

XX CONVEGNO NAZIONALE SIPED
Napoli, 26-27-28 maggio 2004
Aula Magna -Corso Vittorio Emanuele, 292

”Processualità formativa e domanda di senso tra ricerca teorica e prassi empirica”.

COMUNICAZIONE

di Giuditta Alessandrini

Professore Associato di Pedagogia Sociale e di Pedagogia del lavoro

Università degli Studi di Roma TRE

(Membro del Consiglio Direttivo Siped)

Buon giorno a tutti, ringrazio il presidente della Siped per avermi dato la possibilità di presentare questa breve comunicazione.

Ho preparato e scritto un testo ma preferisco parlare a braccio, anche a caldo delle preziose considerazioni emergenti dalle relazioni presentate stamattina dai colleghi.

La mia “Comunicazione” seguirà, dunque, la logica delle suggestioni e cercherà anche di sottolineare alcuni aspetti a mio avviso di particolare rilievo anche rispetto ad alcuni elementi emersi nell’ambito di questo importante Convegno.

Innanzitutto penso che vada sottolineato a grandi linee che *non c’è antinomia* tra ricerca e prassi, o meglio che questa è una falsa antinomia.

Quali sono le argomentazioni, dunque, a sostegno di tale tesi? Bisogna considerare che la pedagogia è un sapere *critico*, ma caratterizzato da un forte carattere *emancipativo*-, *trasformativo*, e comunque un *sapere* che è correlato all’idea di “impegno”.

Un impegno che, dal mio punto di vista, ha diverse angolazioni, soprattutto di tipo etico - deontologico, con tutte le sottolineature che questa espressione comporta in riferimento al concetto complesso di persona *naturaliter* connessa alla Weltanschauung personalistica.

Mi sembra che vada sottolineato come questa dimensione di trasformazione e di emancipazione sia fortemente correlata allo “specifico” della ricerca pedagogica.

Detto questo, penso che - rispetto al tema dell’identità della pedagogia -, ci siano alcune domande che interessano anche coloro che si occupano di ricerca e sono impegnati nella pratica formativa; penso anche ai giovani, ai dottorandi, ai professionisti dell’educazione.

Quali, dunque, le domande chiave?

Come leggere la formazione come categoria pedagogica? Quali sono le accezioni, quali le dimensioni? Quali sono gli aspetti che connotano questa visione pedagogica della formazione? Qual è la *domanda di senso* per coloro che svolgono la professione di formatori, rispetto a gli scenari dell’adulità, agli scenari legati alle trasformazioni del mondo del lavoro, anche alle spinte di indirizzo emergenti dall’Unione europea ed anche alle nuove “derivate” correlate al rischio di marginalizzazione e di condizionamento.

Queste penso che siano alcune domande che coniugano in maniera molto *densa* l’interazione tra approccio teorico e approccio prussico- oggetto di riflessione della sessione del Convegno di questa mattina.

Per quanto riguarda il primo punto, vorrei sottolineare immediatamente che la tesi relativa alla “riappropriazione pedagogica” della formazione si deve anche al contributo di discussione fornito dal gruppo di pedagogia critica¹. Sembra quasi paradossale ma, in effetti, nel recente passato, si è determinato un difficile incontro tra pedagogia e formazione,

e ciò a causa non solo della persistenza di stereotipi in tal senso, ma anche perché, in effetti, molto spesso la tematizzazione sulla formazione *tout court* era incentrata su un approccio di tipo meramente riduttivo, ingenuo, retorico, precettistico, o addirittura di stampo aziendalistico. La riappropriazione pedagogica della formazione ha reso possibile in effetti un arricchimento straordinario del dibattito della formazione. Sono estremamente convinta che, per consolidare meglio la dimensione della pedagogicità, occorra esplorare e definire ancora più compiutamente il processo di riappropriazione pedagogica della formazione.

Un tema importante che non concerne solo l'età evolutiva, ma l'età adulta, riguarda i processi di formazione nelle organizzazioni. E' d'obbligo il riferimento alle tesi espresse su questi temi in seno agli indirizzi dall'Unione europea; dai documenti di Lisbona in poi, si possono identificare elementi significativi che caratterizzano il tema della cosiddetta società cognitiva. La discussione sull'educazione nei suoi diversi aspetti e l'approccio critico sugli aspetti educativo-formativi della società del futuro sono elementi che indubbiamente caratterizzano alcune dimensioni dell'evoluzione della società civile.

Bene, in che cosa consiste *questa rilettura pedagogica della formazione*? Mi soffermo, anche se brevemente, sulla attualità della riflessione sui due aspetti dell'accezione tematica della formazione: la *Bildung* e la *Paideia*.

Occorre ricordare infatti che il termine "formazione" ha *due* etimologie che vanno ricordate anche perché emblematiche dell'accezione di significato più ampio ad esso correlato. "Formazione" deriva infatti dall'etimologia classica latina ("forma") e greca ("morfé"): la prima ha un'estensione di significato che postula il richiamo ad attività specifiche di formazione, la seconda implica soprattutto un "modo di essere". Si intravede dunque come il significato correlato al "formarsi autonomo" ed all'"essere formati" sono in rapporto specifico ed interagente. E' dalla matrice semantica del termine "formazione" che emerge quindi la ragion d'essere di quella *querelle* irrisolta tra la specificità, ovvero la sostanziale sovrapponibilità, dell'idea di autoformazione e di formazione. E' indubbio – quindi – anche *da un punto di vista fondativo* che la formazione postuli problemi di tipo "specificatamente pedagogico".

Nella *Bildung* è quasi "forte" l'idea di disvelamento, a significare un elemento tensionale verso lo sviluppo della identità individuale e cognitiva che coesiste con l'aspetto legato alla "conformazione" del soggetto ai valori educativi della società e della comunità di appartenenza.

Questa identità - che va riletta e interpretata - consente di vedere la formazione come *crescita ontologica dell'essere* ma anche come possibilità del soggetto, in quanto portatore di un diritto storicamente determinatosi di selezione dei valori attraverso i processi di interazione sociale e di costruzione del sé.

Bene! quali sono le accezioni del significato della formazione, dunque?:

Innanzitutto la formazione va vista come categoria interpretativa dei processi di sviluppo dell'uomo e della donna, ma anche come dimensione empirico-prassica, come sapere specializzato, finalizzato ai successi di percorsi di crescita, e come aspetto legato anche alla didattica e alla dimensione socio-formativa.

Due polarità si coniugano a partire dalla riflessione della filosofia occidentale: una filiera di argomentazioni e concettualizzazioni tesa a scorgere la formazione come "*crescita ontologica dell'essere*", si alterna ad un'altra filiera che intravede il concetto di formazione strettamente connesso all'attività del *soggetto nel suo sviluppo storico* attraverso processi di continua interazione e costruzione.

La rilettura della *seconda* di queste due filiere si snoda in un asse, che partendo dalla riflessione *kantiana*, giunge all'idealismo moderno, e che, ancora, rielaborato dalla lettura

hegeliana giunge fino all'analisi *ermeneutica*. Si può affermare che il problema della formazione può identificarsi in effetti sia con il *paradigma dello sviluppo organico* che con quello dell'emergenza della *soggettività* ed, infine del *rapporto tra persona e cultura*, *il rapporto io- mondo*.¹

Quello che mi preme più sottolineare, è che si può identificare una tassonomia relativa alle dimensioni che focalizzano questa "riappropriazione pedagogica" della formazioneⁱⁱ. Quali sono questi aspetti? L'intenzionalità della dimensione formativa è fondamentale, quasi proprio il cuore della pedagogicità della formazione.

La processualità che interessa la dialettica tra soggetto e oggetto, la riflessività che è stata sottolineata nella relazione precedente, intesa anche come approccio innovativo per lo svolgimento dei processi di apprendimento, connesso al sapere adulto, al sapere pratico, alle metodologie delle cosiddette buone pratiche. Ebbene questa enfasi su un approccio soprattutto caratterizzante la specificità dei percorsi di apprendimento adulto, la riflessività, ha una matrice che è prettamente pedagogica.

La dimensione della soggettualità, anch'essa fondamentale - e anche qui c'è uno stretto nesso tra l'individuazione del principio teorico e l'individuazione del principio metodologico - che è soprattutto il tema dell'analisi delle competenze, delle competenze trasversali e via dicendo. Altro aspetto da citare, l'ampliamento, ovvero il ridimensionamento del ruolo del formatore; il formatore non è solo - senza dubbio - un mediatore didattico ma si identifica con una professionalità ad ampio raggio. Il formatore deve diventare in qualche modo anche una persona in grado di suscitare consapevolezze, deve saper sviluppare la sua *capacità di formazione*. Si profilano all'orizzonte oggi bisogni più complessi rispetto al passato nell'ambito organizzativi, nell'ambito del privato sociale, ecc. Si tratta di una serie di soggetti che si stanno affacciando al mondo della formazione con nuovi bisogni professionali.

Bisogna ricordare un altro aspetto importantissimo, sesto elemento di questa tassonomia delle caratterizzazioni pedagogiche della formazione, la problematicità.

La formazione, in sostanza, diventa il *luogo* in cui il soggetto per un verso acquisisce consapevolezza del suo *divenire*, per l'altro introietta il senso delle sue potenzialità inesprese. Gli esiti di ogni processo formativo devono, infatti, essere letti in termini che non possono che essere "problematici", in parte a causa dell'impossibilità di predeterminazione dei risultati dei fenomeni formativi, inoltre per le caratteristiche stesse della fenomenologia dell'esperienza formativa stessa. Tale esperienza si gioca sul duplice filo per un verso della "crescita individuale ed autodiretta" e per l'altro del sostegno esterno all'emancipazione attraverso l'interazione duale tra formatore e formando. Questo "nodo" - naturalmente ambiguo ed ambivalente - determina in modo irreversibile per così dire la natura problematica dell'atto del "formare" quando, superata la dimensione di puro metodo o prassi, esso appare nella sua essenzialità pedagogica.

La problematicità come impossibilità di predeterminazione dei risultati, dei fenomeni formativi, ma anche come consapevolezza e qualche volta sottolineatura della polivalenza, della polisemia dei significati dei percorsi formativi in quanto tali. Ecco, *questo* mi sembra un elemento importante e anche per così dire un "oggetto" di formazione dei formatori, mantener viva la dimensione della problematicità.

Giungo alla seconda parte: la riflessione sulle nuove problematiche presenti negli scenari macro-economici, macro-sociali.

Indubbiamente c'è in atto una *destrutturazione dei sistemi organizzativi* e dei sistemi professionali, (basti vedere anche le ricerche europee sulle trasformazioni del lavoro).

Notiamo questa condivisa tendenza verso una pluralizzazione dei modi di produzione, soprattutto una destrutturazione che non è soltanto del lavoro ma anche delle vite personali dei

¹ Su questi temi cfr. in particolare il volume *Pedagogia sociale* Carocci Editore, 2002 e la bibliografia ivi citata.

soggetti, dei modelli biografici a cui le persone si riferiscono, e all'interno di questo scenario, citato da tanti autori , c'è anche la dimensione delle "reti",dimensione che è ricca di problematizzazioni

E' una trasformazione strutturale che implica anche l'emergere di problemi sempre più centrati sul dominio delle informazioni e della conoscenza ⁱⁱⁱ.

L'idea di società cognitiva tra l'altro sottolinea fortemente la presenza di un corto circuito tra, lavoro, formazione e apprendimento o per meglio dire, la sovrapposibilità , ma anche , lo stesso *intreccio* tra formazione, lavoro e apprendimento .

E un'altra dimensione importante è anche la coesistenza, l'intreccio tra apprendimento formale, e informale , riconosciuto un punto cruciale dai documenti comunitari come il Memorandum.

Ma,- e mio avvio alle conclusioni-,c'è qualche cosa di inquietante al di là di questi aspetti su cui si innesca a mio avviso una domanda forte di riappropriazione pedagogica. Cos'è quest'aspetto? Ebbene, il contraltare della soggettualità, già sottolineata più volte non soltanto da me ma anche da altri interventi, è l'individualizzazione.

L'*individualizzazione* - si coniuga anche come *ampliamento della sfera del rischio* del soggetto lasciato solo di fronte alle opzioni di fondo della vita privata e sociale. La crisi del riferimento a quelle "grandi narrazioni" che ,nel passato,costituivano la cornice identitaria delle persone (la famiglia,la comunità,il partito ecc.) ha ampliato il rischio che poi la responsabilità delle scelte e delle decisioni che un individuo può sviluppare siano ancorate sempre meno a scenari certi ma piuttosto all'*alea* dell'incertezza e della precarietà.

Ecco allora in una situazione in cui si enfatizza l'ottica rinunciataria,di breve periodo rispetto a quell'impegno di cui parlavo prima,(mi riferisco soprattutto al concetto di Mounier, di *uomo impegnato*, o meglio di *intellettuale impegnato*).

Nascono e si consolidano atteggiamenti di rinuncia delle persone a logiche progettuali di lungo periodo , e questo è un rischio, com'è facile argomentare .

Esiste,viceversa una *domanda pedagogica*, implicita, "tacita", estremamente forte su cui bisogna sicuramente agire , perché ciò che è in gioco è la salvaguardia della capacità d'agire del "soggetto – persona".

Biografie "individualizzate" possono essere connesse a fenomeni irreversibili di condizionamento sociale,come è sottolineato da una nutrita letteratura non solo pedagogica (cfr. ad esempio le recenti opere di Baumann^{iv}.)

All'interno di queste dimensioni si aprono scenari di discussione per certi versi nuovi e di grande interesse ma soprattutto *parzialmente inesplorati* per il punto di vista pedagogico, e ,quindi per una riflessione sui *processi identitari* che interessano la pedagogia come ,sia nel suo asse teorico che nella dimensione empirico-prassica. Al *pedagogista sociale*, in quanto studioso del fenomeno educativo nelle sue interazioni con i processi di condizionamento sociale, a mio modo di vedere, spetta in primis il compito di "ri-leggere" in senso problematico e critico i significati - nelle luci ed ombre a questi correlati - del *problema formativo* in riferimento ai diversi soggetti,contesti e processi di interazione sociale anche nelle caratterizzazioni tipiche della società .

Grazie.

ⁱ Mi riferisco in particolare al lavoro di riflessione di alcuni colleghi come Franco Cambi,Enza Colicchi, ed altri che attualmente è in via di pubblicazione in una monografia.

ⁱⁱ Per una esposizione di tale tassonomia più ampia cfr. il mio volume *Pedagogia Sociale*, Carocci Editore,2003 e la bibliografia ivi citata.

ⁱⁱⁱ Su questi temi,cfr. il mio ultimo volume : *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati,Milano,2004

^{iv} Cfr. ad esempio, Z. Baumann, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2000, o, dello stesso autore *Amore liquido*, Bari Laterza, 2004