sistema. Si parla di *standard* in quanto in quest'ottica, l'apprendimento, la riflessione e l'azione si muovono su repertori di conoscenze, competenze e possibilità d'azione precostituiti, già pensati prima che divenissero oggetto di studio da parte di un novizio. Secondo questo paradigma le pratiche di insegnamento/apprendimento sono finalizzate al continuo ri-posizionamento del soggetto ad un livello di apprendimento sempre superiore, oppure al raggiungimento di una nuova zona di sviluppo prossimale²³³. Il massimo grado potenzialmente raggiungibile dal soggetto è noto a chi insegna o educa prima che inizi l'intervento e si manifesta, appunto, attraverso l'esibizione da parte del soggetto in formazione di un repertorio di conoscenze e competenze già note e preordinate.

L'essenzialità della conformazione all'interno di un processo formativo volto alla realizzazione di una professionalità rischia, se promosso a unica modalità educativa, di tramutarsi in un limite. Infatti, si può affermare senza alcun dubbio che non rientra nella conformazione l'apertura al possibile e, quindi, al nuovo, dove per nuovo non si intende ciò che è di moda nella contemporaneità, bensì l'inesplorato. Tuttalpiù, il nuovo viene affrontato con le chiavi di lettura che provengono dal passato, dalla tradizione, dalla conoscenza già

²³² Cfr. C. Argyris, D. A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, 1978, trad. it., *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini e Associati, 1998.

²³³ Cfr. L. Vygotskij, *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Trento, Erikson, 2006.

disponibile. Questo può essere riduttivo. La formazione delle professioni secondo l'ottica esclusiva della conformazione realizza un impedimento nella formazione stessa nel momento in cui le conoscenze e le competenze disponibili non sono più sufficienti a comprendere l'esperienza che si realizza nel commercio tra l'uomo e il nuovo. Ne consegue che le possibilità del soggetto di partecipare attivamente e in modo innovativo ai processi emancipativi e di sviluppo socioculturale all'interno del mondo del lavoro siano ridotte allo sviluppo inteso come conseguimento degli standard, ovvero come livellamento. Segnala Giddens che l'elusione di questo aspetto può incidere anche sulla salute psichica:

La creatività [...] implica la capacità di agire e pensare in modo innovativo rispetto a modelli prestabiliti. [...] Quando gli individui non possono vivere creativamente, a causa del potere di costrizione della routine [...] potrebbe emergere una malinconia cronica o addirittura tendenze alla schizofrenia²³⁴.

Ma per scongiurare queste derive, non poi così lontane, si deve fare un passo in avanti, riconoscendo che l'educazione, così come la formazione, non si sviluppa solo a un livello cognitivo, ma vi è una è una componente che ha a che fare col provare, col sentire, e quindi col fare esperienza del mondo dove ogni uomo, ogni professionista, interpreta il mondo secondo le proprie possibilità, producendo una nuova forma che non deve essere trascurata. Afferma Bateson:

Il carattere distintivo della vita contemporanea è il cambiamento. [...] I più svariati elementi vengono mutati e mescolati, e ciò che si decide di preservare subisce, tuttavia, delle modificazioni e riceve nuove attribuzioni di significato dalla collocazione in un contesto nuovo, così che uomini e donne sono sempre impegnati in un processo creativo di costruzione della propria vita²³⁵.

La formazione in senso emancipatorio, e quindi trasformativo, non trova ragion d'essere nella replicazione storie di formazione già scritte. Il divenire e il cambiamento dal sé a un sé più attuale e aggiornato, più che per la conformazione rispetto a modelli di sviluppo prestabilito, rimanda alla soggettività che può trovare spiegazioni solo nei processi di differenziazione, i quali, introducono un'idea di apprendimento non inteso solo come cambiamento nella direzione di una o più opzioni disponibili, bensì come ricerca del possibile e coinvolgimento del sé più autentico nell'interpretazione della realtà.

²³⁴ A. Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, 1991, trad. it., *Modernità e società moderna*, Napoli, Ipermedium, 1999, cit. p. 54.

²³⁵ M. C. Bateson, *Composing a life*, 1989, trad. it., *Comporre una vita*, Milano, Feltrinelli, 1992, cit. p. 7.

La differenza nell'identità professionale

Sinora si è trattato il tema della conformazione come dispositivo pedagogico volto alla promozione dell'afferenza e, quindi, della costruzione identitaria del professionista. L'identità consente all'individuo di manifestare ai membri del suo gruppo, così come all'esterno, caratteristiche del gruppo stesso, le quali divengono indicatori dell'appartenenza. L'identità professionale, così come l'identità in generale, però non si esaurisce in un'afferenza basata sulla riproduzione del sapere e sulla sua trasmissione in senso unidirezionale. Il concetto di identità, che pure etimologicamente rimanda alla medesimezza, implica una relazione senza la quale l'identità non esisterebbe. Tale relazione include quantomeno due soggetti, i quali riconoscono reciprocamente i tratti che riconducono il singolo all'insieme di cui fa parte. Tali tratti possono, sì, riferirsi a un profilo, un'esteriorità, un modo di apparire, ma possono essere anche i tratti di un qualcosa di più universale che sta al di sopra di ciò che appare identico. Nella *Metafisica* Aristotele qualifica l'uomo come atto realizzatosi di una precedente potenza, ma nella lettura heideggeriana della *Bildung*, intesa come *UmBildung*, il modello che si va a costituire non è definitivo, bensì apertura. Tale apertura rimanda alla differenziazione, ossia il processo teleologico che si giustifica in sé. Infatti, se il *panta rei* eracleo rimanda alla caratteristica principale dell'*humanitas*, ossia il fatto che ciò che più accomuna ogni essere umano, ciò che permane e non può essere mutato, è proprio il fatto che l'uomo sia cambiamento e trasformazione, dobbiamo riconoscere che l'identità, anche in senso professionale, debba essere interpretata non tanto come un dato definitivo, bensì come un dato ontologico che si svela nella relazione con l'altro. Questo perché è solo nel riconoscimento dell'alterità che possiamo misurarci, comprendere quanto siamo uguali, simili, differenti e diversi tra noi. Detto a chiare lettere, l'identità professionale si concretizza se è riconosciuta al soggetto la capacità di trasformare la propria forma, a partire dalle condizioni realizzatesi nell'ambito dei processi di conformazione alla professione, ossia quelli che hanno condotto all'assunzione di un profilo professionale, sino all'unicità professionale, esito di trasformazioni avvenute grazie all'incontro del soggetto con la propria esperienza, sia in relazione a quanto è stato vissuto in solitaria, in un dialogo costante con se stessi e in rapporto col mondo, sia in relazione a quanto è stato prodotto grazie all'esperienza condivisa, ovvero nel dialogo con l'altro da sé. Tale riconoscimento avviene nell'interpretazione dell'azione professionale e delle opere grazie a questa realizzate come manifestazioni di un'identità professionale, la quale implica un mantenersi interdipendenti con gli altri, pur mantenendo ognuno la propria autonomia. L'opera professionale è strettamente connessa alla vita e da questa non può essere slegata, in quanto la dimensione professionale è una dimensione della vita. Neanche una separazione

concettuale temporanea può impedire ai prodotti dell'agire professionale di trasmutarsi in oggetti di vita per chi li realizza e per chi ne beneficia. Ed è proprio per questo che bisogna creare un ponte tra le pratiche educative volte allo sviluppo professionale e quelle di sviluppo personale.

Questo progetto può concretizzarsi attraverso due canali. Uno è certamente quello teorico, sviluppato nella prima parte di questo testo, dove abbiamo ricostruito il legame tra i processi educativi destinati ai professionisti e la formazione professionale e trattato dei temi chiave per la comprensione del farsi professionisti nell'età contemporanea.

Un secondo canale è quello legato alla riflessione e alla progettazione delle pratiche educative rivolte ai professionisti.

Ora a noi interessa tematizzare le modalità con le quali promuovere la formazione professionale in divenire, non solo in senso conformativo, ma anche in termini di differenziazione. Chianese suggerisce un *Piano di Sviluppo di Gruppo*, un dispositivo educativo che si configura come

messa in contesto di 'pratiche riflessive condivise' che sostengono la costante (ri)definizione dell'identità professionale quale concetto in continuo divenire, relazionale, che emerge attraverso e nelle pratiche sociali che si realizzano²³⁶.

Per fare ciò è necessario attivare le *comunità di pratiche e di apprendimento* e pensarle come spazio di costruzione dell'identità soggettiva e collettiva²³⁷. Essa, infatti, è la sede dell'incontro e del dialogo tra afferenza e differenza professionale. Wanger spiega:

le comunità di apprendimento diverranno luoghi di identità nella misura in cui renderanno possibili delle traiettorie, cioè nella misura in cui offriranno un passato e un futuro che si possano che si possano vivere come traiettoria personale²³⁸.

Ma questo è possibile solo integrando tra loro le storie di vita dei membri della comunità, cioè

incorporando il passato dei suoi membri nella sua storia – ossia lasciando che ciò che sono stati, ciò che hanno fatto e ciò che fanno contribuiscano alla costruzione della sua

²³⁶ G. Chianese, op. cit., pp. 129-130.

²³⁷ Cfr. E. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, 2002, trad. it. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati, 2007.

²³⁸ E. Wenger, *Communities of practice*, 1998, trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, cit. p. 243.

pratica – (e) aprendo delle traiettorie di partecipazione che collocano l’impegno nella sua pratica nel contesto di un futuro apprezzato²³⁹.

Nei prossimi capitoli sarà possibile rilevare una capitalizzazione di questi insegnamenti sui quali abbiamo fondato degli approcci per l’educazione dei futuri professionisti con i quali durante questo periodo di pandemia ci siamo maggiormente interfacciati: gli studenti dei corsi di laurea di area pedagogica. L’idea di fondo è che proprio a partire dall’educazione degli educatori, dei pedagogisti e degli insegnanti, possa partire un cambiamento di prospettiva rispetto ai principi e alle modalità con le quali l’educazione alle professioni è generalmente affrontata.

²³⁹ Ibidem.

Capitolo 2. La pedagogia generale nella formazione delle professionalità pedagogiche. Tra teoria, saperi strumentali e riflessività

I problemi nella formazione dei professionisti dell'educazione

Il problema della relazione tra teoria e pratica è da sempre uno dei temi principali della ricerca pedagogica²⁴⁰ sia a livello nazionale sia, secondo specifiche declinazioni, a livello internazionale. Infatti, il dialogo tra i diversi sistemi educativi europei, quelli *knowledge-based* e quelli *skills-based*, così come il processo di integrazione di tali modelli, introdotto dalla *Dichiarazione di Copenaghen*²⁴¹ e promosso ufficialmente a partire dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*²⁴², impone di mantenere vivo l'interesse rispetto a questa tematica.

L'evoluzione dei corsi di laurea dell'area pedagogica in corsi di alta formazione di tipo professionalizzante per educatori e pedagogisti ha fatto sì che tale questione divenisse oggetto di interesse anche, e soprattutto, degli studenti universitari²⁴³, sempre più impegnati a trovare un ponte tra gli aspetti teorici e quelli pratici che costellano la loro carriera universitaria. Riprendere in mano questo discorso è oggi quanto mai importante, in quanto i futuri professionisti e coloro i quali operano già negli istituti dell'educazione reclamano un sostegno nella ricerca di risposte a quegli interrogativi che l'educare implica, nonché degli orientamenti per fronteggiare il continuo avanzamento della standardizzazione della prassi educativa. Trattasi del processo di *learnification*²⁴⁴ che interessa dapprima i professionisti educativi nel loro sviluppo professionale, in un secondo momento, i soggetti di cura con i quali essi entreranno in relazione. La ricerca pedagogica dovrà incrementare i suoi sforzi nel supporto dei suoi professionisti impegnati nel lavoro sul campo, per non incorrere nel rischio di vedere il lavoro educativo snaturato quanto saranno snaturati i suoi attori, pressati dalle continue richieste di applicazione di metodi preconfezionati, da applicare in contesti anche molto diversi tra loro. La situazione qui brevemente descritta si integra con le problematiche

²⁴⁰ Cfr. M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma, Carocci, 2016.

²⁴¹ Consiglio dei ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, *Dichiarazione di Copenaghen*, 30 novembre 2002.

²⁴² Parlamento europeo e Consiglio, *Raccomandazione 2008/C 111/01/CE sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 23 aprile 2008.

²⁴³ Cfr. M.G. Riva, «Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica», in *Rassegna di pedagogia*, vol. 18, 2011, pp. 161-178.

²⁴⁴ Cfr. G. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, Paradigm Publisher, 2006.

che riguardano più in generale la formazione professionale e che abbiamo trattato nei precedenti capitoli, in particolar modo in riferimento all'assenza di istituzioni professionali che promuovano dall'interno lo sviluppo professionale (Cap.5), ma anche con quanto riguarda la crisi l'uomo contemporaneo di fronte alla complessità sociale ed esistenziale²⁴⁵ Richiamando quanto abbiamo sostenuto sul concetto di professionalità nel primo capitolo di questo lavoro, possiamo affermare che sia l'educatore sia il pedagogo, pur essendo formalmente il secondo la figura apicale dentro un'organizzazione, sono entrambi dei professionisti. Ciò significa che alcuna di queste professionalità può permettersi di acquisire solamente competenze di ordine tecnico-pratico, né di sfuggire al dovere di dotarsi di un bagaglio teorico solido, per delegare ad altri la comprensione dei fenomeni che le riguardano. In prospettiva del conseguimento di un'autonomia professionale, tali professionisti devono impadronirsi delle due dimensioni, quella pratica e quella teorica in modo integrato, senza dimenticare la coltivazione della dimensione personale.

Alla luce di un interesse generale di promuovere innovazione e sviluppo, è possibile pensare che i primi a dover essere introdotti a nuove modalità di *Educazione alla Professionalità*, siano proprio coloro i quali ricopriranno nell'esercizio della loro professione futura un ruolo di tipo educativo.

Una progettazione educativa per lo sviluppo della professionalità pedagogica

L'educazione alla professionalità richiede approcci che tentino di coniugare teoria e pratica. Questo riferirci ad approcci e non a metodi²⁴⁶ non è certamente cosa casuale e richiede qualche spiegazione. Intendiamo col termine 'approccio' un dispositivo che consente di approssimarsi a una finalità educativa, la realizzazione di una base accogliente, di un terreno fertile sul quale tutto diviene possibile nella prospettiva della costruzione di un senso. Ciò non significa allestire dei setting meno seri o non avere alcun tipo di rigore. Il messaggio qui promosso è quello di rinunciare alle scelte metodologiche che si basano sul criterio di efficacia, secondo cui l'apprendimento è misurabile quantitativamente, ma di dare centralità alla generazione e all'attribuzione di significati ai vissuti da parte dei partecipanti agli interventi, al fine di mantenere viva la spontaneità dell'educazione e farne una componente della formazione globale della persona, appunto per creare un ponte tra lo sviluppo professionale e quello personale del soggetto in formazione.

²⁴⁵ Cfr. C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

²⁴⁶ Questa scelta terminologica vuole essere un compromesso temporaneo, una manovra necessaria per dare il tempo alla pedagogia di elaborare le proposte che giungono dalla riflessione sul metodo nella ricerca e nella pratica educativa, riflessione posticipata nei lavori di Fadda (2017) e Palmieri (2018, 2020).

Tale spontaneità, in quanto non richiede di immettere il discente in un percorso già tracciato a priori, è garantita dalla riflessione, dall'interpretazione, dall'esercizio alla comprensione. In ambito professionale tale riflessione può essere orientata sia sul processo educativo sviluppatosi nel contesto di educazione formale, e quindi sulla teoria pedagogica, sulla cultura generale, sui saperi tecnico-pratici, sia sulla forma originatasi nell'esperienza della pratica educativa, ossia dalle sollecitazioni provenienti dallo stesso agire professionale, ad esempio nell'ambito dei tirocini curricolari. Quest'ultima possibilità può qualificarsi come *apprendimento dall'esperienza*. A tal proposito, non ci si deve limitare a dedicare un momento specifico dell'educazione formale alla riflessione sui vissuti, bensì è necessario allestire degli ambienti capaci di generare nuova esperienza e che questa nuova esperienza consista in un esercizio teorico-pratico nel quale avviene la trasposizione consapevole dei vissuti pregressi in esperienza vissuta, ossia esperienza dotata di senso²⁴⁷.

L'approccio educativo riflessivo, quindi, si deve riferire all'apertura alla possibilità, all'insegna della flessibilità, della ridefinizione e della ricognizione continua, mettendo in relazione i bisogni educativi emergenti sempre più attuali, con la conoscenza attualmente disponibile, al fine di promuovere una comprensione autentica del legame tra sé e il proprio sé professionale. Solo una comprensione del mondo che parte dal soggetto, e non imposta da forze esogene, può consentire una piena partecipazione della persona ai processi di trasformazione, innovazione e sviluppo, senza che questi ne divenga schiavo o vittima.

Spesso tale compito viene affidato ai metodi educativi basati sulla meta-cognizione. Però, la meta-cognizione riguarda la presa di consapevolezza circa i processi interni che avvengono durante l'apprendimento intenzionale (educazione, istruzione, formazione professionale). E proprio perché i processi di cui la psicologia si occupa sono di tipo cognitivo, ovvero la memorizzazione, l'apprendimento, il problem solving e l'attenzione²⁴⁸, dobbiamo riconoscere che la meta-cognizione non è sufficiente se si vuole sollecitare una riflessione sulla formazione che è originata dall'esperienza della vita, la quale ha implicazioni di natura esistenziale, etico-morale, patica. Ciò che serve è un orientamento intra-formativo, una ricognizione meta-formativa, ovvero un accompagnamento del soggetto nel processo di recupero e autenticazione di sé negli intricati sentieri formativi da questi percorsi, dove avviene l'incontro tra il sé originario e l'alterità, sia questa ambientale, culturale o umana. Tanto si parla dell'importanza dell'educazione come controllo dei processi apprenditivi, in modo che l'alunno, lo studente o chi si forma alla professione, ne abbia il controllo, ma

²⁴⁷ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, op. cit.

²⁴⁸ Cfr. J. H. Flavell, «Cognitive development: Past, present, and future», in *Developmental psychology*, vol. 28, n. 6, 1992, pp. 998-1005.

ancora poco si parla dell'assunzione di consapevolezza sui processi formativi ad ampio spettro, ossia di come l'uomo si forma quando non è avvertito del proprio essere in formazione né del potenziale formativo di ciò che egli incontra nell'esperienza quotidiana, ivi compresa quella lavorativa. Poco ancora ci si chiede in che modo i vissuti vanno a concorrere alla realizzazione della forma umana. Eppure, lo abbiamo segnalato più volte, l'uomo apprende anche quando non lo richiede, quando non è avvertito, quando non lo percepisce. Eppure, l'uomo si trova un giorno a fare i conti con ciò che egli è e con ciò che tale forma gli consente di fare, dire e pensare. A volte tali i conti si fanno perché quanto appreso consapevolmente non quadra più o perché si rivela insufficiente a fronteggiare l'esperienza del nuovo che avanza. Ed è allora, nelle migliori delle ipotesi, che si tenta di riflettere su come si arrivi ad essere ciò che si è, oltre i confini e i limiti dell'educazione cui siamo consci di aver partecipato e si cerca di ricreare il legame tra vita e forma. È così che si cerca di ripensare ai vissuti, siano essi strettamente connessi alla pratica professionale o riconducibili ad altre dimensioni del quotidiano, e di trovarne i significati sui quali intervenire per compensare ex-post quella riflessione continua dalla quale ci si sente abitualmente esonerati, specialmente se l'educazione viene limitata al solo apprendimento di saperi strumentali, come nel caso della formazione professionale. Lo spaesamento iniziale che si percepisce quando si intraprende una riflessione sulla propria condizione è spesso causato dalla disaffezione dell'uomo contemporaneo rispetto alla ricerca di senso, disposizione promossa dalla tendenza generale a mettere in secondo piano la riflessione nei percorsi formativi formali, per poi cancellarla definitivamente quando diviene troppo impegnativo progettare gli spazi che essa richiede.

Neanche l'adulto esperto può essere lasciato solo in questo processo di potenziale trasformazione, in quanto, come avverte Mezirow²⁴⁹ l'adulto che si auto-dirige è comunque esposto al rischio di divenire prigioniero della propria prospettiva, senza riuscire a produrre alcuna trasformazione.

Approcci riflessivi nella ricerca della pedagogia generale

Ma come possiamo concretamente facilitare l'incontro tra queste dimensioni esistenziali e conoscitive? Sebbene non sia nuovo l'interesse della pedagogia generale verso le modalità con le quali promuovere la riflessività nell'educazione dei professionisti pedagogici già inseriti nei contesti lavorativi, si pensi alla supervisione pedagogica presentataci da

²⁴⁹ Cfr. J. Mezirow, *Education for perspective transformation*, New York, Columbia University Press, 1978.

Wallnöfer e Belardi²⁵⁰, Zanchettin²⁵¹ e Oggionni²⁵², nonché alla consulenza pedagogica di D'Alonzo²⁵³ e di Negri²⁵⁴, sono ancora pochi gli approcci da destinare ai futuri professionisti, ossia i soggetti ancora inseriti nei percorsi dell'educazione formale, che promuovono preliminarmente la riqualificazione del vissuto in esperienza propriamente detta attraverso l'arricchimento dello stesso vissuto con riflessioni e attribuzioni di significato, nella prospettiva della ricerca di senso. Certamente il modo d'essere di chi agisce educativamente è quella della cura, ma resta irrisolta la questione di come questa cura si debba declinare nel qui ed ora. Nonostante gli esempi più noti si riferiscano, comunque, all'educazione degli adulti, il tentativo più significativo resta ad oggi quello di Massa, il quale offre le coordinate operative della sua educazione alla riflessività nella *clinica della formazione*²⁵⁵.

Gli studi di Massa offrono uno schema essenziale sul setting ideale per la conduzione di questo tipo di intervento, in particolar modo per quanto riguarda diversi elementi costitutivi del sistema regolativo degli interventi: a) *intransitività*, l'induzione della scoperta, della nominazione e del rispecchiamento dei significati latenti; b) *oggettivazione*, l'analisi, l'interpretazione e la restituzione, delle esperienze; c) *impudicizia*, l'evitamento delle censure che influirebbero sull'autenticità delle narrazioni; d) *avalutatività*, la sospensione del giudizio morale sulla persona e sugli eventi narrati; e) *referenzialità*, ossia un'identità metodologica a sé, una forma riconoscibile che rende distinguibile questo intervento da un altro.

Su quest'ultimo punto noi ci teniamo piuttosto cauti, in quanto si riconosce il bisogno di un'identità progettuale ben definita, ma per noi l'approccio, specialmente se orientato dai fondamenti di una pedagogia generale critica, deve essere considerato in funzione alla trasparenza che richiede l'educando, in quanto volto nudo di cui educatore è responsabile; niente di più.

È questa la nostra soluzione pratica alla *pedagogia del volto* di cui parla Nanni, traducendo la *filosofia del volto* di Lévinas²⁵⁶, e ripresa da Fadda per marcare l'importanza del riconoscimento della differenza e dell'alterità come presupposti per la costruzione identitaria dell'uomo. Del pensiero levinasiano la Pedagogista esplicita il concetto di cura sotteso:

²⁵⁰ Cfr. N. Belardi, G. Wallnöfer, *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Trento, Erickson, 2007.

²⁵¹ Cfr. A. Zanchettin, «La supervisione pedagogica nella formazione professionale», in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2009, pp. 1-29.

²⁵² Cfr. F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

²⁵³ Cfr. L. D'Alonzo, V. Mariani, G. Zampieri (a cura di), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Roma, Armando editore, 2012.

²⁵⁴ Cfr. S. Negri (a cura di), *La consulenza pedagogica*, Roma, Carocci, 2014.

²⁵⁵ Cfr. R. Massa (a cura di.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

²⁵⁶ Cfr. E. Lévinas, *Totalité et infini*, 1961, trad. it. *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book, 1977.

La cura come dono, incondizionato e gratuito, si dà all'altro inteso proprio come volto nella sua nudità, nella sua massima vulnerabilità, nel suo essere esposto e senza difese; e ci si dà in modo immediato, chiamati dall'altro alla responsabilità e alla cura, prima e al di là di ogni mediazione o concettualizzazione o interpretazione, indipendentemente dalle caratteristiche particolari di chi viene fatto oggetto di cure [...] indipendentemente dalle aspettative e dai risultati, perché la cura che pone l'altro come volto può essere, in prima istanza, solo accoglienza incondizionata, accettazione e riconoscimento dell'alterità dell'altro, risposta al richiamo della differenza nell'eccomi della responsabilità²⁵⁷.

Questo modo di intendere la cura, ovvero una relazione che si priva dei filtri che l'interpretazione dell'educatore altrimenti creerebbe, deve comunque fare i conti con l'interpretazione dell'educando, che non può vedere a sua volta l'educatore nella nudità del suo volto, ma deve riconoscere nell'educatore un possibile agente di cura. Il modo di darsi dell'educatore, dotato di una professionalità, oltre che di un'umanità e di una sua propria fragilità, non potrà uniformarsi alla condizione del soggetto richiedente cura. L'educatore dovrà quindi accogliere l'educando in una relazione accogliente, mostrando i confini di tale relazione, i limiti entro i quali tale relazione può andare.

La differenza, ciò che eccede le identità precostituite degli attori di una relazione, si può originare nel *gioco puro* di cui ci parla Gadamer. Il gioco è propriamente il movimento che si crea nel giocare, ovvero la differenza tra la disposizione di partenza e la disposizione che si assume nell'essere in gioco. Dice il Filosofo che "*l'autentico soggetto del gioco [...] non è il giocatore, che si spoglia delle sue vesti per mettersi in gioco, ma il gioco stesso*"²⁵⁸. Questo significa che l'incontro tra due soggetti, ovvero una relazione educativa che prescinde dai modi d'essere che i soggetti assumono quotidianamente, deve avere una sede in grado di mettere a nudo i soggetti di questa relazione. Per noi questa sede è l'approccio educativo. Se l'educatore ha preliminarmente l'obbligo di accogliere incondizionatamente la richiesta di cura dell'altro, non si può chiedere a quest'ultimo di accogliere incondizionatamente le cure dell'educatore. È necessario, invece, accompagnare l'altro in un campo da gioco dove vi siano delle regole esplicite che l'altro possa accettare, per farsi guidare nel gioco e produrre il gioco della formazione. Allora un approccio educativo non sarà più un aver cura orientato solo dai buoni sentimenti e buoni propositi, ma un sistema di norme entro le quali i soggetti di una relazione educativa si riconoscono per ciò che l'uno può dare all'altro, come un'unità in movimento, nei limiti imposti dall'approccio educativo

²⁵⁷ R. Fadda, *L'io nell'altro*, op. cit., p.35.

²⁵⁸ H. G. Gadamer, op. cit., p. 138

e accettati dalle parti. In questo senso, la referenzialità è un principio di tutela dell'educando, piuttosto che un requisito che inerisce a una qualche garanzia sull'ottenimento di un risultato predeterminato.

Questi sono gli orientamenti che hanno guidato il nostro intento progettuale rispetto agli interventi che verranno presentati di seguito, mantenendoci nella linea sottile che separa formalità e informalità.

Nell'approccio riflessivo si tende a valorizzare le teorie e le conoscenze già disponibili, acquisite in percorsi formali o nell'ambito dell'educazione autodiretta; ogni partecipante agli interventi può sottoporre quanto già appreso da precedenti percorsi educativi e dall'esperienza quotidiana all'analisi del gruppo per ragionare insieme sulla propria condizione professionale, posta al vaglio della dimensione razionale e di quella sensibile dei partecipanti agli interventi. È pur vero che ciò che a noi maggiormente interessa, perché più si rifà all'autentico dei soggetti in formazione, sono l'interpretazione, la riflessione e la significazione delle esperienze professionali, per far sì che chi si forma e non solo chi li ha provati personalmente, assegni ad essi un valore formativo. Ma le due cose possono integrarsi. Il vivere quotidiano è ricco di valori e di saperi non ben riconducibili alle cornici teoriche dalle quali si sono sganciate in virtù di una ripetizione del fare ed è parimenti ricco di conoscenze vaghe, di emozioni latenti e relazioni di cui spesso non si è pienamente consapevoli.

Il vissuto, e quello legato alla sfera professionale non è esonerato, è esposto alle più disparate attribuzioni di significato che non necessariamente si collocano in un quadro autenticamente formativo, in senso evolutivo, emancipatorio, del professionista. Condizioni contrattuali, disposizioni relazionali nell'ambiente lavorativo, situazione personale, condizioni di salute e diversi altri fattori, possono influenzare l'attribuzione di senso a un vissuto, limitandone o distorcendone il potenziale formativo. Proprio per questo si rivela necessaria una mediazione, un accompagnamento, nella modalità dell'approccio educativo, che parta dal periodo dell'educazione formale alla professione.

Capitolo 3. Il Roundabout. Un approccio educativo per sviluppare la riflessività dei professionisti pedagogici

Premessa

Le indicazioni delle istituzioni europee che invitano, nell'ambito dell'educazione continua, ad integrare sistematicamente l'educazione accademica alle pratiche di educazione sociale ed emotiva e a supportare la realizzazione dell'apprendimento e consulenza tra pari²⁵⁹.

All'interno dei tutorati di cui sono stato titolare nel corso di laurea magistrale in Gestione e Programmazione dei servizi educativi e nel corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi di Cagliari, ho pensato di invitare gli studenti a partecipare a un laboratorio riflessivo nel quale è stata utilizzata una rivisitazione per la didattica a distanza dell'approccio Roundabout²⁶⁰, di adesso andiamo a parlare. Il nome di questo dispositivo educativo rimanda allo spartitraffico di tipo circolare attorno al quale girano le automobili, fermandosi e ripartendo all'occorrenza, per poi imboccare ognuna la propria strada. Infatti, il Roundabout è un approccio educativo che consente alle persone in formazione, in questo caso studenti universitari, di inserirsi in una discussione che verte su un argomento specifico, attraverso la compilazione e poi l'immissione nel circuito di una scheda sulla quale è chiesto narrare un evento specifico della propria esperienza professionale (in questo caso, esperienza di tirocinio formativo), che verrà così condiviso con i colleghi.

Gli interventi educativi sono stati condotti a distanza, attraverso il l'ausilio di piattaforme virtuali di videoconferenza, durante la prima ondata della pandemia da Covid-19. Sono state organizzate 10 sessioni, con in media 7 partecipanti a sessione.

Descrizione dell'attività

Ad ogni studente è stata inviata via e-mail una scheda contenente una traccia (uguale per tutti i partecipanti) nella quale è chiesto di individuare nella propria esperienza professionale o formativa (il tirocinio curricolare) degli eventi particolarmente significativi durante i quali è emerso il rapporto tra la propria identità professionale e le competenze apprese attraverso percorsi educativi professionalizzanti, oppure il rapporto tra la propria identità professionale

²⁵⁹ Consiglio europeo, *Raccomandazione 2018/C 189/01 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018, pp. 26-28, 22 maggio 2018, pp. 26-28.

²⁶⁰ Cfr. A. Spano, «Il Roundabout. Un approccio per l'educazione professionale», in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 274-288, 2019.

e le proprie risorse personali. Pertanto, le narrazioni potevano riguardare delle situazioni durante le quali sono state utilizzate risorse personali (conoscenze e abilità innate o apprese in contesti educativi informali) per affrontare problemi di carattere professionale²⁶¹, oppure delle situazioni nelle quali si è pensato che le competenze e le conoscenze acquisite durante i percorsi formali non fossero sufficienti o adeguate o coerenti con i problemi emergenti nella pratica educativa²⁶². La scheda inoltre richiedeva di dare un nome all'evento, di indicare in uno spazio apposito le modalità con le quali le criticità sono state affrontate (e eventualmente risolte) e ancora, in un ulteriore spazio, di segnalare le emozioni provate in relazione a quell'evento.

Ogni scheda compilata è stata recapitata al tutor, il quale ha ridistribuito le schede, affidandone le narrazioni a studenti diversi dai rispettivi autori. Le schede metaforicamente il veicolo che si immette nella rotatoria.

Quindi sono stati pianificati degli incontri per dare il via alla condivisione. Tali incontri si sono svolti su una piattaforma online di videoconferenza (*Jitsi Meet e Microsoft Teams*).

Nel Roundabout il tutor ha il ruolo di facilitatore, ossia il compito di moderare le discussioni e sollecitare la partecipazione, attraverso domande sia di tipo investigativo che riflessivo. Ogni scheda, inizialmente anonima, viene letta al gruppo dallo studente l'ha ricevute via e-mail secondo il seguente ordine:

1. emozioni provate e stati d'animo;
2. sintesi dell'episodio;
3. modi in cui la situazione è stata affrontata;
4. titolo dell'episodio.

Solo dopo l'esposizione al gruppo l'autore viene chiamato a integrare e a rispondere alle domande degli altri partecipanti, i quali ad ogni punto dell'esposizione sono chiamati dal tutor ad intervenire, ricercando nell'esperienza altrui significati condivisi o interpretazioni originali, affinità nei modi di reagire alle situazioni specifiche o diversi approcci ai medesimi problemi, quindi, giocando sempre tra comunanze e differenze.

Il fattore temporale è di primaria importanza, ma non necessariamente in senso limitativo. Infatti, gli studenti possono restare sull'argomento quanto tempo vogliono e il facilitatore può soffermarsi su parole chiave per ricondurle a nuove riflessioni legate agli aspetti teorici

²⁶¹ Recita il testo: "Pensa a un episodio della tua esperienza lavorativa in cui ti sei trovato/a a dover affrontare un problema con le tue sole risorse personali (conoscenze, abilità, competenze). Descrivi brevemente le emozioni provate, come hai risolto la situazione e quali sono state le risorse schierate".

²⁶² Recita il testo: "Pensa a un episodio della tua esperienza lavorativa o di tirocinio diretto nella quale ti sei trovato/a in difficoltà; un episodio durante il quale hai pensato che le tue competenze tecniche/professionali non fossero adeguate o sufficienti per affrontare la situazione. Pensa alle emozioni provate e a come hai risolto la situazione".

che riguardano l'argomento trattato che gli studenti nella discussione non hanno considerato. Egli ha il ruolo di tenere vivo lo scambio in modo che tutti abbiano la possibilità di commentare la propria o le altre storie. Ciò non significa che non si possa governare il tempo dell'intervento con scelte preliminari. La durata totale del Roundabout si definisce attraverso il grado di apertura della traccia. Alla richiesta di trascrivere un evento specifico corrisponderà un tempo di discussione minore. Diversamente, a una richiesta meno dettagliata corrisponderanno tempi di discussione più lunghi.

Il fatto che ogni partecipante abbia la possibilità di intervenire almeno due volte – la prima per leggere al gruppo la scheda di un collega e fare un primo commento, la seconda per integrare la narrazione della scheda di cui è autore – assegna al Roundabout un alto grado di democraticità, riducendo al massimo la possibilità che alcuni partecipanti assumano il ruolo di spettatori passivi o si limitino ad essere accondiscendenti nei confronti dei colleghi più assertivi. Come afferma Watzlawick nella sua pragmatica della comunicazione, ogni interazione promuove una specifica disposizione del soggetto all'interno della relazione con l'altro²⁶³. Date le differenze d'età tra i partecipanti e i diversi gradi di esperienza sul campo, si è cercato di evitare che gli studenti con maggiore *expertise* si ponessero in una posizione up, contro quella down dei colleghi. Ciò avrebbe potuto originare quello che nell'analisi transazionale (Berne, 1961) è una posizione esistenziale di tipo "io sono ok, tu non sei ok"²⁶⁴ (Berne, 1967), alla quale corrisponderebbe secondo Chalvin e Chalvin a un modello di relazione asimmetrica del tipo "io valgo e tu no"²⁶⁵.

Roundabout e le emozioni

Nel Roundabout le emozioni ricoprono un ruolo fondamentale: esse divengono protagoniste nello sviluppo dell'evento, della storia personale del soggetto in formazione, e, contemporaneamente, promosse a facilitatori esperienziali nella ricerca di significati attribuiti dal soggetto (o dal gruppo) ad ogni vissuto condiviso. Ma non è tutto. Le emozioni sono fondamentali al fine di creare una connessione empatica tra i componenti del gruppo di partecipanti agli interventi, in quanto, consentono loro di ritrovare sé stessi nelle narrazioni altrui, anche quando queste non si rifanno ad eventi morfologicamente analoghi tra loro, quando i linguaggi con i quali si descrivono gli eventi sono distanti o quando culture professionali, stili e abitudini personali muovono azioni differenti tra loro. Per questo motivo

²⁶³ Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. Jackson, op. cit.

²⁶⁴ Cfr. E. Berne, *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, 1961, trad. it. *Analisi transazionale e psicoterapia*, Roma, Astrolabio, 1961; Id, *Games people play*, 1964, trad. it. *A che gioco giochiamo*, Milano, Bompiani, 1967.

²⁶⁵ Cfr. M. J. Chalvin, D. Chalvin, *I rapporti di famiglia*, Assisi, Cittadella, 1988.

nel Roundabout è necessario invitare i partecipanti ad aver cura delle storie condivise, di adottare un atteggiamento di apertura rispetto alle narrazioni altrui e, allo stesso tempo, di custodirle come fossero le proprie²⁶⁶.

Inoltre, il motivo per cui la lettura di ogni scheda contenente la narrazione individuale ha inizio proprio dalle emozioni provate dall'autore della scheda durante l'evento riportato risiede nella necessità di fare delle emozioni descritte delle chiavi di lettura per una prima pre-comprensione di ogni evento narrato ed evitare che l'interpretazione dei vissuti da parte di ogni studente si svolga come una ricerca di analogie e similarità tra gli eventi narrati dagli altri e quelli già vissuti nella propria esperienza personale/professionale. Se l'obiettivo è quello di interrogare la differenza, prima ancora rilevare quanti dei partecipanti hanno vissuto situazioni simili a quelle narrate è importante introdurre le emozioni, conoscerle, e attraverso ognuna di queste comprendere come queste possano essere originate da situazioni diverse tra loro che si verificano in condizioni differenti.

Sul piano pratico l'anticipazione delle emozioni rispetto al racconto consente al moderatore di soffermarsi su quelle lette e di chiedere al gruppo, prima di conoscere l'evento alle quali esse sono associate, se sono emozioni conosciute e in quali contesti siano state provate.

La priorità assegnata all'esposizione delle emozioni consente, oltretutto, e si riconosce la paradossalità di questa affermazione, di *epochizzare* il primo contatto con le narrazioni. Infatti, in questo modo si evita che vengano attribuiti giudizi – e adottati atteggiamenti – estranei all'esperienza del soggetto che ha vissuto in prima persona l'evento narrato. Per esemplificare, si immagini la prima reazione di uno studente dopo aver sentito raccontare da un collega un episodio imbarazzante, magari tragicomico; si provi adesso ad immaginare la reazione dello stesso studente se le emozioni dichiarate che anticipano la narrazione dello stesso evento fossero “vergogna, inadeguatezza e senso di impotenza”. Scongiurare il rischio di una lettura divertita (di qualcosa che divertente non è) è una delle principali preoccupazioni di chi conduce il Roundabout. Pensiamo, inoltre, al fatto che evento narrato da uno studente, possa essere simile, in termini di *setting* nel quali si è sviluppato, di persone coinvolte, di azioni svolte, all'esperienza degli altri colleghi. Probabilmente questi ultimi si ritroverebbero nella narrazione; probabilmente si innescherebbe una certa empatia; ma sarebbero le emozioni provate dagli interpretanti durante le loro esperienze personali a guidare le interpretazioni della narrazione ascoltata durante l'intervento. L'anticipazione delle emozioni assicura che questo non avvenga.

²⁶⁶ Con la pratica, è stata sviluppata una frase di rito: “Adesso siete custodi di un'emozione o uno stato d'animo e di un vissuto, magari problematico, che appartengono a qualcun altro. Qualsiasi sia il contenuto della scheda, abbiate cura come se fosse vostro e trattatelo con delicatezza”.

Il processo meta-formativo attivato dall'educazione condotta con l'ausilio del Roundabout non deve necessariamente garantire il primato dell'empatia, né invitare all'immedesimazione passiva, ma deve tendere alla generazione dell'*entropatia* di cui parla Ricoeur²⁶⁷, ossia l'adesione consapevole alla condivisione dell'aspetto patico che riguarda i vissuti altrui.

Un nuovo modo di intendere i fini dell'educazione, tra socialità e ricerca

Il Roundabout online, come la sua versione originale, si può collocare tra gli approcci educativi a mediazione sociale ripensati per l'educazione degli adulti, ma ha delle specificità che lo differenziano sia dai suoi affini. Dal punto di vista organizzativo, vi è un richiamo al *Circle Time*²⁶⁸, tecnica educativa basata sulla discussione condotta da insegnanti e/o psicoterapeuti. Questa pratica è, però, ancora oggi poco chiara e ogni professionista la plasma in modi sempre diversi, riducendo l'espressione '*circle time*' a un semplice 'mettersi in cerchio' al fine di raccontare qualcosa.

Le somiglianze maggiormente significative sono quelle con l'*apprendimento cooperativo*²⁶⁹ e il *jigsaw*²⁷⁰. Proprio con queste due modalità, nate per favorire l'apprendimento in ambiente scolastico, il Roundabout condivide un fattore primario: l'interazione e la co-costruzione di conoscenza. Ma sia nel *cooperative learning* che nel *jigsaw* l'obiettivo comune ai soggetti in formazione è un oggetto conoscitivo e competenziale prestabilito, sostanzialmente compiuto, misurabile e valutabile secondo parametri oggettivi, ed è il perseguimento di tale obiettivo a dar luogo all'interdipendenza positiva tra i soggetti. Diversamente, nel Roundabout, proprio perché questo approccio è volto a favorire una costruzione identitaria basata sull'accoglimento della differenza, il prodotto finale non ha un contenuto predeterminato. Il facilitatore non conosce precedentemente le esperienze dei partecipanti così come ogni partecipante entra in contatto con i vissuti degli altri solo durante la condivisione. Non è neppure sbagliato affermare che nemmeno gli stessi partecipanti conoscono totalmente la propria esperienza poiché è proprio nella ricerca di senso che questo approccio induce a compiere che ogni vissuto, proprio e altrui, si trasforma in esperienza consapevolmente formativa. Anche il partecipante più consapevole troverà sempre un nuovo senso per la propria esperienza, ossia il senso che tale esperienza ha per gli altri con i quali

²⁶⁷ Cfr. P. Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000, trad. it. *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

²⁶⁸ Cfr. J. Lown, «Circle Time: The perceptions of teachers and pupils», in *Educational Psychology in Practice*, 18(2), pp. 93-102, 2002.

²⁶⁹ Cfr. D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2008.

²⁷⁰ Cfr. E. Aronson, *The jigsaw classroom*, New York, SAGE Publications, 1978.

questa è condivisa. Viene pertanto da pensare che il Roundabout sia un approccio educativo che non prevede apprendimento, nell'accezione più attuale, quella che si rifà ai livelli logici di Bateson²⁷¹. Ma cerchiamo di chiarire meglio cosa si intende.

Si è abituati a pensare l'educazione solo come apprendimento di qualcosa che è dato, di qualcosa che è già stato pensato prima che divenga oggetto di studio di un novizio, che si tratti dei contenuti di una disciplina o di competenze. Gli approcci socioculturali non sono esenti da questa riduzione. Il problema consiste nel fatto che, nonostante si cerchi di invitare l'educando al contatto con modalità educative nuove e suggestive, le pratiche di insegnamento/apprendimento sono progettate al fine di promuovere il continuo riposizionamento del soggetto ad un livello di apprendimento sempre superiore, oppure il raggiungimento di una nuova zona di sviluppo prossimale²⁷², là dove un massimo grado di apprendimento al quale l'educando può collocarsi è già disponibile. Nell'educazione intesa come apprendimento, il massimo grado raggiungibile è sempre noto e si manifesta nel raggiungimento di un repertorio di conoscenze e competenze acquisibili e sempre note. Un orientamento di questo tipo nella formazione professionale rischia, se promosso a unica modalità educativa, di limitare le possibilità d'essere del soggetto in formazione e, di conseguenza, le possibilità dello stesso di partecipare attivamente e in modo innovativo ai processi emancipativi e di sviluppo socioculturale all'interno del mondo del lavoro. Inoltre, ciò può comportare la riproduzione di profili professionali sempre più standardizzati, fossilizzati in teorie e tecniche già disponibili, incapaci di pensare al nuovo come possibilità di sviluppo. Nel Roundabout, invece, non esistono livelli di apprendimento né conoscenze date a priori, utili a verificare un posizionamento del soggetto in una scala immaginaria di apprendimento. Ciò trova spiegazione nella natura intrinseca dell'educazione che il Roundabout promuove: *educazione come ricerca*. Con questo non si vuole disconoscere l'importanza della teoria e della conoscenza già disponibili. Al contrario, si vuole assegnare loro un ruolo attivo nel processo formativo, ossia quello di una cornice viva – in quanto costantemente nutrita dalla ricerca – e sempre visibile, dentro la quale i significati dell'esperienza nuova prendono forma. Allo stesso modo, i saperi pratici, ossia le abilità e le competenze che derivano dai processi di apprendimento, andrebbero a configurarsi come alleati nell'interpretazione e nel fronteggiamento del nuovo, ma in un'ottica sempre emancipatoria, elevandosi ad elementi costitutivi di una nuova espressione della saggezza pratica riferita all'azione professionale.

²⁷¹ Cfr. G. Bateson, op. cit.

²⁷² Cfr. L. Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio. Ricerche Psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

Le relazioni, il dialogo, lo scambio di idee e l'empatia, che il Roundabout mira a generare, tracciano le prime linee di un percorso di denominazione del mondo²⁷³ (Freire, 1975), inteso come un processo di alfabetizzazione culturale nel quale avviene la “ricerca di una nuova forma e significato della realtà”²⁷⁴.

Contributi e suggestioni dei partecipanti

Dagli incontri è emerso un bisogno collettivo di rileggere i propri vissuti per ricostruire il significato ad essi attribuito, a partire dalle emozioni, lette dagli studenti come elementi orientativi nella pre-comprensione degli eventi. I partecipanti hanno, altresì, ricercato nelle diverse esperienze i punti critici da analizzare con l'ausilio delle conoscenze teoriche a loro disponibili.

Durante le sessioni sono emerse diverse problematiche relative al lavoro educativo, alcune delle quali già oggetto di numerose ricerche teoriche. Si sintetizzano di seguito le tematiche più significative:

1. *Problemi relazionali*. La difficoltà dell'educatore nel mantenimento di una relazione complementare là dove si vuole cercare di realizzare un rapporto empatico con gli educandi dei servizi; Il complesso rapporto tra autorità e autorevolezza; la ricerca, l'ottenimento e mantenimento del rispetto da parte degli educandi; il farsi accettare come attori di cura nonostante la giovane età; il doversi raccontare come persone, possibilità e limiti; promozione di relazioni sane tra pari nelle zone a rischio.
2. *Problemi metodologici e di setting*. Riuscire ad affrontare situazioni sempre diverse tra loro e in continua evoluzione; l'inadeguatezza dell'educatore vs l'insufficienza dei metodi prestabiliti; scarsità di risorse economiche; realizzazione di materiali originali.
3. *L'approccio educativo con i soggetti interessati da disabilità psichiche e psicopatologie dell'apprendimento*. Contenimento vs libertà; inclusione vs allontanamento.
4. *Questioni legate all'incarico*. Il rapporto tra educatori professionali e educatori naturali; leedulcorazioni e le distorsioni rispetto alla natura dell'incarico educativo nella formulazione dell'istanza d'aiuto da parte dei genitori; coinvolgimento dei genitori nel progetto educativo; i rapporti con i soggetti di

²⁷³ Cfr. P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1968, trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1975.

²⁷⁴ C. Secci, «La parola generatrice in educazione», in Baptist, G. (a cura di), *Jean-Luc Nancy: Pensare il presente. Seminari cagliaritano 11-13 dicembre 2007*, Cagliari, CUEC, 2010, p. 44.

cura dopo il termine del mandato; abbandono temporaneo delle consegne per dedicarsi ai bisogni emergenti;

5. *Questioni di genere*. Essere una donna educatrice in comunità per minori; il rapporto tra colleghi uomini e donne; le mansioni femminili nella pratica educativa.
6. *Competenze del caregiver*. Le competenze professionali nel confine tra assistenza e educazione.

Come anche i report del tutor sottolineato, nonostante le tracce contenute nelle schede non facessero riferimento in alcun modo all'inadeguatezza o all'incapacità personale dei partecipanti, quasi la totalità degli studenti ha proiettato su di sé queste caratteristiche, dichiarando di sentirsi responsabile della propria impreparazione, pure quando i problemi sono stati affrontati in modo efficace, a seguito della richiesta d'aiuto ai colleghi o dopo aver preso del tempo per analizzare i problemi in modo approfondito. A tal proposito, di rado sono state dichiarate le emozioni provate in relazione alla risoluzione dei problemi, ma, sia nella versione scritta che nell'integrazione orale, i partecipanti hanno cercato di orientare il discorso sugli aspetti negativi dei problemi. Inoltre, e non senza alcun collegamento con quanto appena affermato, sono state affrontate le perplessità relative all'impostazione teorica dei corsi universitari, accusati di non erogare sufficienti strumenti applicativi da spendere sul campo, perplessità ridimensionatesi quando, grazie a un percorso co-costruito, si è entrati in merito alle questioni legate al metodo educativo a priori contro gli approcci autentici basati sulla centralità della persona, tematica che, in un'ottica sistemica, riguarda i soggetti destinatari di cure, ma anche gli stessi studenti che nell'ambito del proprio processo formativo continuo, pure inteso in senso professionalizzante, sono a loro volta dei soggetti di cura. Il dialogo ha portato alla luce la richiesta da parte degli studenti di poter beneficiare di interventi educativi che accompagnino l'esperienza del tirocinio in modo da ricondurre i problemi emergenti e le criticità della pratica educativa agli studi teorici affrontati attraverso la didattica disciplinare. In questo modo la teoria godrebbe di una contestualizzazione nell'esperienza individuale e si promuoverebbe una continua ricerca di associazioni tra le tematiche studiate e dibattute in aula con quanto avviene nell'azione quotidiana dei professionisti dell'educazione.

Conclusioni

Alla luce degli esiti educativi prodotti dall'uso del Roundabout come strumento di formazione-ricerca, emerge chiaramente il ruolo di questo dispositivo all'interno del

*processo di produzione di conoscenza nella ricerca basata sulla pratica*²⁷⁵, ossia quello di ambiente per lo scambio di esperienze attraverso il dialogo riflessivo, la ricerca collaborativa di concetti cardine e strumenti, così come di modelli e valori riconducibili ad un contesto pratico.

Lo studio condotto nell'ambito della formazione degli studenti universitari mostra come una buona parte dei partecipanti percepisca un bisogno di *Educazione alla professionalità* che vada di pari passo con la formazione professionale "tradizionale" e l'approfondimento teorico. Dalle restituzioni degli studenti si può comprendere che il Roundabout viene riconosciuto come dispositivo pedagogico utile anche in altri ambiti dell'educazione degli adulti. Sembrerebbe, sin qui, che ci sia spazio per integrare le pratiche attualmente disponibili per l'apprendimento di saperi, tecniche e competenze, con interventi che ad oggi vengono ricondotti, in virtù dei presupposti teorici che li orientano e alla struttura delle azioni con i quali vengono messi in atto, all'educazione sociale. Pertanto, si aprono nuovi scenari per la pedagogia generale, chiamata a contribuire anche allo studio relativo alle modalità attraverso le quali si possano accompagnare i soggetti in formazione in un percorso di ricerca continua, dove ognuno possa costruire e rimodellare il proprio rapporto con l'esperienza e con i saperi di ordine teorico che la stessa esperienza fonda e dalla quale viene nutrita costantemente.

²⁷⁵ Cfr. J. Julkunen, «Knowledge-production processes in practice research», in *Social Work & Society*, IX, 1, pp. 60-75, 2011.

Capitolo 4. I laboratori educativi per le professionalità pedagogiche ai tempi della pandemia

Premesse

L'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 ha imposto diverse sfide ai sistemi educative mondiali. L'evitamento della mera trasposizione dei modelli didattici tradizionali è stato uno dei principali obiettivi delle scuole e delle università.

Nonostante le difficoltà in Italia, le facoltà di Scienze dell'Educazione hanno cercato di prestare particolare attenzione alla qualità dei tirocini curricolari, in modo da consentire agli studenti di vivere un momento dedicato all'apprendimento di ordine pratico e, contestualmente, di preservare la connessione tra la conoscenza teorica e le competenze che caratterizzano la professionalità dell'educatore.

Sono state elaborate diverse proposte significative, tra le quali menzioniamo i tirocini virtuali²⁷⁶ e numerosi percorsi *blended*, ispirati al modello dei laboratori virtuali²⁷⁷, nei quali gli studenti sono impegnati in attività che coniugano i seminari online con l'esperienza in ambienti di apprendimento basati sulla simulazione delle pratiche²⁷⁸, approccio particolarmente diffuso nell'educazione dei professionisti, principalmente nella formazione pre-service dei professionisti sanitari²⁷⁹

Nell'Università degli Studi di Cagliari, in alternativa al tirocinio curricolare ordinario è stato predisposto un ambiente virtuale nel quale erogare un tirocinio di tipo simulato. In quanto chiamato a progettare l'ambiente destinato studenti del secondo e del terzo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, con indirizzo 'educazione per la

²⁷⁶ Cfr. L. S. Agrati, V. Vinci V., «Virtual Internship as Mediatized Experience. The Educator's Training During COVID19 Emergency», in Agrati L.S. et al. (eds), *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. HELMeTO 2020. Communications in Computer and Information Science*, vol 1344. Springer, Cham, 2021.

²⁷⁷ Cfr. Y. Alioon, Ö. Delialioğlu, «The effect of authentic m-learning activities on student engagement and motivation», *British Journal of Educational Technology* 50(2):655–668, 2019.

²⁷⁸ Cfr. K. Bosman, *Simulation -based E-learning*, New York, Syracuse University Press, 2002; D. Kaufman, L. Sauve, (Eds.) *Educational gameplay and simulation environments: case studies and lessons learned: Case studies and lessons learned*, Hershey, IGI Global, 2010; A. Dalla Rosa, M. Vianello, «On the effectiveness of a simulated learning environment», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1065-1074, 2015; C. Pensieri, R. Alloni, «Educazione e simulazione nelle Facoltà universitarie. Una review», *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 121-142, 2019; M. Landon-Hays, M. B. Peterson-Ahmad, A. D. Frazier, «Learning to teach: How a simulated learning environment can connect theory to practice in general and special education educator preparation programs», *Education Sciences*, 10(7), 184, 2020.

²⁷⁹ Cfr. J. C. A. Martins, et. al., «The simulated clinical experience in nursing education: a historical review», *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(4), 619-625, 2012; H. M. Hau, J. Weitz, U. Bork, «Impact of the COVID-19 pandemic on student and resident teaching and training in surgical oncology», *Journal of Clinical Medicine*, 9(11), 3431, 2020.

prima infanzia', chi scrive ha pensato di strutturare l'intervento in modo tale da abbracciare i fondamenti teorici e metodologici del laboratorio educativo professionalizzante²⁸⁰.

La nostra esperienza si è ispirata all'*Impresa educativa simulata*²⁸¹, un modello di educazione alla professionalità che ha avuto particolarmente successo nei primi anni 2000 e che proprio in questi ultimi anni è tornato alla ribalta nell'ambito dei progetti di alternanza scuola-lavoro²⁸².

Questo modello è stato declinato in un ambiente di apprendimento e di riflessione propedeutica nel quale gli studenti potessero sperimentare le fasi che precedono l'apertura di un servizio educativo e affrontare personalmente le responsabilità connesse, ivi comprese le responsabilità inerenti alla comprensione di tutte le condizioni che vincolano il lavoro educativo e che spesso vengono trascurate sia durante i tirocini in presenza che nel lavoro educativo regolato da un contratto di lavoro subordinato, in virtù del quale l'educatore si ritrova nei servizi ad essere un attuatore degli interventi prescritti da progettazione la cui realizzazione precede il suo inserimento lavorativo. Infatti, la progettazione è vincolata alle condizioni normative, a quelle poste dal mercato e agli standard per la progettazione nei servizi, oltre che alle conoscenze e alle competenze pedagogiche disponibili.

Pertanto, al fine di incentivare una riflessione sugli elementi dati che incidono sulle reali possibilità di intervento, ci si è impegnati nell'approfondimento dei riferimenti normativi, sia regionali²⁸³ che nazionali²⁸⁴, e dei criteri per la progettazione dei servizi allestiti da organismi interistituzionali²⁸⁵. In seconda istanza, uno spazio importante è stato dedicato all'analisi di diverse offerte educative e regolamenti interni dei servizi per la prima infanzia presenti sul territorio nazionale. Inoltre, ha costituito un contributo significativo l'incontro con professionisti qualificati che operano nei contesti educativi per la fascia d'età 0-3 anni.

²⁸⁰ Nelle ultime pagine di questo capitolo saranno affrontate le differenze sostanziali tra i due paradigmi.

²⁸¹ Cfr. E. Moise, C. Coculescu, G. Căruțașu, «Education through simulated enterprise», *Journal of Information Systems & Operations Management*, 8(2), 2014.

²⁸² Cfr. M. Consolini, *L'educazione all'imprenditorialità*, Rapporto ISFOL, 2012; A. M. Greco, «Educational strategy of the Simulada Training Company», in *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. 17-19 December, 2018 (p. 221), Adaya Press, 2019.

²⁸³ D.P.Reg. 22 luglio 2008, n. 4, *Regolamento di attuazione dell'articolo 43 della legge regionale 23 dicembre 2005, n. 23. Organizzazione e funzionamento delle strutture sociali, istituti di partecipazione e concertazione*; L.R. 23 dicembre 2005, n. 23, *Sistema integrato dei servizi alla persona. Abrogazione della legge regionale n. 4 del 1988 (Riordino delle funzioni socio-assistenziali); Linee guida strutture sociali. Requisiti specifici per le tipologie di strutture sociali di cui all'articolo 4, comma 1, lett. a), b), d) ed e) del Decreto del Presidente della Regione Sardegna n. 4 del 2008, ai sensi dell'articolo 28, comma 1)*, dello stesso D.P.Reg. ai fini dell'autorizzazione al funzionamento e dell'accreditamento.

²⁸⁴ D. L. 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. D.G.R. 14 novembre 2008, n. 62/24 *Requisiti per l'autorizzazione al funzionamento delle strutture e dei servizi educativi per la prima infanzia. Approvazione definitiva*; L.107/2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

²⁸⁵ Fondazione Innocenti, *Manuale dei servizi per la prima infanzia*, 2° edizione, 2018.

Non meno importante, proprio perché si tratta di un'iniziativa progettata in risposta ai dati emersi dalle interviste e dai questionari somministrati agli studenti nei precedenti anni accademici, si è proposto ai tirocinanti di produrre in prima persona dei progetti educativi e di costruire materialmente dei *tools* educativi destinati ai beneficiari dei servizi relativi alla fascia d'età 0-3 anni.

Obiettivi generali e obiettivi formativi

Principalmente, il laboratorio professionalizzante ha cercato di andare incontro agli studenti che hanno riscontrato delle difficoltà ad iniziare (o nel completamento) del loro tirocinio curricolare durante la prima ondata della pandemia. Nonostante, quindi, si trattasse di una manovra emergenziale, si è colta questa opportunità per portare avanti uno sviluppo professionale che tenesse conto di specifici problemi educativi che sovente non trovano risposta nei percorsi ordinari. Tra questi segnaliamo:

- Il bisogno degli studenti di comprendere e approfondire diversi aspetti teorici e pratici inerenti al rapporto tra mezzi e fini dell'educazione, con i quali i tirocinanti in presenza si confrontano di rado o a un livello prettamente esecutivo;
- La scarsa consapevolezza rispetto ai fondamenti dei dispositivi concettuali e fisici che nel tirocinio in presenza sono già predisposti dagli educatori strutturati nei servizi;
- La difficoltà a mantenere una comunicazione stabile tra tirocinanti e tutor universitari, utile alla ricerca condivisa di risposte ai problemi inerenti alla formazione professionale in un contesto extrauniversitario.

Nonostante la situazione emergenziale, i principali obiettivi educativi del tirocinio curricolare sono stati mantenuti e sviluppati attraverso l'esercizio critico-riflessivo proposto ai partecipanti. Gli obiettivi formativi specifici sono classificati di seguito in sei categorie:

- 1) Conoscenza della legislazione dei servizi per la prima infanzia;
- 2) Conoscenza dei modelli organizzativi dei servizi (ruoli professionali, ambienti, attività quotidiane);
- 3) Competenze riguardanti l'analisi e la riflessione dei/sui bisogni educativi nella prima infanzia;
- 4) Competenze per l'analisi e la valutazione dell'offerta educativa interna dei servizi;
- 5) Competenze per la progettazione educative e competenze pratica per l'allestimento dei setting e la costruzione dei materiali;
- 6) Competenze relazionali.

Organizzazione, contenuti e metodologie

La prima preoccupazione sul piano progettuale riguardava all'organizzazione del laboratorio educativo professionalizzante. Si è reso indispensabile proporre delle attività che impegnassero i tirocinanti quanto accade nei tirocini ordinari, nonché bilanciare e comunicare adeguatamente il rapporto tra possibilità iniziali e possibili traguardi raggiungibili, in modo tale che il tirocinio sostitutivo non fosse giudicato preliminarmente dai partecipanti come una versione scadente dell'esperienza a loro negata a causa della situazione emergenziale. Allo stesso tempo, un corretto bilanciamento e una comunicazione chiara si sono rilevati utili nel render esplicito agli studenti il loro carico di lavoro e a organizzare la loro partecipazione in un periodo nel quale essi si trovavano a ridefinire tutti gli impegni connessi alla loro carriera accademica. Si è cercato, pertanto, di non sovraccaricare gli studenti di responsabilità inerenti al successo del laboratorio professionalizzante, ma di sollevarli dal peso dell'essere dei tirocinanti in un periodo di emergenza, in modo tale da evitare il diffondersi di un senso generale di ingiustizia. Infatti, tra gli altri fattori, la percezione di giustizia da parte dei soggetti inseriti in un dato contesto lavorativo sembrerebbe contribuire all'assunzione da parte degli stessi soggetti di un atteggiamento positivo, propositivo, oppure evitante o disfunzionale rispetto alla pratica che li impegna²⁸⁶, anche se questa si basa sulle migliori intenzioni.

Come l'approccio della simulazione d'impresa richiede, si è cercato di creare un clima lavorativo simile a quello reale (nella fattispecie attraverso il dialogo, lo scambio di idee e la promozione di riflessioni condivise) e di strutturare l'organizzazione temporale del lavoro sulla falsariga dell'organizzazione che regola il lavoro reale²⁸⁷.

Sono stati pianificati due incontri d'equipe settimanali: uno all'inizio della settimana lavorativa, durante il quale si fornivano le consegne riguardanti i compiti e le istruzioni preliminari, e uno alla fine della settimana, durante il quale il dialogo e lo scambio di idee, così come la condivisione dei risultati del lavoro individuale (e spesso di gruppo) hanno assunto un ruolo centrale.

Sono stati realizzati anche dei 'gruppi' per mezzo di applicazioni di messaggia istantanea per telefoni mobili, nei quali incoraggiare l'interazione tra i tirocinanti e tra i tirocinanti e i tutor durante gli orari lavorativi.

²⁸⁶ Cfr. M. I. Syaebani, R. R. Sobri, «Relationship between organizational justice perception and engagement in deviant workplace behavior», *The South East Asian Journal of Management*, 37-50, 2013.

²⁸⁷ Cfr. D. Costea, «Research on the development of professional skills in simulated enterprise», in *Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development*, 10(2), 57-60, 2010.

Inoltre, ulteriori strumenti e supporti, come i materiali didattici²⁸⁸, l'assistenza individuale per la comprensione dei temi e delle attività più complesse, il coordinamento dei gruppi, dei momenti di *mentoring* individuale²⁸⁹, l'impiego di *video tutorial*²⁹⁰, hanno facilitato l'integrazione degli attori coinvolti, tirocinanti e tutor, e promuovere il senso dell'esser membri di un gruppo di lavoro.

Sul piano metodologico, i singoli interventi del laboratorio professionalizzante sono stati ispirati da:

- Mastery Learning²⁹¹. All'inizio delle attività è stato chiesto ai tirocinanti di leggere degli articoli sui primi passi dello sviluppo del bambino e sugli indicatori biologici di crescita, pubblicati sul sito dell'ospedale bambino Gesù e su riviste *peer reviewed*. È stato chiesto inoltre agli studenti di integrare le informazioni acquisite con quei saperi ricavati dallo studio delle discipline psicopedagogiche durante la loro carriera accademica.

- Jig Saw²⁹². Gli studenti sono stati invitati a costituire dei gruppi di studio e riflessione sui principali documenti inerenti alla normativa dei servizi per l'infanzia. I membri di ogni gruppo si sono smistati in ulteriori gruppi nei quali ogni partecipante ha dato una restituzione del lavoro fatto col primo gruppo di lavoro. Infine, gli studenti, nella composizione degli ultimi gruppi costituitisi, hanno avviato un dialogo attraverso delle presentazioni e la problematizzazione dei problemi emersi nel lavoro collegiale.

- Flipped classroom²⁹³. A seguito di una breve introduzione della 'Cesta dei Tesori', dispositivo educativo ideato da Elinor Goldschmied e utilizzato per sostenere lo sviluppo infantile della motricità fine, della coordinazione oculomanuale, nonché per introdurre il bambino al gioco indipendente e al pensiero sugli oggetti²⁹⁴, i tirocinanti sono stati invitati a ricercare i fondamenti teorici che ispirano l'uso di tale strumento e la scelta degli oggetti inseriti nella cesta. Successivamente,

²⁸⁸ Cfr. Z. Lei, «On the Key Points in the Construction of Education and Self-education Classroom System», in *2018 4th International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science (ETMHS 2018)*, pp. 6-11, Paris, Atlantis Press, 2018.

²⁸⁹ Cfr. G. Bonaiuti, *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete* (Vol. 5), Trento, Edizioni Erickson, 2010.

²⁹⁰ Cfr. J. W. Colvin, «Peer mentoring and tutoring in higher education», in *Exploring learning & teaching in higher education*, pp. 207-229, Berlin, Heidelberg, Springer, 2015.

²⁹¹ Cfr. B.S. Bloom, «Recent developments in mastery learning», *Educational Psychologist*, 10 (2), pp. 53-57, 1973.

²⁹² Cfr. E. Aronson, *The jigsaw classroom*, New York, Sage, 1978.

²⁹³ Cfr. J. Bergmann, A. Sams, «Flipped learning: Gateway to student engagement», in *International Society for Technology in Education*, 2014.

²⁹⁴ Cfr. A. M. Hughes, *Developing play for the under 3s: the treasure basket and heuristic play*, London, Routledge, 2015.

gli studenti sono stati chiamati a realizzare la loro cesta dei tesori, scegliendo personalmente gli oggetti che secondo loro possono essere presentati al bambino e giustificando scientificamente tali scelte davanti ai colleghi.

- Analogie e ragionamento analogico²⁹⁵. È stato chiesto ai tirocinanti di cercare sul web alcuni regolamenti interni e offerte educative relative a servizi educative per la prima infanzia presenti sul territorio regionale. A seguito della lettura di tali documenti, è stato proposto agli studenti di rilevare quali passi si ispirassero alla normativa regionale e nazionale e quali, invece, alle teorie psicopedagogiche, in modo da fare emergere quali aspetti all'interno delle proposte educative fossero riconducibili a uno specifico approccio educativo ideato dai progettisti dei servizi presi in esame. L'attività si è conclusa con l'esposizione al gruppo da parte di ogni tirocinante di una revisione dei documenti, la discussione e la riflessione delle criticità e degli aspetti positivi rilevati.

- Learning by doing²⁹⁶. Tra i diversi laboratori pratici, uno è stato destinato alla realizzazione dei percorsi tattili, o percorsi sensoriali, strumenti utili allo sviluppo sensoriale del bambino e della motricità²⁹⁷, nei quali sono utilizzati materiali naturali, quali erba, pietre, foglie, sabbia, e così via. Ogni tirocinante ha avuto la possibilità di scegliere quali stimoli sensoriali promuovere e attraverso quali materiali, senza limiti predefiniti. I prodotti realizzati nei laboratori sono stati di volta in volta presentati al gruppo e sottoposti ad analisi critica.

- Laboratori riflessivi²⁹⁸. Al termine di ogni attività sono stati allestiti dei setting per la riflessione. I problemi affrontati all'interno di questi spazi sono stati molteplici. Anche qualora l'attività di riferimento fosse un laboratorio pratico-manuale si è cercato di ricondurre la riflessione del gruppo agli aspetti più radicali del lavoro educativo. Tra i temi principali: il legame tra la teoria e la pratica; le questioni etiche all'interno dell'agire educativo; il conflitto tra impostazione aziendalistica e intenzionalità educative; l'adeguatezza della normativa; il rapporto tra l'identità personale e il sé professionale; l'apporto delle proprie risorse personali (creatività e sensibilità) nell'agire professionale; la carenza di competenze tecnico-

²⁹⁵ Cfr. D. Gentner, L. Smith, «Analogical reasoning», *Encyclopedia of human behavior*, 2, 130-136, 2012.

²⁹⁶ Cfr. J. Dewey, «Experience and education», in *The educational forum*, vol. 50, No. 3, pp. 241-252, Taylor & Francis Group 1986; K. L. Smart, N. Csapo, «Learning by doing: Engaging students through learn-centered activities», *Business Communication Quarterly*, 70(4), pp. 451-457, 2007.

²⁹⁷ Cfr. J. Cooke, *Il laboratorio delle attività sensoriali. Vista, tatto, gusto e olfatto*, Trento, Edizioni Erickson, 1999.

²⁹⁸ Cfr. J. M. Peters, «Strategies for Reflective Practice», in *New directions for adult and continuing education*, 51, pp. 89-96, 1991; G. Ruch, «From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research», *Social Work Education*, 21(2), pp. 199-216, 2002.

pratiche contro la carenza di una cornice teorica e di un solido bagaglio culturale; la comunicazione nella relazione asimmetrica e nel rapporto con le famiglie; il problema dell'assenza della relazione educativa nella progettazione rivolta a una rappresentazione astratta del bambino nella progettazione di prodotti educativi che ambiscono a una validità universale.

- E-mentoring²⁹⁹. Oltre al supporto individuale operato dagli stessi tutor, gli studenti hanno avuto l'opportunità di incontrare diversi esperti che lavorano nei servizi per l'infanzia. Questa si è rivelata un'occasione per promuovere il rispecchiamento empatico tra i novizi e coloro i quali hanno maturato una consistente expertise nel campo educativo, attraverso lo scambio di narrazioni – è da considerare che anche gli studenti, i quali ancora non hanno intrapreso un percorso professionale, hanno vissuto in prima persona dei momenti educativi, a partire da quelle esperienze nelle quali loro sono stati soggetti di educazione –. Inoltre, dal confronto con gli esperti è stato possibile dare una prima dimensione alle preoccupazioni e alle paure degli studenti rispetto al lavoro educativo.

- Project-based learning³⁰⁰. Una delle settimane di tirocinio è stata dedicata alla musica. Tra le attività proposte, ispirate alla *teoria dell'apprendimento musicale*³⁰¹, i tirocinanti hanno ideato e progettato alcuni interventi destinati ai bambini del servizio simulato, seguendo le linee guida per la progettazione educativa³⁰². È stata data la possibilità di scegliere tra diverse opzioni di intervento: 1) Educazione all'ascolto. Attraverso l'associazione tra le immagini degli oggetti che producono un determinato suono (uno strumento musicale, un oggetto naturale, un dispositivo meccanico) e il relativo suono, gli educatori sollecitano lo sviluppo delle abilità di ascolto fine. L'intervento si basa sulla riproduzione del suono, il riconoscimento del suono e la discriminazione dei rumori di disturbo. 2) Suonare strumenti musicali auto-prodotti. Gli educatori producono degli strumenti musicali (per lo più percussioni) seguendo più o meno fedelmente le indicazioni fornite nei *video-tutorial* e allestiscono un'attività dedicata ai bambini riguardante i concetti di suono, ritmo e tempo. 3) Cantare canzoni meta-musicali (canzoni che fanno riflettere sul concetto stesso di musica). Gli educatori scelgono delle canzoni i cui testi e melodie aiutano i

²⁹⁹ Cfr. E. A. Ensher, S. E. Murphy, *E-mentoring. The handbook of mentoring at work*, Mentor, 2007.

³⁰⁰ Cfr. W. Kilpatrick, «The project method», *Teachers college record*, 19(4), pp. 319-335, 1918.

³⁰¹ Cfr. E. Gordon, *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago, Gia Publications, 2003.

³⁰² Cfr. D. Parmigiani, A. Traverso, *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

bambini nella comprensione dei concetti di nota musicale, volume, intensità e così via.

- Laboratori metacognitivi e metaformativi³⁰³. I tirocinanti sono stati invitati a riflettere sul proprio modo di apprendere e sul processo educativo in atto nel laboratorio professionalizzante. I tutor si sono impegnati a rendere sempre espliciti i riferimenti teorici degli approcci utilizzati durante il tirocinio, in modo da rendere i partecipanti consapevoli delle possibilità interpretative degli stessi metodi, e promuoverne un'autentica acquisizione in vista di un impegno futuro degli stessi tirocinanti come formatori.

- Video-osservazione e annotazione³⁰⁴. Durante la settimana dedicata all'educazione alla natura, sono state realizzate delle attività ispirate ai principi dell'*Outdoor Education* di Bortolotti³⁰⁵. I tirocinanti hanno osservato dei video registrati durante il progetto "giardino educativo", realizzato dal Comune di Firenze, insieme a diversi enti operanti nell'ambito dell'educazione per la prima infanzia, e hanno annotato gli aspetti secondo loro più rilevanti (ad esempio, gli stimoli proposti ai bambini e le loro risposte a tali stimoli).

Analisi qualitativa del progetto

L'intera progettazione del laboratorio professionalizzante, così come la cornice metodologica che è stata introdotta, aspira a un'evoluzione del concetto di 'esperienza simulata', ovvero il fondamento dei progetti di apprendistato simulato, cambiandone la prospettiva. Ciò che può essere davvero educativo per un professionista non è tanto la finzione, che mai potrà eguagliare una relazione reale tra chi offre una prestazione professionale e il beneficiario di quella prestazione, né tantomeno potrà eguagliare il carico cognitivo, emotivo e riflessivo implicato da un reale inserimento in un dato ambito di pratica. In questo tipo di esperienza educativa, ciò che si è rivelato straordinario per la sua portata trasformativa rispetto ai preconcetti e pregiudizi dei tirocinanti in merito alla loro dimensione professionale, sono state la possibilità di riflettere sulle condizioni che vincolano (e spesso limitano) l'agire professionale e l'interpretazione di tali vincoli al fine di produrre uno sviluppo di un'identità professionale orientata alla consapevolezza critica. Pertanto,

³⁰³ Cfr. D. E. Arredondo, T. T. Rucinski, «Using the workshop approach in university classes to develop student metacognition», *Innovative Higher Education*, 18(4), pp. 273-288, 1994.

³⁰⁴ Cfr. I. K. Sørensen, P. Aarsand, M. H. Hoveid, «Beyond binaries: Enacting agency in video observations in ecec», *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), pp. 81-98, 2019.

³⁰⁵ Cfr. A. Bortolotti, M. Schenetti, V. Telese, «L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 417-433, 2020.

proprio perché in questo modo di fare tirocinio non si simula un'esperienza, non si finge di fare qualcosa, ma l'esperienza viene preservata, evidenziandone costantemente i limiti e le diverse possibilità formative rispetto allo svolgimento di un tirocinio in presenza, nel quale, abbiamo detto, vi sono altre problematiche che rendono l'esperienza parimenti edulcorata rispetto al reale impegno professionale, il concetto che può meglio esprimere questo tipo di intervento è quello di "esperienza di simulazione" che trova la sua sede pratica nel nostro modo di intendere il *laboratorio educativo*³⁰⁶. Infatti, l'offerta educativa proposta agli studenti rimanda sostanzialmente alla creazione di un'esperienza reale, a partire dall'accettazione della preliminare condizione di privazione dell'esperienza. Questo ha richiesto di abbracciare i fondamenti dell'apprendimento attivo di matrice deweyana, ripensati ai fini di un'educazione professionale, in modo di consentire ai tirocinanti di vivere un esempio tangibile di resilienza, come atteggiamento guida per il futuro lavorativo e per la vita sociale³⁰⁷.

I punti di forza del laboratorio educativo riguardano prevalentemente l'opportunità per gli studenti di mettersi nei panni di chi deve pensare l'educazione dal punto di vista progettuale e di osservare criticamente il loro futuro ruolo professionale nei suoi fondamenti.

I punti critici sono connessi, da un lato all'impossibilità di interagire realmente con i bambini e le loro famiglie, limitazione comune a tutte le attività laboratoriali svolte come propedeutica al lavoro sul campo, dall'altro alla limitatezza delle situazioni di lavoro reale, che generalmente ostacola il professionista riflessivo nell'interiorizzazione dei saperi taciti connessi alla pratica professionale, che sono parte integrante dell'educazione che a questi deve essere rivolta³⁰⁸.

Per colmare questi vuoti, al termine delle limitazioni imposte dalla normativa per il contenimento della pandemia da COVID-19 è stato avviato un canale comunicativo tra i tirocinanti e un ente presente nel territorio, in modo da consentire ai primi di poter partecipare ad alle attività tenutesi all'aperto nel periodo estivo, destinate, appunto, ai bambini della fascia d'età 0-3 anni.

³⁰⁶ Cfr. M. Baldacci, «Il laboratorio come strategia didattica», *Bambini pensati*, Newsletter n. 4, pp. 1-6., 2005.

³⁰⁷ Cfr. M. Csikszentmihalyi, B. Schneider B, *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

³⁰⁸ Cfr. C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale: Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, Franco Angeli, 2009; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci editore, 2012.

La parola ai tirocinanti: le ragioni di questo studio

Per certi versi può sembrare che questa esperienza abbia poco a che fare col resto del lavoro presentato nei precedenti capitoli di questa tesi. Eppure, gran parte delle idee su come sviluppare il mio lavoro sono sorte proprio durante la progettazione di questa attività laboratoriale, ma soprattutto dalle riflessioni sviluppate dai tirocinanti nel corso del progetto. Proprio per questo sembra interessante riportare alcuni pensieri annotati durante le attività riflessive e gli incontri con i professionisti. Durante i momenti di dialogo questi pensieri non sono stati lasciati cadere nell'oblio, ma proprio a partire dal conflitto percepito dai tirocinanti, dal loro modo di interpretare la realtà, si è costruito l'intero percorso riflessivo. In un certo qual modo gran parte del mio lavoro di tesi si qualifica come un approfondimento teorico finalizzato a dare qualche risposta agli interrogativi emersi nel confronto con gli studenti.

Federica P.: *“Lo studio della normativa mi ha fatto pensare che tutto sommato a noi non è chiesto di essere particolarmente creativi e originali. Ciò che sembra importante è la nostra preparazione rispetto a quello che chiedono le aziende, che nient'altro è che qualcosa di preimpostato dalla normativa. Inoltre, nei vari decreti, leggi, regolamenti e circolari non sembra esplicitato il motivo per cui nell'educazione di un bambino sia meglio introdurre questo percorso piuttosto che un altro. Ogni norma rinvia a una norma superiore nella gerarchia delle fonti del diritto, sino ad arrivare agli orientamenti europei. Praticamente quello che noi faremo è l'esecuzione di quello che è determinato da una scelta politica. Il problema nasce nel momento in cui davanti a noi ci troviamo un bambino in carne ed ossa, con la sua storia di vita, magari proveniente da una condizione familiare difficile. Allora pensare di allestire attività sempre finalizzate al raggiungimento di traguardi di sviluppo in questo o quell'altro ambito sembra anche un po' ridicolo. Trovo tutto questo un po' freddo”.*

Sara (tirocinante che già aveva svolto parte del tirocinio in presenza): *“Quando entravo nella sede del tirocinio non c'era troppo tempo per chiedermi perché certi materiali e strumenti fossero lì. Io ho cominciato il tirocinio quando l'anno scolastico era già cominciato. Le educatrici e il dirigente avevano già scritto tutti i progetti (avevano ricevuto dei finanziamenti per fare delle attività particolari) e acquistato tutto quello che serviva. Quando ho chiesto a cosa servisse un'attività, mi veniva puntualmente suggerito di leggere dei manuali presenti nella libreria e di trattenermi qualche minuto per leggere i progetti depositati nell'archivio. Io avevo già visto il percorso sensoriale, ma non mi ero posta il problema sulla reale utilità né avevo pensato al fatto che io potessi inserire nel tappeto alcuni materiali per rendere l'esperienza diversa. Ad un certo punto, quando vedi*

un'educatore che segue una certa routine ti viene da pensare che si fa così e inizi a farlo anche tu".

Federica T.: *"Quando parliamo di prenderci cura delle cose non si pensa tanto alla possibilità di trasformare le cose dando un nuovo senso. Quando si è carichi di cose da fare la filosofia si dimentica. Devo essere onesta; io pensavo che il modo più alto di prendersi cura delle cose nell'ambiente di lavoro fosse fare le pulizie e mettere in ordine per dare il buon esempio".*

Alessandra (tirocinante che aveva già svolto parte del tirocinio in presenza): *"Quando al nido c'era più calma, prendevo i fascicoli dalla segreteria, dove erano depositati i progetti realizzati negli anni precedenti. Spesso venivano riproposti certi lavoretti ai bambini più grandi. Comunque, a me sembrava che i progetti fossero scritti come se ogni attività si portasse a compimento da sé, o meglio, che avesse successo solo per il fatto di essere stata pensata e scritta. Ma, relazionandomi con i bambini e seguendo le educatrici, ho notato che spesso un'attività veniva cominciata e terminava quando non c'era più tempo. In fin dei conti tutti questi risultati eccezionali elencati nei progetti non si vedevano. O almeno, i bambini imparavano pure tantissime cose, ma più che altro perché in tutto il tempo che trascorrevano al nido accadevano un sacco di cose impreviste che insegnano molto di più di quello progettato. A volte basta dare pochi stimoli al bambino e lui costruisce un mondo intero".*

Elisa: *"Adesso stiamo simulando la progettazione; però, essendo consapevoli che qui non ci sono bambini reali che svolgeranno queste attività, riconosciamo i limiti di quello che stiamo facendo sin da subito. Lo dico da madre di tre bambini, alcuni ormai grandicelli, che si è interfacciata molto spesso col mondo della scuola: secondo me chi scrive i progetti si rivolge a tutti e a nessuno, come stiamo facendo noi ora. La differenza è che io so che lo sto facendo e quando progettare nel contesto lavorativo mi ricorderò di questa esperienza e cercherò di personalizzare le attività in base a chi mi trovo davanti".*

Camilla: *"A me spaventa tanto la differenza che c'è tra la pedagogia intesa nel mondo accademico, quindi all'università, quella che stiamo apprendendo nel nostro percorso, e quella che si pratica nei servizi. Il fatto di dover essere all'interno di un'azienda, e ormai anche la scuola lo è, che è in competizione con altre aziende e deve praticamente vendere un prodotto, mi fa pensare che probabilmente non troverò il mondo fatato che avevo immaginato quando ho deciso di iscrivermi all'università".*

Michela: *“Io mi accorgo che siamo arrivati ad essere imprenditori di noi stessi. Dobbiamo dotarci di competenze sempre aggiornate, perché certi approcci oggi sono alla moda, domani non si sa. I genitori, poi, sono sempre più affascinati dalle nuove tendenze e cercano per i figli scuole, ludoteche e centri di vario genere, dove i figli possono fare quelle attività di cui hanno sentito parlare nei salotti televisivi o sui social network. Il problema, secondo me, è che l’università non dà queste competenze e noi dopo il conseguimento della laurea ci troveremo, come tutti d’altronde, a dover seguire tantissimi corsi per recuperare il tempo perso”.*

Luisa: *“Dopo aver sentito cosa succede ai colleghi che si sono già laureati sto scoprendo che quello che si impara all’università serve a ben poco. Ci sono troppe discipline che non danno niente sul piano professionale. Capisco che un educatore debba farsi una cultura, ma a volte è troppo. Non posso studiare la storia moderna, la storia del pensiero scientifico, la musica e tutta quella filosofia, per poi trovarmi a non poter spendere quelle conoscenze a livello lavorativo”.*

Federica C: *“Per com’è oggi il mercato del lavoro, se una persona vuole lavorare fa di tutto, anche l’assistenza di base, senza necessariamente prevedere delle finalità educative particolari. Nel lavoro domiciliare spesso chiedono di portare a passeggio il bambino, di fare commissioni al posto dei genitori. A volte siamo trattati come degli operatori sociosanitari, babysitter o badanti. Ma non si può fare nulla per cambiare le cose. Se il lavoro è quello, basta stringere i denti e fare quello che c’è da fare. Altrimenti arriva un altro che si accontenta di quello che tu hai rifiutato. A quel punto non ha senso gridare al vento di possedere titoli e competenze speciali”.*

Riferimenti bibliografici

- AGRATI L. S., VINCI V., «Virtual Internship as Mediatized Experience. The Educator's Training During COVID19 Emergency», in AGRATI L.S. et al. (eds), *Bridges and Mediation in Higher Distance Education. HELMeTO 2020. Communications in Computer and Information Science*, vol 1344. Springer, Cham, 2021.
- ALESSANDRINI G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- ID. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- ALIOON Y., DELIALIOĞLU Ö., «The effect of authentic m-learning activities on student engagement and motivation», *British Journal of Educational Technology* 50(2):655–668, 2019.
- ANTONELLI Q., ARCAINI R. G. (a cura di), *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita. Atti del seminario di studi, Trento, 3 dicembre 2015*, Provincia autonoma di Trento, 2016.
- ARENDT H., *The Human Condition*, 1958, trad. It., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2003,
- ID., *The life of the mind*, 1977, trad. it., *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 1987.
- ID., «Comprensione e politica», in S. FORTI (a cura di), *Archivio Arendt 2 (1950-1954)*, Milano, Feltrinelli, 2003
- ID., *Socrate*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, Libro IX.
- ARONSON E., *The jigsaw classroom*, New York, SAGE Publications, 1978.
- ARGYRIS C., SCHÖN D. A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, 1978, trad. it., *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini e Associati, 1998.
- ARREDONDO D. E., RUCINSKI T. T., «Using the workshop approach in university classes to develop student metacognition», *Innovative Higher Education*, 18(4), pp. 273-288, 1994.
- BALDACCI M., «Il laboratorio come strategia didattica», *Bambini pensati*, Newsletter n, 4, pp. 1-6., 2005.
- BALDACCI M., E. COLICCHI (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma, Carocci, 2016.
- BARNES B., *The Elements of Social Theory*, UCL Press, London, 1995.
- BATESON G., *Steps to an ecology of mind*, 1972; tr. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- BATESON M. C., *Composing a life*, 1989, trad. it., *Comporre una vita*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- BAUDRILLARD J., *La Société de consommation*, 1970, trad. it., *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*, Milano, Il Mulino, 2008.
- BAUMAN Z., *Liquid modernity*, 1999, trad.it., *Modernità Liquida*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2011.
- BELARDI N., WALLNÖFER G., *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*, Trento, Erickson, 2007.

- BERGMANN J., SAMS A., «Flipped learning: Gateway to student engagement», in *International Society for Technology in Education*, 2014.
- BERNE E., *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, 1961, trad. it. *Analisi transazionale e psicoterapia*, Roma, Astrolabio, 1961;
- ID., *Games people play*, 1964, trad. it. *A che gioco giochiamo*, Milano, Bompiani, 1967.
- BERTAGNA G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010.
- ID., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.
- ID., «Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni», in Id. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Brescia, La Scuola, 2012.
- ID., «Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica», in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- BERTOLINI M., *L'immunità necessaria. Talcott Parsons e la sociologia della modernità*, Roma, Meltemi editore, 2005.
- BETTI E., *Teoria generale dell'interpretazione*, Vol. II, Milano, Giuffrè, 1985.
- BIESTA G., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, Paradigm Publisher, 2006.
- BLOOM B.S., «Recent developments in mastery learning», *Educational Psychologist*, 10 (2), pp. 53-57, 1973.
- BLUMER H., *Symbolic Interactionism*, 1969, trad. it., *Interazionismo simbolico*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- BONAIUTI G., *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete* (Vol. 5), Trento, Edizioni Erickson, 2010
- BONAIUTI G., CALVANI A., MENICETTI L., VIVANET G., *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Roma, Carocci, 2017.
- BORTOLOTTI A., SCHENETTI M., TELESE V., «L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 417-433, 2020.
- BOSMAN K., *Simulation -based E-learning*, New York, Syracuse University Press, 2002.
- BOURDIEU P., *La distinction. Critique sociale du Jugement*, 1979, trad. it., *La distinzione. Critica del gusto sociale*, Milano, Il Mulino, 2001.
- BRUZZONE D., *Farsi Persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della persona*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- CACCIARI M., *Il lavoro dello spirito*, Milano, Adelphi, 2020.
- CALVANI A., BONAIUTI G., RANIERI M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi nei dispositivi educativi*, Roma, Carocci, 2007.
- CAMBI F., FRAUENFELDER E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1995.

- CASTELLS M., *The power of identity*, 1997, trad. it., *Il potere delle identità*, Milano, Egea edizioni, 2014.
- CHALVIN M. J., CHALVIN D., *I rapporti di famiglia*, Assisi, Cittadella, 1988.
- CHANDLER P., SWELLEN J., "Cognitive load theory and the format of instruction", in *Cognition and instruction*, 8(4), 1991, pp. 293-332.
- CHIANESE G., «La costruzione dell'identità professionale», in M. CORNACCHIA, S. TRAMMA, (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019, pp. 119-134.
- CHIEREGHIN F., «L'ambiguità di concetto di persona e l'impersonale», in V. MELCHIORRE (a cura di), *L'idea di persona*, Milano, Vita e pensiero, 1996.
- CHIOSSO G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2018.
- CICERONE M. T., *De Amicitia*, Cap. 98.
- COLVIN J. W., «Peer mentoring and tutoring in higher education», in *Exploring learning & teaching in higher education*, pp. 207-229, Berlin, Heidelberg, Springer, 2015.
- CONCATO G., «Controllo e paura delle emozioni», in F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Roma, Armando, pp. 53-64, 1998.
- CONSOLINI M., *L'educazione all'imprenditorialità*, Rapporto ISFOL, 2012;
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- ID., «Etica della professionalità educante, competenze saperi e passioni», *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4, 2, 2009.
- CONTINI M., FABBRI M., MANUZZI P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati- contesti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.
- CONTINI M., DEMOZZI S., FABBRI M., TOLOMELLI A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2014;
- COOKE J., *Il laboratorio delle attività sensoriali. Vista, tatto, gusto e olfatto*, Trento, Edizioni Erickson, 1999.
- COSTEA D., «Research on the development of professional skills in simulated en-terprise», in *Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development*, 10(2), 57-60, 2010.
- CSIKSZENTMIHALYI M., SCHNEIDER B., *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- DALLA ROSA A., VIANELLO M., «On the effectiveness of a simulated learning environment», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1065-1074, 2015.
- D'ALONZO L., MARIANI V., ZAMPIERI G. (a cura di), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Roma, Armando editore, 2012.
- D'ANIELLO F., *Il lavoro (che) educa. I percorsi di istruzione e di formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- ID., *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Fano, Aras, 2015.
- ID., «La pedagogia al lavoro contro l'approccio biopolitico», in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

- DEVELAY M., *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF, 1995.
- DEWEY J., «Experience and education», in *The educational forum*, vol. 50, No. 3, pp. 241-252, Taylor & Francis Group 1986;
- ID., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 2006;
- DI PALMA D., BELFIORE P., «La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?», *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18, 2020, pp. 281-293.
- DONNAY J., BRU M. (éds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- DURKHEIM E., *The Rules of Sociological Method*, 1895, trad. it. *Le regole del metodo sociologico*, Torino, Einaudi, 2008.
- ELLERANI P.G., «Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach», in *Formazione&Insegnamento*, XI, 2013.
- ENSHER E. A., MURPHY S. E., *E-mentoring. The handbook of mentoring at work*, Mentor, 2007.
- ESCHILO, *I sette contro Tebe*, 592-594.
- EUROPEAN COMMUNITIES, *Key competences for lifelong learning: European reference framework*, 2007.
- FABBRI L., «La costruzione delle identità pedagogiche. Processi di ermeneutica formativa», in L. FABBRI L., ROSSI B. (a cura di) *La formazione del Sé professionale*, Milano, Guerini e Associati, 2001.
- FADDA R., «Forma formazione mutamento», in CAMBI F., FRAUENFELDER E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1995.
- ID., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando editore, 2002;
- ID. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma, Carocci, 2007.
- ID., «La condizione umana tra vuoto, esistenza e cura», in *Rassegna di pedagogia LXIX*, Pisa-Roma, Fabrizio Serra editore, 2011.
- ID., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- FERRAROTTI F., *Max Weber e il destino della ragione*, Bari, Laterza, 1965.
- FONDAZIONE INNOCENTI, *Manuale dei servizi per la prima infanzia*, 2° edizione, 2018.
- FLAVELL J. H., «Cognitive development: Past, present, and future», in *Developmental psychology*, vol. 28, n. 6, pp. 998-1005, 1992.
- FREINET C., *L'éducation du travail*, 1967, trad. it., *L'educazione del lavoro*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- FREIRE P., *Pedagogia do oprimido*, 1968, trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1975.
- GADAMER H. G., *Wahrheit un methode*, 1960, trad. it., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1989.
- GALIMBERTI U., *L'uomo nell'età della tecnica*, Vol . 1, Alboversorio, Milano, 2011.

- GARDNER H., *Multiple Intelligences: The theory in Practice*, 1993, trad. it., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1993.
- GENNARI M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- GENTNER D., SMITH L., «Analogical reasoning», *Encyclopedia of human behavior*, 2, 130-136, 2012.
- GIDDENS A., *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, 1991, trad. it., *Modernità e società moderna*, Napoli, Ipermedium, 1999.
- GOETHE J.W., *Die metamorphose der Pflanzen*, 1790, trad. it., *La metamorfosi delle piante e altri scritti sulla scienza della natura*, Parma, Guanda, 1983.
- GOLEMAN D., *Emotional intelligence*, 1995, trad. it., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- GOODWIN C., *Il senso del vedere*, Milano, Meltemi Editore, 2003.
- GORDON E., *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago, Gia Publications, 2003.
- GORZ A., *Métamorphoses du travail. Quête du sens Critique de la raison économique*, 1988, trad. it., *La metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Torino, Bollati Bollighieri, 1992.
- GOULDNER A., *The Coming Crisis of Western Sociology*, 1970; trad. it. *La crisi della sociologia*, Bologna, il Mulino, 1980.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile*, Roma, Armando Editore, 1974.
- GRANESE A., *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- ID., *Il concetto di formazione*, in Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1995.
- ID., *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, Pavia, Cedam, 2002.
- ID., *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale. Preliminari pedagogica una ricostruzione filosofica*, Roma, Anicia, 2002.
- GRECO A. M., «Educational strategy of the Simulada Training Company», in *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. 17-19 December, 2018 (p. 221), Adaya Press, 2019.
- GUASTI L., *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson, 2017.
- HARDER J. G., *Auch eine Philosophie der Geschichte*, 1774, trad. it., *Ancora una filosofia della storia per l'educazione. Contributo a molti contributi del secolo*, Milano, Meltemi, 2020.
- HAU H. M., WEITZ J., BORK U., «Impact of the COVID-19 pandemic on student and resident teaching and training in surgical oncology», *Journal of Clinical Medicine*, 9(11), 3431, 2020.
- HEIDEGGER M., *Sein und Zeit*, 1927, trad. it., *Essere e tempo*, Milano Longanesi, 1976.
- ID., *Hermeneutik der Faktizität*, 1929, trad. it., *Ontologia. Ermeneutica dell'effettività*, Napoli, Guida, 1998.
- ID., *Über den 'Humanismus'*, 1947, *Lettera sull' 'Umanismo'*, Milano Adelphi, 1995.
- ID., *Unterwegs zur Sprache*, 1959, trad. it., *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia, 1973.
- ID., *Logik. Die Frage nach der Wahrheit*, 1976; trad. it., *Logica, il problema della verità*, Milano, Mursia, 1986.

- HORKHEIMER M., ADORNO T., *Dialektik der Aufklärung*, 1944, trad. it. *La dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 2010.
- HUGHES A. M., *Developing play for the under 3s: the treasure basket and heuristic play*, London, Routledge, 2015.
- HUSSERL, E., *Die Krisis Der Europäischen Wissenschaften Und Die Transzendente Phänomenologie*, 1936, trad. it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 2015
- HUTSON, L., «Rhetoric and Law», in *The Oxford Handbook of Rhetorical Studies*, Oxford University Press, 2017.
- IORI V., «Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva», in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Milano, Guerini e Associati, 2006.
- IORI V., *Educatori e pedagogisti. Il senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., HOLUBEC E. J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 2008.
- JONASSEN D. H., «Toward a design theory of problem solving», in *Educational technology research and development*, 48, pp. 63-85, 2000.
- ID., *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*, Routledge, London 2010.
- JULKUNEN J., «Knowledge-production processes in practice research», in *Social Work & Society*, IX, 1, pp. 60-75, 2011.
- KANT I., *Kritik der Urteilkraft*, 1790, trad. it., *Critica del giudizio*, Laterza, Bari-Roma, 2002.
- ID., *Antropologia pragmatica*, Laterza, Bari-Roma, 2006.
- KAUFMAN D., SAUVE L., (Eds.) *Educational gameplay and simulation environments: case studies and lessons learned: Case studies and lessons learned*, Hershey, IGI Global, 2010.
- KILPATRICK W., «The project method», in *Teachers college record*, 19(4), pp. 319-335, 1918.
- KNOWLES M. S., HOLTON E. F., SWANSON R. A., *The Adult Learner*, trad. it., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- LACAN J., *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, trad. it., *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974.
- LACCHINI P., RIVOLTELLA P. C., *L'avventura del pensiero*, vol. III, Padova, Cedam, 1992
- LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- ID., «Il processo formativo interpretato e discusso», in F. Cambi, P. Orefice, *Studi sull'educazione. Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Napoli, Liguori, 1996.
- LANDON-HAYS M., PETERSON-AHMAD M. B., FRAZIER A. D., «Learning to teach: How a simulated learning environment can connect theory to practice in general and special education educator preparation programs», *Education Sciences*, 10(7), 184, 2020.
- LASSWELL H., *The Structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas*, New York, Institute for Religious and Social Studies, 1948.

- LEI Z., «On the Key Points in the Construction of Education and Self-education Classroom System», in *2018 4th International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science* (ETMHS 2018), pp. 6-11, Paris, Atlantis Press, 2018.
- LÉVINAS E., *Totalité et infini*, 1961, trad. it. *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book, 1977.
- LODIGIANI R., *Formazione e sviluppo. Un confronto fra Italia e Francia*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.
- LOTMAN J., *La semiosfera*. Bologna, Marsilio, 1985.
- LOWN J., «Circle Time: The perceptions of teachers and pupils», in *Educational Psychology in Practice*, 18(2), pp. 93-102, 2002.
- LUHMANN N., SCHORR K. E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando Editore, 1999
- LUTH C., «On Wilhelm von Humboldt's theory of *Bildung* dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday», *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), pp. 43-60, 1998.
- MAGNANO F., *Il De topicis differentiis di Severino Boezio*, Palermo, Officina di studi Medievali, 2014.
- MARGIOTTA U., *La formazione dei talenti*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- ID., «Per valorizzare il talento», in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- MARI G., «Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica», in AA. VV., *Persona e educazione. Atti del XLIV Convegno di Scholè*, Brescia, La Scuola, 2006.
- MARRONE, L., *Il consulente investigativo: Metodologia e ambiti operativi*. Roma, Gangemi Editore, 2013;
- MARTINS J. C. A., «The simulated clinical experience in nursing education: a historical review», *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(4), 619-625, 2012
- MARX M.K., *Introduction to the critique of political economy*, 1859, trad. it., *Introduzione alla critica dell'economia politica*, Roma, Ed. Rinascita, 1954.
- MASLOW A. H., *Toward a psychology of being*, 1960, trad. it., *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolbio, 1971.
- ID., «Una teoria della motivazione umana», in G. V. Caprara, R. Luccio (a cura di) *Teorie della personalità*, vol. 1, Bologna, Il Mulino, 1986.
- MASSA R., (a cura di.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- MERTON R.K., *Social Theory and Social Structure*, 1949, trad. it. *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 1959.
- ID., «The Matthew effect in science», in *Science*, n.59 (3810), 1968.
- MEZIROW J., *Education for perspective transformation*, New York, Columbia University Press, 1978.
- ID., *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003;
- MICHELINI M. C., «Il pensiero riflessivo», in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016.

- MILL S., *A System of Logic. Ratiocinative and Inductive*, 1843, trad. it., *Sistemi di logica induttiva e deduttiva*, Milano, UTET, 1996.
- MOISE E., COCULESCU C., CĂRUȚAȘU G., «Education through simulated enterprise», *Journal of Information Systems & Operations Management*, 8(2), 2014.
- MORI M., *Storia della filosofia moderna*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- MORIN E., *La méthode. I. La nature*, 1977, tr. it., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- ID., *Science avec conscience*, 1982, trad. it., *Scienza con coscienza*, Milano, Feltrinelli, 1988.
- ID., *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, 1999, trad. it., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- ID., «Conoscere se stessi per avere cura di sé», *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 2, 2008.
- ID., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2012.
- ID., *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013.
- NEGRI S. (a cura di), *La consulenza pedagogica*, Roma, Carocci, 2014.
- NIETZSCHE F., *Die geburt der tragödie aus dem geiste der musik*, 1872, trad. it., *La nascita della tragedia*, Milano, Feltrinelli, 2017.
- NODDINGS N., *Starting at Home: Caring and social policy*, Berkley, University of California Press, 2002.
- NUSSBAUM M., *Creating Capabilities*, 2011, trad.it, *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del Pil*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- OGGIONNI F., *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- PALMIERI C., *La cura educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- ID., *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- PALMIERI C., POZZOLI B., ROSSETTI S. A., TOGNETTI S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale: Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- PARMIGIANI D., TRAVERSO A., *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- PARSONS T., «An outline of the Social System», in T. Parsons et al. *Theories of Society*, Free Press, New York, 1965.
- PENSIERI C., ALLONI R., «Educazione e simulazione nelle Facoltà universitarie. Una review», *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 121-142, 2019
- PETERS J. M., «Strategies for Reflective Practice», in *New directions for adult and continuing education*, 51, pp. 89-96, 1991;

- PETERS R. S., «Che cos'è un processo educativo», in A. Granese (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- PLATONE, *Gorgia*, 527-b.
- ID., *La Repubblica*, Libro II, 361b.
- ID., *Le leggi*, libro II, in Platone, *Tutte le opere*, Roma, Newton, 2013.
- POGGI G., «Linee di sviluppo della teoria sociologica di Talcott Parsons», in T. Parsons, *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, il Mulino, 1962.
- POPPER K., *The poverty of historicism*, 1956, trad. it., *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- RICCIONI I., *Élite e partecipazione politica. Saggi su Vilfredo Pareto*, Roma, Carocci, 2016.
- RICOEUR P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000, trad. it. *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- RIVA M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini studio, Milano, 2004.
- ID., «Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica», in *Rassegna di pedagogia*, vol. 18, pp. 161-178, 2011.
- ROBERTSON D. W., «A note on the classical origin of "circumstances" in the medieval confessional», in *Studies in Philology*, 43(1), pp. 6-14, 1946.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pygmalion in the classroom, Expanded edition*, New York, Irvington, 1992.
- ROSSI B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini e associati, 2008.
- RUCH J. M., «From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research», *Social Work Education*, 21(2), pp. 199-216, 2002.
- SANTORO M., «Presentazione del volume», in T. Parsons, *Professioni e libertà*, Roma, Armando, 2011.
- SARSINI D., «Alcune riflessioni sulla didattica a distanza», *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23, pp. 9-12, 2020.
- SARTRE J. P., *L'existentialisme est un humanisme*, 1946, trad. it., *L'esistenzialismo è un umanismo*, Milano, Mursia, 2016.
- SARTRE J. P., *Critique de la raison dialectique*, 1960, *Critica della ragione dialettica*, Milano, il Saggiatore, 1963.
- SCHÖN D. A., STRIANO M., CAPPERUCCI D., *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- SECCI C., «La parola generatrice in educazione», in Baptist, G. (a cura di), *Jean-Luc Nancy: Pensare il presente. Seminari cagliaritano 11-13 dicembre 2007*, Cagliari, CUEC, 2010, p. 44.
- SEMERARO A., *Pedagogia e comunicazione. Paradigmi e intersezioni*, Roma, Carocci, 2007.
- SEN A., *Development as Freedom*, 1999, trad. it., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000.

- SØRENSEN I. K., AARSAND P., HOVEID M. H., «Beyond binaries: Enacting agency in video observations in ecec», in *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), pp. 81-98, 2019.
- SMART K. L., CSAPOV, «Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities», in *Business Communication Quarterly*, 70(4), pp. 451-457, 2007.
- SOLA G., *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2004.
- ID., *Heidegger e la pedagogia*, Genova, Il melangolo, 2008.
- SPANO A., «Il Roundabout. Un approccio per l'educazione professionale», in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 274-288, 2019.
- SPERBER D., WILSON D., *Relevance: Communication and cognition* (Vol. 142), Cambridge, Harvard University Press, 1986.
- STIEGLER B., *Economie de l'hypematériel et psychopouvoir*, Paris, Mille et un nuits, 2008.
- ID., *La télécratie contre la démocratie. Lettre ouverte aux représentants politiques*, Paris, Flammarion, 2016.
- STRIANO M., MELACARNE C., OLIVERIO S., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli e pratiche*, Brescia, La Scuola, 2018.
- SYAEBANI M. I., SOBRI R. R., «Relationship between organizational justice perception and engagement in deviant workplace behavior», in *The South East Asian Journal of Management*, 37-50, 2013.
- TOMMASO D'AQUINO, *La somma teologica*, Bologna, Edizioni Studio Domenicano, 1997
- TÖNNIES F., *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887, trad. it., *Comunità e società*, Roma-Bari, Editore Laterza, 2011.
- TYSON R., «When expectations clash: Vocational education at the intersection of workplace and school», in *Interchange*, 47(1), 2016.
- ID., «The didactics of vocational *Bildung*: How stories matter in VET research», in *Journal of Vocational Education and Training*, 68(3), 2016.
- TRENTIN G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online* (Vol. 6), Milano, Franco Angeli, 2004.
- VATTIMO G., *Introduzione ad Heidegger*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- WEBER M., *The Theory of the Leisure Class*, 1899, trad. it., *La teoria della classe agiata*, Torino, Einaudi, 2017.
- VON BERTALANFFY L., *General system theory. Foundations, development, applications*, 1968, trad. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, Milano, Mondadori, 2004.
- VYGOTSKIJ L., *Pensiero e Linguaggio. Ricerche Psicologiche*, Roma-Bari, Laterza, 1990.
- ID., *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*, Trento, Erikson, 2006.
- WEBER M., *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, 1905, trad. it., *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1977.
- ID., *Economia e società, vol. I, Teoria delle categorie sociologiche*, Milano, Edizioni di Comunità.
- ID., *Parlamento e governo*, Laterza, Bari 1993.

WATZLAWICK P., Beavin J. H., Jackson D., *Pragmatics of human communication*, 1967, trad. it. *La pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

WENGER E., *Communities of practice*, 1998, trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

WEISINGER H., *Emotional Intelligence at Work*, 1997, trad. it. *Intelligenza emotiva a lavoro*, Milano, Bompiani, 2004.

WENGER E., MCDERMOTT R., SNYDER W. M., *Cultivating Communities of Practice*, 2002, trad. it. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati, 2007.

Zago. G., «Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica», in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

ZANCHETTIN A., «La supervisione pedagogica nella formazione professionale», in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2009, pp. 1-29.

Riferimenti normativi

Comunicato di Maastricht sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (VET), 14 dicembre 2004.

Consiglio europeo, Raccomandazione 2018/C 189/01 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018, pp. 26-28, 22 maggio 2018.

Consiglio dei ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, Dichiarazione di Copenaghen, 30 novembre 2002.

Decreto Legislativo n. 76/2005, “Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

Decreto Legislativo n.61/2017, n. 61, Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Legislativo n. 65/2017, , Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”.

Decreto Presidente Regione autonoma della Sardegna. 22 luglio 2008, n. 4, Regolamento di attuazione dell'articolo 43 della legge regionale 23 dicembre 2005, n. 23. Organizzazione e funzionamento delle strutture sociali, istituti di partecipazione e concertazione

Delibera Giunta Regione autonoma della Sardegna 14 novembre 2008, n. 62/24 Requisiti per l'autorizzazione al funzionamento delle strutture e dei servizi educativi per la prima infanzia. Approvazione definitiva;

Legge n. 845/1978, “Legge quadro in materia di formazione professionale”.

Legge n. 107/2015, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

Legge n. 196/1997, “Norme in materia di promozione dell’occupazione”; Decreto Legislativo n. 112 del 1998 “Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni e agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n.59”;

Legge Regionale 23 dicembre 2005, n. 23 (Regione autonoma della Sardegna), Sistema integrato dei servizi alla persona. Abrogazione della legge regionale n. 4 del 1988 (Riordino delle funzioni socio-assistenziali).

Linee guida strutture sociali. Requisiti specifici per le tipologie di strutture sociali di cui all’articolo 4, comma 1, lett. a), b), d) ed e) del Decreto del Presidente della Regione Sardegna n. 4 del 2008, ai sensi dell’articolo 28, comma 1), dello stesso D.P.Reg. ai fini dell’autorizzazione al funzionamento e dell’accreditamento.

Parlamento europeo e Consiglio, Raccomandazione 2008/C 111/01/CE sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, 23 aprile 2008.