

For an educational *praxis*: the occasion of the academic traineeship

Per una *praxis* educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario

Mabel Giraldo

Abstract

The paper wants to show how the academic traineeship could represent a privileged way for practical learning, or rather for a learning by practice, in the practice and for the practice. This perspective stands for a denial of the wrong dichotomy between practice and theory, study and work. A denial legitimated by the restoration of the Aristotelian use of the term "praxis".

Il postmoderno, combattendo i paradigmi e gli ismi di un pensiero moderno rigorosamente scientifico, analitico e tecnicista, dimostratosi "fallimentare" proprio nella sua stessa pretesa di descrivere attraverso risposte certe il mondo, l'uomo e tutto l'esistente, si configura come l'esplicitazione dell'impossibilità di dare un ordine, di ricercare unità, coerenza e organicità in un reale sempre più caratterizzato da frammentarietà, incertezza e velocità. Dunque, dall'oscurarsi del problema dell'essere, proprio perché umanamente non coglibile nella sua totalità, sembra, pertanto, sorgere alle porte del Novecento il primato del problema dell'agire, se non per la sua dignità ontologica, almeno per la sua urgenza pratica perché l'agire effettivo non poteva rimanere in sospenso nell'attesa che la questione del senso dell'essere fosse risolta¹.

La missione consiste, allora, nel tracciare nuove traiettorie epistemologiche e culturali che siano in grado di indagare e "dare ragione" dei cambiamenti avvenuti non solo a livello sociale, politico e lavorativo, ma soprattutto educativo e formativo perché in questo quadro di generale pensiero debole alla riflessione pedagogica viene chiesto un nuovo modello formativo: «la formazione dovrà configurarsi sempre più come laboratorio che come predisposizione ed erogazione di uno stoccaggio di saperi. Questo sta a significare una diversa enfasi alla lettura dei contesti, alle creazione delle mappe condivise, al monitoraggio dell'intelligenza collettiva piuttosto che alle performance individuali»². I temi del formare, dell'apprendere e dell'educare vengono, così, ridefiniti entro nuove reti che sappiano stare al passo con la precarietà e la mutevolezza dei nuovi contesti professionali. Una nube oscura sul futuro di giovani e meno giovani che l'università può cercare di combattere attrezzando i propri studenti attraverso un percorso di tirocinio³ mediante il quale esperire sul campo la quotidianità della professione

¹ F. Chiareghin, *Possibilità e limiti dell'agire umano*, Marietti, Genova 1990, pp. 11-12. Per un maggiore approfondimento si vedano: A. Gargano, *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979; E. Berti, *Crisi della razionalità e metafisica*, in Id., *Le vie della ragione*, Il Mulino, Bologna 1987.

² G. Alessandrini, *La formazione oltre l'aula: apprendimento organizzativo e nuove competenze*, in F. Miggiani (Ed.), *Learning organization. Idee e sistemi per lo sviluppo aziendale nella società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 1994, p. 158.

³ Per una maggiore chiarezza, si precisa che l'esperienza di tirocinio alla quale si farà riferimento nel contributo riguarderà solamente il tirocinio formativo curricolare ovvero quell'esperienza prevista dal piano di

comprendendo quando e come la pratica si colleghi alla teoria: «il tirocinio è elemento integrante proprio perché luogo di raccordo tra teoria e pratica nel suo essere un periodo di prima socializzazione, di acquisizione/costruzione di abiti e competenze professionali, di riflessione critica sull'attività educativa e didattica osservata, vissuta e condotta»⁴.

L'intento del presente intervento sarà proprio quello di cercare di mostrare come il tirocinio curricolare possa rappresentare una via dell'apprendere pratico, una smentita dell'errata, quanto longeva, dicotomia tra teoria e pratica legittimata dallo stesso utilizzo aristotelico del termine *praxis* (πραξις). Una *praxis* che trova il suo principio nella *phronesis* (φρονήσεως). Una *phronesis* che è il centro non solo della scelta etica, ma anche dell'agire in esperienza. Un agire in esperienza che è caratteristica fondamentale di un felice percorso di tirocinio, «occasione programmata di riorganizzazione del sapere in funzione del fare»⁵.

Praxis: il contributo della filosofia aristotelica

Stando alla voce del dizionario di filosofia, troviamo che viene definita azione

qualsiasi operazione considerata dal punto di vista del soggetto che la compie. Il suo contrario è la passione, cioè il subire alcunché. Il termine può essere impiegato, in senso metafisico, per denotare il modo di esprimersi dell'essere; in senso pratico, per indicare qualsiasi forma di comportamento, più o meno connesso al grado di perfezione di un ente, ma sempre riflesso della sua capacità decisionale, di una sua volontà, anche se non è da escludere la presenza dell'aspetto meccanico⁶.

Tale definizione, oltre a mettere in gioco diverse questioni significative per il dibattito epistemologico ed etico intorno al concetto di azione, sembra soffrire di quel riduzionismo comportamentista che vede l'agire come un comportamento umano misurabile e osservabile dalla cui analisi si può risalire a tutte le dinamiche che compongono l'agire stesso.

Tuttavia, pur non negando che l'azione si dia anche in una manifestazione empirica che è in qualche modo rilevabile, si rischia di perdere la ricchezza semantica insita nella stessa etimologia del termine. Una ricchezza che Aristotele coglie e ci restituisce attraverso il riconoscimento dell'originalità del sapere pratico, accanto a quello teoretico e poetico.

Come l'essere, secondo lo Stagirita, si dice in molti modi ammettendo una pluralità dell'esistente mai riconosciuta prima del suo pensiero, così l'uomo dispone di diverse modalità di conoscenza del reale. L'uomo non si avvale solamente della teoresi, ovvero di quel sapere contemplativo e speculativo in base al quale una cosa è vera per sé, bensì anche del sapere pratico, etico e politico, e di quello poetico proprio della poetica e delle

studi universitario all'interno dei diversi corsi di laurea durante la quale lo studente entra in contesti organizzativi, operativi e progettuali allo scopo di osservare quei processi di lavoro che gli permetteranno di realizzare un'integrazione dei saperi teorici, appresi in aula a lezione, con i saperi pratici, appresi nel corso dell'esperienza di tirocinio. Non si parlerà, dunque, delle varie tipologie di tirocinio, a seconda delle diverse professionalità, e nemmeno di quei tirocini intrapresi nei percorsi post-laurea (tirocinio extra-curricolare), come ad esempio il praticantato da avvocato, medico, e così via.

⁴ L. Genovesi, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005, p. 10.

⁵ A. Bartolini, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il Segno dei Gabrielli, Cariano 2006, p. 9.

⁶ V. Melchiorre (Ed.), *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano 2006, pp. 963-964.

forme artistiche in generale. Entrambi rappresentano due modalità con le quali l'uomo agisce nel mondo, tuttavia, mentre la seconda ha a che fare con la *téchne*, ossia con la produzione di un oggetto che è esterno all'opera del soggetto, la prima riguarda una razionalità che dirige l'azione verso la scelta del bene e non di un bene astratto, ma del migliore dei beni realizzabili nelle circostanze date⁷. Come richiama Pellerey,

l'agire dell'uomo in quanto uomo, secondo il filosofo greco, deve essere considerato da due prospettive differenti: la prospettiva produttiva e quella della prassi. L'agire tecnico o produttivo è quello proprio dell'artigiano. Esso è guidato dall'idea (*éidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. L'agire pratico (*praxis*) è anche esso guidato da un ideale (il bene) e può realizzarsi tramite una disposizione interiore (la *phrónesis*), capacità di decisione prudente e consapevole⁸.

Risulta, pertanto, evidente come l'agire non sia riducibile a una procedura o a un comportamento osservabile dal momento che designa la volontà tipicamente umana all'azione, un'azione che sarà frutto di una scelta ragionevole, risultato del legame tra la conoscenza del bene e il calcolo dei mezzi necessari per raggiungere quel bene.

Dunque, non è vero che l'azione, la *praxis* rappresenta qualsiasi operazione compiuta dall'uomo, bensì essa per essere tale deve possedere determinate caratteristiche, solo così la pratica diventa il luogo del sapere pratico, concreto, deliberato e adeguato al caso specifico. Quello che noi oggi definiamo "pratico", perciò, non ha nulla a che vedere con la *praxis* aristotelica⁹ nella quale permane, invece, sia una dimensione oggettiva – che rimanda ai comportamenti osservabili e misurabili con gli strumenti propri dell'indagine scientifica – sia una dimensione soggettiva – che fa riferimento a quella qualità esclusiva della persona umana che accompagna tutto l'agire svolto secondo ragione e intenzionalità, in libertà e responsabilità. È proprio questo trascendente che ha a che fare con gli strati più profondi della coscienza e dell'autocoscienza¹⁰. È proprio grazie ad esso che l'azione non è un fare o un'operazione qualsiasi, ma è qualcosa di squisitamente umano, qualcosa per cui le *praxis* non sono subite, bensì "inaugurate" dalla persona¹¹ perché la scelta «è manifestamente un che di volontario, ma non ogni volontario è possibile oggetto di scelta. Ma non sarà forse quel volontario che è preceduto dalla deliberazione? Infatti la scelta è accompagnata da ragione, cioè da pensiero. E anche il nome sembra suggerire che è ciò che viene scelto prima di altre cose»¹².

Aristotele, quindi, ammette che diverse sono le "vie della ragione"¹³, ciascuna con le proprie peculiarità, però ognuna utilizzata dall'uomo per conoscere la pluralità del reale. Il modo di conoscere della teoresi è certamente differente da quello della prassi, tuttavia lo Stagirita non legge questa distinzione come un'opposizione. Ogni ambito del sapere

⁷ Aristotele, *Eth. Nic.*, VI, 8, 1141b 13-14. Si precisa che l'edizione a cui si farà riferimento è la seguente: Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di C. Mazzarelli, Bompiani, Milano 2000.

⁸ M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma 1998, p. 22.

⁹ R. J. Bernstein, *Praxis and action*, Dickworth, London 1971, p. IX.

¹⁰ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010; Id., *Azione*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 55-70.

¹¹ Cfr. H. Arendt, *Vita Activa* [1958], tr. it., Bompiani, Milano 1997.

¹² *Eth. Nic.*, III, 2, 1111b 13-17.

¹³ Cfr. E. Berti, *Le vie della ragione*, cit..

compone, infatti, quel sistema aperto che è caratteristica essenziale del pensiero aristotelico, ovvero un holon organico e articolato di parti che è ricondotto sì a unità, ma a un'unità intesa come collegamento di tutte le scienze in un sistema enciclopedico facente capo alla filosofia¹⁴.

Dunque, con Aristotele viene data dignità anche a un sapere che deve fare i conti con il sensibile, con la mutevolezza del proprio oggetto, un oggetto che è indagato non come accidente, ma secondo la sua componente del "per lo più"¹⁵. Un sapere il cui statuto epistemologico viene ribadito dallo Stagirita nel libro I dell'*Etica Nicomachea* in cui afferma anch'esso è scienza anche se non ha lo stesso rigore delle altre forme di episteme proprio per via del suo oggetto dimostrando la verità in maniera approssimativa dal momento che le sue premesse sono valide "per lo più". Dunque, il sapere pratico viene riconosciuto non solo come fonte, ma come vera e propria conoscenza poiché il conoscere e il fare sono profondamente intrecciati nella praxis dal momento che l'uomo non solo è immerso nel divenire della realtà all'interno della quale agisce, bensì una volta che le varie azioni si sono manifestate possono essere sottoposte al vaglio dell'analisi riflessiva al termine della quale esse possono essere giudicate buone, giuste o belle – e, quindi, farle nostre in quanto "azioni buone" – oppure cattive, sbagliate e brutte – da evitare la prossima volta che ci si trovi nella medesima situazione¹⁶. Aristotele esplicitamente afferma che la *phónesis* non è una scienza dal momento che ha per oggetto le cose particolari e mutevoli – le azioni –, piuttosto richiede non solo una certa esperienza, ma anche la virtù della temperanza perché i suoi giudizi, diversamente da quelli meramente scientifici, possono essere influenzati dal piacere o dal dolore, dal desiderio o dal bisogno. Ed è proprio per tale ragione, che una volta acquisita, la *phónesis* diventa una specie di abito¹⁷, o meglio un'abitudine, per dirla alla S. Tommaso.

Specifico della pratica è, perciò, questo momento riflessivo a posteriori mediato dalla *phónesis*, una sorta di capacità intuitiva e deliberativa che non solo determina un rapporto dialettico tra conoscere e fare, teoria e prassi, bensì conferisce una propria razionalità al pratico che, in quanto tale, diventa uno dei campi in cui la verità può manifestarsi¹⁸. La ragione pratica, infatti, ha come scopo la verità pratica, cioè la verità in accordo con un desiderio retto, un calcolo corretto dei mezzi necessari a raggiungere un fine buono¹⁹.

A tal proposito, va sottolineata la differenza ribadita da Berti tra *phronesis* e razionalità pratica, spesso confuse e considerate come sinonimi: la prima è la capacità di calcolare correttamente i mezzi più idonei alla realizzazione di un fine buono, dunque non determina il fine; la seconda, invece, consiste proprio nella determinazione del fine, ossia del bene, il quale non è platonicamente una realtà trascendente e irrealizzabile, bensì è un

¹⁴ E. Berti, *L'unità del sapere in Aristotele*, CEDAM, Padova 1965, p. 7.

¹⁵ G. Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007, p. 44.

¹⁶ Cfr. *Eth. Eud.*, II, 1124a 2 – 1226b 4. Si fa riferimento alla seguente edizione: Aristotele, *Le tre Etiche*, a cura di A. Ferriani, Bompiani, Milano 2010.

¹⁷ *Eth. Nic.*, V, 1140a 22-b 21; VII, 1141a 28-b 23; VIII, 1142a 11-25.

¹⁸ Si veda, a tal proposito, la nozione di Berti di *razionalità del pratico* con la quale lo studioso intende quel sapere filosofico rivolto a elaborare i principi dell'agire intersoggettivo. Per un maggiore approfondimento della questione: E. Berti, *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, Marietti, Genova 1989; Id., *Il concetto aristotelico di ragione pratica*, Quattro Venti, Urbino 1991; Id., *Ragione pratica e normatività in Aristotele*, Herder Università Lateranense, Roma 1991.

¹⁹ *Eth. Nic.*, VI, 1139a 26-36.

bene umano, cioè il fine dell'uomo, la felicità. Inoltre, proprio perché pratica, la razionalità pratica non ha per fine solamente la conoscenza del bene, ma anche la sua realizzazione per la quale ha bisogno della phronesis che calcola correttamente i mezzi necessari ad attuare quel fine. Per Aristotele, l'espressione ragione pratica indica sia la capacità di fare filosofia pratica sia la capacità di esercitare la saggezza pratica, anche se queste attività non sono propriamente la medesima cosa²⁰. Pertanto, potremmo concludere che per lo Stagirita nella prassi la circolarità tra teoria e pratica è data dal fatto che, sebbene la phronesis ci comandi in vista di un fine, questo fine non è determinato da essa, bensì dall'attività teoretica che spinge l'uomo fino alla ricerca delle cause prime. La phronesis non crea, ma scopre l'ordinamento teleologico dell'uomo: la phronesis non è padrona alla sophia²¹.

A ragione Sennett, allievo di Hanna Arendt, nel *L'uomo artigiano* sosteneva che fare è pensare²² non condividendo la distinzione della maestra tra *homo faber* e *animal laborans* perché, a suo avviso, anche un *animal laborans* è capace di pensiero. Tuttavia, lo studioso non coglie la sottile intuizione della Arendt per la quale l'*animal laborans*, figlio del capitalismo contemporaneo, rappresenta quell'essere umano simile a una bestia condannata alla fatica e alla routine, una persona talmente immersa nel suo alienante lavoro che risulta fuori dal mondo. Una persona che, invece di essere l'artefice del proprio produrre – *homo faber* –, subisce il processo di produzione. Ed è questo "essere posti" che fa sì che in quel frangente la persona non sia il principio dell'azione, quindi non agisca, bensì al pari dell'animale, o talvolta anche degli automi, compie una serie di movimenti o operazioni che non ha scelto in libertà e responsabilità secondo ragione e intenzionalità. Lo stesso Stagirita – che comunque disprezzava il lavoro svalutandone la concezione propria del suo tempo che considerava il lavoro solamente per il suo valore prettamente strumentale subordinandolo di grado ad attività di tipo finalistico come quelle pratiche o teoretiche – ammetteva che «poiché è involontario ciò che si fa per forza o per ignoranza, si dovrà ritenere che il volontario è quello il cui principio sta in colui stesso che agisce, conoscendo le circostanze particolari in cui si attua l'azione»²³. La condizione necessaria affinché un'azione possa dirsi intenzionale è che il soggetto che la compie, mentre la sta facendo, sappia cosa sta facendo.

Educazione come luogo del sapere pratico?

Se «il termine "pratico" designa l'azione specificatamente umana, l'agire che qualifica soltanto l'uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell'agire bene nell'intenzionalità e che ne cerca una soluzione ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata "bene", e con ragioni»²⁴, come si declina questa attenzione per l'agire nel divenire della realtà nella concretezza dell'agire educativo? Due sono gli insegnamenti

²⁰ E. Berti, *Il concetto aristotelico di ragione pratica*, in G. M. Cazzaniga, D. Losurdo, L. Sichirollo (Eds.), *Prassi. Come orientarsi nel mondo*, Atti del Convegno organizzato dall'Istituto per gli Studi Filosofici e dalla Biblioteca Comunale di Cattolica, 21-23 settembre, QuattroVenti, Urbino 1991, p. 83.

²¹ *Ibidem*; E. Berti, *la razionalità pratica tra scienza e filosofia*, in Id., *Le vie della ragione*, cit., p. 75.

²² R. Sennett, *L'uomo artigiano* [1943], tr. it., Feltrinelli, Milano 2008.

²³ *Eth. Nic.*, III, 1111a 22-24.

²⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., pp. 219-220.

che, sulla scia del pensiero aristotelico, possiamo tradurre in campo pedagogico: da un lato, l'antecedenza del momento "pratico", dell'agire, rispetto a quello teoretico o del pensare e, dall'altro, la circolarità tra teoria e prassi, perché, come ricorda Dewey, la pratica educativa rappresenta l'inizio e la chiusura, mentre le conclusioni scientifiche hanno solo un valore intermedio²⁵.

Relativamente al primo punto, è proprio per merito di Dewey che, dopo secoli di pensiero analitico, rigoroso e scientifico, viene riassegnato all'esperienza un ruolo centrale. Egli, dovendo indicare alcuni dei principali problemi a cui la nuova educazione novecentesca doveva fare i conti, afferma che «io muovo dalla persuasione che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico tra educazione ed esperienza personale»²⁶. Un'esperienza considerata sia come realtà nel suo dinamismo sia come sperimentazione di questa stessa realtà; come empirico diveniente e sensibile e, allo stesso tempo, come possibilità che l'uomo ha di interagire e di intervenire in esso²⁷.

Tradizionalmente gli studi pedagogici hanno privilegiato un paradigma fondato sulla conoscenza astratta, tuttavia, come sottolinea Geertz, è difficile dopo Dewey «considerare il pensare come un'astenersi dall'azione, il teorizzare come un'alternativa all'impegno e la vita intellettuale come una specie di monachesimo secolare, esonerato dalla responsabilità in virtù della sua sensibilità al Bene»²⁸. Grazie al filosofo americano, non solo si dimostra ancora una volta quanto ribadito dalla praxis aristotelica, ovvero una stretta e vitale connessione tra agire e conoscere, ma soprattutto emerge che è la stessa pratica educativa la fonte dei problemi²⁹ perché l'insieme delle questioni che caratterizzano l'educazione, e quindi anche la pedagogia, emerge dalla pratica e ciò significa che i problemi da affrontare sono quelli che si incontrano nel campo della pratica³⁰. Pertanto, «tutta la realtà esperienziale, da quella esterna a quella più intima e profonda, da quella più quotidiana e pratica a quella teorica più elaborata e sottile è, o può essere, oggetto di indagine correttamente condotta da parte dell'alunno e dello studente secondo le sue effettive possibilità. La correttezza dell'indagine implica necessariamente, come abbiamo visto, un coinvolgimento della scienza intesa come insieme di punti di vista razionali sulla realtà»³¹. Forse, è proprio per questo che Dewey arriva ad affermare che «la teoria è la più pratica di tutte le cose»³².

Dunque, l'esperienza e la pratica educativa non solo precedono una teoria dell'educazione dal punto di vista cronologico, ma anche da quello logico e ontologico: "logico" perché la conoscenza pedagogica ha bisogno dell'esperienza educativa per

²⁵ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 24.

²⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 13.

²⁷ «Il fatto che un bambino metta un dito sul fuoco non è, secondo Dewey, esperienza, ma lo diventa quando il movimento è connesso al dolore cui sottosta, quando cioè esso si carica di un significato che non è soltanto quello del mondo fisico (come sarebbe nel caso di un pezzo di legno che bruciasse), ma la comprensione della relazione fra ciò che si fa e ciò che ne consegue, insomma uno sviluppo cumulativo che controllerà la futura attività. È qui che risulta particolarmente evidente il carattere cognitivo, proiettivo e cumulativo dell'esperienza, nella quale fare e pensare non sono mai disgiunti» (G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 74).

²⁸ C. Geertz, *Antropologia e filosofia*, Il Mulino, Bologna 2001, p. 35.

²⁹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 31.

³⁰ M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, pp. 20-21.

³¹ A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, III ed., La Scuola, Brescia 2012, p. 33.

³² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 10.

formarsi; “ontologico” poiché il principio che determina un fenomeno è sempre il risultato di un’intuizione, non qualcosa che platonicamente si dà come modello e in base al quale l’intera realtà si plasma³³. Perché se davvero analizzassimo razionalmente ogni movimento o operazione, che nasce in noi per reazione o spontaneamente, prima di compierli – dunque se prima di agire (prassi) pensassimo sempre ad agire (teoresi) – l’uomo sarebbe ben presto destinato all’estinzione, o comunque non competerebbe con la maggior parte degli animali, molto più abili a rispondere in modo irriflesso agli stimoli ambientali, fisici e meccanici.

Per tale ragione, la pedagogia può essere vista, con Bertagna, come la teoria e la pratica (sia in senso di *praxis* che di *poiesis*) dell’educazione³⁴.

Ma non solo, e qui torniamo alla seconda lezione del pensiero aristotelico traducibile nel campo dell’educazione: «non è possibile nessuna pedagogia che non parta e che non giunga, riflessivamente, in uno scambio virtuoso, all’esperienza pratica dell’educazione»³⁵. Abbiamo già analizzato le ragioni per le quali essa “inizia” nella pratica, ma perché il confronto dialettico tra teoria e prassi si risolve, ancora una volta, nella pratica stessa?

Ebbene, perché la pratica ha di per sé uno scarso valore formativo «se non sottoposta all’analisi, alla riflessione e al confronto dialettico, ossia ad essere riprese a posteriori, modificate all’interno di una struttura che permette spiegazioni, chiarimenti, scambi e perciò apporti teorici, finalizzati a generare la competenza nel fare, che implica sapere analizzare una situazione, come intervenire in essa, in un contesto particolare, e via dicendo»³⁶. Ed è proprio questa competenza che viene poi giocata di nuovo dall’educando e dall’educatore, dal giovane o dall’adulto, nella pratica. Dunque, la teoresi viene concepita alla stregua nel significato attribuito dal termine greco *teorein*, ovvero come “avere una visione migliore di”.

L’importanza di questo momento riflessivo che si genera dalla dimensione pratica e che in essa, allo stesso tempo, finisce, viene ribadita da Schön il quale fonda una nuova epistemologia della pratica basata sull’idea di riflessione nel corso dell’azione: la conoscenza non è precedente rispetto all’azione – quindi oggettiva, storica, decontestualizzata – bensì si costruisce in corso d’opera e, sempre in corso d’opera, modifica la stessa pratica, perché «frasi come “pensare su due piedi”, “avere prontezza di spirito”, e “imparare attraverso l’esperienza”, suggeriscono non solo che possiamo pensare sul fare, ma che possiamo pensare su quello che facciamo mentre lo stiamo facendo»³⁷.

³³ Cfr. G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», vol. 1, n. 4., 2009.

³⁴ *Ivi*, p. 14. Per una visione differente rispetto a questa antecedente del momento pratico rispetto a quello teorico si veda, in particolar modo, quanto proposto da Enza Colicchi: E. Colicchi, *La teoria storico-empirica dell’educazione*, in F. Frabboni, G. Wallnofer (Eds.), *La pedagogia tra sfide e utopie*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 170-182; *Id.*, *Dell’intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell’agire educativo*, Loffredo Editore, Casoria 2011.

³⁵ *Ivi*, p. 15.

³⁶ C. Laneve, *Nuovi parametri*, in A. Perucca, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, vol. I, Armando, Roma 2005, pp. 135-136. Il corsivo è nostro.

³⁷ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr. it., Dedalo, Bari 1993, p. 81.

Dal punto di vista didattico, ma non solo,

ciò impone una continua problematizzazione e revisione di intenzioni, orientamenti, scelte oltre che di conoscenze e saperi e richiede una sistematica chiarificazione dei rapporti che si determinano tra conoscenza e azione, mezzi e fini, teoria e prassi. In particolare, quando ci si trova a rispondere a situazioni uniche e indeterminate, cui non è possibile applicare protocolli consolidati, sostenuti da forme di quella che Schön definisce “razionalità tecnica” (riferendosi a una forma di razionalità applicativa e unidirezionale) chi opera nei contesti educativi si posiziona come un agente-sperimentatore che, a partire da sensazioni di confusione, dubbio, perplessità, sorpresa avvertite in situazioni riconosciute come incerte e uniche, riesce ad entrare in “conversazione” con le situazioni in questione e realizzare “esperimenti” interpretativi e conoscitivi funzionali sia a generare nuove comprensioni dei fenomeni sia a produrre un cambiamento delle situazioni stesse³⁸.

Nonostante il concetto di Schön di riflessione nel corso dell’azione sembri non avere mai fine sul piano empirico-esperenziale dal momento che ciascuna azione una volta sperimentata e risolta richiede a sua volta di essere nuovamente verificata attraverso un ulteriore processo riflessivo, intendendo anche la riflessione alla stregua di una procedura, come se l’uomo fosse da sempre e per sempre immerso in questo vortice riflessivo che procede all’infinito, la prospettiva del filosofo risulta fondamentale perché attesta e ribadisce che

se la teoria s’istituisce come osservazione-riflessione sull’azione, viene a cadere anche il “paradigma applicazioni sta” secondo il quale prima si conosce poi si agisce. Ne consegue che la didattica non si configura più, o soltanto, come mero discorso teorico da cui derivano le applicazioni operative, ma piuttosto come una scienza che si costruisce anche sulla riflessione sistematica delle pratiche, degli eventi e dei processi educativi tout court e, dunque, si profila come una scienza empirica, sempre più impegnata nell’affinamento delle proprie metodologie e nella ricerca di approcci sempre più congruenti³⁹.

Come ci ricorda Bourdieu con la sua nozione di teoria della pratica, la teoria trova la sua specificità solo in quanto ricerca empirica, quindi non come modello teoretico astratto, bensì come cassetta degli attrezzi⁴⁰. Le teorie «divengono dei saperi-strumento che aiutano a portare un altro sguardo su una pratica o su una situazione, a problematizzarla, a ricostruirla in altro modo, a concepirla in modo diverso, in breve: a formalizzarla»⁴¹.

Tuttavia, è bene ricordare anche che essere educati alla riflessione significa, soprattutto, trovare un tempo per pensare che è necessario per sottrarsi alla ricerca della soluzione veloce e per andare al cuore delle questioni assumendo così uno sguardo critico capace di andare a disvelare ciò che tacitamente governa la prassi, ovvero anche il mondo dei valori, delle precomprensioni e delle ideologie che costituiscono la mappa, la guida del nostro agire⁴². La riflessione si presenta così come momento di astrazione, un

³⁸ M. Striano, *Riflessione e riflessività*, in P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (Eds.), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 351-352.

³⁹ C. Laneve (Ed.), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 8-9.

⁴⁰ Cfr. P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica* [1972], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003; Id., *Il senso pratico* [1980], tr. it., Armando, Roma 2005.

⁴¹ M. Altet, *L’analyse des pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l’action*, in «Education permanente», n. 160, 2004, p. 103.

⁴² Cfr. L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

“prendere le distanze” essenziale per riflettere sull’esperienza e, secondariamente, attribuirle un senso che possa essere di nuovo rigiocato sul campo della pratica. Tale momento risulta fondamentale anche per non cedere al circolo ermeneutico perché se è vero che la nostra comprensione delle azioni, così come del mondo, è sempre, in fondo, un’interpretazione di queste, è altrettanto vero che la mediazione operata dall’interpretazione deve essere in un qualche modo oggettivata, in caso contrario cadremmo nella trappola soggettivista e relativista secondo la quale ogni punto di vista sul mondo risulta plausibile dal momento che una verità con la “v” maiuscola non esiste. Certamente il reale nella sua interezza non si lascia mai cogliere e certamente la nostra interpretazione del mondo e dell’agire dice in un qualche modo qualcosa di vero su di esso, ciò non toglie che per passare dal piano dell’opinione a quello della verità, o anche del “per lo più”, si debba porre in atto un processo di oggettivazione, che parte comunque dall’esperienza, ma che mira a elaborare dei principi dell’agire intersoggettivo, ovvero dei principi riferiti a qualcosa che non sia valido solo per me, ma anche per gli altri. Del resto, anche il sapere pratico possiede una sua universalità, un’universalità che si genera dalla pratica.

Come sottolinea Perla, si tratterebbe non solo di un sapere pratico, ma anche del pratico sottolineando «il nesso irriducibile che lega il sapere pratico alla soggettività dell’agente, alla sua personale visione del mondo, ai suoi pensieri, alla sua morale, al suo sentire, al suo segreto, al suo mistero: insomma, al suo essere nei “contesti del fare” con tutta la ricchezza riveniente dalla persona»⁴³.

Se non si intende più l’apprendimento come trasmissione passiva di conoscenze, si ammette, per osmosi, che la maggior parte dei nostri apprendimenti avviene per esperienza diretta. Per tale ragione, non solo l’apprendimento, appartenendo al mondo dell’esperienza, implica una negoziazione di significati e si sviluppa con le sue regole, tanto da parlare di apprendimento nella pratica⁴⁴. Non solo, è parte integrante della pratica sociale nel mondo⁴⁵. Bensì si tratta di un apprendere dalla pratica, nella pratica, per la pratica.

Questa, di fatto, la missione del tirocinio curricolare che si qualifica come il punto di congiunzione tra il sapere e il saper fare, tra la teoria e la pratica, tra il conoscere e l’eseguire.

Tirocinio: apprendere *dalla* pratica, *nella* pratica, *per la* pratica

Se l’educazione può in un qualche modo definirsi scienza pratica, purché per “pratica” intendiamo che un agire non è diretto a costruire un sistema di sapere, bensì a risolvere i problemi dell’agire stesso cercando di non cadere nell’errore di fraintendere una posizione teorica della e sulla pratica per un rapporto pratico o pragmatico con la pratica⁴⁶ e se la prassi costituisce il punto di partenza della riflessione ma anche la sua conclusione alla luce di quel principio dialettico-circolare insito nella *πραξις* di Aristotele, allora possiamo notare che quanto descritto nei paragrafi precedenti è ciò che accade, o che dovrebbe

⁴³ L. Perla, *Didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010, p. 22.

⁴⁴ L. Fabbri, B. Rossi, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010, p. 30.

⁴⁵ J. Lave, E. Wenger, *L’apprendimento situato. Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], tr. it., Erikson, Trento 2006, p. 23.

⁴⁶ P. Bourdieu, *Il senso pratico*, cit., p. 126.

accadere, durante l'esperienza del tirocinio formativo curricolare. Un valore ribadito dalla stessa etimologia della parola tirocinium inteso come esperienza pratica necessaria per esercitare un mestiere o una professione, un passaggio da conoscenze teoriche a competenze pratiche. Esso si configura, infatti, come luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante da parte sia di un referente dell'ente che aiuta, momento dopo momento, il giovane inesperto intervenendo sulle sue azioni professionali, sia un tutor universitario che, invece, lo guida nella strutturazione del progetto formativo personalizzato e nell'analisi critico-riflessiva della propria esperienza facendogli scorgere le conoscenze e le abilità, implicite o esplicite, presenti nella pratica professionale.

Il tirocinio, infatti, rappresenta per lo studente un momento, un'occasione in cui riflettere non solo sul significato della collaborazione tra l'istituzione universitaria e le imprese⁴⁷, ma soprattutto riguarda uno dei primi, se non il primissimo, contatto con il mondo del lavoro finalizzato ad agevolare l'integrazione fra la preparazione teorica e l'esperienza pratica, in cui salta la lettura di un rapporto schematico e dicotomico tra teoresi e prassi. Questo il doppio valore del tirocinio: «orientativo, in quanto costruisce un elemento di continua definizione di attitudini e capacità; conoscitivo, in quanto costituisce un'occasione di riflessione critica che promuove lo sviluppo di un abito mentale flessibile, in grado di fronteggiare la complessità della realtà educativa»⁴⁸.

Nel tirocinio le conoscenze diventano azioni, le teorie divengono pratiche e le idee si trasformano in operazioni promuovendo, così, quel sapere pratico-riflessivo capace di coniugare la pratica formativa alla situazione reale. Non è semplice riproduzione o imitazione di buone prassi consolidate, né tantomeno di comportamenti professionali routinari e «se ci si conforma ad un modello di questo tipo, è molto elevato, inoltre, il rischio che il tirocinante non riesca ad acquisire una ragionevole autonomia, non possa sperimentare anche altro rispetto a quello che gli propone il tutor»⁴⁹. Vissuto, invece, come momento formativo saliente nella crescita professionale e personale del giovane, il tirocinio rappresenta un luogo di dialogo florido e fecondo tra teoria e pratica, come

insieme di occasioni di osservazione-riflessione e di progetto-azione attraverso cui lo studente universitario prende direttamente contatto con il mondo del lavoro e, quindi, vive alcune esperienze professionali sotto lo sguardo sostentativo di un esperto. Nella piena consapevolezza, però, che esso si configuri non tanto, o soltanto, come la messa in pratica di teorie: significato che schiaccerebbe il tirocinio sull'acquisizione di comportamenti meramente funzionali e lo renderebbe scarsamente idoneo a sviluppare nello studente quelle capacità di analisi critica e di ricerca che sono richieste dalla pratica della professione⁵⁰.

Rappresenta, pertanto, quell'apprendere dalla pratica, nella pratica, per la pratica.

⁴⁷ C. Gentili, *Il confronto con il mondo del lavoro*, in A. Perucca, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, cit., p. 101.

⁴⁸ A. Bartolini, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, cit., p. 26.

⁴⁹ L. Genovesi, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, cit., p. 77.

⁵⁰ C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, cit., p. 141.

Quanto detto comporta l'andare oltre la visione meramente dicotomica tra formazione e professione e, piuttosto, procedere verso una loro congiunzione⁵¹. Congiunzione che è realizzabile già a partire da una buona impostazione del progetto formativo negoziato con il tutor a seconda dell'ambito in cui si svolgerà la propria esperienza di tirocinio e i propri interessi personali: tappa necessaria, ma non sufficiente, affinché l'esperienza pratica non si risolva in un

apprendistato meramente passivo, con l'acquisizione di capacità soltanto tecniche o addirittura meccaniche e stereotipate (l'apprendere dal lavoro), ma si polarizzi su un apprendere con il lavoro, quindi come ricerca, il cui "fare" sia sempre sostenuto, orientato e guidato dall'inquire personale. Appunto per questo il tirocinio non va visto come mera aggiunta o addirittura come deviazione (perversa) dal piano di studi, bensì come parte integrante⁵².

Perché le competenze che l'università dovrebbe essere in grado di far crescere nel proprio studente non riguardano solamente il piano dello studio e delle discipline, anzi. Si tratta, piuttosto, «di una *situated knowledge* (una conoscenza situata) che non è assicurata solo da insegnamenti formali, ma si affida in gran parte a occasioni formative fondate sul learning by doing di matrice deweyana che ne consentono acquisizione e incremento»⁵³. Del resto, il termine "competenza" deriva da cum, con, e petere, ovvero dirigersi verso, muoversi in maniera orientata: in senso pedagogico, «l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date»⁵⁴. Così, essa non solo riguarda sempre un oggetto – un qualcosa portato a compimento – e un soggetto – un qualcuno che porta questo qualcosa a compimento –⁵⁵ bensì rappresenta la dimostrazione dell'unità inscindibile tra *théoria*, *téchne* e *phrónesis*⁵⁶.

Dunque, in tal senso, l'esperienza di tirocinio può rivelarsi non solo come l'esemplificazione pratica e concreta del prezioso dialogo tra teoria e prassi che si è cercato fin qui di delineare, ma anche come una vera e propria occasione di formazione ed educazione personalizzata in cui

il valore della scienza, della storia e della filosofia dell'educazione, acquisite nella scuola di tirocinio, consiste nel loro potere chiarificatore e nella guida all'osservazione e alla valutazione di situazioni di fatto allorché esse insorgono. Se in qualche caso particolare, gli studenti non riscontravano nessuna connessione tra ciò che avevano imparato e la situazione scolastica, anziché tentare di dedurre una norma da quanto avevano appreso, dovevano affidarsi alla propria facoltà di giudizio che era stata sviluppata dagli insegnamenti teorici i quali a loro volta potevano operare inconsciamente. In breve era una maniera di dire che il valore della preparazione vera e propria rispetto ai contenuti educativi consiste nel loro effetto sulla formazione di modi individuali di osservare e di giudicare⁵⁷.

⁵¹ Cfr. ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁵² C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, cit., p. 141.

⁵³ L. Genovesi, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, cit., p. 57.

⁵⁴ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 42.

⁵⁵ G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium Educationis*», vol. 3, n. 2, maggio 2010, pp. 5-23.

⁵⁶ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit., p. 44.

⁵⁷ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 22.

Sembra ribadire ancora una volta, che anche, o soprattutto, nell'esperienza del tirocinio «è sempre il “sapere pratico”, quello della persona in azione in un contesto del mondo e dell'esistenza, a rendere possibile il “sapere teoretico” più raffinato e sottile che si possa pensare. Non si lavora mai, quindi, a partire dalla testa: si lavora sempre a partire da tutto il corpo (che contiene, è ovvio, la testa, ma che non è riducibile ad essa)»⁵⁸.

Perciò, facendo nostra la lezione aristotelica e intendendo il tirocinio curricolare alla stregua di un laboratorio, non esiste scienza o sapere teoretico senza fare tecnico (*téchne*) e senza agire pratico (*praxis*). In ciò consiste la sfida del superamento della teoria dei due tempi, ovvero di quella epistemologia fondata sul paradigma della separazione tra studio e lavoro, pensare ed eseguire il cui risultato è una specie di ottundimento cognitivo⁵⁹. Il tirocinio, inteso proprio come occasione per ottimizzare l'apprendimento, rappresenta uno degli ingredienti dell'alternanza formativa attraverso la quale scuola e lavoro diventano due facce della stessa medaglia⁶⁰, in cui la formazione comprende in sé non solo le abilità proprie della *téchne* o le conoscenze provenienti dalla *theoria*, bensì le caratteristiche specifiche dell'agire, della razionalità pratica attraverso la quale sapere tecnico e sapere teoretico giungono a sintesi.

Pertanto, nonostante Binanti denunci il permanere dell'attitudine a considerare ancor oggi i tirocini come “atelier” «in cui ci si limita ad esercitare l'applicazione critica e interpretativa delle tecniche alle situazioni e alle esperienze definite»⁶¹, essi certamente sulla carta, e non solo, rappresentano delle occasioni in cui può palesarsi l'opportunità di vincere alcune malattie che il nostro tempo ha ereditato dalla modernità e che, pare, faccia fatica a togliersi: l'intellettualismo, l'idea secondo la quale la conoscenza astratta e teorica sarebbe più prestigiosa e potente rispetto a quella concreta e pratica; il separazionismo, il muro invalicabile tra teoria e prassi, aula e laboratorio, scuola e lavoro; e, infine, l'obnubilamento della dimensione squisitamente formativa di qualsiasi professione⁶². Bisognerebbe avere consapevolezza che gli studi universitari, in tutte le loro molteplici forme, e quindi comprendendo anche il tirocinio, dovrebbero rappresentare l'unione armonica di tre elementi fondamentali per qualsiasi professionalità: il sapere, il saper fare e il saper essere.

Mabel Giraldo

Scuola Ph.D. student in “Formazione della Persona e Mercato del Lavoro” -
Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. student in “Human capital formation and labour relations” -
University of Bergamo

⁵⁸ G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienza di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 54.

⁵⁹ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 105-106.

⁶⁰ Cfr. art. 4 della Legge Delega n. 53/2003, dedicato proprio alla regolamentazione dell'alternanza scuola lavoro.

⁶¹ L. Binanti, *Il tirocinio tra setting e atelier*, in A. Perucca, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, cit., p. 159.

⁶² G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 65-69.