

Anno IX, Numero 27
Giugno 2019

I VALORI, I SIGNIFICATI E LE PROSPETTIVE DELL' "ESPERIRE PROFESSIONALE" NELLA PEDAGOGIA E NELLA DIDATTICA

ESPERIENZE, RICERCHE, PROGETTI

VALUES, MEANINGS AND PERSPECTIVES OF "PROFESSIONAL
EXPERIENCE" IN PEDAGOGY AND DIDACTICS.

EXPERIENCES, RESEARCH, PROJECTS

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno IX, Numero 27 – Giugno 2019

**I VALORI, I SIGNIFICATI E LE PROSPETTIVE
DELL' "ESPERIRE PROFESSIONALE" NELLA
PEDAGOGIA E NELLA DIDATTICA. ESPERIENZE,
RICERCHE, PROGETTI**

**VALUES, MEANINGS AND PERSPECTIVES OF
"PROFESSIONAL EXPERIENCE" IN PEDAGOGY AND
DIDACTICS. EXPERIENCES, RESEARCH, PROJECTS**

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Iliara Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Morganti, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio

Hanno collaborato a questo numero:

Emanuele Brognoli, Elisa Consolandi, Maura Crepaldi, Sabrina Natali, Roberta Navoni

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati quattro.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:
http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (A. Potestio)	5
Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica <i>Experience and work. A pedagogical reflection</i> (A. Potestio)	7
Lo sguardo fenomenologico sull'esperire scientifico-professionale. Per una lettura pedagogica costruttrice di senso <i>The phenomenologic glance on the professional-scientific experience. For a pedagogical reading giving a sense</i> (A. Schiedi)	16
Lavoro e Identità: riflessioni pedagogico-didattiche <i>Work and Identity: pedagogical-didactic reflections</i> (A. Lo Piccolo)	41
L'expertise dell'insegnante nel contesto contemporaneo: modelli, pratiche e strumenti <i>The expertise of the teacher in the contemporary context: models, practices and tools</i> (G.A. Toto, A. Scarinci)	50
Traduzione, validazione e affidabilità della versione italiana del questionario Boundary Spanning Behaviors <i>Translation, validation and reliability of the Italian version of the Boundary Spanning Behaviors Instrument</i> (C. Tino, M. Fedeli)	58
Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università <i>Educating creativity. An entrepreneurship program in Higher Education</i> (C. Terzaroli)	70
Studiare-lavorando e lavorare-studiando all'università: il caso dei work colleges americani <i>To study and work at university: the case of American work colleges</i> (F. Magni)	87

RECENSIONI

G. Sandrone, <i>La competenza personale tra formazione e lavoro</i> (S. Natali)	95
G. Alessandrini (ed.), <i>Atlante di pedagogia del lavoro</i> (E. Brognoli)	98

R. Greene, <i>Mastery</i> (F. Brescianini)	101
V.M. Marcone, <i>Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro</i> (R. Navoni)	103

Introduzione.

Il lavoro come esperienza dell'uomo

Introduction.

Work as a human experience

ANDREA POTESTIO

Il lavoro è certamente un tema attuale. Infatti, si moltiplicano riflessioni politiche, sociologiche ed economiche sul ruolo che l'attività professionale può avere nel migliorare i legami civili, nell'aumentare il benessere sociale e individuale, nel promuovere condizioni di vita più sostenibili, nello sviluppare profitto e capitale umano, nell'integrare i percorsi scolastici e il mondo del lavoro e nell'aumentare l'occupabilità dei cittadini. Tutti temi importanti e che meritano una problematizzazione e discussione. Ciò che sembra essere meno presente nel dibattito pubblico contemporaneo è un'analisi sul significato del lavoro come pratica tipicamente umana che, come tale, orienta l'idea stessa di uomo che lavora. In modo provocatorio e ispirandosi al pensiero di Schopenhauer, Nietzsche scrive: «tutti si tormentano per perpetuare miseramente una vita miserabile: questo tremendo bisogno costringe a un lavoro divorante, che l'uomo (o meglio l'intelletto umano), sedotto dalla "volontà", ammira talvolta come un qualcosa pieno di dignità. Ma perché il lavoro potesse prendere titoli d'onore, sarebbe anzitutto necessario che l'esistenza stessa – rispetto alla quale il lavoro è unitamente un crudele strumento – avesse più dignità e più valore di quanto apparso sinora alle filosofie e alle religioni intese seriamente. Che cosa possiamo trovare, nel bisogno di lavorare di tutti i milioni di uomini, se non l'impulso a esistere a ogni costo, quel medesimo impulso onnipotente per cui le piante intristite spingono le loro radici sin nella roccia priva di terra?»¹. Il lavoro può essere identificato completamente con la dimensione dei bisogni dell'uomo? L'uomo che lavora manifesta solo il suo impulso irrefrenabile alla sopravvivenza e si comporta come un meccanismo dominato da "volontà" e istinti che non può

controllare? Si può iniziare a porre le condizioni per un'idea di esistenza umana integrale e armonica, capace di risignificare la dimensione del lavoro divorante aprendola a quella del produrre libero e intenzionale?

Per tentare di rispondere seriamente ai problemi posti dalle provocazioni nietzscheane, senza cadere o in una superficiale celebrazione del lavoro come attività umana o in una sua svalutazione come comportamento meccanico e schiavistico, questo numero della Rivista tenta di esplorare, in una prospettiva pedagogica, l'ipotesi di considerare il lavoro come una forma dell'esperienza umana. L'esperienza rappresenta la modalità di relazione dell'uomo con la realtà. Una modalità che si muove da ciò che è passato e che lascia una traccia, un residuo che costituisce l'identità soggettiva che si apre verso il futuro, verso ciò che non è ancora accaduto, come dimostra anche l'etimologia del termine, che deriva dalla parola latina *ex-per-ientia*, composta dal prefisso *ex* (da) e dalla radice indoeuropea *per-*. In questo senso profondo, il lavoro è una modalità tipicamente umana di esperire, che porta dentro di sé almeno due polarità diverse ma non completamente separabili: quella dello sforzo, della fatica, della ripetizione meccanica e quella dell'atto creativo, intenzionale e produttivo. Due polarità che devono essere pensate senza gerarchie, ma attraverso un costante movimento alternato che sia in grado di mantenerne l'equilibrio.

In questa direzione, il saggio di Andrea Potestio, *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, cerca di sottolineare il legame tra esperienza e lavoro. Proprio la possibilità di considerare il lavoro come un'esperienza tipicamente umana permette «di aumentare gli spazi formativi, di creatività e di azioni libere e responsabili

nelle prassi lavorative [...], iniziando a ri-significare, attraverso narrazioni condivise, senso comune, storie esemplari per le giovani generazioni, l'atto lavorativo, attribuendogli l'autorità sufficiente per tornare a essere un'autentica esperienza, ossia un momento fondamentale di formazione e di compimento dell'identità soggettiva di ogni persona» (ivi, p. 11). La riflessione di Adriana Schiedi in *Lo sguardo fenomenologico sull'esperire scientifico-professionale. Per una lettura pedagogica costruttrice di senso* si inserisce in questa prospettiva e indaga, in modo approfondito, la dimensione ontologica ed epistemologica dell'idea di esperire professionale, attraverso un dialogo con il pensiero fenomenologico: «l'espressione 'esperire professionale' significa letteralmente fare esperienza di un lavoro, di una professione. Indica, più precisamente, un modo di conoscere mediato dall'esperienza, in cui cioè, l'apprendimento si sviluppa in contesti di lavoro reali o simulati, e sulla base di una stretta reciprocazione tra fare e pensare» (ivi, p. 15). Anche il contributo di Alessandra Lo Piccolo, dal titolo *Lavoro e Identità: riflessioni pedagogico-didattiche*, riflette sulla dimensione formativa del lavoro e sulle modalità attraverso le quali proprio la dimensione formativa del lavoro permette all'essere umano che lavora di manifestare alcune sue dimensioni costitutive, come quella: «cognitiva, culturale, motivazionale, etica, spirituale, sociale e creativa. In questo senso si affianca all'idea di persona quale essere, valore e senso, ma anche quale libertà, responsabilità, autonomia, coscienza, intenzionalità, interiorità, offrendo una prospettiva universalistica dell'educabilità umana» (ivi, p. 40).

Gli articoli di Arianna Scarinci e Giusi Antonia Toto, di Monica Fedeli e Concetta Tino, di Carlo Terzaroli e di Francesco Magni approfondiscono alcuni aspetti più concreti e metodologici relativi all'analisi dell'esperienza professionale, sempre attraverso uno sguardo pedagogico

capace di sottolineare la dimensione formativa dell'attività lavorativa. Scarinci e Toto in *L'expertise dell'insegnante nel contesto contemporaneo: modelli, pratiche e strumenti* si soffermano sull'analisi delle molteplici competenze che gli insegnanti, nella quotidiana esperienza professionale, devono mettere in atto alla luce delle sfide che le nuove tecnologie e le trasformazioni sociali hanno prodotto nei contesti di insegnamento. Il saggio di Fedeli e Tino su *Traduzione, validazione e affidabilità della versione italiana del questionario Boundary Spanning Behaviors* si pone la finalità: «di creare uno strumento che possa misurare e/o rilevare gli orientamenti di *boundary spanners*, attraverso l'analisi di attività e ruoli, delle persone che operano lungo i confini organizzativi. Nello specifico, lo strumento qui presentato viene utilizzato per la prima volta nel contesto italiano, con il coinvolgimento delle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro» (ivi, pp. 57-58). In *Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università*, Terzaroli riflette sull'importanza della creatività come categoria centrale nella valorizzazione degli aspetti formativi dei processi lavorativi e presenta il caso di studio della Palestra di Intraprendenza del Career Service dell'Università di Firenze. Il numero monografico è chiuso dal contributo di Magni, su *Studiare-lavorando e lavorare-studiando all'università: il caso dei work colleges americani*, che, in una prospettiva comparata, indaga le esperienze dei *Work colleges* statunitensi per evidenziare l'importanza che la connessione tra teoria e pratica viene ad assumere in queste istituzioni universitarie.

ANDREA POTESTIO
 University of Bergamo

¹ F. Nietzsche, *Cinque prefazioni per cinque libri non scritti* [1873], in *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e scritti 1870-1873*, Adelphi, Milano 1973, p. 95.

Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica

Experience and work. A pedagogical reflection

ANDREA POTESIO

This article aims at analysing the link between experience and work and demonstrating that the temptation to reduce work to secondary human activity is based on the impoverishment of our idea of experience. Only through a re-signification of the idea of experience, it is possible to think the work process as an activity of the human being due to show her potentialities in an integral and harmonious way.

KEYWORDS: EXPERIENCE, WORK, EDUCATION, TRAINING, SUBJECT

Il lavoro è stato un tema centrale nella riflessione di intellettuali, politici, artisti e uomini di cultura nella seconda metà dell'Ottocento e nel Novecento. Numerose sono le teorie sul lavoro che, da diverse prospettive epistemologiche e punti di vista, hanno analizzato questa attività umana cercando di metterne in evidenza le contraddizioni, le dimensioni problematiche e l'importanza rilevante nella vita di ogni uomo e nella costituzione dei legami sociali¹. Basti pensare alle riflessioni di Hegel², alle analisi di Marx³, alle denunce delle condizioni lavorative che sviscerano la dignità umana effettuate, per esempio, da Engels⁴ e, nel Novecento, da Weil⁵, agli studi di Arendt⁶ e Gramsci⁷. Anche in ambito pedagogico, partendo dalle felici intuizioni di Comenio, Locke e Rousseau⁸ sulla valenza formativa del lavoro, molti autori, come Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Kerschensteiner, Hessen, Montessori e Agazzi hanno sottolineato la valenza formativa del lavoro per lo sviluppo integrale dell'essere umano. L'interesse sul tema del lavoro nella società contemporanea è rimasto elevato anche nel dibattito degli ultimi decenni del Novecento e nei primi del nuovo Millennio, ma è abbastanza evidente che, troppo spesso, si tratta di una discussione dominata dalla retorica comunicativa, da improbabili agende politiche di corto respiro, da ideologie che riducono l'ampia categoria teorica del lavoro a prospettive disciplinari, alla questione dell'occupabilità, del capitale umano, della disoccupazione giovanile e

adulta o della disuguaglianza retributiva. Argomenti e prospettive di indagine certamente da non sottovalutare, ma che possono essere compresi meglio solo se vengono inseriti in un orizzonte di riflessione ampio sul lavoro, inteso come categoria capace di descrivere una peculiare forma di azione umana⁹ che, in quanto tale, coinvolge in modo integrale le potenzialità di chi la svolge.

Bruni mette in evidenza il costante indebolimento della riflessione contemporanea sul lavoro: «il tardo XX secolo, e questo primo brano del XXI, sono l'era del consumo e della finanza, non certamente del lavoro. E questo perché non lo vediamo più, o lo vediamo sfuocato, troppo da lontano, perché stiamo perdendo il “muscolo morale” per capire l'esperienza umana del lavoro, un muscolo fatto principalmente di stima e valorizzazione del sudore, delle lacrime, del limite, dell'attesa, della speranza operosa e gioiosa»¹⁰. La citazione fa emergere il legame profondo tra lavoro ed esperienza, tra l'uomo che lavora e la dimensione del limite, dell'attraversamento e dello sguardo fiducioso verso il futuro che caratterizzano l'esperire umano e lo rendono significativo e vitale. La perdita di significato del lavoro come esperienza che coinvolge le potenzialità dell'uomo costituisce una debolezza di molte riflessioni attuali sul lavoro: «la mancanza di una riflessione profonda sul lavoro è anche una delle gravi lacune della teoria economica contemporanea, che ormai da decenni ha smesso di interrogarsi sulla natura del lavoro per concentrarsi

unicamente sul lavoratore inteso come risorsa umana o come capitale umano che risponde, razionalmente, a incentivi e sanzioni»¹¹.

Il venir meno di una riflessione profonda sul lavoro non è solo un limite del sapere economico, come sottolinea Bruni, ma costituisce un problema di molti studi su questo tema, che sempre più raramente viene interrogato a partire dalla sua essenza profonda e in relazione all'antropologia dell'essere umano che lavora. Ne consegue che, in molte teorie sul lavoro anche in ambito pedagogico, si manifestano pregiudizi e ideologie che agiscono in modo più o meno mascherato e che portano a considerare il lavoro come un'attività secondaria rispetto a quella intellettuale o contemplativa, a volte come un modo per sfruttare gli individui più deboli e, di fondo, come un'occupazione alienante che impedisce la formazione e la piena realizzazione personale. Non a caso, Bertagna sottolinea la crescente separazione tra la scuola, in quanto luogo di formazione elettivo per il cittadino democratico che può ambire alle attività creative, intellettuali e politiche, e la fabbrica, in quanto luogo nel quale le persone lavorano, dopo o senza aver studiato, senza possibilità di formarsi e di crescere: «scuola e fabbrica, dunque, come ambienti alternativi e tra loro gerarchici. La prima regno dell'*otium*, nella quale si farebbe fiorire la personalità di ciascuno e l'esercizio della cittadinanza politica. La seconda che esisterebbe esattamente per il contrario, per il *negotium* e cioè per la deformazione/compressione della personalità di ciascuno e per la riduzione del cittadino a suddito del datore di lavoro»¹². I pregiudizi culturali che portano a considerare il lavoro, in particolare quello manuale, come un'attività secondaria e incapace di far emergere l'intenzionalità, la razionalità, la libertà e la responsabilità umana si basano su un paradigma teorico separativo, che sostiene una gerarchia netta tra teoria e pratica, mente e corpo, studio e lavoro, nella quale il primo elemento della polarità rappresenta la finalità e il compimento essenziale dell'essere umano, mentre il secondo un aspetto sottoposto a dispositivi, regole e vincoli che impediscono la creatività e la libertà dell'uomo.

Per poter affermare che il lavoro costituisce un giacimento di principi teorici, tecniche operative e azioni che fondano la struttura, a volte manifesta e a volte nascosta, delle attività che lo compongono, questo

articolo si pone la finalità di analizzare il legame tra esperienza e lavoro, cercando di dimostrare che la mancanza di una riflessione profonda sul lavoro e la sua marginalizzazione come attività secondaria dell'uomo si basano su un'ampia riduzione di significato dell'idea di esperienza umana, che dovrebbe costituire il fondamento sul quale costruire un'idea di azione integrale dell'uomo. Solo attraverso una ri-significazione dell'idea di esperienza è possibile pensare il processo lavorativo come un'attività attraverso la quale l'uomo può manifestare, in modo integrale e armonico, le proprie potenzialità grazie al principio pedagogico dell'alternanza formativa¹³.

La perdita di significato dell'esperienza

L'analisi etimologica della parola "esperienza" può essere utile per affrontare, almeno in parte, la complessa questione dell'esperire umano e per metterne in evidenza, successivamente, il legame con una determinata idea di lavoro. "Esperienza" deriva dal latino *ex-perientia*, composta dal prefisso *ex* (da), che indica un movimento di uscita da qualcosa, una sorta di superamento di una situazione che può presentare anche elementi di pericolo, ma che risulta superata e compiuta. *Perientia* contiene la radice indoeuropea *per-*, che rimanda, al contrario, all'attraversamento di qualcosa che si sta ancora svolgendo. Una prova, un accadimento difficile da prevedere e da controllare in quanto è esposto a esiti imprevedibili, come testimoniato dal verbo greco *peirao* (tentare, esplorare) e dal latino *perire* e *periculum*. L'etimologia sottolinea un duplice movimento all'interno dell'idea di esperienza. Da un lato, il superamento di una situazione o di un incontro che poteva essere pericoloso, che comporta una sofferenza e una trasformazione e che, allo stesso tempo, indica una provenienza, ossia una traccia che è rimasta di ciò che è avvenuto. Dall'altro, l'attraversamento di una diversa situazione che presenta le stesse caratteristiche di imprevedibilità e mancanza di controllo della precedente, ma che viene affrontata proprio a partire da ciò che è rimasto dell'esperienza progressa. Bertagna afferma su questo tema: «potremmo anche dire, perciò, che "esperisce" chi è sempre sul confine che fa toccare qualcosa/qualcuno che è appena passato con qualcos'altro/qualcun altro che sta venendo. Ovvero, chi, detto in altro modo ancora, è "contingente",

vive nella “contingenza”: pratica, cioè, il *cum tangere*, il far toccare insieme e contemporaneamente due elementi successivi di cui, per se stesso, l’uno finisce e altro comincia»¹⁴.

L’esperienza appartiene, quindi, all’orizzonte della contingenza, del far toccare due situazioni che iniziano e finiscono, lasciando sempre, su chi li vive un resto¹⁵. Ne consegue che l’esperienza avviene nel tempo e lo scandisce come un costante provenire da qualcosa e attraversare qualche altra cosa. Il riuscire a compiere un’esperienza significa la morte stessa di quella esperienza e, allo stesso tempo, la sua rinascita in un’altra esperienza collocata in uno snodo spazio-temporale differente. L’esperire ha a che vedere con la dimensione dell’accidentale, del provvisorio, di ciò che può accadere, ma che può anche non accadere mai. Inoltre, l’esperire è un atto relazionale, che non solo mette in contatto colui che lo compie con una realtà esterna, ma che collega anche le dimensioni temporali: l’esperienza compiuta che non potrà mai più essere esperita in questa forma e che si inabissa nel passato e l’esperienza che si sta attraversando, con tutti i suoi aspetti di imprevedibilità, e che si apre al futuro.

In questa direzione, l’esperienza rappresenta la stessa vita dell’uomo che, nel costante fluire del tempo, si costituisce e prende consapevolezza nel momento in cui qualcosa si fa memoria, lasciando un residuo che porta il singolo uomo a essere, gradualmente, cosciente di sé. Un resto che si trasforma in *ex-perientia* e, nel divenire di nuovi attraversamenti, guarda verso il passato, verso ciò che è morto e che non può più tornare. Questi resti costituiscono l’identità soggettiva, la coscienza e ciò che permane, pur nel divenire costante, dell’uomo. Ma l’esperienza dimostra la propria precarietà assoluta perché l’uomo non può esperire la propria fine, il venir meno della coscienza e la propria morte. Gli attraversamenti dell’esperienza rimangono nell’orizzonte della vita e ne costituiscono la forza trasformatrice, ma, nel momento in cui si attraversa un’ultima esperienza e manca quella successiva, la struttura stessa dell’esperire viene meno proprio perché nessun uomo può sperimentare la propria morte: «nessuno può sperimentarla per sé, ma solo apprenderla in altri»¹⁶. L’esperienza è permanenza della vita e, di conseguenza, nessun uomo può esperire la

manca di esperienza, ma solamente la presenza della morte su altri che hanno terminato di avere esperienza¹⁷.

Queste caratteristiche dell’esperienza non evidenziano solo la sua precarietà costitutiva, ma anche la sua forza. L’immagine del quadro di Klee, *Angelus novus*, richiamata da Walter Benjamin¹⁸, esprime bene la forza e il movimento dell’esperienza umana. L’angelo di Klee fissa con gli occhi spalancati il passato appena esperito e si muove verso il futuro, incerto e provvisorio, mantenendo lo sguardo sull’esperienza che ha appena attraversato e che costituisce la sua identità relazionale con il mondo. Non solo la forza dell’esperienza consiste nel permettere di individuare la permanenza e l’analogia con tutto ciò che fluttua e diviene, ma rappresenta anche qualcosa che può essere confermato da esperienze intersoggettive. Infatti, Husserl afferma che l’esperienza umana acquista senso come evento intersoggettivo: «il soggetto dell’esperienza non è in realtà un soggetto solipsistico, bensì un soggetto tra molti soggetti. [...] La natura è una realtà intersoggettiva, realtà non soltanto per me e per gli altri uomini che sono casualmente con me, ma è per noi tutti, per tutti coloro che devono poter intrattenere con noi un commercio e devono potersi intendere con noi a proposito di cose e di uomini. Resta aperta la possibilità che in questo contesto entrino sempre nuovi spiriti: possono entrarvi però soltanto attraverso i corpi propri, che sono rappresentati nella nostra coscienza da apparizioni possibili e nella loro da apparizioni corrispondenti»¹⁹. I comportamenti e le interpretazioni degli altri uomini sono fondamentali per confermare le esperienze. Per esempio, che gli oggetti cadono, che l’acqua si comporti come un liquido e non si trasformi in legno sono acquisizioni che, attraverso il sentire, ogni essere umano fa proprie. Questo processo non sarebbe possibile senza la dimensione intersoggettiva, che permette agli esseri umani di una determinata epoca di condividere il senso di alcune esperienze, ossia di individuare le permanenze e le invarianze della realtà che possono essere condivise e comunicate attraverso il linguaggio. L’aspetto intersoggettivo dell’esperienza non nega, però, la sua valenza singolare e il fatto che ogni attraversamento sensoriale caratterizzi il vissuto di un individuo e gli consenta di formarsi come uomo.

Se questi aspetti rappresentano i temi strutturali dell'esperire umano, diversi autori della contemporaneità hanno sottolineato che, nel mondo moderno, il significato condiviso e l'autorità dell'esperienza stanno, progressivamente, venendo meno. Benjamin parla di povertà d'esperienza dell'epoca moderna, descrivendo le conseguenze dei combattimenti della prima guerra mondiale: «la gente tornava ammutolita [...] non più ricca, ma più povera di esperienze partecipabili [...]. Poiché mai le esperienze hanno ricevuto una smentita così radicale come le esperienze strategiche attraverso la guerra di posizione, le esperienze economiche attraverso l'inflazione, le esperienze corporee attraverso la fame, le esperienze morali attraverso il dispotismo. Una generazione, che era andata a scuola col tram a cavalli, stava in piedi sotto il cielo in un paesaggio in cui nulla era rimasto immutato tranne le nuvole e, al centro, in un campo di forza di correnti distruttive e esplosioni, il fragile, minuscolo corpo umano»²⁰. Il logoramento della vita in trincea e l'insensatezza di tanti giovani morti in battaglia generano, nei sopravvissuti, un sentimento di logoramento e di incomunicabilità. Benjamin sottolinea il tema della precarietà dell'esperienza. Una precarietà che, però, è talmente forte che non consente di individuare permanenze e analogie che possono essere comunicate diventando intersoggettive. Le giovani generazioni che si trovano a combattere, morire e sopravvivere nelle trincee non riescono a trovare il senso delle esperienze vissute e, travolte dagli avvenimenti, possono testimoniare poco o nulla di ciò che hanno esperito. La struttura dell'esperienza rimane la stessa, ma si impoverisce perdendo la caratteristica dell'intersoggettività, ossia della possibilità di raccontare e comunicare gli elementi che rafforzano e confermano le permanenze e le analogie di ciò che è stato esperito. Pur avendo vissuto esperienze simili, i reduci non possiedono le parole per comunicarle, non hanno nulla da raccontare a chi non era sul fronte, ma nemmeno hanno ricordi che vogliono condividere con chi è sopravvissuto. Questo elemento tragico dell'esperire diventa quasi assoluto e travolge tutti gli altri aspetti della vita, rendendo iperbolica la precarietà dell'uomo e trasformando le permanenze e le analogie che restano in qualcosa di talmente residuale che non può essere comunicato e, forse, non può nemmeno appartenere alla memoria cosciente del soggetto²¹.

Analizzando proprio questo passo della riflessione di Benjamin, Agamben evidenzia un'altra dimensione significativa dell'impoverimento dell'esperienza tipico della contemporaneità: «noi sappiamo però oggi che, per la distruzione dell'esperienza, una catastrofe non è in alcun modo necessaria e che la pacifica esistenza quotidiana in una grande città è, a questo fine, perfettamente sufficiente. Poiché la giornata dell'uomo contemporaneo non contiene quasi più nulla che sia ancora traducibile in esperienza: non la lettura del giornale, così ricca di notizie che lo riguardano da un'incoltabile lontananza, né i minuti trascorsi al volante di un'automobile in un ingorgo, non il viaggio agli inferi nelle vetture della metropolitana, né la manifestazione che blocca improvvisamente la strada»²². Secondo Agamben, è la quotidianità dell'uomo moderno a rivelare la propria banalità e insensatezza, senza riuscire a trasformarsi in esperienza, ossia - seguendo il ragionamento del filosofo italiano - in ciò che possiede «una propria autorità. Perché l'esperienza ha il suo necessario correlato non nella conoscenza, ma nell'autorità, cioè nella parola e nel racconto»²³. Per essere tale, l'esperienza deve avere l'autorità di trasformarsi in linguaggio, in un racconto che permette di narrare gli elementi permanenti del fluire dell'esistenza, in modo che queste permanenze possano assumere un significato condiviso intersoggettivamente. L'impoverimento dell'idea di esperienza che, secondo le interpretazioni di Benjamin e Agamben, appartiene all'uomo moderno si fonda su una diffusa incapacità di utilizzare il linguaggio per narrare ciò che resta dei propri vissuti. Le grandi narrazioni di esperienze costitutive o i momenti identitari condivisi dalle società perdono la propria valenza e la storia, più che una narrazione di eventi, diviene un insieme di accadimenti separati tra loro e lontani da ciò che è attuale. Riprendendo l'immagine dell'angelo di Klee, sembra che l'uomo contemporaneo non sia più in grado di orientare le proprie azioni presenti a partire dalla sua esperienza e da uno sguardo consapevole rivolto al passato. La perdita del significato dell'esperienza, ossia della possibilità di raccontare e condividere ciò che rimane del vissuto, porta necessariamente al venir meno delle grandi narrazioni e anche, di conseguenza, alla perdita di senso di ciò che può orientare l'agire umano nelle sue diverse forme, tra cui anche quella del lavoro.

Esperienza e lavoro

L'impovertimento dell'idea di esperienza che si è progressivamente sviluppato nella modernità ha generato, come conseguenza, anche lo svuotamento dell'idea di lavoro, che di fatto è una modalità particolare e specifica di esperienza umana. Benjamin sottolinea, in modo chiaro, che il lavoro costituisce l'esperienza operosa che viene tramandata attraverso le generazioni e rappresenta l'eredità alla base dei legami sociali e dei rapporti intergenerazionali: «nei nostri libri di lettura c'era la favola del vecchio che, sul letto di morte, dà a intendere ai figli che nella sua vigna è nascosto un tesoro. Loro non avevano che da scavare. Scavarono, ma del tesoro nessuna traccia. Quando però giunge l'inverno, la vigna rende come nessun'altra nell'intera ragione. I figli si rendono conto allora che il padre aveva lasciato loro un'esperienza: non nell'oro sta la fortuna, ma nell'operosità. Esperienze simili ce le hanno poste di fronte, in modo minaccioso o bonario, finché non siamo "cresciuti": "giovane imberbe, vuoi già metter bocca". "Devi ancora farne di esperienza"». ²⁴. La citazione del filosofo tedesco mette in evidenza il legame tra esperienza e lavoro, che è considerato, in modo ampio, come l'insieme delle attività operose dell'uomo che, in diversi ambiti, caratterizzano la sua vita. Queste attività si configurano come esperienze e ne mostrano tutte le caratteristiche. Essendo esperienze, le attività lavorative si collocano nella dimensione contingente della realtà, consentono di tenere unita la dimensione passata e futura dell'uomo nell'atto produttivo e presentano aspetti di singolarità e originalità. Per poter essere tramandate di generazione in generazione, le esperienze lavorative devono mantenere un significato condiviso, un valore che può essere narrato nelle favole e nelle storie da raccontare ai giovani, testimoniato nelle battute degli anziani o espresso nel linguaggio che rappresenta la cultura di una società. Il legame tra l'operosità del lavoro e il suo divenire un'esperienza condivisa è ciò che, nelle considerazioni di Benjamin, la nostra contemporaneità ha perduto. La conseguenza più profonda di questa perdita risiede nel ridurre il lavoro a un'attività ripetitiva e faticosa che serve all'uomo solo a soddisfare i bisogni, senza essere in grado di generare opere e azioni che lo formano e perfezionano.

Queste considerazioni non vogliono sminuire l'evidenza della dimensione di fatica, di imposizione e, a volte, anche di sfruttamento che appartiene al lavoro, come la storia attuale e passata ci ha dimostrato ²⁵. Purtroppo, lo sfruttamento, la fatica, il pericolo, la solitudine e, persino, la morte rappresentano aspetti significativi dei contesti lavorativi, persino nelle società moderne e democratiche che, a volte, riescono a generare dispositivi nei quali la dignità e la libertà del lavoratore sono umiliate e soffocate. Al contrario, la sottolineatura che il lavoro, nella sua struttura essenziale, appartiene alla dimensione dell'esperienza umana, fin dagli anni giovanili attraverso il gioco e l'imitazione ²⁶, pone in evidenza che il lavoro in quanto attività umana non può essere identificato solo con la fatica, lo sforzo, la necessità e il bisogno. Infatti, la dimensione ripetitiva, meccanica e di sforzo necessario per ottenere le condizioni materiali di sussistenza per se stessi e la propria famiglia costituisce un aspetto ineliminabile in ogni pratica lavorativa, ma non la esaurisce. Bertagna afferma: «i Greci chiamarono *ponos* questo tipo di lavoro da schiavi. E l'assonanza con pena non è tutt'oggi stravagante. I latini tradussero con *labor*. [...] Questo tipo di lavoro svolto da soggetti-strumento-macchine-robot è, dunque sottoposto all'*imperium* di qualche altro soggetto e/o di qualcosa di impersonale perfino più forte del soggetto più potente e dispotico che si possa immaginare» ²⁷. L'aspetto del *ponos/labor* mette in evidenza l'inevitabile presenza di dispositivi esterni ²⁸ che il lavoratore non può scegliere e che caratterizzano la sua esperienza lavorativa. Dispositivi che prendono la forma sia della forza e della volontà di un altro soggetto, che impone determinate condizioni e modalità che non possono essere modificate dal lavoratore, sia del potere impersonale delle istituzioni, delle organizzazioni, degli strumenti tecnologici o dei vincoli biologici e naturali. In questa situazione, colui che lavora è soggetto all'*imperium* di altri uomini o di strutture impersonali che lo costringono a eseguire disposizioni, a ripetere atti sempre uguali e volti a finalità che gli restano quasi completamente nascoste o lontane. È la condizione del lavoro servile teorizzato dai greci e dai romani e del lavoro moderno di stampo fordista, nel quale colui che opera non viene considerato come essere umano dotato di creatività, originalità, riflessione e libertà, ma come

strumento agito da finalità che non gli appartengono e dalle quali deve rimanere escluso²⁹.

Il lavoro inteso come *ponos/labor* descrive sicuramente alcune caratteristiche, fondanti e ineliminabili, che appartengono a questa attività umana. Si può anche aggiungere che, in determinati contesti storici e per specifiche tipologie di lavoro, la dimensione del lavoro servile, ripetitivo e alienato ne ha costituito l'aspetto prevalente e forse unico. Non a caso, Arendt nella sua celebre distinzione tra lavoro, opera e azione afferma che: «l'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale dalla stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa»³⁰. Il lavoro ha un legame diretto con le necessità imposte dai bisogni del corpo e, per questa ragione, è orientato dai dispositivi biologici che appartengono a ogni essere umano. Il frutto di questa forma di lavoro, vitale e necessitata, è un bene che deve essere consumato immediatamente e che non è destinato a permanere nel tempo: «è caratteristico di ogni lavoro il fatto di non lasciar nulla dietro di sé, il fatto che il risultato del suo sforzo sia consumato quasi con la stessa rapidità con cui lo sforzo è speso. E tuttavia questo sforzo, malgrado la sua labilità, nasce da un grande bisogno ed è motivato da un impulso più potente di qualsiasi altro, perché la vita stessa vi si fonda»³¹. Arendt sottolinea, analizzando le riflessioni di Marx e del pensiero greco, che il lavoro è indissolubilmente legato ai bisogni del corpo dell'uomo e che la sua forza risiede nell'essere generato dalla necessità umana di conquistare ciò che è indispensabile per mantenere la vita. Tale sforzo lavorativo consuma continuamente se stesso e ciò che produce non è destinato all'accumulo o al guadagno quanto alla funzione primaria della sopravvivenza biologica³².

Questa dimensione del lavoro è stata pensata, a partire dai Greci, come servile, ripetitiva, meccanica e determinata da condizioni e dispositivi non modificabili dall'uomo. Proprio questo aspetto ineliminabile del lavoro lo caratterizza come esperienza umana che, in quanto tale, non è pienamente padroneggiabile ed è costantemente esposta a esiti impreveduti e mutevoli. Allo stesso tempo, l'idea del lavoro come esperienza umana permette, però,

di evidenziare che il lavoro, inteso proprio come sforzo, *ponos/labor*, attività ripetitiva, non si esaurisce mai in se stesso. In quanto attività esperienziale dell'uomo, ogni lavoro, anche quello più necessitato e governato da dispositivi esterni e interni, lascia un resto, una traccia nell'identità di colui che lavora e gli consente, se l'esperienza è superata, di guardare oltre a partire dalla memoria di ciò che è stato acquisito. Per questa ragione, il lavoro umano necessitato e servile porta in sé già aspetti e potenzialità che lo aprono, se vengono colti, alla dimensione operosa delle mani e anche all'azione consapevole e libera. Non a caso, Bertagna osserva sull'impossibilità di considerare il lavoro servile e quello libero come due attività completamente separate e opposte: «c'erano schiavi, infatti, che non lavoravano, come avrebbero dovuto e potuto fare, come strumenti e macchine, ma addirittura meglio dei loro padroni, con una perizia tecnica, con un'intelligenza originale delle cose, con una critica, con un entusiasmo [...] che prefigurava, anche nei lavori più faticosi e materialmente servili, non la condizione del *ponos/labor*, ma i tratti dell'*otium/sholé/lusus/studium* degli uomini liberi»³³. La condizione storica descritta, tipica del mondo classico, è quella dei liberi, ossia di persone che, a partire da un lavoro servile, grazie alla razionalità, intenzionalità e libertà, sono riusciti a migliorare se stessi e la propria condizione sociale utilizzando le potenzialità che, anche nel lavoro meccanico, imposto e ripetitivo, consentono all'uomo di trasformare la realtà e di cogliere ciò che, a un primo sguardo, sembra nascosto o impossibile. Insomma, anche nel lavoro servile per definizione, come quello schiavistico del mondo classico, esiste la possibilità, tipicamente umana, di modificare, almeno in parte, i dispositivi in atto e di trovare spazi per agire, lavorando in modo intenzionale e responsabile, appropriandosi delle finalità di ciò che si sta facendo e migliorando se stessi e il dispositivo nel quale ci si trova. Una possibilità che, in contesti poco attenti alle potenzialità e alle caratteristiche dei singoli lavoratori, diventa remota, ma che, esistendo, consente di poter affermare che il lavoro non coincide completamente con la dimensione servile e necessitata dell'uomo, ma presenta anche aspetti di creatività e originalità che possono portare il lavoratore a sviluppare, in modo integrale, le proprie potenzialità.

Rovesciando il ragionamento, è possibile osservare che, in qualsiasi attività lavorativa, anche in quelle formalmente meno soggette alla volontà esterna e ai dispositivi biologici, sono presenti aspetti e dinamiche relativi alla necessità, allo sforzo meccanico, alla ripetizione e al *ponos/labor*. Per esempio, nei lavori artigianali e in quelli intellettuali, più facilmente considerati come espressione dell'operosità umana, della sua creatività e originalità, vi sono aspetti che riconducono alla necessità, ai dispositivi sociali e biologici di colui che lavora e alla necessità di sforzarsi, lavorando per superarli almeno in parte. Non solo. Anche i lavori più creativi e meno condizionati possono essere svolti male, come obblighi, senza nessuna partecipazione ed entusiasmo da parte del lavoratore e, trasformarsi, in attività servili. La stessa tipologia di lavoro può essere realizzata e vissuta come un'esperienza servile o formativa dal medesimo lavoratore, in momenti diversi della sua vita professionale.

Ogni lavoratore esperisce nella sua attività tutta la forza dei dispositivi, naturali e sociali, la necessità delle condizioni contingenti nelle quali si trova, la violenza delle imposizioni di altri, la ripetitività di molti suoi atti e la precarietà di ciò che realizza, ma esperisce anche, in forme più o meno forti, gli spazi di apertura verso ciò che non si è ancora compiuto, il consolidamento della sua identità professionale e personale, la possibilità di impiegare le proprie potenzialità nel fare qualcosa di utile e buono per se e gli altri: «le due dimensioni coesistono nella stessa persona, a qualsiasi classe sociale appartenga e in qualunque condizione personale e sociale si trovi, in tempi, luoghi, compiti e contesti diversi. Si tratta, quindi, davvero di forme di concettualità: le esperienze reali di lavoro da cui sono astratte e formalizzate sono molto più sfrangiate e grigie; le contengono poco o tante ambedue, sia come realtà sia come possibilità»³⁴. Bertagna sottolinea non solo che i confini tra il lavoro servile, inteso come *ponos/labor*, e quello creativo e libero (*ergon/opus*), inteso come opera o azione, sono difficili da definire e sempre in trasformazione persino nello stesso lavoratore, ma anche che l'operazione di concettualizzazione e formalizzazione che tenta di descrivere l'attività del lavoratore, pur necessaria in un lavoro di analisi, rischia sempre di perdere e irrigidire

alcuni aspetti dell'esperienza lavorativa in atto. Per questa ragione, il ribadire il legame tra esperienza e lavoro significa anche evidenziare che la prospettiva di analisi in queste pagine è pedagogica³⁵, ossia volta non tanto a descrivere o analizzare il lavoro come categoria concettuale, ma a riflettere su colui che, lavorando, compie una particolare forma di esperienza che lo porta, contemporaneamente, a trovare i mezzi per soddisfare i propri bisogni attraverso la fatica e il sudore e a formarsi mettendo in atto azioni operose, innovative e creative.

La perdita significato dell'esperienza, denunciata tra gli altri da Benjamin e Agamben, che attraversa la nostra contemporaneità e la separazione tra il lavoro e l'esperienza umana sono sintomi di un'incapacità della riflessione attuale sul lavoro di dare conto della sua complessità, delle necessarie prospettive antropologiche che lo accompagnano e degli aspetti principali che lo caratterizzano (fatica, necessità, contingenza, operosità, creatività, libertà), che devono essere pensati come parte di un processo unitario che coinvolge il lavoratore e che gli consente, in modo sempre parziale e perfettibile, di manifestare integralmente le sue potenzialità. Proprio il legame tra lavoro ed esperienza mostra che la via per tentare di aumentare gli spazi formativi, di creatività e di azioni libere e responsabili nelle prassi lavorative parte dal considerare il lavoro come un'esperienza pienamente umana, iniziando a ri-significare, attraverso narrazioni condivise, senso comune, storie esemplari per le giovani generazioni, l'atto lavorativo, attribuendogli l'autorità sufficiente per tornare a essere un'autentica esperienza, ossia un momento fondamentale di formazione e di compimento dell'identità soggettiva di ogni persona.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

¹ Per una ricostruzione delle principali teorie sul lavoro, si veda il lavoro curato da Antimo Negri, in particolare i volumi V, VI, VII: A. Negri, *Filosofia del lavoro. Storia antologica*, voll. VII, Marzorati, Milano 1980-1981.

² Per quanto riguarda i temi della filosofia del lavoro all'interno della speculazione di Hegel, si vedano tra gli altri: G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito* [1807], La nuova Italia, Firenze 1996, pp. 109-146; id., *Lineamenti di filosofia del diritto* [1820], Rusconi, Milano 1996, pp. 351-363.

³ Tra i testi significativi sul tema del lavoro di Marx, si segnalano: K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844* [1844], Einaudi, Torino 1968 e id., *Il capitale* [1867-1894], Editori riuniti, Roma 1972.

⁴ F. Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra, in base a osservazioni dirette e a fonti autentiche* [1845], Editori riuniti, Roma 1972.

⁵ S. Weil, *La condizione operaia* [1951], Ed. di comunità, Milano 1974.

⁶ Si veda in particolare sulla dimensione del lavoro, H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1964, pp. 58-96.

⁷ Nell'ampia riflessione di Gramsci sul lavoro, si segnala la critica all'impostazione fordista: A. Gramsci, *Americanismo e fordismo* [1934], in *Quaderni dal carcere*, v. III, q. 22, Istituto Gramsci, Torino 1975, pp. 2137-2182.

⁸ Nella *Didattica Magna*, Comenio attribuisce grande importanza all'esercizio e alle arti pratiche nella formazione dei giovani, cfr. Comenio, *La grande didattica* [1632], in *Opere*, Utet, Torino 1974, pp. 294-302. Locke sottolinea il valore del lavoro manuale nella formazione del giovane *gentlemen*, J. Locke, *Pensieri sull'educazione* [1693], La nuova Italia, Firenze 1964. Rousseau, in diversi passi dell'*Emilio*, celebra il lavoro manuale come un momento significativo per l'educazione naturale del suo allievo: J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, pp. 276-323.

⁹ Per una riflessione pedagogica sull'idea di azione umana, si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 248-355.

¹⁰ L. Bruni, *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014, p. 27.

¹¹ *Ibidem*.

¹² G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», 3, Settembre-Dicembre 2013, p. 24.

¹³ Sul tema dell'alternanza formativa come principio pedagogico e come sua concretizzazione in strategie didattiche come l'alternanza scuola-lavoro, il tirocinio e l'apprendistato, si vedano: G. Bertagna (ed.), *Alternanza, scuola, lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003 e id., G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola editrice, Brescia 2011.

¹⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 79.

¹⁵ Sul tema del resto in relazione all'esperienza come nuda vita e alla testimonianza, si veda la riflessione di Agamben: «nell'uomo, la vita porta con sé una cesura, che può fare di ogni vivere un sopravvivere e di ogni sopravvivere un vivere. In un senso, sopravvivere indica la pura e semplice continuazione della nuda vita, rispetto a una vita più vera e più umana; in un altro, la sopravvivenza ha un senso positivo e si riferisce a colui che, combattendo contro la morte, è sopravvissuto all'inumano. [...] L'uomo è colui che può sopravvivere all'uomo. [...] Il paradosso è, qui, che se a testimoniare veramente dell'umano è solo colui la cui umanità è stata distrutta, ciò significa che l'identità tra uomo e non-uomo non è mai perfetta, che non possibile distruggere integralmente l'umano, che resta sempre qualcosa. Il testimone è quel resto» (G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone. Homo sacer III*, Bollati Boringhieri, Torino 1998, pp. 124-125). Sul tema del legame tra segreto e testimonianza, si veda anche la riflessione di J. Derrida, *Passioni. "L'offerta obliqua"*, in id., *Il segreto del nome* [1993], Jaca Book, Milano 1997, pp. 87-126.

¹⁶ I. Kant, *Antropologia pragmatica* [1798], Laterza, Bari 1985, pp. 51-52.

¹⁷ Sul rapporto tra esperienza e morte, si vedano le significative testimonianze di Montaigne e Rousseau, che descrivono due incidenti biografici che li hanno portati a perdere coscienza e ad avvicinarsi al limite dell'esperienza indicibile della morte. Cfr., Montaigne, *Saggi* [1580], libro II, cap. VI, Mondadori, Milano 2008, pp. 396-402 e J.J. Rousseau, *Le passeggiate del sognatore solitario* [1776-1778], Feltrinelli, Milano 2012, pp. 40-42.

¹⁸ «C'è un quadro di Klee che s'intitola *Angelus novus*. Vi si trova un angelo che sembra in atto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo. Ha gli occhi spalancati, la bocca aperta, le ali distese» (W. Benjamin, *Sul concetto di storia* [1940], Einaudi, Torino 1997, pp. 35-37).

¹⁹ E. Husserl, *Idee per una filosofia pura e una filosofia fenomenologica*, [1952], vol. II, Einaudi, Torino 1965, pp. 473-481.

²⁰ W. Benjamin, *Esperienza e povertà* [1933], in *Opere Complete*, V, Einaudi, Torino 2003, pp. 539 e succ. Commentando proprio questa citazione di Benjamin, Minichiello afferma: «lo spaesamento comporta, innanzi tutto, una perdita della capacità di fare esperienza di ciò che accade. L'evento diventa incommensurabile rispetto ai sensi umani, troppo più grande di fronte ai limitati poteri del nostro sentire» (G. Minichiello, *Nostos. Ontologia dello spaesamento*, Studium, Roma 2018, p. 19).

²¹ Questo elemento di tragicità dell'esperire che giunge al suo limite estremo incontrando la morte e spingendosi verso una testimonianza quasi impossibile è ben descritto dal commento di Derrida a uno scritto di Blanchot *L'istante della mia morte*. (J. Derrida, "L'istante della mia morte", in «Aut aut», 267-268, 1995, pp. 38-56).

²² G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1998, pp. 6-7.

²³ *Ibidem*.

²⁴ W. Benjamin, *Esperienza e povertà* [1933], in *Opere Complete*, V, cit., p. 539.

²⁵ Si veda, per esempio, tra le forme di sfruttamento del lavoro degli altri, le condizioni del lavoro minorile nella storia. Cfr., E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994; C. Pancera, *L'infanzia laboriosa. Il rapporto mastro-apprendista*, in E. Becchi (ed.), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979, pp. 77-113; D. Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile della società moderna*, Manzoni, Firenze 1989 e J. Sandrin, *Enfants trouvés, enfants ouvriers, 17-19 siècles*, Aubier, Paris 1982.

²⁶ Sul tema dell'imitazione e del gioco nell'apprendimento umano, si vedano a titolo d'esempio: F. Fröbel, *Manuale pratico dei giardini d'infanzia ad uso delle educatrici e delle madri di famiglia* [1860], composto sopra i documenti tedeschi da F. J. Jacobs, Editore Giuseppe Civelli, Milano 1871, pp. 17-72; M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia* [1938], Garzanti, Milano 1998; J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione* [1945], La Nuova Italia, Firenze 1972.

²⁷ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 50.

²⁸ Sul ruolo e sulla forza dei dispositivi interni ed esterni, intesi come forze, regole e norme che il soggetto non può controllare e che orientano il suo comportamento in modo diretto o indiretto, si vedano a titolo d'esempio le riflessioni di M. Foucault, *L'archeologia del sapere* [1969], Rizzoli, Milano 1971; G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma 2006; G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?* [1988], Edizioni Cronopio, Napoli 2007.

²⁹ Nella sua autobiografia del 1922, Henry Ford afferma in modo esplicito che per lavorare nelle sue fabbriche non è necessario sviluppare una capacità critica e di riflessione: «nelle mie fabbriche chiunque impara a lavorare perfettamente in una settimana [...], dato che per certi tipi di cervello il pensare è proprio una pena» (H. Ford, *La mia vita e la mia opera* [1922], La Salamandra, Milano 1980, pp. 108-109).

³⁰ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 7.

³¹ Ivi, p. 62.

³² Tentando di descrivere le condizioni di vita della classe operaia, Simone Weil sottolinea come alcune situazioni lavorative degradanti possono impedire la manifestazione della dignità umana: «quando dico macchinale, non credere che si possa pensare ad altro, facendolo; o ancor meno riflettere. No, il tragico di questa situazione consiste nel fatto che il lavoro è troppo macchinale per offrire materia al pensiero e impedisce tuttavia ogni altro pensiero. Pensare, vuole dire andar più piano; ora ci sono delle norme di velocità, stabilite da burocrati spietati, che bisogna mantenere, sia per non essere licenziati sia per guadagnare sufficientemente (il salario è a cottimo). [...] Quanto alle ore di libertà, teoricamente, ce ne sarebbero a sufficienza con la giornata di otto ore; praticamente sono assorbite da una stanchezza che spesso giunge all'abbruttimento. Aggiungi, per completare il quadro, che nell'officina si vive in una subordinazione perpetua ed umiliante, sempre agli ordini dei capi» (S. Weil, *La condizione operaia* [1951], Ed. di comunità, Milano 1974, pp. 24-25).

³³ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 55.

³⁴ Ivi, p. 61.

³⁵ Per una riflessione sul ruolo epistemologico della pedagogia in rapporto al proprio oggetto di studi, si veda: G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp 7-60.

**Lo sguardo fenomenologico sull'esperire scientifico-professionale
Per una lettura pedagogica costruttrice di senso**

**The phenomenologic glance on the professional-scientific experience.
For a pedagogical reading giving a sense**

ADRIANA SCHIEDI

Dealing with the issue of professional experiencing implies the necessity to reflect according to two different points of view, the ontologic and the epistemic one, which are not to be considered as distinct plans of the pedagogical analysis, but as strictly related to each other, if considered within a phenomenological frame. In the following contribution, indeed, phenomenology, apart from being a mere method to retrieve the ontology of the intellectual work practice, is also the most appropriate style, research attitude aimed at the construction of a really significant professional and personal epistemology of the researcher. It belongs, more specifically, to a pedagogy based on anthropological principles, which, before the loss of sense of all the professions, even the intellectual ones, can allow the researcher to put himself into a listening dimension, into a subjective-epistemic, ethic and spiritual self-comprehensive dimension facing the complexity of his experience in order to give it sense.

KEYWORDS: PROFESSIONAL EXPERIENCING, PHENOMENOLOGICAL ATTITUDE, WORK ONTOLOGY, SICH BILDEN

Affrontare la questione relativa all'esperire professionale obbliga a riflettere su due dimensioni, quella ontologica e quella epistemologica, che non appartengono a due piani distinti dell'analisi pedagogica come si potrebbe pensare, ma strettamente correlati tra loro, se pensati entro una cornice di indagine di tipo fenomenologico. La ricerca pedagogica più matura, sulla base anche delle teorie più accreditate sviluppate dalle altre scienze umane e sociali e dalle neuroscienze sulle pratiche professionali, nel corso degli anni, non ha mancato di dare un'indicazione di metodo per leggere, spiegare e talvolta anche comprendere l'esperienzialità come categoria connessa ai contesti educativo-formativo-professionali e ai processi di apprendimento che in essi hanno luogo.

L'interesse, a ben vedere, fino ad oggi sembra essersi orientato più a conoscere i modi sottili alla costruzione della conoscenza nelle comunità professionali¹, che non su una lettura intesa ad evidenziare il valore ontologico, eidetico e umano, nel senso appunto di spirituale e pro-

fondo dell'esperienzialità. Per comprendere, in senso husserliano, l'essenza (*eidōs*) dell'esperire professionale sottesa al lavoro intellettuale, senza costringerla in stereotipi e concettualizzazioni legate al passato e in spiegazioni irriducibili, la pedagogia, nella sua veste di filosofia dell'educazione, dovrà curare lo sguardo su una filosofia della pratica educativa declinata su base fenomenologica, fondata su un principio di autodirezionalità inteso come *Selbstbildung*.

Nel conferire nuova dignità a concetti quali formazione, coscienza, intenzionalità, entelechia, volizione, motivazione, esso si pone come traccia pedagogica capace di interpretare il senso di un'esperienza scientifica e professionale concepita come *Erlebnis*, ovvero come esperienza viva, cioè vissuta e, pertanto, spazialmente, personalmente e spiritualmente fondata sul contesto, sulla persona e sul suo *Geist*.

Dischiudersi a questa «esperienza dell'essenza»² (*Wesen-serleben*), come la definisce M. Scheler, non è

un'operazione astratta che può avvenire senza l'adesione alla problematicità e alla ricchezza eloquente della realtà, ma richiede la formazione dell'intellettuale/ricercatore ad un pensiero fenomenologico 'vitale'³, ecologico e viepiù dialogico, capace di stare intellettualmente e spiritualmente nelle cose, di dialogare con i fatti, con i processi, così da connotarli di senso. La genesi di tale pensiero è subordinata alla capacità del soggetto di autoformarsi, di educare la sua volontà e la sua anima per far sì che il suo intelletto (*Verstand*) operi attivamente per elaborare fattivamente la propria ricchezza intellettuale e porla a servizio di una 'scienza salvifica'⁴ che, lungi dal dominare la sua persona, la promuova nella sua umanità. Nel contributo che segue, la fenomenologia, oltre che semplice metodo, per recuperare l'ontologia della pratica del lavoro intellettuale, sarà anche lo stile, l'atteggiamento di indagine più appropriato per la costruzione di una epistemologia professionale e personale del ricercatore carica di senso. Essa, più in particolare, rappresenta il *proprium* di una pedagogia antropologicamente fondata, che, nello smarrimento di senso evidenziato nelle professioni, finanche quella intellettuale, può consentire al ricercatore di porsi in una dimensione di ascolto e di autocomprensione soggettivo-epistemica, etica e spirituale rispetto alla complessità e alla problematicità della sua esperienza per darle significato e senso.

1. La ricerca sull' 'esperire professionale' e il contributo della filosofia dell'educazione

Nel corso degli anni, se, da un lato, la psicologia, la sociologia, l'economia, la didattica e le neuroscienze hanno senz'altro contribuito a fare luce sulla dimensione dichiarativa e pratico-operativa dell'esperienzialità in ambito professionale, la pedagogia, nella sua veste di filosofia dell'educazione, nel sottolineare il valore dell'esperienza, della prassi, della soggettività, dell'intersoggettività e del contesto, ha cercato di dare delle risposte concrete su questo tema, ponendosi al di là di quelle «categorie eteronome, svincolate dall'esperienza e di tipo deterministico/meccanicistiche, in favore di un punto di vista che tenga conto dell'importanza della imprevedibilità, dell'autopoiesi dell'azione [...]»⁵ e del senso racchiuso nell'esperienza come luogo in cui si inverte la formazione professionale e umana del soggetto. Quest'ultima, infatti,

se, da un lato, necessita di essere spiegata negli aspetti normativi, procedurali, routinari e metodologici, dall'altro, va conosciuta e compresa nei presupposti costitutivamente ontologici, da cui ne discende la razionalità, il senso, l'essenza. Per afferrare questa essenza, la filosofia dell'educazione, come ci apprestiamo a vedere, pur non disconoscendo il contributo offerto dalle altre scienze umane e, tra queste, da una certa ricerca pedagogico-didattica attenta ad analizzare il rapporto fecondo esperienza-apprendimento, ma superando le derive di una lettura metafisica o prasseologica vacua e priva di scientificità, ha cercato di recuperare quei principi e quei valori educativi che costituiscono il *proprium* dell'esperire professionale, cercando di rispondere alla domanda: che cos'è e di che cosa si sostanzia l'esperire professionale?

1.1. Esperire professionale ed esperienzialità

Parlare dell'esperire professionale ci obbliga innanzitutto a sgomberare il campo da possibili fraintendimenti in cui potremmo incorrere assegnando un significato piuttosto che un altro a questo termine. Pertanto, prima di avviare la nostra riflessione, è bene chiarire a noi stessi innanzitutto e poi anche al lettore, i termini della questione, a partire da una analisi semantica ed epistemologica di questi due costrutti, 'esperire professionale' ed 'esperienzialità', apparentemente molto simili e affini, così da avere poi la possibilità, all'interno di tale argomentazione, di ritagliarci un particolare punto di osservazione, qual è appunto quello relativo al lavoro intellettuale e scientifico. L'espressione 'esperire professionale' significa letteralmente fare esperienza di un lavoro, di una professione. Indica, più precisamente, un modo di conoscere mediato dall'esperienza, in cui cioè, l'apprendimento si sviluppa in contesti di lavoro reali o simulati, e sulla base di una stretta reciprocazione tra fare e pensare.

La complessità della questione esperire professionale, nel tempo, ha imposto agli studiosi di diversi ambiti di affrontarla a più livelli, facendone emergere le implicazioni di tipo ontologico (l'esperienza o la pratica è...), gnoseologico (conoscere nella o attraverso l'esperienza significa...) ed epistemologico (ciò che rende valida la conoscenza pratica è...) tralasciando, invece, quello antropologico. Ora, senza avere la pretesa di ripercorrere in questa sede in maniera sistematica le teorie che hanno ri-

guardato queste tre diverse focalizzazioni, ci limiteremo ad evidenziare quelle che, a parer nostro, hanno maggiormente influenzato la ricerca pedagogica e, in particolare, gli studi sul lavoro e sulla formazione professionale. L'interesse per l'esperire professionale, inteso come esperienza formativa legata al fare, ha origini antiche. Affonda le sue radici, prima ancora che negli studi di Bruner, Kolb, Polanyi, Shön, nelle teorie di filosofi del passato come Aristotele, Comenio, Dewey, Ferriere, Locke, Kerschesteiner, Pestalozzi, Platone, Rousseau, e poi Arendt, Husserl, Stein, Weil, e molti altri ancora. Quantunque partendo da presupposti teorici e finalità d'indagine differenti, in ognuno di loro emerge una manifestazione vivente, soggettiva, personale della conoscenza mediata dall'esperienza. Quest'ultima, in altre parole, rappresenta lo spazio fisico materiale, ma anche mentale per costruire apprendimenti non più veicolati da una sterile trasmissione e memorizzazione di contenuti, bensì da una riflessione e rielaborazione dei vissuti da parte dei soggetti, sulla base delle loro personali motivazioni, attitudini, preferenze, necessità. Ebbene, questo procedimento di ricostruzione narrativa che parte dall'esperienza per sviluppare una conoscenza vicaria, intessuta di un saper pratico è proprio dell'esperienzialità. Essa è categoria connessa ad un sapere pratico, la cui acquisizione non può che avvenire a seguito dell'esperienza, in una processualità secondo la quale prima si fa e poi si conosce, dove l'agire cioè, per intenderci meglio, precede e determina l'apprendimento.

È importante, infatti, chiarire la peculiare dinamica entro la quale matura il processo di apprendimento esperienziale, che rinvia ad una certa a-posteriorità. Questa – precisa la Arendt – è la caratteristica propria dell'attività della mente e di un pensare intimamente connesso al fare, nel quale il soggetto, incarnandosi in una pratica e muovendo da una riflessione sulla realtà, comprende retrospettivamente il senso dell'accaduto sviluppando la facoltà di giudicare e cercare i fondamenti del legame tra elementi e fenomeni, tra particolare e universale⁶.

Da quanto affermato finora emerge che l'esperienzialità è *condicio sine qua non* per la costruzione di un sapere pratico che avviene passando attraverso due momenti, l'azione (fare) e il pensiero sviluppato su questa azione (riflessione), da cui discenderà il giudizio⁷, specifica articolazione della vita della mente, attraverso la quale il

soggetto può esprimere la sua libertà assegnando un senso a ciò che vive in maniera riflessa, quindi, non già da protagonista, ma da spettatore esterno. Il giudizio corrisponde, in effetti, per la Arendt a quella facoltà di interpretare la connessione dialettica tra istanza teoretica e pratica: «Non è attraverso l'agire, ma attraverso il contemplare che si scopre il qualcosa d'altro, cioè il significato dell'insieme. È lo spettatore, non l'attore, che detiene la chiave del significato degli affari umani»⁸.

Da qui la «primarietà ontologica del pensare»⁹ rispetto al semplice conoscere, dove il primo si rivolge alle 'questioni di significato', mentre il secondo al bisogno di spiegare ciò che accade nel mondo per costruire una scienza rigorosa. L'esperienzialità implica, pertanto, un momento in cui il soggetto è attore agente e protagonista della pratica e un momento successivo in cui si ritira in una dimensione contemplativa volgendosi indietro a guardare ciò che è accaduto, l'esperienza vissuta, con il distacco necessario per cogliere se stesso come un ente intellegibile produttore di senso.

Il pensare è, pertanto, un'attività che accompagna e supporta l'esperienza: «Perché noi non stiamo in relazione con fatti nudi e crudi, ma con l'ordine simbolico che il pensiero attribuisce al mondo. I pensieri che danno forma all'attività mentale performano le nostre attività quotidiane, condizionano il modo di percepire le cose e di conseguenza il modo di agire il mondo. La qualità del pensare giocherebbe, quindi, un ruolo determinante nel processo di costruzione dell'esperienza. Noi saremmo ciò che pensiamo. Non nel senso che siamo esattamente la traduzione delle nostre teorie sul mondo, come se il pensare stesse con l'essere in una relazione causale deterministica, ma nel senso che le idee e lo stile del nostro pensare (atomistico o relazionale, anaffettivo o densamente emotivo, formalistico o critico) giocano un ruolo decisivo nel configurare la nostra forma di vita. siamo cioè i vocabolari con i quali diamo traduzione simbolica alla nostra esperienza»¹⁰.

L'esperienzialità, quindi, è quella via maestra alternativa ad una formazione tradizionale che consente al soggetto di ricavare da un'esperienza professionale un sapere pratico che si costruisce attraverso l'azione e un pensiero riflessivo sviluppato 'a-posteriori' su quell'azione. Volendo rintracciare gli ancoraggi teorici di questo paradigma, possiamo a buon ragione individuarli innanzitutto nel

principio comeniano dell'‘imparare facendo’, ripreso in epoca più recente da Dewey con il suo altrettanto noto *learning by doing*, implementato poi da D. Schön con il modello della *reflection in action* e, infine, da Kolb con il suo *learning cycle*. Esso è proprio di un sapere legato, secondo Michael Polanyi, ad una conoscenza preteorica (*knowledge by acquaintance*) che riguarda il saper fare (*know how*), a sua volta distinta da quella teorico-dichiarativa (*knowledge by description*), propria di un sapere inteso come sapere che cosa (*know what*)¹¹.

Queste due diverse forme di conoscenza corrispondono, per lo studioso, a due diversi stili cognitivi supportati da due modelli divenuti ormai paradigmatici nella formazione *tout court*. Ci stiamo riferendo a quello *top down*, tipico di un metodo trasmissivo, e a quello *bottom up*, proprio di un modello esperienziale, tra i quali esiste ancora una certa separazione, quantunque nella ricerca sia conclamata ormai una ‘svolta pratica’. Dewey, nel sottolineare il valore della conoscenza mediata dall’esperienza, evidenzia che l’apprendimento si manifesta ogniqualvolta il soggetto sperimenta una situazione problematica, per risolvere la quale, dal momento che il repertorio di risposte che possiede non riesce a fornire alcuna soluzione, sperimenta la ricerca di una nuova risposta. Per raffigurare questo modello conoscitivo egli utilizza l’immagine di una serie di cicli ripetitivi. In essa emerge l’idea di una ricerca che ha inizio con un’analisi della situazione per identificarne le caratteristiche salienti ed è seguita poi da una fase successiva, in cui entra in gioco l’immaginazione creativa per costruire potenziali nuove risposte, che, comunque, necessitano di una validazione per stabilirne i potenziali benefici.

Il processo di apprendimento si conclude con l’applicazione corretta della risposta selezionata che viene, quindi, memorizzata per un uso futuro. Tale approccio, a ben vedere, utilizza ‘l’esperienza diretta’ per combinare il fare meccanico con una logica di pensiero che, mediante la riflessione, giunge ad una ‘comprensione interiorizzata delle azioni, per poi arrivare allo sviluppo di meta-competenze generatrici di nuove conoscenze’¹².

L’esperienzialità, recuperando il significato di ‘conoscenza personale’ (*personal knowledge*) e di ‘conoscenza tacita’ (*tacit knowledge*) di Polanyi, si configura, nella prospettiva di D. Schön¹³, come conoscenza comune, un conoscere intrinseco all’azione, interiorizzato e tacito che

emerge appunto dall’esperienza, dunque, dall’azione stessa. A promuovere conoscenza nel soggetto professionista riflessivo è una meta-competenza, la riflessività, ovvero la sua capacità di sottoporre costantemente ad una analisi critica la pratica per fare emergere e portare in superficie ambiguità, problematiche e storture che, altrimenti, rimarrebbero nascoste. In questo processo di conoscenza e di formazione sul piano esperienziale¹⁴, il professionista riflessivo mira a trovare una mediazione, un equilibrio tra teoria e pratica, tra il rigore proprio del pensiero scientifico-accademico e la pertinenza riferita alla situazione concreta, da cui discenderanno specifiche teorie (*theory-in-use*). Con l’incalzare nella ricerca di una epistemologia della pratica si fa largo, specie nell’ambito della formazione professionale, il costrutto dell’esperienzialità, inteso come modello di azione, ma anche di coinvolgimento, di collaborazione, e, quindi di formazione/ autoformazione correlato alla teoria del *learning cycle* di Kolb, anch’esso mediato dall’esperienza pratica (cognitiva, emotiva o sensoriale).

Mutuando da Dewey la concezione secondo la quale la conoscenza nasce dall’esperienza e dalla individuazione di un problema che per essere risolto necessita di una attenta osservazione dei dati e di una elaborazione di ipotesi, da Piaget il valore dell’interazione dell’uomo con l’ambiente nel processo di assimilazione e adattamento e, infine, da Lewin il concetto di interdipendenza che governa l’apprendimento di tipo sociale, Kolb stabilisce che l’apprendimento segue una circolarità di quattro fasi¹⁵, lungo le quali il soggetto, impegnato in situazioni concrete di lavoro, sperimenta se stesso nella relazione con il mondo del lavoro e con gli altri come protagonista di ciò che impara. Numerosi e accreditati studi neurobiologici hanno confermato che il cervello umano acquisisce più informazioni e molto più velocemente se il soggetto ha la possibilità di metterli in pratica e di viverli e sperimentarli in prima persona.

Sulla base anche di queste acquisizioni, Kolb dimostra che ciò che contribuisce massimamente a rendere l’apprendimento efficace e significativo per il soggetto è il coinvolgimento fisico ed emotivo che si attiva lungo le 4 seguenti fasi del suo *learning cycle* :

1. esperienza concreta (EC): il soggetto sperimenta un apprendimento sviluppato sulla base del coinvolgimento in

attività, giochi, simulazioni e delle reazioni, impressioni, sensazioni derivanti;

2. osservazione riflessiva (OR): il soggetto matura un apprendimento mediato dall'ascolto-osservazione-riflessione-interpretazione delle sensazioni emerse durante l'esperienza vissuta;

3. concettualizzazione astratta (CA): il soggetto sviluppa un apprendimento derivante da operazioni di analisi e schematizzazione delle informazioni acquisite nelle fasi precedenti che è capace di estendere anche a situazioni esterne;

4. sperimentazione attiva (SA): il soggetto mette a frutto le conoscenze e le competenze apprese per affrontare situazioni, risolvere problemi, realizzare compiti, anche nella quotidianità.

È importante sottolineare che l'ordine qui delineato non è rigido. L'apprendimento può scaturire da una qualsiasi delle quattro fasi. Inoltre, è la maggiore o minore inclinazione del soggetto verso una fase piuttosto che l'altra a determinare il suo precipuo stile di apprendimento (adattivo/ accomodante; divergente; convergente; assimilativo), e non di meno la sua capacità di autodirezionare i suoi apprendimenti, in base anche alla sua maggiore o minore predisposizione ad osservare la pratica, utilizzare le conoscenze apprese e ed elaborarne di nuove per risolvere problemi, prendere decisioni, raggiungere un obiettivo, adattarsi alle situazioni, gestire l'ansia nei momenti di tensione e affrontare il cambiamento.

Nei modelli richiamati, se pure con le dovute differenze, centrali risultano tre elementi: 'esperienza, apprendimento e riflessione'. Essi si combinano l'un l'altro dando come risultato un esperire professionale che è la sintesi di un apprendimento che il soggetto acquisisce, appunto, riflettendo sulle esperienze che incontra, ovvero attraverso un pensiero vissuto. In questa forma di conoscenza, sia il contesto (l'esperienza) sia la riflessività (il dispositivo cognitivo) si impongono come le unità di misura di un apprendimento di secondo livello, più efficace perché espressione di un pensiero manuale¹⁶, che lega mente e mano attivando un circolo virtuoso tra teoria e prassi, tra un sapere dichiarativo e un sapere procedurale, ovvero tra momento teorico-istruttivo e momento elaborativo-costruttivo-applicativo. Infatti, l'esperienza, quando non è opportunamente mediata dal contesto e supportata dalla riflessione, non sempre si traduce in apprendimento. È at-

traverso il processo riflessivo che il sapere da astratto si fa concreto e assume la forma di un significato da cui matureranno nuove intuizioni. L'epistemologia della pratica, facendo leva su un concetto di soggettività, sempre intesa nella sua dimensione intersoggettiva e comunitaria, e, quindi, sul coinvolgimento e sulla responsabilità, spinge, oggi, a guardare con occhi nuovi alle metodologie e alle strategie esperienziali più idonee a promuovere apprendimento.

L'attenzione della ricerca pedagogico-didattica più matura sembra essersi polarizzata su quei metodi laboratoriali e su quei dispositivi riflessivi e autoriflessivi, nei quali, i partecipanti, immersi nell'azione (pratica professionale reale o simulata), vivono l'esperienza formativa come un evento significativo, riappropriandosi di uno spazio di apprendimento che percepiscono come proprio, nella misura in cui riconoscono la possibilità di agire in esso e lo sentono coerente con le proprie istanze personali¹⁷.

Lo spazio didattico privilegiato in cui si inverte questo tipo di formazione pratica è il laboratorio. Esso, precisa Laneve, è «'luogo mentale' prima che [...] fisico, in cui la pratica si fa teoria, il vissuto diventa oggetto di analisi concettuale, la conoscenza si fa sapere»¹⁸. L'esperienza, infatti, non è un'entità astratta, ma è un costrutto complesso che coinvolge corpo- mente- mondo: «Fare esperienza implica essere presenti al mondo, conoscere e interpretare la realtà vissuta entro le possibilità e i vincoli offerti dalla situazione e dal contesto»¹⁹. Nell'esperire professionale, esperienza e riflessione, come in un circolo virtuoso, sembrano rinviare l'una all'altra, puntando su una idea probabilmente non nuova ma 'alternativa' di formazione, che si distingue dal modello tradizionale perché immediata, olistica, sistemica, personale e multidisciplinare.

Va precisato, infatti, che i due modelli paradigmatici, quello guidato dalla teoria (*top down*) e quello sospinto dalla pratica (*bottom-up*) non si escludono ma, al contrario, «si embricano e si alimentano a vicenda. Non è affatto vero infatti, (osserva Laneve) che si possa pensare soltanto dove si ha a che fare con conoscenze teoriche, piuttosto che dove ci si confronta con un progetto, un disegno, un'azione ecc. Il pensiero non discrimina percorsi teorici e percorsi operativi, li attraversa entrambi»²⁰, sebbene attivando meccanismi cognitivi ed emotivi diversi, che si manifestano talvolta in forma esplicita, ma molto più

spesso in una forma tacita²¹. Ora, dopo aver precisato, nelle linee principali, il significato dell'esperire professionale e dell'esperienzialità, la loro genesi sul piano epistemologico e i principali ancoraggi teorici, cerchiamo di capire come la ricerca pedagogica ha contribuito a fare luce su questa dimensione implicita di conoscenza *practical oriented* cogliendone le implicazioni sul piano educativo-formativo, ma anche axiologico e teleologico.

1.2. L'esperire professionale come oggetto di studio della pedagogia

Lo sfondo teorico-epistemologico in cui si collocano gli studi sull'esperire professionale, come abbiamo potuto constatare, è molto variegato e di tipo transdisciplinare. Affonda le sue radici negli studi psicologici, sociologici, ma riguarda anche quelli pedagogici e didattici. All'interno di questi ultimi (come evidenziato da C. Laneve) è possibile riconoscere numerosi modelli, approcci e linee di ricerca di tipo «deterministico-sequenziale» e «contestuale e circolare» sviluppatesi a livello nazionale e internazionale, facenti capo, nel primo caso, alle ricerche promosse dall'ISATT (*International Study Association on Teachers and Teaching*), mentre nel secondo, dal *Réseau Open*²².

Nella loro eterogeneità, queste assumono un comune sfondo paradigmatico di tipo analitico-pratico, noto come *Workplace Studies*, che affonda le sue radici in una mutata *ratio* scientifica, che assume come fonte principale di sapere non più la teoria bensì la prassi e, quindi, l'esperienza professionale, la quotidianità del lavoro, la pratica di *routine* nei suoi aspetti, non solo cognitivi, ma anche emotivi e relazionali.

Cerchiamo di capire, negli aspetti più rilevanti, da dove nasce, in che cosa si caratterizza e a quali orientamenti fa riferimento. Sul finire degli anni '80 l'adesione della scienza pedagogica ad un nuovo quadro teorico, caratterizzato dal 'costruttivismo' e dalle teorie sistemiche, provoca un rifiuto della logica positivista e razionalista nell'indagine sui fenomeni educativi e sulla formazione professionale. Sotto la spinta degli studi fenomenologici (Husserl), si fa sempre più largo la convinzione che la conoscenza è frutto della costruzione attiva del soggetto, ha carattere situato, perché legata al contesto, e non è pre-

determinabile né circoscrivibile in teorie fisse e a carattere normativo.

Negli studi sulla formazione professionale si passa così da un modello che procede analizzando astrattamente i problemi della formazione professionale ad un modello che, salvaguardando il principio della diversità di ciascuno, valorizzando la soggettività, i diversi stili di apprendimento, le diverse esigenze dei soggetti in formazione, il contesto e la situazionalità dell'agire professionale, procede tenendo conto sia delle risultanze della ricerca teorica sia di quella pratica.

La nuova ricerca pedagogica sulla formazione professionale assume i contorni di un processo di decostruzione e successiva ricostruzione di significati riferiti alla pratica e all'esperienza, in cui gli obiettivi da raggiungere non si stabiliscono *a priori* secondo un ordine prescrittivo, ma maturano *in itinere*, sulla base dei bisogni emergenti nel contesto. Influenzata da una filosofia pratica, la pedagogia personalista (dai personalismi metafisici a quelli laici, dai personalismi integralisti a quelli critici) prende le distanze dai toni austeri, speculativi a carattere marcatamente teorico per sviluppare una riflessione teorica che ha per oggetto l'azione umana (ontologicamente intesa come *praxis* e teleologicamente come *energeia* = atto/attività), non già intesa alla maniera aristotelica come produzione di qualcosa di esterno all'uomo (da *poiêsis* scienza poietica o della produzione = *technê*), bensì come risultato, esito di una scelta (*prohairesis*), immanente all'uomo in quanto legata a un concetto di 'responsabilità'²³, oltre che di libertà, ai quali si rifanno pedagogisti laici e cattolici come Lamberto Borghi, Gaetano Santomauro, Mario Manno, Gino Corallo, Raffaele Laporta, Gaetano Mollo ecc.

Sebbene con l'avvento delle scienze dell'educazione lo scenario della ricerca pedagogica sia stato dominato da un forte pregiudizio antifilosofico contro l'idealismo e lo spiritualismo, che ha reso necessario per la pedagogia recidere il legame e, dunque, emanciparsi epistemologicamente dalla filosofia, oggi, nella costellazione dei saperi pedagogici, la pedagogia di ispirazione filosofica continua a far sentire la sua voce autorevole nella ricerca sulla pratica professionale e sull'esperienzialità, a dispetto di chi ne ha decretato prematuramente la morte, la fine, l'oscuramento dinanzi all'*imperium* delle scienze sperimentali e della loro logica sistemica e funzionalista. Si fa

avanti, dunque, tra i filosofi dell'educazione contemporanei, la necessità di una pedagogia forte e dinamica che, come osserva F. Cambi, lungi dal chiudersi in discorsi inerti, sa, invece, rinnovarsi e farsi interprete e chiarificatrice di una realtà, qual è quella della formazione professionale, complessa, fluida e sempre in movimento, ancorandosi a nuovi paradigmi e a nuove strategie di lettura volte a «disambiguare, demistificare e a interpretare» l'esperienza pratica²⁴. È in questa prospettiva che si muove la pedagogia decostruzionista di F. Cambi e di Alessandro Mariani che mira a un rilancio critico della categoria dell'interpretazione nella ricerca pedagogica e con essa del soggetto, colto in una continua tensione al divenire e alla ricerca di un sé che si esprime all'interno di strutture implicite quali, la corporeità, la formazione, la cura, l'amicizia, l'insegnamento, che si lasciano indagare sia negli aspetti propriamente teorici sia in quelli pratici²⁵. Sebbene con le dovute differenze, su questo versante si colloca anche la ricerca filosofico-educativa di R. Pagano che, nel paradigma interpretativo²⁶, in questo caso ermeneutico, rintraccia la possibilità di indagare la pratica, l'esperienza, l'agire professionale non limitandosi ad una mera osservazione/ descrizione di ciò che appare, ma cercando di comprendere il senso pedagogico sotteso all'agire, e perciò impegnandosi «a trovare risposte adeguate alle domande sul 'perché' e 'sul chi' (quale uomo) educare»²⁷. In tale prospettiva, la pedagogia ermeneutica rinunciando «alla pretesa di assolutizzazioni e di forzature teoretiche [...] accetta la complessità come idea regolativa delle azioni umane; il particolare, il momentaneo, l'evento singolo, il contesto diventano oggetto di attenzione per comprendere le pratiche educative, per evidenziare l'inevitabile scarto fra il dichiarato e l'agito»²⁸.

All'origine di questa complessità vi è innanzitutto l'uomo interpretato come un 'dato', come immediatezza, ma anche come immanenza, come *logos* e divenire, potenza e atto, nella sua natura esperienziale sì, ma anche e soprattutto nella possibilità che ha di divenire, mediante l'educazione/ formazione sottesa alla pratica e all'esperire professionale, pur tuttavia «senza negare la sua struttura originaria»²⁹. L'esperienza sottesa all'agire professionale, infatti, non è qualcosa che si possa stigmatizzare o oggettivare né è qualcosa che si possa spiegare sulla base di un principio utilitaristico, partendo cioè da un riconoscimento dell'utile sotteso alla pratica, ma è un costrutto che –

come vedremo meglio nel paragrafo successivo– necessita di essere letto e compreso nella sua dimensione ontologica. Infatti, afferma a tal riguardo Pagano: «L'esperienza come datità è fonte anche di oltrepassamento, e questo perché l'educazione considera il soggetto nella sua interezza di persona e non nei suoi aspetti frammentari. All'educazione compete l'intero del soggetto il quale è, e al tempo stesso non è, o non è ancora. Pertanto, per immediatezza dell'atto educativo non si deve intendere solo, o soltanto, il mero dato empirico perché esso possiede duplicità di ambiti: quello fenomenologico che si riferisce all'apparire dell'atto e quello logico che, invece, riguarda la possibilità di razionalizzare l'atto stesso affinché non possa essere addirittura negato. Questi due ambiti, compresi nella loro unità, costituiscono il piano esperienziale dell'essere che è quello poi in cui l'essere si presenta nella sua molteplicità di staticità e di diveniente. Su quest'ultimo interviene poi l'agire e la comprensione ermeneutica dell'educazione. Il piano ontico, dunque, attiene all'essere in educazione come unità fenomenologica e logica»³⁰. Superando le derive sia di una lettura dogmatica sia relativistica, che hanno portato, nel primo caso, ad assolutizzare la pratica della formazione professionale, mentre, nel secondo caso, a relativizzarla e a contingentarla ad uno studio inteso ad evidenziarne gli aspetti descrittivi, procedurali e gli effetti prodotti nell'immediato, la più recente tendenza della filosofia dell'educazione consiste nell'aprirsi ad una lettura di secondo livello dal valore totalizzante, tesa a cogliere l'*ubi consistam*, ovvero quegli aspetti sussustanziali che ne richiamano il senso *sub specie educationis*.

1.3. Per una ontologia degli *Erlebnisse* professionali

Afferma Pagano: «Nella tradizione culturale dell'Occidente [...] la teoria ha sempre prevalso sulla pratica. Questo ovviamente è accaduto anche nella ricerca pedagogica, malgrado l'importanza da sempre attribuita, da tutti gli studiosi alla prassi per comprendere i fenomeni educativi»³¹ e anche la formazione al lavoro. Diversamente dal passato, oggi, non solo in campo pedagogico ma anche presso gli altri ambiti di studio, si assiste ad un «riscatto del sapere pratico» (*practical knowledge*). Laineve afferma a tal riguardo: «La pratica è un fare che cerca la sua teoria: si tratta di analizzare tale pratica per fare

emergere alcune linee di siffatta teoria»³². Da qui l'evoluzione sul piano filosofico educativo da una filosofia pratica dell'educazione «rivolta alla categorizzazione di idee regolative della prassi» lavorativa, ad una filosofia pragmatista (dell'educazione) «tesa alla ricerca delle modalità attraverso le quali *intelligere l'agire*» professionale, fino ad arrivare ad una filosofia della pratica educativa «intenta a cogliere l'ontologia del concreto fare» legato ad una professione³³. In questa ontologia della prassi dell'agire professionale, osserva R. Pagano, è possibile riconoscere come suoi momenti costitutivi un 'atto, un'azione e un'attuazione'³⁴. L'ontologia dell'esperire professionale rinvia, inoltre, ad una serie di manifestazioni implicite ed esplicite della pratica professionale. Esse comprendono tutte quelle dimensioni che si strutturano nella e attraverso la pratica professionale, e cioè giusto per citarne qualcuna: il *Teamworking*, al *Team building*, come anche i metodi e le strategie, dunque, la tecnica e poi il sapere, le conoscenze, le abilità legate ad una professione. Soffermare lo sguardo su ciascuna di queste dimensioni può rivelarsi, senza dubbio, utile per conoscere quali sono le condizioni da soddisfare per promuovere apprendimento e un agire professionale competente, ma certamente non è sufficiente per comprendere il senso educativo, formativo, etico, spirituale sotteso all'esperire professionale. Quest'ultimo è una totalità costituita da tanti momenti, frammenti di esperienza, da una serie di vissuti, in ciascuno dei quali è possibile distinguere «determinazioni che possono non essere (le 'varianti') e determinazioni che non possono non essere (le 'costanti')». L'insieme delle 'varianti' e delle 'costanti' costituisce [...] la struttura originaria del fenomeno educativo»³⁵/ formativo che si dispiega nei vissuti professionali. Nel mostrarci che cosa dobbiamo intendere per vissuto ci aiuta molto la fenomenologia. Il concetto di 'vissuto' e di 'esperienza vissuta', tradotto univocamente con l'espressione tedesca *Erlebnis*, a ben vedere, si era già diffuso come terreno comune d'indagine di psicologi e filosofi come Brentano, Husserl, James, Natorp, Hoffman già a partire dalla seconda metà del XIX secolo con una valenza non ancora specificatamente filosofica. Tuttavia, è con Husserl che l'esperire, inteso come flusso di vissuti e, più in generale, come «mondo della vita», assume una configurazione più precisa e matura all'interno di una teorizzazione che prende le caratteristiche di una vera e pro-

pria «filosofia del vissuto»³⁶. È al filosofo moravo che si deve non solo la chiarificazione di che cosa si debba intendere per «mondo della vita», ma, soprattutto, l'individuazione del metodo per conoscere il senso dell'esperienza vissuta nelle sue diverse manifestazioni, che è appunto, quello fenomenologico. Prendendo in prestito le parole e la prospettiva del razionalismo fenomenologico assunto da Bertolini utile per porsi, come egli stesso sottolinea, nell'ordine di una «ricerca antidogmatica e critica»³⁷, possiamo affermare, in via del tutto preliminare, che l'esperire professionale, in quanto «esperienza dell'uomo non è una categoria né tanto meno la solidificazione di una categoria, ma al contrario è 'vita' che proprio in quanto tale continuamente oltrepassa il giudizio nel quale la si vuole arrestare; [...] l'esperienza umana è per la fenomenologia un complesso di *Erlebnisse* in cui la relazione è presente due volte: come intimo legame tra il soggetto e l'oggetto, tra la coscienza e la realtà; e come intimo legame tra gli stessi *Erlebnisse*. [Ne discende che] Se il soggetto o la coscienza ha bisogno dell'oggetto, in quanto è sempre coscienza di qualcosa, ciascun *Erlebnis*, in sé non autosufficiente, esige altri *Erlebnisse* cui relazionarsi per acquistare un senso ed inserirsi così in un processo orientato»³⁸.

Tale affermazione assume un valore epistemologico di grande rilievo, nella misura in cui dà un'indicazione di metodo su come debba essere studiata e analizzata l'esperienza professionale. Questa, infatti, «Proprio perché relazionale e non atomizzabile, è sempre 'esperienza in situazione': ogni suo momento è sempre legato ai momenti precedenti perché da essi è nato e si è sviluppato, mentre è ugualmente legato ai momenti successivi perché dirigendosi verso di essi, li prepara anzi, e li determina»³⁹. Come un nucleo semantico, connotato da continuità, complessità, problematicità, razionalità, questa totalità richiede di essere analizzata e compresa nella molteplicità delle parti che la costituiscono come identità, ma anche nel senso unitario cui rinvia. È questo un senso che, data «la connotazione razionale dell'esperienza umana si traduce di fatto in un evento dichiaratamente educativo.

Ciò in quanto quella connotazione non conduce a nulla che sia già definitivamente dato ma a qualcosa che invece è perennemente aperto al possibile»⁴⁰. Afferrare il senso pedagogico racchiuso negli *Erlebnisse* professionali non è semplice. Come opportunamente evidenziato da Pagano:

«tra l'ontologia delle pratiche educative e l'analisi di esse c'è l'abisso, a meno che l'analisi non esca dalla descrizione e rivolga l'attenzione ai concetti fondamentali che sottostanno alle pratiche. Così facendo si ridurrebbe lo spazio tra la conoscenza 'a priori' delle forme ontologiche dell'educazione e l'approccio empirico alle pratiche educative»⁴¹. Fondamentale è, pertanto, il modo, la prospettiva, l'atteggiamento, la postura con cui il ricercatore indaga l'esperire professionale come fonte di un sapere esperto, carico di senso e nell'insieme delle sue manifestazioni. Prima fra tutte la persona, concepita nella sua essenza. Afferma G. Minichiello: «L'essenza della persona come verità/evento dello spazio educativo invita a pensare l'essere personale come un salto non solo nella continuità dell'ontologia ma come la nascita di una *nuova ontologia*. Questa non risponde più, solo, alla definizione formale dell'oggetto/persona, bensì pone un interrogativo che non può che essere rivolto alla persona stessa, oltre che in rapporto al suo essere, in relazione a ciò che, in quanto singolarità irripetibile, la costituisce e la chiama. A questo intento non è sufficiente il *sapere* ma è necessario l'*operare*. [...] se nel vivente generico, '*operari sequitur esse*', nella persona [...] '*esse sequitur operari*'»⁴². È l'agire, infatti, a contribuire massimamente al determinarsi dell'uomo, a fare di lui «l'autore della propria essenza»⁴³, a partire dalla quale ha senso per la pedagogia, nella sua veste critica di filosofia dell'educazione, aprirsi alla lettura di una ontologia non già solo del quotidiano fare educativo-professionale, ma anche «dell'essere personale»⁴⁴. Questa va considerata sempre all'interno di un orizzonte biologico, psicologico, spirituale, culturale e storico dell'uomo. È ontologia incarnata nei vissuti dell'esperienza, nelle pratiche, nei processi, nella storia, perché l'uomo è sempre in situazione, il suo agire e il suo conoscere si connota sempre, precisa Polanyi, come impegno personale in cui è insita una qualità emozionale (*a passionate quality*)⁴⁵.

2. La postura fenomenologica per una comprensione totalizzante e *sub specie educationis* dell'esperire professionale

Assumere l'esperire professionale quale fonte primaria di conoscenza implica, da parte del ricercatore, la necessità di interrogarsi – come abbiamo visto – su un lavoro/

professione che si costruisce lungo e attraverso l'esperienza, ma anche di soffermarsi sul sapere⁴⁶, sulle competenze, sulle abilità, e poi sulle *routine*, sui metodi, sulle tecniche, sulle strategie e sulle molteplici variabili che entrano in gioco nella pratica, elaborate e sviluppate spesso in una totale incoscienza, ma preziose nella misura in cui sostengono il professionista nell'assumere decisioni (*decision making*), nel dirigere le sue azioni, nel risolvere situazioni complesse della sua quotidianità (*problem solving*), e, più in generale, nella definizione/ strutturazione della sua cultura e della sua *expertise* professionale. Con tale espressione si intende la competenza esperta⁴⁷. Questa «ha caratteristiche sociali, si lega alla conoscenza in generale e si realizza nell'ambito di una specifica cultura»⁴⁸, ma ha anche una connotazione più ampia: consiste non solo nel «saper fare» ma anche nel «far bene», nel «realizzare un lavoro ben fatto (*akrìbeia*), come pure nel «saper operare nell'incertezza e da quest'ultima saper uscire, ossia sapersi orientare in un settore, [...] in un ambito disciplinare, in un sapere, e quindi [nel] valutare calcolando possibilità e priorità, e [nell'] intervenire operando con prudenza, ma anche con inventività»⁴⁹.

L'essere competente ha a che fare, però, anche con quel gradiente definito da Bandura autoefficacia (*Self-efficacy*)⁵⁰. Esso consiste nella fiducia che il soggetto ripone nella sua capacità di gestire sapientemente compiti e situazioni specifiche in modo tale da raggiungere gli obiettivi prefissati. È interessante notare come, anche in questo caso, il senso di autoefficacia venga prodotto nell'esperienza e si sviluppi per il suo tramite. Infatti, è l'esperienza positiva di situazioni passate affrontate con maestria, padronanza e successo che produce nel soggetto motivazione e il consolidamento delle aspettative future. Mentre le esperienze negative producono l'effetto opposto: demotivazione, ansia da prestazione, rifiuto del compito, timore di un insuccesso, probabilmente, anche lo stesso *burn out*. Alla base della competenza esperta e del senso di autoefficacia c'è, dunque, un sapere, inteso non solo come insieme di nozioni derivanti dallo studio, ma anche come facoltà di fare/ realizzare qualcosa di natura pratica, generata dall'esperienza, dall'esercizio ripetitivo, faticoso, sottoposto all'osservanza di un metodo, di modalità e regole di comportamento ben precise. Pertanto «Essa ha una duplice valenza [...] è 'saper in azione',

vale a dire un sistema di conoscenze e di modi di essere che si combinano armoniosamente per rispondere ai bisogni di una situazione determinata in un dato momento.

La logica della competenza si basa sul postulato che il sapere non esiste che in azione, comportando, di conseguenza, una integrazione tra formazione e lavoro»⁵¹ tra un sapere tecnico e un saper fare più generale frutto di «un *mélange* di sapere e di comportamento, che certamente contempla «il saper risolvere un problema ma anche il saper dialogare, il saper negoziare, e via di seguito; mette l'accento sulle qualità gestionali e relazionali»⁵², nonché sull' «investimento psicologico» che richiede ciascuna professione. La competenza esperta sviluppata attraverso l'esperienza, alla luce di quanto affermato, potremmo dire che è tipica di colui che sa realizzare « un perfetto connubio fra vita materiale e spirituale»⁵³, cioè tra il lavoro e la cultura, la disciplina, la mentalità e i valori legati a quel mestiere o quella professione. Esiste, di fatto, una dimensione antropologica innegabile nel sapere esperto frutto dell'esperire professionale che rinvia al senso, alla direzione, al progetto umano e pedagogico che sottende l'intero percorso formativo-professionale. Nel sottolineare il valore della formazione alla competenza professionale, la scuola, l'università, il mondo del lavoro e la società *tout court* hanno dimenticato che non è possibile separare il lavoro dal mondo e dall'umano, né è possibile pensare ad esso e guardarlo in senso pragmatico, funzionalistico o efficientistico tralasciando i dilemmi che il suo rapporto con l'esistenza umana solleva.

La postura che meglio delle altre si presta ad analizzare l'esperire professionale in una dimensione ontologica carica di senso educativo-formativo e di umanità è quella antropologico-fenomenologica. Oggetto di interesse del ricercatore fenomenologico è l'esperienza della formazione al lavoro, e quindi la pratica professionale intesa come groviglio di vissuti, relazioni, scelte, valori, emozioni, saperi, abilità aventi il loro centro nella persona. Ma è anche, si badi bene, la logica della conoscenza che sottostà a tale esperienza, ovvero il suo risvolto in termini di apprendimento. Per studiare questa realtà il ricercatore deve necessariamente rendersi quanto più possibile prossimo ad essa. Da qui la postura *embedded* di indagine, che implica, da parte del ricercatore, un approccio situato che

gli consente di entrare in relazione con i fenomeni e, quindi, di 'tornare alle cose', prestando attenzione a ciò che accade *ipso facto*. Difatti: è proprio grazie ad un'immersione del ricercatore nel contingente, che lo stesso può acquisire coscienza dell'oggetto che osserva, l'esperire professionale, in tutta la sua pregnanza formativa. L'obiettivo principale che muove questo tipo di ricerca non è tanto quello di restituire una fotografia dell'esperienza professionale, quanto piuttosto quello di cercare di mostrare il senso pedagogico ed etico che essa assume per coloro che la vivono da protagonisti, a partire da un recupero della intenzionalità che muove il loro agire. Si tratta, quindi, di analizzare la conoscenza prodotta attraverso l'esperire professionale, muovendo dalle questioni antropologiche che essa solleva, come per esempio: quale libertà, quale dignità, quale socialità, e più in generale, quale umanità vi è nel lavoro?

L'atteggiamento fenomenologico, proprio per quella sua propensione a stare vicino al fenomeno studiato, diventa via privilegiata per la descrizione e per la successiva comprensione della *Lebenswelt*⁵⁴ professionale, del mondo di vita quotidiana che si svolge sul lavoro, dell'ordine che governa e regola le relazioni, gli scambi e, dunque, delle interazioni tra un *tutor* e un apprendista, tra colleghi, ma anche della soggettività degli attori, dei saperi specifici e delle competenze professionali legate ad una professione, nonché degli atti di coscienza che li determinano.

Lo stile fenomenologico di tipo trascendentale, di matrice husserliana, implica da parte del ricercatore 'un ritorno alle cose stesse', intese non già come 'apparenze' e neppure come 'cose in sé', bensì come il manifestarsi della realtà nella conoscenza, attraverso una descrizione eidetica che riconduce i fenomeni osservati alla loro datità essenziale.

In tal senso, la conoscenza dell'esperire professionale si configura, quindi, come «conoscenza di essenze»⁵⁵, come il risultato di una serie di atti descrittivi relativi alle singole situazioni, azioni, pratiche professionali, nonché ai comportamenti, alle procedure, ai significati, il più delle volte impliciti, rintracciabili nelle *routine* quotidiane. Nell'indagine fenomenologica, il ricercatore scende sul campo, entra in contatto con il fenomeno da indagare, la pratica professionale, non solo per prenderne atto, per descriverla ed esprimere un giudizio su di essa, ma per 'analizzarla', per 'comprenderla' e per 'interpretarla' dal

di dentro, attraverso gli atti intenzionali e i flussi di coscienza degli stessi attori sociali.

La descrizione e la comprensione sono entrambe categorie sussunte dalla fenomenologia classica: la prima discende dall'approccio trascendentale (descrittivo), la seconda da quello ermeneutico (interpretativo)⁵⁶. Ciascuno di questi due approcci, sebbene nell'ambito di due distinte cornici paradigmatiche, ha fortemente caratterizzato la ricerca pedagogico-didattica tanto nel passato quanto in quella che viene definita oggi la post-modernità.

Nel contesto del paradigma positivista, di fronte alla complessità del lavoro e della formazione al lavoro, l'atteggiamento di ricerca che è prevalso è stato quello teso alla decostruzione, ad una visione deterministico-meccanicistica e atomistico-disgiuntiva della realtà. Era convinzione, infatti, che fosse possibile conoscere l'agire professionale indipendentemente dal contesto, dalle relazioni in cui si svolge. Il paradigma ontologico, strutturandosi all'interno di una prospettiva ecologica, ha mostrato, invece, quanto illusoria fosse questa convinzione.

Solo una ricerca di tipo sistemico, attenta a rilevare la relazione strutturante, quella struttura che connette i singoli fenomeni educativi può restituire la vera ontologia dell'educare. Decostruzione e costruzione diventano, in questo modo, come due processi dalla natura circolare che si determinano e si completano vicendevolmente. Nelle più recenti linee di ricerca che si affidano all'analisi delle pratiche, leggere/analizzare la pratica professionale nei suoi aspetti situati, cognitivi, relazionali, avverte C. Laineve⁵⁷, se, da un lato, implica, infatti, da parte del ricercatore un atteggiamento di ricerca teso alla divisione, alla frammentazione, alla parcellizzazione, in breve alla decostruzione del suo nucleo in una molteplicità di atti, di *routine* che vanno comprese nella loro razionalità; dall'altro, per non cadere nelle secche di una 'metateoria' del lavoro, mostra successivamente l'obbligo di riconnettere queste parti per ricostituire l'insieme nella sua integrità. Queste due fasi, prima di 'analisi' (decostruzione) e poi di 'sintesi' (costruzione), segnano la natura della ricerca ontologica sugli *Erlebnisse* professionali che, nel suo procedere, ricalca entrambi gli orientamenti fenomenologici, quello descrittivo e quello interpretativo, per rispondere a due diverse esigenze: descrivere e comprendere.

La fenomenologia, in quanto via della comprensione, della conoscenza del significato non può limitarsi, infatti, a fornire solo delle descrizioni di quanto osservato, ma deve «lasciarsi guidare oltre le apparenze per approssimarsi quanto più possibile all'essenza delle cose»⁵⁸.

È solo quando il ricercatore sposta il *focus* della sua attenzione dalla descrizione dei fatti (*Ereignis*) alla comprensione di essi come esperienza vissuta (*Erlebnis*) e testimonianza che la ricerca fenomenologico-educativa assume un «*habitus* ermeneutico»⁵⁹.

Il ricercatore diventa così un soggetto interprete⁶⁰ che mira a comprendere il *logos*, il significato racchiuso negli *Erlebnisse* professionali attraverso la profonda e puntuale descrizione, interpretazione (*Auslegung*) degli stessi soggetti che li hanno vissuti in prima persona.

Affinché le essenze di cui si compone l'esperire professionale possano assumere evidenza apodittica e mostrarsi, quindi, in tutta la loro datità originaria, per il ricercatore, è fondamentale operare una riduzione fenomenologica mediante l'*epoché*.

Essa, come insegna Husserl, consiste essenzialmente in una «temporanea sospensione del giudizio» che consente di ricomporre la trama dei significati e l'ordito dei saperi che costituiscono l'intelaiatura dei piani ontici dell'agire professionale. Sospendere temporaneamente il giudizio, secondo Maria Zambrano⁶¹, consentirà al ricercatore di vivere autenticamente l'esperienza conoscitiva a partire da una immersione nella «lacuna del presente», liberando la sua mente, «disincrostando lo sguardo» da tutti quei filtri che impediscono l'accesso e l'adesione immediata alle cose nella loro datità essenziale.

Così concepita la riduzione fenomenologica è l'equivalente di un grado zero della conoscenza che consiste nel 'fare vuoto'⁶² nella mente per accogliere il senso sotteso all'esperire professionale in tutta la sua autenticità. Quantunque difficile e, per molti versi, da qualcuno giudicata addirittura impraticabile, l'epochizzazione è alla base di una epistemologia di ricerca che, nella prospettiva dell'ontologia dell'agire educativo quotidiano, può consentire, oggi, al ricercatore di guardare la pratica educativa con lo sguardo ingenuo di un bambino e con l'umiltà di chi non ha interesse a giudicare quello che osserva, ma solo a conoscerlo senza pregiudizio alcuno.

In quanto tale, per il ricercatore che voglia analizzare l'esperienzialità, la metodologia fenomenologica rappre-

senta una sfida, in quanto possibilità di riaccostarsi in modo autentico alle tante verità che compongono l'esperienza professionale, sottraendola, così, alle visioni parziali e ideologizzate che, fino ad oggi, si sono mostrate incapaci di rischiarare e di interrogare nel profondo la pratica del lavoro e della formazione al lavoro, ma soprattutto di darne una lettura unitaria, carica di senso e di significato pedagogico e spirituale.

La postura fenomenologica, non certamente nuova in campo educativo, oggi si arricchisce di nuove elementi: le fanno da contorno la dimensione dell'ontologia della quotidianità educativa e l'ermeneutica pedagogica, o meglio la pedagogia ermeneutica che non si limita a prendere atto delle datità del fenomeno educativo, ma lo interpreta dandogli prospettiva e valore. Si ha così che il ricercatore in campo educativo nella postura fenomenologica non trova solo una metodologia, ma una concreta esperienza di senso.

2.1 Uno sguardo all'esperire professionale come lavoro intellettuale

Volendo ora restringere il nostro sguardo su una precipua manifestazione dell'esperire professionale, precisiamo che l'ambito entro il quale si articoleranno le nostre riflessioni riguarda il lavoro intellettuale e viepiù scientifico. L'intento è quello di fare emergere i contorni epistemologici, pedagogici ed etici di una pratica, quella della ricerca scientifica, sovente stigmatizzata in stereotipi, pregiudizi e luoghi comuni e avvolta nel silenzio, nell'indicibile, in una conoscenza impenetrabile, difficile da tematizzare a parole e ancor di più da analizzare empiricamente sul campo. Infatti, mentre la ricerca, negli ultimi anni, ha rivolto un crescente interesse al lavoro in quanto luogo dell'esperienza umana *tout court* che vede l'inseparabilità di soggetto e mondo organizzativo, ne valorizza i percorsi formativi, le forme di conoscenza e i metodi sottesi alla pratica del lavoro, lo stesso non si può dire dell'esperire professionale inteso come lavoro di ricerca.

Ciò probabilmente a causa della difficoltà di studiare il lavoro intellettuale tenendo insieme i due livelli di significato, quello scientifico e quello professionale. In entrambi entra a pieno titolo la formazione. Questa rappresenta, nel primo caso, il momento preparativo della formazione alla

ricerca che richiede, oltre a una metodologia, un'etica e una spiritualità che finiranno per coinvolgere la persona nella sua totalità; nel secondo, invece, costituisce il momento formativo che si accompagna all'esperire professionale, inteso, quindi, come formazione nel lavoro di ricerca che impegna il ricercatore nella costruzione dell'immagine di sé, ma anche in relazione alle sue rappresentazioni, al suo rapporto con gli altri saperi, con il suo lavoro, con gli altri e, più in generale, con il divenire della sua persona, in una dimensione personale e soprattutto professionale.

Nel tentativo di delineare il problema in questione nelle sue attuali criticità e derive, tenendo sempre presente questa duplicità di senso, l'obiettivo che ci guiderà, da qui in avanti, è fare luce sulla seducente, ma anche complessa epistemologia della pratica della ricerca scientifica, a partire da un dis-velamento della sua fenomenologia e del suo significato più autentico.

2.2 Il valore dell'esperienza nel lavoro intellettuale: oltre i separatismi e i luoghi comuni

La persona, per esprimerci assumendo le categorie di san Tommaso, è un *esse* a un tempo *in actu* perché soggetto di esperienza, di cultura, di storicità, ma anche *in potentia*, perché costantemente proteso verso l'*ou topos*, ovvero verso la rappresentazione, il luogo immaginifico e utopico di ciò che potrebbe diventare. Ma è proprio in questa tensione al possibile che consiste la sua educabilità, qui intesa come scoperta e opportunità di rintracciare una direzione di senso nel suo personale itinerario di formazione e di seguirla, pur nella consapevolezza dei limiti e degli ostacoli che la rendono sfuggente e mai del tutto raggiunta.

In questo cammino 'destinale', di determinazione autonoma del soggetto, della sua libertà e volontà, e viepiù di comprensione profonda della sua vocazione, è racchiusa la sfida più ambiziosa dell'educazione e della formazione odierna che punta a superare se stessa per promuovere autoformazione e la conquista di sé, attraverso il cogliimento di quell'essenza che appartiene e si manifesta nel singolo, ma, al tempo stesso, lo trascende.

Nel lavoro intellettuale, la costruzione del proprio sapere e di sé come ricercatore, è un'esperienza di formazione sì, ma soprattutto di autoformazione che avviene mediante

l'itinerario dello studio, di un sapere e di una competenza maturate sul campo, attraverso la pratica, l'esperienzialità, il confronto con i colleghi e con gli altri ambiti di studio, all'interno della comunità universitaria. Fino ad oggi, nella pur vasta letteratura scientifica sull'argomento in questione, ci si è di gran lunga più soffermati sugli aspetti teorici che non sul valore che il sapere pratico e l'esperienza dello studio e della ricerca assumono nello sviluppo di una professionalità, quella del ricercatore/ intellettuale, carica di senso, formata sia sul piano scientifico sia etico, morale e spirituale.

Il lavoro intellettuale, qui inteso come attività scientifica e come professione, in forza anche delle più recenti acquisizioni della ricerca scientifica più matura sul sapere pratico, si apre, oggi, a nuove significazioni, non ultima quella che lo vede ontologicamente legato alla pratica. Esso, infatti, nasce e si sviluppa a partire dall'esperienza dello studio/ ricerca in cui è possibile riconoscere alcuni elementi strutturali, quali le informazioni, le conoscenze, il sapere e la tecnica, ovvero una metodologia rigorosa per la ricerca della verità (osservare la realtà, individuare un problema, ricercare fonti, leggere, evidenziare contenuti, schematizzarli, problematizzarli, memorizzarli, farli interagire con altre realtà ecc.); ma è viepiù sostenuto da una filosofia della pratica della ricerca strettamente legata a variabili di natura psicologica, sociologica, filosofica e spirituale che entrano in gioco in questa esperienza formativa e su cui il ricercatore/ intellettuale deve far leva per orientare il suo agire professionale sì da puntare ad una maggiore qualificazione del suo lavoro, non solo sul piano scientifico e razionale ma anche umano e relazionale. Aprendoci a questa nuova lettura, il sapere pratico prodotto nell'esperienza scientifica assume un ruolo prezioso ai fini dello sviluppo di un ricercatore-professionista. È quel presupposto/ risorsa che si struttura nel corso dell'azione e che, se correttamente concettualizzato e formalizzato, può consentire al ricercatore di significare la sua esperienza, ma anche di ri-considerarla da una prospettiva nuova, quella dell'autoanalisi, dell'autoformazione e dell'autovalutazione, che gli permette di riguardare le azioni compiute in rapporto ai problemi incontrati e alle soluzioni adottate con il giusto distanziamento di colui che ormai le osserva da spettatore.

La valorizzazione del sapere pratico sotteso al lavoro intellettuale e all'esperire professionale come azione e co-

noscenza dell'azione riaccende qui l'antica problematizzazione, riproposta recentemente da G. Bertagna, riconducibile ad una 'visione manichea' del lavoro, generatasi nel mondo classico ma tutt'oggi presente come forma pregiudiziale in una certa concezione del lavoro intellettuale e scientifico, che guarda ad esso come luogo dell'*otium/ Scholé/ lusus/ studium* e ancora come *ergon/ opus* contrapposto a un lavoro manuale inteso come *ponos/ labor*, meno elevato da un punto di vista sociale perché esonerato da ogni *studiositas*, sottoposto alla manualità, alla produzione di azioni meccaniche, routinarie, privo per chi lo esercita di ogni diritto, libertà e responsabilità⁶³. Salvo poi a dimostrare, in accordo con la critica sviluppata dallo stesso Bertagna, la necessità di demistificare questo falso mito.

Esiste, infatti, in ogni professione e, per quanto ci riguarda, in particolare nel lavoro intellettuale e di ricerca, una dimensione pedagogica (che ha a che fare poi con il lavoro *tout court*), riconducibile a quel suo porsi come strumento per colmare quel *vulnus* esistente naturalmente nel soggetto tra un essere e un dover essere, così da contribuire alla sua umanizzazione. È attraverso il lavoro, infatti, che l'uomo da sempre si proietta verso ciò che desidera, può e vuole realizzare; verso ciò che lo 'umana' e gli consente di mantenere aperta la «dinamica della perfettibilità»⁶⁴. Tuttavia, posto che ogni lavoro ha in sé un diverso livello di perfettibilità che dipende sicuramente dal soggetto ma, a livello di opportunità, è – come evidenziato da Bertagna - tanto maggiore quanto più nel lavoro prevale la dimensione dell'*ergon/ opus* e si supera quella del *ponos/ labor*; e che nel lavoro di ricerca/ intellettuale queste due dimensioni, se pure sbilanciate sull'*ergon/ opus* sono comunque entrambe presenti, in una società in cui si lamenta la necessità di umanizzare il lavoro, finanche quello intellettuale, quali sono allora le condizioni per collegare sempre più e meglio la ricerca ai significati di «*scholé/ lusus/ studium*», e per fare del ricercatore/ intellettuale un «*homo faber/ theoreticus/ agens*»⁶⁵ e, aggiungeremmo noi *humanus*?

Sono queste condizioni che possono maturare in una dimensione solitaria, personale, contemplativa e ascetica dello studio oppure nella dinamica dell'esperire professionale, e se, sì come?

Prima di rispondere a questa domanda, occorre, tuttavia, fare una breve precisazione sulla natura dell'esperire pro-

fessionale nel lavoro intellettuale. In quest'ultimo, così come in qualsiasi tipo di professione, a ben considerare, non esiste una distanza ontologica irriducibile tra il fare e il pensare, i due livelli di conoscenza e di esperienza sono in una relazione di stretta interdipendenza.

Anzi, il « riscatto del sapere pratico » avutosi nell'ultimo ventennio, come abbiamo visto, ha dimostrato che è nella pratica che maturano le condizioni teoriche e reali di un conoscere in situazione. Questo è proprio di un professionista-ricercatore competente che, nel costruire il suo sapere, dimostra di essere capace di connettersi con successo al campo delle pratiche attivate nel suo lavoro⁶⁶, e, così facendo, di innescare tacitamente un circolo virtuoso tra mente e mano, pensiero e azione, conoscenza ed esperienza. Da qui la dimensione personale della conoscenza scientifica teorizzata da Polanyi nel suo famoso lavoro, *Personal Knowledge*, pubblicato nel 1958. In essa è possibile distinguere un modo tacito di conoscere che si attiva nell'esperienza scientifico-professionale e rispetto al quale egli afferma: «Ciò che è descritto di solito come conoscenza quale è formulata in parole scritte, schemi e formule matematiche, è soltanto un tipo di conoscenza; mentre la conoscenza non formulata, quale è quella che noi abbiamo di qualcosa che noi siamo nell'atto di fare, è un'altra forma di conoscenza. Se noi chiamiamo la prima "conoscenza esplicita" e la seconda "conoscenza tacita", possiamo dire che sempre conosciamo tacitamente, che siamo noi il sostegno della veridicità della nostra conoscenza esplicita»⁶⁷. Nell'esperienzialità il ricercatore coltiva ed esercita le sue «mute abilità»⁶⁸, sotto il controllo della riflessione critica. Il suo conoscere implica un ruolo attivo, ovvero una sua partecipazione personale al processo di costruzione del suo sapere e, di rimando, della sua identità. Da qui l'apertura, anche nell'ambito della ricerca pedagogica, ad un' «epistemologia della conoscenza personale», nella quale a fare da padrone sono le qualità umane e le abilità che fungono «da *trascendentale dell'esperienza umana*, sia che si esprima nelle forme più banali dell'agire quotidiano – conficcare un chiodo, andare in bicicletta, nuotare in piscina -, che in quelle più alte delle creazioni intellettuali – produrre una teoria scientifica, creare una sinfonia o dipingere un quadro»⁶⁹. Circa la natura specifica dell'abilità, Polanyi osserva che essa è una dote personale caratterizzata da una qualità soggettiva, ma è anche acquisita con l'esperienza, attra-

verso il superamento di ostacoli, il confronto con i colleghi, l'uso di metodi e strategie, l'immersione in una cultura di ricerca, in una tradizione.

Nell'esperire scientifico-professionale, l'esercizio delle abilità da parte del ricercatore rappresenta un attributo di assoluta centralità «riconducibile alla personale pratica di ricerca e al sistema di motivazioni, atteggiamenti, valori, conoscenze, capacità cognitive o comportamentali che il futuro ricercatore possiede»⁷⁰, ma è anche espressione di un «conoscere e operare abilmente (*skillful knowing and doing*) che il ricercatore apprendista deve poter acquisire, attraverso lo studio, ma soprattutto attraverso l'esperienza, per essere riconosciuto e accettato come membro di una comunità scientifica. Su questo punto, Polanyi spiega: «La scienza funziona per l'abilità dello scienziato ed è attraverso l'esercizio di quest'abilità che egli modella la sua conoscenza scientifica»⁷¹. Questa abilità multiforme e multiprospettica consiste, quindi, nel conferire un senso all'esperienza che vive, nel saper osservare la realtà, nel riconoscere un problema, nel cercare una soluzione, nel formulare ipotesi, nel vagliarle, nel verificarne la fondatezza, in breve, nel passare dall'indeterminato al determinato. Le abilità del ricercatore, tuttavia, si riferiscono anche ad una serie di doti personali, soggettive, quali, per esempio, l'umiltà, la creatività, lo spirito critico, la vivacità intellettuale, la pazienza, la perseveranza, indicativi del *modus pensandi, operandi ed essendi* del ricercatore, ovvero del suo *ethos* scientifico. Un *vulnus* che permane a tutt'oggi sul piano epistemologico con una evidente ricaduta su quello ontologico consiste nella difficoltà di formalizzare questo sapere pratico e di individuarne il senso sul piano educativo-formativo, dando conto della dimensione personale e spirituale di cui si compone, quindi, per ciò che attiene alla sfera emozionale e alla condizione fondamentale di un certo modo di essere del ricercatore equilibrato, umano, sensibile, entusiasta, appassionato, volitivo, desideroso di conoscere la realtà e di confrontarsi con essa. Nel paragrafo successivo mostreremo che cosa può voler dire, oggi, recuperare il valore ontologico del lavoro, in particolare di quello scientifico conformemente alle suddette dimensioni.

3. Per un recupero del valore ontologico e spirituale del lavoro scientifico

Il lavoro, spazio culturale, fisico, epistemico, ma anche ontologico dell'esperire professionale, costituisce da sempre un aspetto ineludibile dell'esistenza umana. Sul piano culturale, il lavoro è strettamente legato alla cultura di un popolo, alla struttura economica, allo sviluppo tecnologico, all'etica dominante e alla politica che governa un territorio, ma, come dimostrano numerosi studi scientifici, implica anche la condivisione di un clima organizzativo e, più in generale, di una cultura organizzativa⁷² che condiziona enormemente le attività operative. Questa comprende norme, comportamenti, vissuti, esperienze, conoscenze, sensazioni, così come artefatti, assunti di base e valori dominanti, impliciti ed espliciti; ovvero, costituisce una filosofia di riferimento comune ai membri di una «comunità di pratiche»⁷³.

In quanto luogo fisico, materiale, il lavoro è caratterizzato da uomini e donne, e contrassegnato da soggettività e da gruppi di lavoro. Come spazio epistemico e ontologico, esso è tematizzabile nei suoi diversi aspetti e nelle sue molte implicazioni, e, in quanto tale, è oggetto di studio di numerose discipline, tra le quali, negli ultimi decenni, accanto alla filosofia, alla sociologia, alla psicologia, al diritto, all'economia e all'ergonomia, come abbiamo visto, figurano sempre di più la pedagogia e la didattica che guardano al lavoro come campo di ulteriore educabilità e formazione.

Sul piano pedagogico ed esistenziale, il lavoro, di fatto, segna, in maniera consapevole, ma anche involontaria, l'ingresso del soggetto in una dimensione più matura e autonoma della sua esistenza che, a fronte di un investimento in *pathos*, in *ethos* e in *ponos*, lo ripagherà in termini di autentica formazione di un'identità professionale e di autorealizzazione personale.

Nel costrutto del lavoro è possibile riconoscere, osserva Giovanni Paolo II, nell'enciclica *Laborem exercens* dell'ormai lontano 1981, un valore antropologico ma anche educativo, è «un bene della [...] umanità, perché mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità ma anche realizza se stesso come uomo ed anzi, in un certo senso diventa più uomo»⁷⁴. In questo senso, la dottrina sociale della Chiesa valorizza il lavoro come dimensione ontologica dell'umano esistere, sussustanziale alla vita stessa dell'uomo.

Nel lavoro è implicita, come si può notare dalle parole del pontefice, la compresenza di due logiche, quella strumentale e quella spirituale. La prima fa sì che l'uomo, mediante il lavoro, inteso come fare, possa «procurarsi il pane quotidiano e contribuire al continuo progresso delle scienze e della tecnica»; la seconda che l'uomo, attraverso questo suo impegno rivolto al lavoro manuale, alla produzione di oggetti e prodotti, partecipi «all'incessante elevazione culturale e morale della società, in cui vive in comunità con i propri fratelli» e formi anche se stesso, nelle relazioni con gli altri, con i colleghi, diventando appunto, come sottolinea Giovanni Paolo II, più uomo, accrescendosi, dunque, nella sua dignità e umanità.

Questi due momenti dell'esperire professionale, lungi dall'essere in contraddizione tra loro, come si può vedere, al contrario, sono posti in continuità tanto da sembrare l'uno la conseguenza dell'altro, e cioè il fare, l'esperire professionale di colui che crea dal nulla qualcosa diventa il mezzo o comunque il presupposto per darsi una forma nuova interiore e per svilupparsi nella sua spiritualità.

Ma qual è il lavoro che consente questo coglimento del senso nel fare e la conseguente elevazione dell'essere? Esiste una differenza nella tipologia del lavoro che giustifica o meno quanto su specificato?

La dottrina sociale della Chiesa, da sempre attenta alle antiche e nuove sfide della attuale società, considera il lavoro, qualunque esso sia, come lente privilegiata della condizione umana e guarda ad esso con occhio critico problematico denunciando il bisogno di conferire «“senso spirituale” ad una pratica, che, lungi dall'essere vissuta come attività automatizzabile», come un fare fine a se stesso - anche quando il lavoro che si fa è indesiderato, risulta poco gratificante, non in linea con i propri interessi e le proprie vocazioni, a un punto tale da essere percepito come mortificante - appartiene alla dimensione ontologica dell'esistenza umana e, dunque, è un valore in sé, che va difeso e tutelato perché, come sostiene un antico proverbio 'nobilita l'uomo', lo accresce nella dignità, lo responsabilizza nei confronti degli altri, lo fa sentire utile alla società e, con ciò, contribuisce a realizzarlo come totalità, nella sua forma ultima più nobile e umana.

Da qui il tentativo della pedagogia di superare l'attuale crisi di un lavoro spesso disumanizzante, sottoposto ad una mercificazione del suo senso più profondo e umano e a vantaggio di logiche tecniciste, iperburocratizzate e

iperproduttive e di personalizzare il lavoro in quanto fattore ineludibile di sviluppo e progresso dell'uomo nel sociale, a prescindere del suo valore strumentale. La letteratura pedagogica, da sempre, nel lavoro riconosce un valore al quale ogni uomo viene educato, ma al quale soprattutto si forma. È un ideale, una meta, un obiettivo, un destino, ma è soprattutto un progetto. Vive nella mente e nell'esperienza di ciascuno, alimentandosi del desiderio di riuscire a fare un giorno ciò per cui si ha talento, una vocazione, ci si è impegnati, formati, attraverso cui è possibile soddisfare quella ricerca di senso legato al proprio sé personale e professionale. Entra qui in gioco il carattere finalistico del lavoro che va oltre il senso utilitaristico di una prestazione funzionale a qualcosa, per esempio al guadagno, al benessere, al raggiungimento di una vita decorosa o meramente dignitosa.

Sì, perché il lavoro, da un punto di vista filosofico-educativo, è innanzitutto un compito, una vocazione antropologicamente connessa alla persona, economicamente e politicamente ai fini dell'attività, socialmente mediata dagli altri e dalla comunità, e pedagogicamente ed eticamente legata al senso dell'esperienza lavorativa che è esperienza di formazione. Non sempre, tuttavia, il lavoro riesce a soddisfare le aspettative del soggetto e a sposarsi con i bisogni e i desideri più profondi che riguardano il suo futuro, la sua esistenza, il suo progetto di vita. A ben considerare, nella società, coloro che riescono a svolgere il lavoro desiderato, a riconoscere e a vivere appieno il senso di ciò che fanno sono di gran lunga la minoranza rispetto a coloro che vivono il lavoro in maniera strumentale, legando le loro motivazioni alla produzione, al fare. Da qui l'emergenza ontologica, il bisogno di senso e, più in generale, la sfida antropologico-educativa denunciata nei diversi luoghi di lavoro, finanche in università, e, in particolare, nella formazione scientifica, spesso teatro della fragilità umana, di una 'anoressia valoriale', della mancanza di quel *gaudium de veritate* di agostiniana memoria⁷⁵, di una ricerca autoreferenziale, parcellizzata, depauperata di senso e di responsabilità intellettuale, a fronte di una frammentazione specialistica imposta talvolta dalle stesse esperienze di ricerca, sottoposte a logiche strumentali di potere e di scambio che sovente «condizionano l'acquisizione delle carriere accademiche»⁷⁶.

Ma, nella prospettiva di una università umanizzata, è questo un senso che va recuperato a partire dal modo di

concepire il lavoro della ricerca da parte dell'aspirante ricercatore come esperienza autenticante, di elevazione del suo essere, sorretta da una pratica intesa come esercizio intellettuale sì, ma anche come *mission* umana, connotata da un fare appassionato, da una ricerca insaziabile della verità, e poi da responsabilità e impegno etico, politico, pedagogico, spirituale rivolto alla collettività. Tale impegno, per farsi *habitus* professionale, richiede al ricercatore uno studio e un esercizio costante, quotidiano, un apprendistato volto all'assimilazione non solo di contenuti, metodi e tecniche, ma anche di un linguaggio, di atteggiamenti, comportamenti, valori, rituali, in breve, di una cultura organizzata e incarnata del lavoro scientifico carica di esperienza. Inoltre, necessita di un allenamento delle sue facoltà: dello sguardo per osservare, per guardare con occhi nuovi ciò che sembra scontato; della mente, per porsi interrogativi, per confutare ipotesi, rimettere in discussione verità già apparentemente acquisite; del corpo, per sopportare la fatica dello studio, per entrare in relazione con gli altri e confrontarsi con i colleghi; dello spirito, per cercare di placare quel senso di perenne insoddisfazione che lo induce a spingere i suoi limiti sempre più in là, a ricercare il nuovo, nonché per rinnovare costantemente in queste intenzioni/motivazioni la sua passione (*Leidenschaft*) e il suo amore per la conoscenza, così come il perché della scelta di una vita spesa per la scienza e la consapevolezza di quest'ultima come coincidenza tra un *Beruf* inteso come vocazione e un *Beruf* inteso come professione. Solo seguendo questo itinerario pedagogico il fare ricerca potrà acquisire una connotazione ontologica e viepiù personale, dunque antropologica, che andrà a determinare il modo singolare di essere un ricercatore all'interno della comunità scientifica e, più in generale, nella società. Tenere insieme le due logiche, quella finalistica e quella spirituale, in generale, non è facile.

Nel lavoro scientifico/ intellettuale ciò è possibile, ma richiede, come vedremo nel paragrafo successivo, l'apertura ad una concezione non già nuova ma antica del lavoro che poggia su una filosofia dell'educazione neo-umanistica centrata sul modello della *Bildung* e sulla persona che compie l'azione, sulla sua irriducibilità e sul suo «bisogno fondamentale di significato»⁷⁷ che è poi bisogno di senso, di darsi una forma, dunque, di autoformarsi, di darsi una direzione e di seguirla, piuttosto che dare spazio alla predominanza di fattori esterni, quali, per esempio, i

meccanismi economici del mercato e della produzione, le ideologie politiche e i fattori sociali, e, non ultimo, la mercificazione delle carriere.

3.1. L'autodirezionalità nell'esperire professionale come *sich bilden* e il valore della testimonianza

Il paradigma pedagogico dell'autodirezionalità, noto come *self-direction in learning*, teorizzato da M. Knowles nella seconda metà del XX secolo, ampiamente diffuso e praticato negli Stati Uniti, rappresenta ad oggi uno dei modelli epistemologici più ampiamente utilizzati da docenti e formatori nella pianificazione e progettazione di percorsi che mirano a promuovere processi di consapevolezza, responsabilizzazione e sviluppo dell'autonomia cognitiva dei partecipanti e degli studenti, ovvero a fare di questi ultimi dei *self-directed learner*. Spostando l'attenzione sul soggetto protagonista dei processi di personalizzazione dei propri apprendimenti, costruiti a partire da una comprensione profonda delle sue reali esigenze, motivazioni e volizioni, tale paradigma ha acquisito nel tempo una rilevanza fondamentale in campo pedagogico e, soprattutto, nell'ambito della formazione degli adulti. Esso, in particolare, si rivela lo sfondo epistemologico più adatto a rappresentare empiricamente il modo in cui il ricercatore, sviluppando una riflessione costante sulle esperienze maturate quotidianamente nel suo lavoro di ricerca, può maturare una formazione umanistica in cui il suo *esse* si manifesta oggettivandosi in tutta la sua umanità.

L'esperire professionale sotteso al lavoro scientifico, come abbiamo visto, è a tutti gli effetti un processo formativo di apprendistato professionalizzante alla ricerca nel quale il ricercatore iscrive il suo essere. È il soggetto, infatti, che intenzionando gli atti conferisce un senso al suo agire. Questo senso sarà tanto più umano quanto più sarà espressione di un'«energia vitale», di pensieri, sentimenti, volizioni incarnate e soggettivate del ricercatore; e, più in generale, di un lavoro che comporta fatica, impegno, sofferenza, gioie, tensioni, delusioni, osservazione di regole, durata, continuità, pazienza, perseveranza, ma che si pone anche come itinerario formativo necessario sul piano finalistico per l'umanarsi del ricercatore, ovvero per il suo farsi persona attraverso l'esercizio di un volere, di un'attività autodirezionata che si fa compito, dovere, missione, *Beruf*.

Nel tentativo di rintracciare gli ancoraggi teorici e la filosofia dell'educazione che si pone come cornice di senso del paradigma dell'autodirezionalità, non possiamo fare a meno di evidenziare la stretta correlazione tra quest'ultimo e la filosofia della *Bildung*.

Quantunque sviluppatosi nell'alveo della cultura anglosassone, il costrutto dell'autodirezionalità negli apprendimenti rinvia, in effetti, ad un concetto più ampio di autoformazione che vede nella *Bildung*, intesa come *sich bilden*, il suo presupposto ontologico e antropologico fondamentale.

Il significato del termine *Bildung* è racchiuso nel verbo tedesco *Bilden* che indica l'atto del formar-si secondo una immagine ben precisa, dunque, il processo di autoformazione/auto-costruzione del sé in vista di un suo perfezionamento.

L'espressione *sich bilden* contiene il carattere della responsabilità che l'uomo ha della sua formazione, qui intesa alla maniera hegeliana come «innalzamento all'universalità» (*Allgemeinheit*) che nell'uomo si traduce in '*praktische Bildung*': in formazione morale»⁷⁸. In quanto tale, la *Bildung* è processo autodirezionato di umanizzazione che si realizza attraverso una riflessione critica e una interiorizzazione dei vissuti esperienziali, e si performato lungo un arco temporale che corrisponde all'esistenza umana. C. Xodo evidenzia a tal riguardo: «La vita umana si realizza, infatti, come formazione, attraverso il vissuto grazie a cui si seleziona l'esperienza, sotto la guida di una proiezione di noi stessi, formalmente o informalmente presente nelle nostre scelte. Il compito dell'educazione è assecondarla, rafforzarla, formalizzarla e convertirla in un progetto esplicito»⁷⁹. Da qui la continuità sul piano logico e pedagogico tra formazione (*Bildung*) ed educazione (*Erziehung*). Diversi sono i teorici della *Bildung* che nel corso di questi ultimi due secoli ci hanno aiutato a comprendere, attraverso i loro scritti antropologico educativi, il senso di una formazione intesa come *sich bilden*, ovvero come capacità auto-formativa e quindi, come tensione auto-orientante, progettuale, possibilità diveniente, auto-direzionalità nella vita così come nel lavoro scientifico/ intellettuale.

Tra questi vi è von Humboldt, che vede nella formazione scientifica la possibilità di promuovere l'umanità nel singolo, ma anche di realizzarla in generale: l'uomo si forma attraverso la scienza, intesa come pluralità, ovvero come

visione organica dei saperi coltivati in università⁸⁰. In tale contesto l'allievo ha la possibilità di impegnarsi liberamente a favore della scienza, mosso unicamente dal desiderio di accedere alla conoscenza e consapevole dell'impegno e della responsabilità che ciò comporta verso se stesso e gli altri. L'esperire professionale, nella prospettiva *humboldtiana*, rappresenta un esercizio di apprendistato nel quale centrale è l'esperienza, intesa come maturità scientifica e maestria testimoniata dal maestro. In quanto prodotto di una attività continuamente rigenerantesi, la scienza, infatti, non è posseduta, né può essere trasferita una volta per tutte dal maestro all'allievo, ma è un'*énérgheia*⁸¹ che entrambi, singolarmente ma ancor di più congiuntamente, possono provare ad accrescere, attraverso una stretta vicinanza e una sinergica collaborazione tra chi insegna (l'anziano ed esperto professore che funge da guida) e chi impara (il giovane apprendista ricercatore che viene iniziato alla ricerca scientifica), fino al riconoscimento di una comune vocazione (*Beruf*) rispetto ad uno specifico compito scientifico. La scelta della professione scientifica è strettamente dipendente da questa categoria, la vocazione, a un punto tale che – come dirà meglio un secolo dopo Max Weber nel testo di una sua conferenza, *Scienza come vocazione professionale*⁸², *Wissenschaft e Beruf* costituiscono un tutt'uno inscindibile.

La questione della vocazione rinvia, di fatto, al problema metafisico ed etico-religioso del senso.

Essa è una qualità dell'essere, una predisposizione che l'intellettuale/ricercatore possiede già in potenza dentro di sé; è la spinta motivazionale, una tensione/ aspirazione, quel sentire profondo connotato da acribia, passione e volizione nei confronti del sapere, della ricerca della verità a cui ha scelto di dedicarsi nella vita come nella professione. La sua condizione di possibilità, tuttavia, è fortemente condizionata dall'azione pedagogica di accompagnamento del maestro, ovvero dalla sua capacità di intercettare il suo *Beruf*, comprenderlo, coltivarlo e contribuire a trasformarlo in possibilità finita, ovvero in *habitus* professionale di ricerca. Nella prospettiva delineata da von Humboldt, categorie chiave per la formazione scientifica del ricercatore sono la libertà (*Einsamkeit*) e la solitudine (*Freiheit*).

La prima è intesa in un senso duplice: come libertà e autonomia della ricerca e come libertà dell'individuo in formazione, che deve accogliere il sapere non passiva-

mente, bensì con spirito critico-elaborativo, così da consentire uno scambio virtuoso di prospettive tra professore e ricercatore, in vista di una edificazione continua del sapere scientifico. La solitudine, invece, precisa von Humboldt, non va intesa come ricerca di uno spazio solitario o di un pensiero individuale, isolato rispetto al resto delle voci e alla comunità scientifica. Essa, al contrario, è il presupposto per entrare in relazione con l'altro, dopo aver imparato, però, a stare anche da solo con i propri pensieri, con la solitudine della propria coscienza.

In questo senso, la solitudine, afferma lo studioso, « è l'antidoto della superficialità, del gregarismo, del falso e deteriore comunitarismo. Solitudine dice gusto dell'altezza del pensiero, della spassionata e approfondita ricerca, dell'ostinato rigore della conoscenza, della tensione morale ed ideale schiva di superficiali riconoscimenti ed omaggi »⁸³.

Sviluppare e affinare queste due abilità è compito del ricercatore, che, tuttavia, sarà sostenuto e supportato nella pratica dal suo maestro. Egli contribuirà con l'esempio a mostrargli il senso legato a determinate esperienze e a promuovere, così facendo, la sua formazione morale.

Sul senso etico e spirituale racchiuso nell'esperienza scientifica si interroga anche il Cardinale John Henry Newman⁸⁴ (1801-1890). In *The idea of University* egli teorizza un'educazione liberale che, collocandosi sullo sfondo di una antropologia-filosofica, riconosce l'uomo come protagonista libero e responsabile della sua formazione scientifica.

Questa, mossa da finalità diverse rispetto alla semplice istruzione/ erudizione e formazione professionale, deve puntare sull'apprendimento di un sapere organico per provare ad estenderlo più che ad accrescerlo⁸⁵. Anche per Newman nell'esperire professionale sotteso al lavoro scientifico centrali sono le dimensioni pedagogiche della prossimità e della reciprocità tra il maestro e l'allievo. Infatti, sarà compito del primo promuovere nel secondo una visione unificata della realtà, l'unità del sapere e la capacità di cogliere i nessi e le differenze fra le varie discipline, nonché di educare la mente, comunicare la sapienza e testimoniare l'umanità. Il senso ultimo sotteso a questa formazione non è creare nuovi geni, *leader* politici o autori immortali, ma formare personalità mature, dotate di libertà, equità, moderazione, calma e saggezza, doti queste

che si rivelano preziose nella vita, nel lavoro, ma soprattutto nell'esperienza di ricerca.

Le riflessioni fin qui richiamate, pur affidandosi a prospettive diverse, come abbiamo visto, sottolineano l'imprescindibilità di una formazione al lavoro scientifico/intellettuale. Infatti, quello del ricercatore non è un mestiere che si può improvvisare, ma esige una forte motivazione e poi un accompagnamento, la maturazione di uno stile di vita adeguato all'esperienza studiosa, oltre che una valida preparazione scientifica e metodologica. Nella cultura del ricercatore, secondo J. Guitton, di fondamentale importanza è il metodo. È nell'esperienza di formazione alla ricerca che il ricercatore deve poter rintracciare il metodo a sostegno del suo lavoro intellettuale. Ciò sarà estremamente importante ai fini dello sviluppo di un'autonomia interiore nello studio e di una sua crescita sul piano scientifico e professionale. L'apprendimento di un metodo non è un'operazione che avviene *sic et simpliciter*, ma necessita di un lungo apprendistato e di una singolare capacità di osservazione e assimilazione dello stile e della postura di ricerca del maestro. Nel suo testo, *Il lavoro intellettuale*, proposto da Guitton come la continuazione di un'altra sua breve opera intitolata *Arte nuova di pensare* (1941), l'obiettivo del filosofo è appunto quello di fornire un'indicazione metodologica per chiunque volesse confrontarsi con questa esperienza.

I consigli proposti all'aspirante ricercatore si presentano volutamente non già nella forma di un ricettario, bensì come suggerimenti basati sull'esperienza, dunque, come testimonianza viva di ricerca. Ecco il passo nel quale emerge questa finalità: «Non creda il lettore di trovare in questo libro ricette miracolose. Io riporto alcune idee elementari che ritengo presenti nelle più antiche tradizioni dei maestri del mio paese. Apprenderete che lo spirito deve imparare a concentrarsi ed a trovare, in qualsiasi soggetto, una ragione d'applicarsi; deve far fruttare il riposo e lo svago per maturarsi; deve esprimersi per conoscersi, poiché la forma e la sostanza sono inscindibili (ed è per questo che si parlerà di stile); infine che non vi è condizione di vita nella quale non sia possibile pensare (e per questo si parlerà del lavoro dello spirito nella fatica e nel travaglio)»⁸⁶.

Rifiutando una concezione di ispirazione illuministica della formazione scientifico/intellettuale, anche la Stein ritiene che la *Bildung* non si esaurisca nel compito istrut-

tivo del soggetto, ma tenda ad una forma più complessa che è il risultato innanzitutto della sua natura, della sua « forma interiore » e del complesso delle sue volizioni, motivazioni che lo spingono ad apprendere, a formarsi e a migliorarsi. Sono queste forze interne determinanti ai fini dell'attuazione e della buona riuscita dell'azione educativa.

Infatti, è solo interrogando criticamente queste forze che il soggetto può immergersi sul cammino della ricerca di sé che lo porterà ad afferrare l'essenza (*eidōs*) del suo esserci, della sua destinazione, ovvero il senso della sua esperienza scientifica e, più in generale, della sua esistenza. Ogni processo formativo, secondo la Stein, implica una processualità sostenuta da un impegno di responsabilità, che non chiama in causa solo le figure educative nei confronti dell'educando, ma anche e soprattutto quest'ultimo nei confronti di se stesso.

Una formazione come autoformazione, quindi, che prende forma a partire dall'esperienza personale e che assume il valore di una pedagogia della progettualità pedagogico-esistenziale, della responsabilità e della testimonianza che si struttura a partire dall'esperienza, e grazie ad essa. «La progettualità reclama la tensione ad un'autorealizzazione vocazionale, complessiva e totale, nel senso pieno del termine, [...] implica che l'uomo sia veramente se stesso»⁸⁷. Ed è in questa tensione autodirezionale e vocazionale che deve essere letta, a parer nostro, l'emblematicità e la complessità del processo educativo-formativo che investe la Stein e, come lei, l'intellettuale/ricercatore, rifrangendosi lungo quattro direzioni: nella maturazione di una identità professionale, nella acquisizione e nella produzione della cultura, nello sviluppo di una consapevolezza del suo sé, nella maturazione di un senso etico - morale e civico legato al suo ruolo e, infine, nell'ascolto e appagamento del suo bisogno spirituale.

La Stein, nella sua autobiografia⁸⁸, racconta della sua esperienza dapprima come studentessa e poi come ricercatrice, facendo emergere le ragioni legate alle sue scelte e il senso di uno studio vissuto nella solitudine, ma anche nella condivisione di una riflessione profonda, con l'impegno, la determinazione e una esigenza: stabilire sempre una forte connessione tra il sapere, la pratica, il mondo esterno e la comunità scientifica, così come tra l'esperienza della ricerca del mondo della vita e della sua interiorità. A supportare questo cammino di ricerca este-

riore e interiore, per la Stein, è la fenomenologia. Questa, liberando la conoscenza dai riduttivismi e dai pregiudizi scientifici e conducendo ad un atteggiamento semplice e ubbidiente alle cose, le appare sin da subito come ‘scienza rigorosa’ in grado di corrispondere alle esigenze teoretiche del pensiero e di conferire un orientamento libero e razionale all’esistenza⁸⁹. La fenomenologia, per la filosofa di Breslavia, è un mezzo di investigazione intellettuale, ma anche personale ed esistenziale, « una *filosofia progettante ed operativa* [...] *formativa* e per questo critica e razionalistica, dove la razionalità di cui si parla deve essere intesa come attuantesi e non come già attuata »⁹⁰.

Partendo da questa prospettiva fenomenologica, la Stein arriva a teorizzare la sua filosofia dell’educazione, una *Weltanschauung* capace di risalire all’originario e di cogliere il senso dell’uomo nel senso della sua formazione, qui intesa come non già qualcosa di statico, bensì come « un “essere-verso”, un “tendere-a”, un continuo aprirsi, insomma un essere orientato verso fini mai perfettamente realizzati »⁹¹. In tal senso, la fenomenologia rappresenta per lei la possibilità di contribuire alla sua formazione personale; di accedere ad una comprensione di secondo livello della persona in generale e di se stessa; di leggere la sua esperienza e la sua vita oltre il contingente per cogliervi l’essenza, attraverso un procedimento conoscitivo che coinvolge le sfere intime del suo cuore e della sua anima e che dà forma al suo sé. Immettersi su questo cammino delineato dalla Stein e dagli altri grandi maestri del passato non è facile, comporta impegno e sacrificio. Ma un lavoro scientifico condotto in maniera puntuale aiuta senz’altro l’allievo ad acquisire alcune virtù caratteriali preziose nella vita quotidiana, così come nel lavoro scientifico e, tra queste, la rettitudine, l’autonomia, la responsabilità, la scrupolosità, la chiarezza, la trasparenza, la socialità, il rispetto dell’altro, la solidarietà, la relazione.

Come abbiamo visto, sia in Newman sia nella Stein emerge con forza il valore della testimonianza. Per entrambi la formazione scientifico/ intellettuale è innanzitutto testimonianza di verità: «L’atto educativo è un atto in prima persona, che lega *logos* e testimonianza, coscienza e trascendenza»⁹². Da qui il valore della testimonianza personale che entrambi resero come ricercatori non già ascetici, ripiegati su se stessi, rifugiati nella solitudine del proprio lavoro, bensì ‘terreni’, nel senso di umani, appas-

sionati interpreti di un intellettualismo pedagogico curvato su principi derivati dalla classicità, quali la *philia* (amore) per il sapere, la *libido sciendi* (brama di conoscere), lo *Streben*, (tensione verso una meta, che non trova mai un appagamento definitivo, ma anela sempre a scoprire il nuovo, a illuminare altre verità)⁹³, e poi la libertà, la responsabilità, l’autonomia, e, soprattutto, la coerenza del pensiero. Tali categorie sono intese da questi pensatori come gangli costitutivi di un autentico pensare e di un autentico essere, in cui lo sguardo è sempre rivolto alla «dimensione del *profondo*», appunto del senso. Il cammino di formazione scientifica/ intellettuale della Stein è l’esito di una ricerca costante sia all’esterno del suo sé, nell’intersoggettività, sia al suo interno, nella sua interiorità. In tale cammino centrale è l’esperienza ch’ella fa dell’umanità: il suo formarsi è un formarsi attraverso gli altri⁹⁴.

È questa un’umanità che la filosofa di Breslavia ci presenta nelle vesti di una comunità scientifica in dialogo, nella quale ella fa esperienza dell’essere *con e per* l’altro, nonché di valori quali la condivisione, l’altruismo, la solidarietà, la gratuità. È soprattutto nell’Epistolario che reca la corrispondenza tra lei e l’amico e collega Roman Ingarden che è possibile ricostruire la testimonianza del suo cammino di formazione alla ricerca. Questo prende forma lentamente a partire da un dialogo interiore con le persone (fisiche e non) che hanno trovato una «dimora elettiva»⁹⁵ nel suo cuore.

Tra questi, furono i già citati E. Husserl, A. Reinach, R. Ingarden, T. Lipps, H. Conrad-Martius, cui si aggiunsero, in una seconda fase del suo pensiero, Agostino, Tommaso, Duns Scoto, la cui conoscenza rese possibile in lei quel processo di autenticazione del sé, che passa attraverso l’‘afferramento’ della sua ‘forma individuale’⁹⁶, quella interiore e spirituale.

Dal racconto vivo della Stein emerge la singolarità di un lavoro, quello scientifico/ intellettuale, contrassegnato da un nucleo profondo, l’anima, nel quale, tuttavia, la ragione individuale e quella collettiva non sempre dimostrano di procedere all’unisono.

Sovente, i racconti della Stein sottolineano una ‘sordità emotiva’, che si registra soprattutto nel rapporto personale con il Maestro Husserl, il quale sembra privilegiare l’intelligenza tecnica e l’*expertise* dell’allieva, ridimensionando così la sua persona alle sole dimensioni di com-

pito, ad una manovalanza sterile, priva di emozioni, di sentimento.

Nella quotidiana esperienza del lavoro scientifico, al contrario, Edith ricerca, invece, l'amore, la passione per il sapere, il desiderio di costruire relazioni positive, arricchenti, autentiche fondate sulla fiducia, il rispetto, la riconoscenza, la sensibilità empatica, un senso per la vita che supera il mero *facere*. Si evidenzia in lei il bisogno di dare un senso all'esperienza di ricerca, di farsi protagonista di un impegno e di una operosità che vadano oltre la pratica di una ricerca fine a se stessa e un appagamento derivante dal profitto scientifico, estendendosi alla dimensione più complessa del suo sentire, della sua verità interiore, dell'integrità del suo sé e della sua realizzazione personale.

Il senso che la Stein rintraccia nella sua esperienza di ricerca è legato ad un *ethos* antropologico, ad un bisogno di accoglimento e di testimonianza del valore della persona, che esige di esprimersi come incontro, confronto, reciprocazione, supporto. Ciò, sempre nel rispetto della sua libertà personale, di una volontà e di un'anima che illuminano di senso la sua ricerca 'armonizzandola' a conoscere il mondo e ad adoperarsi per questo, per la sua chiarificazione, trasformazione e umanizzazione. Da quanto detto finora e, sulla base delle testimonianze richiamate, emerge che l'esperienzialità è un passaggio ineludibile per la formazione al lavoro scientifico che coinvolge la persona nella sua totalità, come *esse essentiae*, dunque nella sua sfera ontologica riferita alla sua natura e alla sua essenza, e come *esse existentiae*, ovvero nella sua sfera esistenziale, nella sua dimensione soggettiva, personale, utopica, progettuale, ma anche interpersonale e comunitaria. Nell'attraversamento fenomenologico di queste due dimensioni, quella ontologica e quella destinale, come abbiamo visto implicite agli *Erlebnisse* professionali, il ricercatore in formazione si fa persona⁹⁷: dà alla sua esistenza un riempimento di senso (*Erfüllung*) e un orienta-

mento assiologico, determinandosi autonomamente e spiritualmente attraverso l'esercizio della sua libertà e responsabilità. Queste proprietà, nell'antropologia fenomenologica delineata dalla Stein, rappresentano il *proprium* dell'essere spirituale della persona e di una autodirezionalità fondata sull' 'autocoscienza' e l' 'autotrascendenza', tra le quali non vi è separazione né opposizione, bensì una correlazione diretta. Il ricercatore, infatti, si conosce e si realizza pienamente nel suo *eidos* non « nell'autoreferenzialità e nell'introspezione, ma 'dimenticandosi' e dedicandosi a qualcosa che lo trascende »⁹⁸, la ricerca come vocazione (*Beruf*), come mediazione, come mezzo creativo ed espressivo e come orizzonte progettuale di un impegno etico, politico e sociale per la verità.

L'armonia, intesa alla maniera steiniana⁹⁹, è il principio etico e scientifico, l'intimo legame che lega le due realtà, quella terrena (pratico-esperienziale) e quella contemplativa (intellettuale), l'uomo esteriore (oggetto delle scienze) e l'uomo interiore (aperto alla contemplazione della verità) di agostiniana memoria, l'attività manuale e il pensiero nella formazione alla ricerca scientifica, unificati in un ordine cosmico caratterizzato dall'assunzione di una forma piena di significato.

ADRIANA SCHIEDI
University of Bari

¹ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

² M. Scheler, *Le forme del sapere e la Bildung*, Conferenza tenuta alla Scuola superiore Lessing di Berlino, il 17 gennaio 1925, in AA.VV., *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Introduzione e cura di Anna Kaiser, Bompiani, Milano 1999, p. 197.

³ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2015.

⁴ M. Scheler, *Le forme del sapere e la Bildung*, in AA.VV., *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, cit, p. 204.

⁵ C. Laneve (a cura di), *Dentro il 'fare scuola'. Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, Prefazione, p. 55.

⁶ Cfr. H. Arendt, *La vita della mente*, introduzione e cura di A. Dal Lago, tr. it. di G. Zanetti, Il Mulino, Bologna 1987.

⁷Il tema del giudizio attraversa tutta l'opera della Arendt. Per un approfondimento di questo tema vedi: H. Arendt, *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, tr. it. di P.P. Portinaro, Il Melangolo, Genova 1990.

⁸H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p.181.

⁹Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., pp. 69-76.

¹⁰Ivi, pp. 69-70.

¹¹Cfr. M. Polanyi, *Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1962; tr. it. *La conoscenza personale: verso una filosofia post-critica*, Rusconi, Milano 1990.

¹²Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, Collier Books, New York 1938; tr. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967; Id., *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking of the Educative Process*, Health, Boston 1933; tr. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1965.

¹³Cfr. Argyris, D. A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teorie, metodi e pratiche*, tr. it., Guerini Associati, Milano, 1998.

¹⁴Sull'apprendimento esperienziale vedi anche: R. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di sviluppo e di formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2010.

¹⁵Cfr. A.D. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall 1984; anche nella versione recente: Id., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd Edition, Pearson Education Limited, Case Western Reserve University 2015.

¹⁶Sul pensiero manuale come scommessa su cui puntare per un rinnovamento qualitativo del nostro sistema scolastico non più sbilanciato sul modello dell'istruzione, sganciato per tradizione dalla pratica e dall'esperienza, bensì fondato su una formazione che sappia coniugare, attraverso anche l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro, la dimensione teorica e quella pratica dell'istruzione, consulta: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

¹⁷Cfr. C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia 2005, p. 11.

¹⁸C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003, p. 155.

¹⁹C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012, p. 12.

²⁰Ivi, p. 14.

²¹Sul rapporto esperienza-apprendimento consulta anche: L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

²²C. Laneve (a cura di), *Dentro il 'fare scuola'. Sguardi plurali sulle pratiche*, Prefazione, cit., p. 47.

²³Cfr. E. Berti, *La filosofia pratica*, Guida, Napoli 2004, pp. 8-9.

²⁴Per questo punto si veda: A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008, pp. 59-70.

²⁵Cfr. ivi, p. 91.

²⁶Sul paradigma ermeneutico in pedagogia, vedi: R. Pagano, *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*, La Scuola, Brescia 1999; Id. *Educazione e interpretazione*, cit.

²⁷R. Pagano, A. Schiedi, *'Leggere' la pratica educativo-didattica. Categorie, aspetti metodologici e postura di ricerca*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche», 9(2010), p. 161.

²⁸*Ibidem*.

²⁹Cfr. R. Pagano, A. Schiedi, *Il piano ontico del sapere pedagogico. Categorie e postura di ricerca*, in R. Roig Vila, C. Laneve (eds), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación*, Marfil- La Scuola 2011, p. 326.

³⁰*Ibidem*.

³¹R. Pagano, *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il 'fare scuola'*, cit., p. 37.

³²C. Laneve (a cura di), *Dentro il 'fare scuola'. Sguardi plurali sulle pratiche*, cit., p. 7.

³³Tali opzioni, opportunamente declinate da Pagano sul lavoro educativo, dunque, come filosofia pratica dell'educazione, come filosofia pragmatista dell'educazione e, infine, come filosofia della pratica educativa, rappresentano, più in generale, l'evoluzione dello sguardo filosofico educativo su un agire professionale mediato dall'esperienza e da una pratica che necessita sempre più di essere compresa nel senso che esprime (Cfr. R. Pagano, *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il 'fare scuola'*, cit., pp. 43-77).

³⁴La « filosofia della pratica educativa rivolge la propria attenzione all'atto educativo come *juxta propria principia*, generativo, cioè, dell'educazione, del suo senso e del suo fine. [...] L'atto, come verità prima, come fondamento ontologico, non è, infatti, il risultato di un ragionamento, è una verità semplice che precede ogni forma di concettualizzazione. [...] è, dunque, qui considerato nel doppio significato che la tradizione greco-latina ha attribuito al termine *oúsia*: sostanza ed essenza dell'educazione» (Ivi, pp. 56-57). E, se la soggettività del professionista rappresenta la sostanza dell'atto educativo, l'essenza coincide, invece, con la intenzionalità educativa che lo guida nel compiere determinati atti (cfr. ivi, p. 58) ma, che tuttavia, non si traduce nella pratica *tout court*.

³⁵R. Pagano, A. Schiedi, *Il piano ontico del sapere pedagogico. Categorie e postura di ricerca*, in R. Roig Vila, C. Laneve (eds), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación*, cit., p. 7.

- ³⁶ Cfr. A. Civita, *La filosofia del vissuto. Brentano, James, Dilthey, Bergson, Husserl*, Unicolpi, Milano 1982.
- ³⁷ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 93.
- ³⁸ Ivi, pp. 92-93.
- ³⁹ Ivi, p. 93.
- ⁴⁰ Ivi, p. 94.
- ⁴¹ R. Pagano, A. Schiedi, *Il piano ontico del sapere pedagogico. Categorie e postura di ricerca*, in R. Roig Vila, C. Laneve (eds), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación*, cit., p. 8.
- ⁴² G. Minichiello, *Percorso epistemologico*, in G. Mari, G. Minichiello, C. Xodo, *Pedagogia generale. Per un insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014, p. 163.
- ⁴³ *Ibidem*.
- ⁴⁴ *Ibidem*.
- ⁴⁵ Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza personale* (1958), tr. it. a cura di Emanuele Rivero, Rusconi Milano, 1990, p. 106.
- ⁴⁶ Il sapere – secondo Perrenoud - è frutto di un'interazione tra soggetto e ambiente, ovvero tra un tipo di conoscenza che proviene dall'esterno (informazione) e una conoscenza che è integrata al soggetto e ha carattere personale (*Personal Knowledge*).
- ⁴⁷ Cfr. A.M. Ajello, M. Cevoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta*, Collana Ires, Ediesse, Roma 1992.
- ⁴⁸ C. Laneve, *La didattica tra teoria e pratica*, cit., p. 109.
- ⁴⁹ *Ibidem*.
- ⁵⁰ Cfr. A. Bandura (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, tr. it. Erickson, Trento 2000.
- ⁵¹ C. Laneve, *La formazione e il lavoro*, in Id. (a cura di), *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia, p. 100.
- ⁵² Ivi, pp. 100-101.
- ⁵³ Ivi, p. 82.
- ⁵⁴ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1961.
- ⁵⁵ Id., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, tr. it., Einaudi, Torino 1965, p. 9.
- ⁵⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007, p. 78.
- ⁵⁷ C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Gardolo (TN) 2009, p. 49.
- ⁵⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p.87.
- ⁵⁹ R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008, p. 134.
- ⁶⁰ Id., *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 43 (si veda anche la nuova edizione riveduta e ampliata: *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*, ELS La Scuola, Brescia 2018).
- ⁶¹ Cfr. M. Zambrano, *Delirio e destino*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- ⁶² Cfr.: L. Mortari, *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006, p. 45; Id., *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 97-101.
- ⁶³ Per un approfondimento del valore antropologico-culturale, storico-letterario e filologico del lavoro, si veda la puntuale e raffinata anamnesi fornita da G. Bertagna (*Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 49-89), in cui l'autore, partendo dalla contrapposizione tra le due forme proprie del mondo classico, *ergon/opus* e *ponos/labor*, la prima legata ad una dimensione liberale, mentre la seconda a quella servile, dimostra che è questa una separazione esistente solo a livello pregiudiziale e non sul piano logico-formale né tanto più storico-letterario. Entrambe le forme di lavoro, contrariamente a quanto si crede, nel mondo classico erano concepite come facoltà di espressione. L'analisi condotta da Bertagna, sorretta da una visione manichea del lavoro, offre, come lui stesso afferma nel suo saggio, un'occasione preziosa per *demistificare falsi miti* e recuperare il senso pedagogico di un lavoro non schiacciato da gerarchie, contrapposizioni e spaccature, ma fondato su una consapevolezza, e cioè, l'idea che ogni lavoro può, a suo modo, essere occasione di *otium/scholé/lusus/studium* perchè ciò che conta è, invece, il valore formativo del lavoro, quello che egli definisce il «giudizio di valore pedagogico» immanente nell'istanza di emancipazione del soggetto. Queste le parole dell'autore: «Non è che le due forme di lavoro di cui si è discusso siano separate da un confine netto. L'una di qua, l'altra di là. L'una adatta per una categoria sociale, di solito minore, l'altra destinata ad «eletti» di classe agiata. Il confine è piuttosto frattale. E, soprattutto, le due dimensioni coesistono nella stessa persona, a qualsiasi classe sociale appartenga e in qualunque condizione personale e sociale si trovi, in tempi, luoghi e contesti diversi. Si tratta, quindi, davvero, di forme di concettualità: le esperienze reali di lavoro da cui sono state astratte e formalizzate sono molto più sfrangiate e grigie; le contengono poco o tanto ambedue, sia come realtà sia come possibilità. L'aspetto da evidenziare, tuttavia, è il giudizio di valore pedagogico, di emancipazione, che la loro compresenza, molto forte nell'esperienza di chi svolge qualsiasi lavoro e molto meno netta nella sistemazione analitico-concettuale, impone» (p. 61).
- ⁶⁴ Cfr. ivi, p. 63.
- ⁶⁵ Cfr. ivi, p. 64.
- ⁶⁶ Cfr. C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, cit., pp. 26-27.
- ⁶⁷ M. Polanyi, *Studio dell'uomo* (1959), tr. it. di Maria Cristina Cascino, Morcelliana, Brescia 1973, pp. 13-14.
- ⁶⁸ Id., *La conoscenza personale*, cit., p. 162.

⁶⁹ C. Vinti, *Epistemologia e persona. Dittico su Polanyi e Bachelard*, Armando, Roma 2008, p. 77.

⁷⁰ C. Gemma, *La pratica della ricerca*, in C. Laneve (a cura di), *Imparare a fare ricerca*, La Scuola, Brescia 2009, p. 47.

⁷¹ M. Polanyi, *La conoscenza personale*, cit., p. 149.

⁷² La letteratura sulla cultura organizzativa e sulle sue implicazioni è sconfinata. Essa va dall'ambito economico a quello antropologico, sociologico, psicologico, fino ad arrivare a quello pedagogico e didattico. Specie in questi due ultimi versanti la ricerca negli ultimi due decenni ha registrato un crescendo di studi. Per un approfondimento del tema si vedano: E.H. Shein, *Cultura d'azienda e leadership*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2018; Id., *Culture d'Impresa*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2000; Id., *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, «Sloan Management Review», 25(1984); (tr. it. *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come cultura*, Iseidi, Torino 1986). Tali studi, a ben vedere, affondano le radici nei noti lavori di A. Shutz sulla fenomenologia che governa il mondo sociale (*La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974) e di Erving Goffman sulle pratiche lavorative e sugli etnometodi: (*Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, New York 1967). A questi si aggiungono poi: G. Fele, *Etnometodologia*, Carocci, Roma 2002. A livello pedagogico e didattico si distinguono i lavori sulla cultura intesa come costruzione del sapere scolastico e dell'insegnamento e sulle dinamiche che ne regolano l'apprendimento di: Ph. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*, ESF, Paris 2001; L. Pati, *Sicurezza nel lavoro e riflessione pedagogica. Per una cultura dell'organizzazione centrata sulla risorsa uomo*, «Pedagogia e vita», 3-4(2008), pp. 76-92; L. Fabbri, B. Rossi, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010; C. Laneve (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, La Scuola, Brescia 2000; Id., *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2005; Id., *Scrittura e pratica educativa*, cit.; G. Fele, I. Paoletti, *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna 2003.

⁷³ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, cit.

⁷⁴ Giovanni Paolo II, *Laborem exercens*, 1981, 6, 7/1414.

⁷⁵ Cfr. Agostino, *Confessioni* X, 23, 33.

⁷⁶ F. Alfieri, *Le ragioni dell'osare un nuovo sistema universitario. Come uscire dal labirinto del potere che frena?*, in F. Alfieri, M. Integlia (eds.), *L'università oggi e le sue sfide. Studi in onore di mons. Enrico dal Covolo*, Morcelliana, Brescia 2015, p. 89.

⁷⁷ A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

⁷⁸ H.-G. Gadamer, *Educare è educarsi*, traduzione e cura di Mario Gennari, Glossa di Giancarla Sola, il Melangolo, p. 50.

⁷⁹ C. Xodo, *Percorso tematico*, in G. Mari, G. Minichiello, C. Xodo, *Pedagogia generale. Per un insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*, cit., p. 2010.

⁸⁰ Cfr. W. von Humboldt, *Teoria sulla formazione culturale dell'umanità*, tr. it., in Id., *Università e umanità*, a cura di F. Tessitore, Napoli, Guida 1970, p. 51.

⁸¹ Cfr. *ibidem*.

⁸² Cfr. M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1911), *La scienza come professione*, tr. it. di A. Giolitti, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1973; vedi anche: Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, a cura e con un'introduzione di Massimo Cacciari, Mondadori, Milano 2018, nel quale sono contenuti, oltre al testo della succitata conferenza, *La scienza come professione (Wissenschaft als Beruf)*, quello di una seconda intitolata *La politica come professione (Politik als Beruf)*, entrambe tenute all'Università di Monaco tra il 1917 e il 1919.

⁸³ M. Ivaldo, *La teoria dell'Università in Humboldt*, in AA.VV., *L'unità del sapere*, Città Nuova, Roma 1977, p. 57.

⁸⁴ Per un approfondimento, si veda: E. Stein, *Übersetzungen von John Henry Newman. Die Idee der Universität*, Einführung, Bearbeitung und Anmerkungen von H.-B. Gerl-Falkovitz, ESGA 21, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2004; P. Manganaro, M. Marchetto, (a cura di), *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman ed Edith Stein*, Atti del Convegno internazionale (Venezia, 19-20 gennaio 2017), Las-Lup, Roma 2017.

⁸⁵ Cfr. J.H. Newman, *Scritti sull'Università*, tr. it., Bompiani, Milano 2008, p. 9.

⁸⁶ Cfr. J. Guitton, *Il lavoro intellettuale. Consigli a coloro che studiano e lavorano*, tr. it., San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 1986.

⁸⁷ O. Rossi Cassottana, *Alla ricerca di una rinnovata dimensione progettuale della personalità tra percorsi scolastici ed esistenziali*, in AA.VV. (a cura di), *Persona e educazione. Studi in onore di S.S. Macchiotti*, Armando, Roma 2010, pp. 348-349.

⁸⁸ E. Stein, *Aus dem Leben einer jüdischen Familie. Das Leben Edith Steins: Kindheit und Jugend*, in ESW vii, Herder, Freiburg-Basel-Wien 1987; tr. it. *Storia di una famiglia ebrea. Lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, di B. Venturi, Città Nuova, Roma 1993 – ripubblicato nella nuova raccolta ESGA 1, *Aus dem Leben einer jüdischen Familie und weitere autobiographische Beiträge*, Fußnoten und Stammbaum unter Mitarbei von H.-B. Gerl-Falkovitz, ESGA 1, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2002; tr. it., *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, di B. Venturi, rev. di M. D'Ambra, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli (Opere complete 1), Città Nuova-ocd, Roma 2007. Per una rilettura della sua vita in chiave pedagogica: cfr. A. Schiedi, *Narrare la Bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*, ELS La Scuola, Brescia 2017 (Collana Quaderni per l'Università).

⁸⁹ R. Cerri Musso, *La pedagogia dell'Einführung: saggio su Edith Stein*, cit., p. 64.

⁹⁰ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., p. 50.

⁹¹ Ivi, p. 10.

⁹² P. Manganaro, *Edith Stein: da Breslavia al mondo. Una mappa filosofica e un nuovo inizio*, in P. Manganaro, F. Nodari (eds.), *Ripartire da Edith Stein. La scoperta di alcuni manoscritti inediti*, Morcelliana, Brescia 2014, p. 47.

⁹³ C. Laneve (a cura di), *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, Introduzione, cit., p. 11.

⁹⁴ Cfr. G. Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano 2016.

⁹⁵ A. Bellingreri, *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 282.

⁹⁶ Cfr. E. Stein, *Formazione e sviluppo dell'individualità*, a cura di A. Ales Bello, M. Paolinelli, Volume 1 di Opere complete di Edith Stein- Volume 16 di Opere, Città Nuova, Roma 2017.

⁹⁷ Il farsi persona del soggetto – secondo Bellingreri – è un evento che richiede un impegno educativo non di poco conto. Esso consiste nel *non far morire lo spirito* che è in lui, *a far salva 'l'anima dell'anima'*. Infatti, è solo recuperando questa parte più intima di sé che il soggetto potrà giungere a compimento come persona sia da un punto di vista esistenziale, attraverso la realizzazione di una vita piena e totale, sia da un punto di vista storico, attraverso la personalizzazione di un'eredità di senso (A. Bellingreri, *L'evento persona*, Scholé, Brescia 2018).

⁹⁸ D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 67-68.

⁹⁹ Cfr. A. Ales Bello, *Edith Stein o dell'armonia : esistenza, pensiero, fede*, Edizioni Studium, Roma 2009.

Lavoro e Identità: riflessioni pedagogico-didattiche

Work and Identity: pedagogical-didactic reflections

ALESSANDRA LO PICCOLO

Today organization is changing. Organizational change does not come easy. How education is resourced, delivered and taken up? This transformation should be shaped by educators and policy-makers. Educational institutions are called to change approaches and methodologies, to respond to the important social function they play. If these aspects concern, in the first instance, pedagogy, psychology and sociology, more than others, the vision does not exclude other disciplines, both for their theoretical and methodological choices, through which they contribute to create a new training project. Therefore, there are many practical interventions to undertake, and should be followed in which, however, the network must be made reliable, in a multi-disciplinary and interdisciplinary perspective and approach.

KEYWORDS: WORK, IDENTITY, LEARNING, EDUCATION, UMANITY

Il lavoro era e rimane un'esperienza umana fondamentale che coinvolge integralmente la persona e la comunità; il lavoro umano è un'esperienza dove coesistono realizzazione di sé e fatica, individualità e collettività; rappresenta per l'uomo e la donna una vera coordinata di senso. Esso richiede passione, creatività, vitalità, energia, senso di responsabilità perché in ogni luogo di lavoro, in ciascuna professione, la differenza, alla fine, la fanno le persone. Alla luce delle trasformazioni in atto nel mondo delle professioni, anche le istituzioni formative sono chiamate a mutare approcci e metodologie, per rispondere all'importante funzione sociale che esse rivestono in termini di produzione e di fruizione di nuovi saperi e competenze. Il presente lavoro, frutto di riflessioni maturate in campo pedagogico e didattico, è mosso da alcuni interrogativi, che riattualizzano il rapporto tra persona e attività lavorativa, sotto il profilo antropologico, cercando di mettere in luce i cambiamenti che potrebbero promuovere una condizione lavorativa più umanizzata oltre che la riduzione dello scarto tra teoria e prassi. In tal senso, come cambia la formazione? Come fare a rimodellare continuamente le competenze, creando una piena congruenza tra fattori situazionali e potenzialità personali?

Modelli formativi, diversi, più o meno moderni, dunque, hanno mirato negli anni a costruire organizzazioni che dimostrino di possedere capacità di apprendere e cambiare in modo proattivo¹, attivando tutta una serie di

processi di apprendimento organizzativo, funzionali all'individuazione e messa in atto di alternative efficaci per costruire il futuro. In che termini tali imperanti modificazioni impongono una riflessione sull'intero sistema educativo e formativo legato al mondo del lavoro e delle Organizzazioni? Sono, dunque, molteplici le linee di intervento che potrebbero e sono tutt'oggi intraprese e ove, comunque, è la collaborazione con l'intero sistema che deve essere preso in considerazione, in una prospettiva multi e interdisciplinare.

Il lavoro è una questione di identità

Come scrive Giovanni Paolo II nella *Laborem Exercens* (1981): «Mediante il lavoro, l'uomo “non solo trasforma la natura” adattandola alle proprie necessità, ma anche “realizza se stesso” come uomo e anzi, in certo senso, “diventa più uomo”». Attraverso il lavoro diciamo di noi, chi siamo, cosa sappiamo fare, cosa ci piace fare: il lavoro è espressione della nostra dignità, ma è al tempo stesso impegno, sforzo, capacità di collaborare con altri. Diverse le testimonianze di area cattolica e non che promuovono il lavoro come espressione alta dell'umanità in cui la persona realizza sé stessa in tutte le sue dimensioni². Attraverso il lavoro ogni persona ha la possibilità di promuovere, in modo integrale, tutte le proprie potenzialità: l'esperire professionale diviene, quindi, occasione per promuovere la libertà e il potenziale

delle persone che lo praticano ed è più che mai opportuno, riconoscere in questa peculiare esperienza, la presenza di aspetti che favoriscono l'agire umano, anche in termini di volontà, creatività e realizzazione personale. Essendo «espressione tipica dell'uomo, aspetto peculiare della sua identità, una delle modalità elettive del porsi della persona rispetto al mondo»³, il senso del lavoro consiste appunto «nel suo essere espressione della persona umana, in quanto esso nasce con l'uomo ed è criterio di umanità». Quindi, «la dimensione personale costituisce la fonte del valore del lavoro, così che questo risulta inseparabile dall'uomo e appare irriducibile a mera merce di scambio»⁴. Attraverso il suo impegno lavorativo l'uomo manifesta la pienezza dell'esistenza della persona⁵. Vi è qualcosa di antropologicamente fondante nella natura del lavoro, che lo rende la maniera dell'essere dell'uomo nel mondo più di altre attività. Il lavoro, inoltre, si configura come luogo educativo per eccellenza, ambiente di relazioni fra le persone ove si sperimenta l'educazione intenzionale e funzionale. Nel lavoro professionale, l'uomo ritrova e sperimenta tutte le dimensioni proprie: cognitiva, culturale, motivazionale, etica, spirituale, sociale e creativa⁶. In questo senso si affianca all'idea di persona quale essere, valore e senso, ma anche quale libertà, responsabilità, autonomia, coscienza, intenzionalità, interiorità, offrendo una prospettiva universalistica dell'educabilità umana.

Per l'antropopedagogia personalista, esiste un orizzonte di senso che è, la tensione ad attuare quanto è propriamente umano e l'educazione è quel processo squisitamente umano finalizzato alla piena realizzazione della persona. Per tali ragioni l'educazione della persona - lavoratore è universale, volta alla valorizzazione delle potenzialità di tutti e di ciascuno, è strumento auto ed etero conoscitivo e riflessivo, ed è anche apertura, relazione, empatia e libertà.

Lavoro come educazione e apprendimento

Considerare l'educazione e la formazione intimamente connesse alla questione lavorativa e professionale vuol dire riconoscere loro la funzione di integrazione sociale e sviluppo personale cui si giunge attraverso la condivisione di valori comuni. La formazione del lavoratore deve essere in grado di generare capacità riflessiva, con la prospettiva di "prendersi cura"

promuovendo il benessere nelle e delle Organizzazioni in cui la persona viene valorizzata e gratificata oltre che rispettata; una formazione in grado di 'generare valore', in termini produttivi e in termini umani, in cui lo scambio diviene azione reciproca volta all'arricchimento e in grado di conciliare anche gli aspetti divergenti⁷.

Occorre dunque ripensare l'attività lavorativa, recuperare la centralità della persona umana, cercando di conciliare gli aspetti tecnico-specialistici con quelli umani e culturali: in una parola promuovere percorsi autentici di formazione permanente continua. In un *continuum* di formazione-lavoro, la persona è chiamata a: rapportarsi alla realtà organizzativa e sociale; tradurre la propria vocazione e attitudini in una "passione lavorativo-professionale"; delineare un progetto personale di vita e di lavoro; acquisire le competenze; entrare a far parte di una cerchia professionale assumendo una precisa responsabilità»⁸.

Il lavoro professionale è educante di per sé, in quanto insieme di saperi, sia formalizzati sia informali [...] espressione di conoscenze, competenze e valori». Ed è «generativo di cultura, ovvero di prospettive, modelli e strumenti». La nostra storia e la nostra cultura è profondamente contrassegnata da autorevoli riferimenti di ambiti e credi differenti, che colgono nel lavoro professionale tutta la portata umana; ma la cultura del lavoro in generale e la cultura organizzativa delle imprese odierne, sono pronte a sostenere il *continuum* formazione-lavoro e porre definitivamente, nonché concretamente al centro la persona che lavora⁹? Per cercare di rispondere a tale questione occorre prendere in esame il concetto di formazione e attualizzarlo alla luce dei molteplici cambiamenti che, repentinamente stanno investendo il mondo delle professioni. La distanza tra domanda derivante dal mondo del lavoro e l'offerta formativa che, gli attuali percorsi propongono, necessita da tempo di essere colmata attraverso lo sviluppo di nuove competenze che siano più conformi all'attuale mercato del lavoro¹⁰, caratterizzato da continui processi di integrazione e sviluppo dell'innovazione, talvolta destabilizzanti per gli attori, dal momento che li vincolerebbe a dinamiche forzate di co-costruzione e partecipazione dell'esperienza¹¹.

Nell'attuale *network society*¹², in cui le organizzazioni «riescono ad innescare dei processi di *decision-making*

più aperti e collaborativi»¹³, e in cui la formazione diviene un processo di accompagnamento alla crescita personale e professionale, attraverso l'esperienza relazionale e la rimodulazione delle proprie competenze e il ri-orientamento infine nel contesto organizzativo¹⁴, anche la formazione dovrebbe dunque dimostrarsi perennemente «connessa ai problemi che le persone affrontano»¹⁵, a partire da una conoscenza che scaturisca dalla pratica e a cui ad essa inevitabilmente ritorni. Come impedire allora che l'oggettività insita nel lavoro stesso, renda ancora in molti casi la soggettività, completamente «disincantata» di fronte alla necessità di dovere apprendere sempre nuove conoscenze¹⁶? Come rimodellare continuamente le competenze, creando una piena congruenza tra fattori situazionali e potenzialità personali, se poi le organizzazioni si trovano a dovere ricercare i criteri della loro efficienza, soprattutto nella capacità di ridefinire i propri obiettivi e di negoziare con l'esterno? Quasi certamente si dovrà partire dal presupposto che il lavoro è prima di tutto una questione di identità, per cui ogni progettualità, seppure votata all'efficientismo, dovrà garantire allo stesso tempo un senso di appartenenza nei soggetti al lavoro, e vanno costruite con gli interlocutori più vicini alle situazioni reali¹⁷, con le tante soggettività al lavoro, stimolando il loro desiderio di non rimanere escluse dal processo di formazione e accompagnandole nella difficile transizione da un protagonismo obbligato ad un protagonismo possibile¹⁸. Alla luce di quanto detto e appurato in buona parte della letteratura sull'argomento sia di ambito pedagogico che psicologico¹⁹ si afferma sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l'accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull'etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

Tra i cambiamenti avvertiti dalla *new economy* innumerevoli sono quelli relativi all'aggiornamento continuo delle professionalità e allo sviluppo dell'*empowerment*²⁰. Nessun individuo può sottrarsi al nuovo compito di generare, codificare e trasferire conoscenza insieme agli altri *practioners*, con un accumulo di esperienza, che si configura come dinamica, frutto di continui feedback sulle idee al passo

dell'evoluzione: Avanzano in tal senso la formazione a distanza e il *web-training*²¹ (banche dati, *web/business television*, videoconferenza, classe virtuale asincronica), oltreché forme di *learning organization*, dal momento che, sia la dimensione individuale che quella interpersonale, risultano coinvolte nei processi di ristrutturazione dei nuovi saperi, con una innovazione sia nel metodo che nelle finalità.

Trattare il tema della formazione, in campo lavorativo, in termini educativi e formativi significa, dunque, capire, in primo luogo, come le persone acquisiscono conoscenze e abilità che mettano loro in grado di svolgere un modo adeguato il proprio lavoro, ricercando costantemente un punto d'incontro tra le esigenze e i bisogni dell'individuo e quelli dell'organizzazione, tra il sapere individuale e il saper fare organizzativo. Le metodologie attive e cooperative valorizzano il rapporto tra apprendimento e azione: i *training group* e il *role-play*, ad esempio, facilitano la presa di coscienza da parte del soggetto di alcune dinamiche relazionali e comunicative messe in atto durante il processo di «scambio», per cui vengono utilizzati soprattutto per favorire la capacità di lavorare all'interno del gruppo. Proprio perché presuppongono il coinvolgimento attivo dei soggetti mediante situazioni di scambio e di negoziazione, questi metodi aumentano la consapevolezza di se stessi e degli altri.

La capacità da sviluppare è fondamentalemente quella di acquisire una disposizione mentale che entri in dialogo con la propria e con l'altrui esperienza: è determinante sviluppare una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità²², attivando una doppia riflessione volta sia ad indagare la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale (quest'ultima, dunque, primo campo privilegiato dell'apprendimento).

Oltre alla *reflection* individuale, quindi, si dovranno considerare aspetti e pratiche più di tipo collettivo che connettono l'apprendimento riflessivo e il cambiamento organizzativo, mostrando una «sensibilità estetica per una serie di elementi, che costituiscono il farsi, il dipanarsi e il tessersi dei processi reali di attivazione di un contesto»²³. Le aziende devono quindi, trasformarsi in «organizzazione orientata all'apprendimento», capace di acquisire e offrire ai propri lavoratori gli strumenti necessari ad assumere il ruolo di *knowledge workers*.

Le organizzazioni orientate all'apprendimento operano con rapidità, rispondono costantemente ai cambiamenti che intervengono nell'ambiente, e ai bisogni dei lavoratori. Per questo tipo di organizzazioni, la chiave del successo sta nel creare opportunità affinché i *knowledge workers* collaborino con l'intera struttura, all'interno di un modello pedagogico del sistema formativo integrato²⁴ che sostiene e promuove la costruzione di una rete tra scuola e territorio. L'educazione e la formazione, in questo contesto sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale²⁵, possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflettere, agire e decidere in maniera adeguata al contesto²⁶. Desideri, aspirazioni, motivazioni che muovono l'intero ingranaggio e, resistenza al cambiamento, sarebbero, dunque, la dimostrazione concreta del fatto che ogni situazione lavorativa è sempre un processo che ha alla base relazioni tra persone, e con la convinzione, che il "campo organizzativo"²⁷ comprende e permette il massimo livello di funzionamento sociale. In questa direzione dobbiamo imparare e riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, che realizzi un modello cosiddetto della *learning organization*²⁸, di forme dinamiche di apprendimento in cui è l'azienda che apprende, acquisendo e trasformando, nuove conoscenze e capacità sulla base dell'esperienza. In cui flessibilità cognitiva e adattamento socio-relazionale possano rappresentare le leve attraverso cui espandere e moltiplicare la conoscenza²⁹. Prospettarsi nuove mete da perseguire, se da un lato innova le organizzazioni, dall'altro richiede la responsabilità, da parte degli agenti di cambiamento, di farsi carico di tale sconosciuto compito, di tener conto della cultura della comunità locale, dello stile di vita e dei bisogni dei cittadini, delle risorse disponibili e del tempo in cui si colloca il progetto³⁰. Fondamentale in tutto ciò si rivela "la rete", come strumento di generazione del valore, delle idee e delle pratiche che si possono concretizzare con altre. Si impone, a tal fine, una riflessione che ricollocherebbe anche le

Agenzie formative al centro di un sistema di rete dialogante, aperto alla complessità e sistemico all'interno del quale prevalga una rappresentazione globale dei processi educativi e formativi, orientati alla valorizzazione della conoscenza, in vista dello sviluppo personale e collettivo, culturale e sociale.

Lavoro, Formazione e Cambiamento

Auspichiamo una «nuova pedagogia della formazione che possa impegnarsi per umanizzare le 'professioni' e per proporre itinerari a "orizzonte aperto", che mirino sia alla promozione del saper fare che a quella del saper essere»³¹, per «valorizzare l'uomo come "persona" e come "professionista"» e, quindi, per «offrire specifici contributi per ricomprendere il significato dell'educazione permanente [...], all'interno della quale si colloca anche la formazione professionale di cui è un elemento essenziale³². L'attività educativa lega inestricabilmente apprendimento e cambiamento a un primo più generale livello³³. In tale direzione occorre recuperare la dimensione etica della formazione. Tenuto sempre ben presente che la formazione è azione trasformativa del sé, formare una persona significa [...] coltivarla nella sua totalità, nella sua storicità e nella sua capacità di autoeducazione, che la impegna [...] nel proprio autoperfezionismo, che la rende capace di autocritica e di vivere con responsabilità il proprio mestiere di essere umano». Inoltre, «centrare l'attenzione sulla persona significa tener presente che l'uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole della sua formazione, se è responsabile della propria crescita culturale, sociale, professionale cioè del suo umanizzarsi»³⁴. Tutto ciò si connette intimamente con la dimensione di competenza: «Competente è l'individuo che giudica, decide e valuta, trova la soluzione e agisce dopo aver esaminato e discusso quella determinata situazione in modo conveniente ed adeguato». Come espressione della creatività umana, e quindi della capacità dell'uomo di trovare soluzioni originali ai problemi, la competenza rappresenta una «capacità complessa che si manifesta nella pratica; una struttura dinamica organizzata del pensiero che permette di analizzare, valutare e comprendere il contesto nel quale la persona agisce»³⁵.

Si tratta, quindi, di ascrivere il concetto di competenza ad una pedagogia dell'azione umana che permetta di contrastare l'imprevedibilità, l'incertezza e le difficoltà poste dalla complessità della 'persona', riuscendo a tirar fuori risorse mentali ed emotive anche nascoste o inaspettate. La competenza può solo emergere a partire da un compromesso/mediazione tra i bisogni e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali³⁶.

In ciò si sostanzia lo scopo di una riflessione pedagogica che mira ad affermare il protagonismo della persona entro la sfera lavorativa e formativa. Partendo dall'obiettivo della formazione, nel nostro Paese, per far diventare gli allievi cittadini di una democrazia partecipata e non perdere nessuno lungo il cammino³⁷, abbiamo orientato la nostra riflessione sui processi formativi riguardanti i knowledge workers, andando oltre i canoni della sola educazione degli adulti e acquisendo a proprio fondamento la dinamica contraddittoria fra educazione formale e informale lungo tutto l'arco della vita. Le organizzazioni, vengono interpretate come realtà dinamiche, continuamente e variamente animate da gruppi e individui attivi al loro interno, con propri interessi e comportamenti finalizzati, frutto della convergenza di bisogni, di desideri, di significati di cui ogni membro del gruppo è portatore. Tale relazione reciproca presuppone che ci sia un comune impegno per la crescita personale, o di una comunità locale, come di un'intera società³⁸.

L'idea di fondo è quella di una nuova professionalità flessibile, situata e strategicamente orientata, in grado di fronteggiare il cambiamento, trasformando vincoli strutturali e sfide emergenti in valore positivo di risorsa. Essa costituisce non solo un'esigenza imposta dalla variabilità del mercato, ma una sorta di cambio di paradigma che riconosce la valenza proattiva dell'attore sociale, assegnandogli intenzionalità e responsabilità d'azione. Sebbene esistano diverse metodologie formative, alcune anche attualissime, emerge la consapevolezza circa l'importanza di strategie che si basino prevalentemente sui lavori d'integrazione, coesione ed identificazione dei membri con il proprio team, arricchendo l'idea che il gruppo, in cui è rintracciabile una certa interdipendenza tra i suoi membri, possa costituire lo strumento da privilegiare per la

realizzazione di pratiche formative teoriche e percorsi di apprendimento atti a definire il senso di uno sviluppo condiviso. È in questo senso che la formazione di professionalità competenti in azione è uno strumento privilegiato per orientare strategie di sviluppo delle persone, dei gruppi di lavoro, dei contesti organizzativi, in cui persone e gruppi co-esistono. Attuare un processo formativo che possa condurre verso un cambiamento proficuo, significa calarsi direttamente nella situazione e costituisce lo strumento per eccellenza per permettere l'incontro tra i vari attori in gioco, ed è stata riconosciuta come una delle componenti principali su cui investire per le attività lavorative che hanno deciso di giocare il loro futuro sulla ricchezza delle persone che ne fanno parte, per pervenire nel tempo alla raccolta di un sapere pratico e all'emergere di nuove forme di immaginazione e progettualità. È questa una formazione che invita a partecipare, con la messa in dialogo e in discussione delle proprie conoscenze, che rinvia alla «capacità di leggere nel futuro una propria diversa collocazione, e dunque a investire su un'identità in movimento, sulla soggettività»³⁹ potenziata naturalmente di nuova capacità riflessiva⁴⁰.

Allo stesso tempo, in linea con gli orientamenti della più attuale pedagogia del lavoro, occorre promuovere orientamento ed *empowerment*, volti al raggiungimento e mantenimento del benessere personale e lavorativo e alla formazione continua per tutto l'arco della vita, nella piena convinzione che è sempre fortissimo il legame che unisce la crescita culturale e il rispetto della dignità⁴¹; e ciò si coltiva a partire dai percorsi formativi, rimane la mission principale.

Conclusioni

Avviandoci alle conclusioni, si ritiene opportuno sottolineare un ulteriore elemento distintivo dell'attività lavorativa: la creatività. Infatti, in quanto espressione peculiare dell'uomo il lavoro è sempre creativo⁴². E si ritorna alla persona: acquista rilievo la capacità espressiva nel senso di manifestazione esterna di ciò che si è e di ciò che si sa.

L'atto espressivo è riconducibile alla singolarità ed originalità ed è per sua natura un atto creativo, in quanto la persona, con i suoi tratti di originalità e irripetibilità,

esige di essere considerata il centro e l'elemento principale per ogni progettazione didattica e per ogni intervento educativo. Secondo alcuni autori, esistono fattori interni ed esterni alla persona che condizionano e favoriscono lo sviluppo dell'immaginazione.

Il primo fattore è il bisogno che il soggetto ha di realizzare impulsivamente qualcosa e nel nostro caso il lavoro professionale rappresenta, per tutto quanto fino ad ora affermato, il luogo privilegiato di espressione e realizzazione della persona e, dunque, il luogo privilegiato in cui coltivare creatività e immaginazione. Il concetto di creatività è stato esteso a diverse categorie come ad esempio gli imprenditori e gli operatori di impresa in generale. Proprio quest'ultima figura ha recentemente attirato forte interesse da parte di numerosi analisti aziendali che riconoscono come la creatività nella sua accezione più ampia, costituisca il vero fattore critico di successo per le imprese. Basti pensare all'attenzione riservata dalle aziende alla ricerca, all'innovazione e alle nuove tecnologie in grado di garantire competitività e migliorare l'offerta dei prodotti e dei servizi.

L'abilità creativa dell'individuo che rende fruttuose le idee da un lato, e la capacità dell'imprenditore di renderle fruttuose e produttive dall'altro lato, rappresentano il binomio che consente alle imprese di posizionarsi sul mercato e competere con sistemi fortemente integrati. Il lavoro, le organizzazioni, infatti, vengono interpretate come realtà dinamiche, continuamente e variamente animate da gruppi e individui attivi al loro interno, con propri interessi e comportamenti finalizzati, frutto della convergenza di bisogni, di desideri, di significati di cui ogni membro del gruppo è portatore. Tale relazione reciproca presuppone che ci sia un comune impegno per la crescita personale, di una comunità locale, come di un'intera società⁴³. È necessario, in tale prospettiva, promuovere una visione della formazione che sia in grado di esprimere "capacitazioni" prima che competenze, come sostiene Costa: capacitare l'innovazione diventa, così, il risultato di un'azione formativa ed educativa centrata sullo sviluppo del senso di autonomia, partecipazione e responsabilità, [...]. Questo si traduce, per lo stesso lavoratore, nel saper incidere con la propria azione all'interno della propria realtà sociale e lavorativa, sviluppando a pieno il proprio potenziale⁴⁴. Nel far ciò, occorre valorizzare la centralità del soggetto-persona nei

percorsi formativi e lavorativi. Su questa base ci pare, infatti, possibile proporre, nei termini di "strategia di stabilità", una nuova lettura delle "occasioni didattiche e formative" che favoriscono i percorsi di scelta e auto-formazione del soggetto-persona, rendendolo comunque protagonista della sua personale biografia professionale.

A tal fine sarà necessario promuovere una cultura d'impresa, investire sulla capacità di essere protagonisti della propria vita; e ciò sostenendo la "creatività", l'iniziativa che sgorga dalla soggettività creativa della persona umana; educando al "senso della comunità", consapevoli che "il lavoro è lavoro con gli altri e lavoro per gli altri"; educando alla fatica, alle attese, ecc.

Occorre ancora sottolineare che persona e lavoro sono due parole che possono e devono stare insieme. Non è possibile pensare il lavoro senza la persona, né la persona senza il lavoro: in un caso e nell'altro diremmo qualcosa di parziale, di incompleto, perché la persona si realizza in pienezza quando diventa lavoratore, lavoratrice; perché l'individuo si fa persona quando si apre agli altri, alla vita sociale, quando fiorisce nel lavoro. Il lavoro, con la sua creatività è la vera fonte della ricchezza di una società e per questo deve essere libero, creativo, partecipativo. Siamo però all'interno di un sistema educativo che non prepara adeguatamente al lavoro.

La scuola e, più in generale, il sistema di formazione, presentano diversi aspetti di criticità: non si riesce ancora a orientare adeguatamente i giovani; persiste una considerevole distanza fra formazione formale ed esperienza lavorativa; le occasioni di formazione permanente, spesso, rimangono appannaggio di discorsi ermeneutici poco rintracciabili in esperienze concrete e significative, se non nella capacità di alcune imprese eccellenti, capaci di capire in profondità desideri ed istanze della persona umana, capaci di leggere i legami tra istituzioni formative e mondo del lavoro, in modo sempre più intelligente e creativo dando contenuti al vastissimo progetto di alternanza scuola-lavoro avviato in Italia.

Il nesso tra educazione, formazione e lavoro, da sempre importante, diventa oggi imprescindibile; è necessario l'inserimento di programmi di formazione tecnica e professionale che arricchiscano i curricula scolastici, con forme di apprendimento basate sul lavoro, inteso come esperienza formativa fondamentale nella preparazione alla vita adulta.

Concretamente ciò può voler dire: aggiornare e ampliare il repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi; incentivare la partecipazione delle scuole e degli enti di formazione professionale ai poli tecnico-professionali; favorire l'alternanza scuola lavoro, anche promuovendo un maggiore coinvolgimento di professionisti e di Associazioni di categoria; sostenere economicamente gli investimenti in formazione e, nello stesso tempo, offrire l'opportunità di seguire i migliori percorsi formativi, in Italia e all'estero. In sintesi, l'attività di formazione dei giovani deve tornare a essere considerata, anche dalle famiglie, un vero e proprio investimento.

Vanno ancora potenziate e meglio qualificate le competenze manageriali, adeguandoli ai mutati contesti e qualificando ulteriormente le persone investite di responsabilità dirigenziale in tutti i luoghi di lavoro,

privati e pubblici. In alcuni ambiti, in modo particolare, l'integrazione tra competenze specialistiche, abilità manageriali e piattaforme valoriali necessita di un potenziamento al fine di poter superare possibili scissioni tra comportamenti in linea con le regole del mercato e la coerenza identitaria sia della persona sia dell'azienda.

ALESSANDRA LO PICCOLO
University of Enna

¹ D. Berdicchia, *La proattività al lavoro*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2013.

² L'uomo, scriveva San Tommaso d'Aquino (cfr. *De Veritate*) conosce se stesso solo in azione, durante l'azione, mentre è in azione; per Freinet: «Chiamo lavoro esclusivamente quell'attività che si sente tanto intimamente legata all'essere da divenirne come una funzione, il cui esercizio è di per sé il proprio soddisfacimento, anche se impone fatica e sofferenza». Per lui, «nel bambino non esiste bisogno naturale del gioco; esiste soltanto la necessità organica di sfruttare il potenziale di vita per un'attività al tempo stesso individuale e sociale. Per Fröebel il lavoro rappresenta la piena manifestazione del divino presente in ognuno, attraverso il lavoro, l'uomo assurge a co-creatore con Dio e realizza pienamente se stesso. Con Pestalozzi, giungiamo al concetto di Educazione professionale per lo sviluppo della moralità e della conoscenza, l'autorealizzazione personale e per il progresso sociale. Escrivò (1963), sostiene che «ogni lavoro è testimonianza della dignità dell'uomo, del suo dominio sulla creazione; promuove lo sviluppo della sua personalità è vincolo di unione con gli altri uomini, fonte di risorse per sostenere la sua famiglia, mezzo per contribuire al miglioramento della società in cui si vive e al progresso dell'umanità. Gli uomini e le donne, infatti, che per procurarsi il sostentamento per sé e per la famiglia esercitano il proprio lavoro in modo tale da prestare anche conveniente servizio alla società possono a buon diritto ritenere che con il loro lavoro essi prolungano l'opera del Creatore, si rendono utili ai propri fratelli e donano un contributo personale alla realizzazione del piano provvidenziale di Dio nella storia». L'uomo, infatti, quando lavora, perfeziona se stesso. Apprende molte cose, sviluppa le sue facoltà, esce da sé e si supera». Ai lavoratori va assicurata inoltre la possibilità di sviluppare le loro qualità e di esprimere la loro personalità nell'esercizio stesso del lavoro». «Il lavoro è un bene dell'uomo - è un bene della sua umanità -, perché mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità, ma anche realizza se stesso come uomo ed anzi, in un certo senso, "diventa più uomo"». Nella *Rerum Novarum* (1891) si attribuisce al lavoro il carattere dell'«essere personale, perché la forza attiva è inerente alla persona, e del tutto proprio di chi la esercita e al cui vantaggio fu data».

³ G. Bocca, *Formazione continua e mondo del lavoro*, in Prospettiva EP, XVIII, 1995.

⁴ G. Zago, *Giorgio Bocca nella 'storia' della pedagogia del lavoro*, in S.S. Macchietti, S. Angori (a cura di), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca*, GESP, Città di Castello 2009, p. 48.

⁵ D. Verducci, *Il segmento mancante. Percorsi di filosofia del lavoro*, Carocci Editore, Roma 2003.

⁶ D. Gulisano, *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2017.

⁷ R. D. Di Nubilia, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2005.

⁸ D. Nicoli, *Il mondo imprenditoriale ed economico*, in C. Xodo (a cura di), *La formazione continua. Teorie e modelli*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.

⁹ G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, Edizioni Angelo Guerini & Associati Srl, Milano 2000.

¹⁰ S. Di Nuovo, *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*, Ite, Firenze 2006.

¹¹ V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata. Repertori di pratica* Franco Angeli, Milano 2012.

¹² M. Castells, *Information technology and global capitalism*, in W. Hutton, A. Giddens (a cura di), *On the Edge. Living with global*

capitalism, Vintage Books, New York 2001.

¹³ F. Wilson, *Lavoro e organizzazione*, trad.it, Il Mulino, Bologna 2004.

¹⁴ G. Scaratti, *La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico*, in C. Kaneklin, G. Scaratti, *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano 1998.

¹⁵ V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *Introduzione. Ripartire dai problemi: per una formazione pertinente e sensata*, in C. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, Franco Angeli, Milano 2012, cit.

¹⁶ E. Knasel, J. Meed, A. Rossetti, *Learn for Your Life. A blueprint for continuous learning*, Prentice Hall, New Jersey 2000.

¹⁷ A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti, *I processi generazionali delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Vita e Pensiero, Brescia 2005.

¹⁸ G. Lazzarini, *Un protagonismo da costruire. La nuova sfida del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2003.

¹⁹ A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando editore, Roma 2008; P.L. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Brescia 2007; U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Lecce - Brescia 2007.

²⁰ Con il termine *empowerment* ci si riferisce a un concetto multidisciplinare e multilivello che indica tanto una esperienza psicologica soggettiva quanto le condizioni oggettive di contesto entro le quali i soggetti sviluppano le loro esperienze. M.A. Zimmerman, J. Rappaport, *Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment*, in *American Journal of Community Psychology*, 1998, 5, 725-750; M. Burton, C. Kagan, *Edge effects and resource utilization*, in *Community psychology European Community Psychology Conference*, 2000.

²¹ M. Driscoll, *Web-based training: Using technology to design adult learning experiences*, Jossey-Bass/Pfeiffer, S. Francisco 1998.

²² D.A. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

²³ G. Scaratti, S. Ripamonti, *Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni*, in P.G. Argentero, C. Cortese, C. Piccardo (a cura di), *Psicologia delle Organizzazioni*, Cortina Editore, Milano 2009.

²⁴ F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Mondadori, Milano 1980.

²⁵ J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, in <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751>>, 1993.

²⁶ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006.

²⁷ Di Maggio e Powell (1983) formulano la definizione di Campo Organizzativo: insieme di organizzazioni che offrono servizi o prodotti simili, o comunque inerenti. Si vuole arrivare ad affermare che la cooperazione sia un campo, così da vedere se è possibile assimilare tutte le esperienze organizzative e formularne un modello generale; P.J. Di Maggio, W.W. Powell, *The iron cage revisited, institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*, in *American Sociological Review*, 1983, 48, pp. 147-60.

²⁸ P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner, *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday/Currency, New York 2000.

²⁹ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

³⁰ F. Amicucci, G. Gabrielli, *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*, Franco Angeli, Milano 2013.

³¹ S.S. Macchietti, *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in AA.VV., *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma* (Atti del seminario di studio tenutosi a Roma il 31 maggio 2002), in Quaderni della Segreteria Generale CEI, n. 8, 2003.

³² S.S. Macchietti, *Formazione, Università e umanesimo del lavoro*, in «Prospettiva» EP, XXVIII, 1, 2005.

³³ G.P. Quaglino, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Franco Angeli, Milano 2005.

³⁴ S.S. Macchietti, 2005, cit.

³⁵ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006.

³⁶ C. Maulini, *id.*

³⁷ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

³⁸ G. Licari, *Vivere con gli altri nell'epoca post-moderna. Per un modello di convivenza interculturale. Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*, Centro Studi e Ricerche Koisema, Cremona 2008.

³⁹ A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti, 2005, cit. p. 28.

⁴⁰ G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione del sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

⁴¹ B. Rossi, *Il potere nei contesti lavorativi. Verso una leadership umanistica*, in L. Pati, L. Prenna, *Ripensare l'attività. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Edizioni Angelo Guerini & Associati S.r.l., Milano 2008.

⁴² Makarenko, «“ogni lavoro deve essere un lavoro creativo” e che “avviare al lavoro creativo è il compito specifico dell'educazione”». Inoltre, afferma che il lavoro può fungere da strumento educativo solo se «organizzato in un determinato modo, con un determinato fine» e «inteso quale parte di tutto il processo educativo», 1977.

⁴³ G. Licari, *Vivere con gli altri nell'epoca post-moderna. Per un modello di convivenza interculturale. Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*, Centro Studi e Ricerche Koisema, Cremona 2008.

⁴⁴ M. Costa, *Alto apprendistato per capacitare la ricerca e l'innovazione in Italia*, 2014, in G. Alessandrini, a cura di, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014.

L'expertise dell'insegnante nel contesto contemporaneo: modelli, pratiche e strumenti

The expertise of the teacher in the contemporary context: models, practices and tools

GIUSI ANTONIA TOTO, ALESSIA SCARINCI¹

The teachers' contemporary experience has been object of several studies and theoretical formulations. This paper proposes a reflection on the prominent role that studies on media education have had historically in redefining the competencies of the teacher. Through the comparison of three didactical models we wish to bring out an evolutionary trajectory of the concept of competence in the last thirty years. Although there are significant undergoing changes in relation to the contexts, the path shows that the main characteristics concern personal and professional skills. The contextual nature of the experience is expressed in flexibility and adaptability, that are functional to the formative success. The contemporary conversion of scholastic working contexts in a more and more technological and digital augmented environment has enriched the professionalism of the teacher. In order to work effectively with programmable learning objects, an increasing competence in instructional design and curriculum planning that affect the whole learning processes is needed. Context and practice are indicators of new teaching skills, which become an element of support for academic success. In this perspective, teaching today, more than ever, is affected by the kind of mediation that is individually operated among subject knowledge, teaching strategies, and instrumental innovation.

KEYWORDS: EXPERTISE, CONTEST, TEACHER, PROFESSIONALISM, EFFECTIVENESS

Orizzonte concettuale di riferimento

Il concetto di “expertise” docente si arricchisce di significato in relazione alle acquisizioni sperimentate dalla *media education* nei contesti formali della formazione e si innova grazie all'utilizzo dei media tecnologici nell'organizzazione delle conoscenze. Il dibattito nella ricerca educativa a seconda degli approcci di riferimento si focalizza su una dimensione specifica dell'apprendimento (tab. 1): per il comportamentismo, infatti, i media sono stimoli che permettono l'emersione delle conoscenze; secondo il cognitivismo essi permettono la riparametrazione delle mappe mentali; inoltre, il costruttivismo socio-culturale li definisce strumenti di negoziazione di significato all'interno dei processi sociali di mediazione; infine, l'approccio del *connected learning* considera i nuovi media dei

facilitatori che promuovono l'interesse e l'espressione delle proprie abilità e capacità, incrementano le possibilità di apprendimento tra pari e fortificano la diversità e l'individualizzazione dei percorsi conoscitivi². Queste tre bussole teoriche si ritrovano nei principali modelli descrittivi dell'expertise che privilegiano una specifica caratteristica in relazione alla teoria di riferimento. La competenza esperta, infatti, si qualifica per la compresenza sia di conoscenza teoriche che di esperienze concrete di insegnamento/apprendimento; anche il processo formativo per essere efficace deve nutrirsi di attività, azioni che precedono, nello sviluppo professionale del docente, la costruzione di expertise. Fare esperienza oggi, significa per il docente coniugare competenze trasversali articolate creativamente tra percezione di efficacia, autoconsapevolezza, e fiducia in sé.

Teoria	Comportamentismo	Cognitivismo	Costruttivismo	Connected learning
Valore dei Media	Strumentali per risposta apprenditiva	Elementi di elaborazione nei processi cognitivi	Veicoli di negoziazione di significato	Facilitatori degli apprendimenti e nella socializzazione tra pari
Studi di riferimento	Messina (2012)	Ajello-Ghione (2000)	Varisco (2003)	... Mizuko Itō

Tabella 1. Principali indirizzi teorici nella ricerca psicopedagogica sui media

La deriva utilitaristica anche del costrutto di prestazione appare contaminata da logiche di mercato, per le quali la concorrenza spietata e il rendimento lavorativo individuale privi di spessore emotivo sono i parametri di inclusione/esclusione dei processi performativi³. L'evoluzione del concetto di expertise, effetto delle nuove condizioni di contesto e del massivo ingresso delle tecnologie in classe, ha risentito altresì di espressioni di resistenza/accettazione da parte degli insegnanti. Le principali reazioni ai media a scuola sono riassumibili in tre atteggiamenti: i) di opposizione, in difesa degli effetti sulle giovani generazioni; ii) di critica per un uso consapevole della tecnologia e iii) inteso come ancora di valorizzazione della cultura mediale presente nel *background* culturale dei giovani. Il graduale cambio di prospettiva non è un processo lineare, ma rimane caratterizzato da una mescolanza di condotte anche contrastanti. La ricerca educativa e sulla *media education* forte delle evidenze scientifiche⁴ ha sostenuto l'affermazione di un atteggiamento fortemente integrativo tra tecnologia e didattica. Cartina al tornasole di questo cambiamento è il rapporto OCSE 2017 che risulta paradigmatico nelle indicazioni delle competenze richieste nel contesto internazionale al mondo dell'educazione; esso, infatti, individua tra le capabilities indispensabili alle nuove forme delle professioni quelle relative a saperi, abilità e qualità individuali quali la tenacia, la curiosità, lo spirito di iniziativa⁵. Le abilità *hard* richieste ai soggetti durante i processi di selezione e intercettazione lavorativa sono la conoscenza del linguaggio alfanumerico, dei principi scientifici, degli aspetti finanziari e culturali e l'uso delle ICT. A quest'ultime si affiancano le abilità cosiddette *soft* (per tradizione culturale) come il pensiero critico, il *problem solving*, la creatività, la comunicazione e la collaborazione.

La progettazione e la produzione contemporanea sempre più centrate sull'utente necessitano di un dialogo fattivo tra industria, ricerca e sviluppo. In questo nuovo contesto, pertanto, si esige e diventa necessaria la competenza trasversale di ideare e co-progettare soluzioni innovative e personalizzate. La competenza professionale esperta, dunque, non è esclusivamente legata alla prestazione in termini di realizzazione ottimale del compito, ma si arricchisce di altri fattori quali l'autodeterminazione e l'innovazione formativa. Si impone con forza il paradigma della precarietà cognitiva, un nuovo modello interpretativo emblematicamente contraddittorio nelle sue dimensioni; l'ambivalenza della precarietà cognitiva prescrive, da un lato, la centralità del lavoro intellettuale finalizzato all'elaborazione di conoscenze, alla diffusione della cultura e all'innovazione delle tecnologie, dall'altro, ha sacrificato la libertà intellettuale che ha ceduto il passo a modelli organizzativi orientati al business e all'economia di mercato, i quali agiscono sui soggetti nelle loro scelte professionali⁶.

La ricerca pragmatica nelle discipline dell'educazione nasce con la diffusione dei *Media studies*, carenti ancora oggi di teorie educative unificanti⁷. Questi studi hanno messo in discussione il significato stesso di 'pratica' nella professione docente. Convenzionalmente la prassi è legata alla trasferibilità della conoscenza mediante azioni didattiche intenzionali. Gli strumenti tecnologici, invece, rompendo i vincoli del programma e della prassi didattica si adattano in misura maggiore alle esigenze del contesto risultando più diretti e immediati. I media digitali utilizzati nella prassi didattica presuppongono un 'fare insieme' agli studenti e necessitano di una competenza professionale capace di gestire l'inaspettato. Nei contesti formali della formazione, l'apprendimento situato esiste nella visione (e condivisione) degli utenti che lo contestualizzano nutrendolo di situazione sociali concrete

e lo sviluppano a partire da una negoziazione dei significati, da un uso consapevole di strumenti funzionali e dalla cooperazione nelle relazioni educative. Emerge, dunque, una ‘pratica’ nuova nella professionalità docente che impone un ripensamento e una ridefinizione delle abilità.

Expertise e scienze dell’educazione

I concetti di expertise e competenza esperta attraversano il dibattito sulle professioni educative, diventando categorie essenziali del processo di ridefinizione dell’identità professionale del docente influenzando anche i sistemi di reclutamento contemporaneo. Parafrasando le parole di Antonio Calvani, l’expertise non si riconduce solamente al cumulo di sapere scientifico assimilato dall’alto, ma è espressione della necessaria compresenza del trinomio esperienza-contesto-identità⁸. Le famose lenti che Gardner descrive nell’acquisizione dell’‘habitus’ che i saperi disciplinari forniscono ne rappresentano una perfetta metafora⁹. La letteratura specialistica inoltre riferisce l’esistenza di una schematizzazione delle caratteristiche principali dell’expertise docente riassumibili in capacità di organizzazione, di contestualizzazione, di flessibilità, di articolazione, abilità di gestione della policontestualità e dell’attraversamento dei confini. Analizzando queste caratteristiche esse presentano sfumature differenti: le prime si riferiscono,

infatti, ad abilità organizzative e situazionali specifiche per i contesti formali dell’educazione; ad esse si affiancano competenze didattico-progettuali richieste al docente in classe, ancora associate a una ricerca di molteplicità di occasioni e contesti che conducono necessariamente all’inter-disciplinarietà e alla negoziazione di soluzioni possibili¹⁰.

L’expertise dell’insegnante, da un punto di vista esclusivamente didattico, si esplicita nella capacità di tradurre la conoscenza teorica delle discipline in comportamenti manifesti, nel saper comunicare i contenuti anche a soggetti culturalmente e linguisticamente distanti attraverso modalità e finalità didattiche, rafforzate dall’applicazione delle acquisizioni delle metodologie innovative. Tale declinazione esclusivamente formativa dell’expertise docente pare scollegarla dalla realtà socioculturale in cui è immersa. Una prima contestazione a questa griglia valutativa giunge dal modello cognitivista che considera la competenza esperta generata dalla pratica educativa non già da ruoli predefiniti; l’expertise, supera il contenuto disciplinare patrimonio comune e indispensabile alla formazione del docente per farsi professionalità flessibile e adattabile alle molteplici variazioni del contesto. Questo modello descrive la competenza come situata perché emerge da processi di apprendimento in azione ed è latente agli oggetti, alle relazioni, ai contesti sociali e alla pratica professionale stessa¹¹.

Modello finlandese	Modello effectiveness	Modello <i>learning by design</i>
Y. Engeström, R. Engeström, M. Kakkainen (1990; 1995)	Maliscow (2006)	Kalantzis e Cope
Centrato sulla policontestualità	Centrato sull’efficacia percepita	Centrato sulla progettazione dell’intervento formativo

Tabella 2. Modelli di expertise a confronto

Pionieristico in questo filone di studi è il modello finlandese tracciato dal gruppo di ricerca guidato dal ricercatore Yriö Engeström (1990, 1995)¹², secondo il quale il nucleo centrale intorno a cui costruire la competenza esperta è la policontestualità, intesa come

l’agire del soggetto esperto in differenti contesti fisici, organizzativi e relazionali. Tale modello ritiene fondamentali cinque aree dei saperi da approfondire per la strutturazione dell’expertise:



Figura 1. Modello finlandese del gruppo di ricerca di Yrjö Engeström

Il modello proposto (fig. 1) pone alla base della professionalità docente, a prescindere dalle specificità disciplinari, proprio le competenze di contenuto (1) – contestando la teorizzazione cognitivista –, che costituiscono le grammatiche e il nucleo di saperi specifici, necessari all’esistenza stessa delle discipline. Non esiste, infatti, docente di Matematica che non conosca le serie numeriche o il teorema di Pitagora. Una competenza di secondo livello indissolubilmente legata alla prima è la competenza epistemologico-didattico-disciplinare (2) che distingue un insegnante da un esperto disciplinarista o da uno specialista; essa, infatti, si compie nella capacità di comunicare, di trasferire e di far apprendere le conoscenze fondamentali di ciascuna scienza. Questa competenza è stata fortemente trascurata negli anni ‘70-’90, tant’è che l’affermazione della didattica generale in quanto scienza indipendente è una conquista relativamente recente¹³. La didattica, invero, facilita i processi di osservazione, supporta la progettazione educativa, individualizza l’insegnamento, ottimizza la ricerca sul campo. Imprescindibile ai fini dell’expertise sono, ancora, le competenze psico-pedagogiche (3) finalizzate all’empatia e a una comunicazione efficace e positiva con gli allievi per accogliere la diversità, quale componente fondamentale delle culture contemporanee. Infine, il modello individua quali competenze di alto livello dell’expertise docente le competenze organizzative (4) e quelle di ricerca e sperimentazione (5): le prime indispensabili alla realizzazione di un ambiente di lavoro stabile e salubre, le

secondo necessarie a ripensare la professione, ad aggiornare le conoscenze, le metodologie e le strategie di insegnamento.

Innovazione didattica, tecnologia ed expertise

Il modello finlandese (fig. 1) di expertise presentato trascura alcune dimensioni divenute oggi essenziali alla professionalità docente quali: la formazione continua, l’innovazione tecnologica, l’uso dei linguaggi multimediali e l’assunzione di responsabilità professionali¹⁴. Uno studio precursore di un fecondo filone di ricerca è stato condotto negli Stati Uniti da Malikow¹⁵ tra il 1998 e il 2004. L’inchiesta registrava la ‘straordinaria efficacia’ degli insegnanti percepita dai loro studenti. Gli elementi più interessanti di questo studio riguardano le caratteristiche dell’*effectiveness* percepita di un insegnante che ruotano intorno a due ambiti rimarchevoli: le caratteristiche personali (1) e quelle professionali (2) (si rispettano qui le categorie interpretative dello studio originale). Le caratteristiche personali (1), approfondite anche in studi successivi¹⁶, si riferiscono ad abilità cognitive, comunicative, relazionali, ma anche a un atteggiamento di responsabilità ed equità nei confronti degli studenti. Per caratteristiche professionali (2) invece, si intendono la gestione e la creazione di un clima positivo all’interno di una classe, la programmazione e pianificazione delle attività didattiche, e, infine, la valutazione delle prestazioni degli studenti¹⁷.



Figura 2. Modello dell'effectiveness di Malikow

La piena manifestazione nel terzo millennio della rivoluzione tecnologica ha prodotto imponenti modificazioni negli ambienti di apprendimento, nei linguaggi e nei sistemi simbolici di produzione di significato, in forme massivamente pervasive che hanno reso la scuola terreno fertile di sperimentazione. Le caratteristiche personali e professionali degli insegnanti percepite dai loro stessi studenti, si scontrano con gli attuali processi di incomunicabilità generazionali frutto del mutato contesto culturale. L'innovazione didattica prescrive una serie di pratiche funzionali alla nuova expertise e persegue l'effectiveness del docente attraverso la centralità degli allievi, la flessibilità degli ambienti, la collaborazione, il rispetto della differenza (individuale), la valutazione autentica e un design partecipato¹⁸.

A questo proposito si propone ancora un modello interpretativo della nuova veste assunta dall'expertise docente: il modello Kalantzis e Cope¹⁹, definito anche 'learning by design' (LBD), ha indirizzato in maniera preponderante gli studi sulla *media education* e, in particolare, sulla *medialiteracy*. All'interno di questo modello il ruolo del docente è energicamente orientato a un'expertise intrisa di innovazione tecnologica e didattica (tab. 3). Il docente negli ambienti-classe multimediali deve assumere la veste del 'designer', cioè deve essere capace di progettare esperienze di apprendimento. Bill

Cope e Mary Kalantzis ritengono che nei nuovi contesti intra- ed extra-scolastici il docente debba avere una vasta preparazione sui metodi, sugli strumenti e sulle risorse medialiteracy per cercare di intercettare la pluralità di stili cognitivi e l'eterogeneità delle preparazioni iniziali degli allievi. I docenti/progettisti mobilitano competenze e applicano tecnologie per creare sequenze di apprendimento attivo e centrato sui traguardi di apprendimento degli studenti. La creazione di lezioni innovative è da intendersi come la conseguenza di un ripensamento profondo della relazione allievo/docente e quindi delle pratiche di valutazione. Tale proposta scongiura quindi il rischio apocalittico dell'incomunicabilità dei contenuti proposti dai docenti a causa del disancoramento progressivo delle nuove generazioni dalla pratica scolastica. La relazione formativa, inoltre, non deve essere indirizzata solo verso gli studenti, ma anche tra gli insegnanti stessi; è indispensabile infatti progettare insieme, implementare le conoscenze e condividere informazioni operative. Anche la valutazione, infine, subisce un processo rigenerativo, deve essere pertanto standardizzata e disseminata lungo tutto l'arco del processo di apprendimento. Il docente-professionista integrato in questo processo deve anche saper riallineare il percorso didattico in relazione ai traguardi di apprendimento degli studenti²⁰.

Caratteristiche Expertise Docente	Evoluzione
Designer	Progettare percorsi didattici e ambienti di apprendimento reali e virtuali
Autorevolezza	Responsabilizzazione degli studenti
Abilità tecnologia	Creazione lezioni innovative e comunicazione con giovani generazioni
Cooperazione	Tra studenti e colleghi
Valutazione	Monitoraggio e riallineamento percorso didattico ai traguardi di apprendimento

Tabella 3. Expertise docente nel modello LBD di Kalantzis e Cope

Riflessioni conclusive

Le esperienze di apprendimento contemporanee sono caratterizzate da alcune idee-chiave che emergono come preponderanti dall'analisi delle pratiche docenti: contesto, progetto, ambiente. Un docente professionista dovrebbe oggi avere gli strumenti per comprendere la complessità del gruppo classe, usando fini strumenti progettuali per realizzare ambienti ed esperienze di apprendimento personalizzate.

Il percorso finora tracciato intende esplicitare il processo evolutivo che l'expertise didattica e professionale dei docenti ha attraversato in relazione a diversi contesti culturali di riferimento. Il carattere situato dell'expertise docente si nutre di pratica, senza fare riferimento a ruoli e modelli rigidi, ma conservando un'ampia flessibilità nelle situazioni di apprendimento. La competenza esperta si intreccia con la capacità di interagire con gli altri, di negoziare soluzioni condivise e di adattarsi a una polifonia contestuale insita nelle agenzie formative contemporanee. Le diversità sistemiche orientano l'attività professionale dei docenti che non possono essere precostituite, ma partecipate e adattabili. I tre modelli di expertise proposti, infatti, pur riferendosi a paradigmi teorici differenti possiedono un comune indicatore, la necessità dell'azione connaturata sia nell'ambiente di apprendimento che nella pratica didattica.

La sperimentazione dei contenuti didattici nel contesto classe è un'acquisizione didattica sedimentata che precede la progettazione, un'occasione imperdibile per l'insegnante di accrescimento di conoscenze teoriche e abilità operative. L'evoluzione digitale degli ambienti di apprendimento ha profondamente modificato le strutture e le epistemologie disciplinari. Se da un lato si modificano gli ambienti, dall'altro si articolano repertori di metodologie e strategie didattiche (i docenti sperimentano il *learning by doing*, la didattica laboratoriale e per problemi, la ricerca-azione, il *cooperative learning*, ecc.) e si diversificano i prodotti da valutare. L'innovazione tecnologica non ancora esaurita nella sua portata, se integrata alla pratica didattica, concorre alla riprogettazione degli spazi e alla realizzazione dell'ideale multimediale pedagogico²¹. Secondo tale costrutto un'aula è rappresentata da elementi digitali e predigitali, nella quale le dinamiche testuali (e narrative) assumono

forme reticolari e di flusso e, ancora, un luogo nel quale trovano spazio risorse interattive manipolate per le finalità epistemologiche dei saperi disciplinari.

Pur essendo modificati i contesti, emergono però tratti di continuità con le precedenti identità docenti, perché naturalmente le finalità educative e gli obiettivi dei discenti sono ancora orientati all'acquisizione di competenze espressive, capacità performative e abilità partecipative²². La progettazione condivisa, infatti, più volte auspicata dalla riflessione pedagogica, necessità di competenza non improvvisabile, ma frutto di un lavoro di negoziazione e di studio, non già insito nei contenuti disciplinari acquisiti una volta per tutte nei percorsi formativi universitari. Il sapere dell'insegnante si affianca inscindibilmente a nuovo sapere didattico che mette al centro le esigenze degli studenti e permette di stabilire una comunicazione efficace con le più giovani generazioni²³. In quest'ottica la formazione continua nutrita di teoria e pratica torna a mostrare la sua fondamentale funzione nella professionalità docente; il cassetto degli attrezzi degli insegnanti si arricchisce di metodi, risorse e strumenti in continuo aggiornamento per rendere il profilo sempre più specialistico e aderente al contesto reale. La natura contestuale dell'esperienza didattica si esprime in termini di flessibilità e adattabilità, funzionali al successo formativo. La conversione contemporanea dei contesti lavorativi scolastici in ambienti progressivamente più tecnologici e digitali ha arricchito la professionalità dell'insegnante. Per lavorare efficacemente con gli oggetti di apprendimento programmabili e con studenti nativi digitali è necessaria una crescente competenza nella progettazione didattica e nella pianificazione del curriculum che influenzano l'intero processo di apprendimento. Il contesto e la pratica sono indicatori di nuove capacità di insegnamento, che diventano un elemento di supporto per il successo accademico.

GIUSI ANTONIA TOTO
University of Foggia
ALESSIA SCARINCI
University of Bari

¹ Giusi Antonia Toto e Alessia Scarinci hanno condiviso la stesura dell'articolo: in particolare Giusi Antonia Toto ha scritto i paragrafi 1 e 2, mentre Alessia Scarinci ha scritto i paragrafi 3 e 4.

² In riferimento agli indirizzi teorici indicati si citano quali studi di riferimento: L. Messina, *Integrare le tecnologie nella formazione degli insegnanti, in prospettiva istituzionale e cognitiva*, in P. Limone, *Media, tecnologie, scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari, 2012, pp. 65-93; A. M. Ajello, V. Ghione, *Quale autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti. Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, 2000, pp. 139-156; B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2003; I. Mizuko, K. Gutiérrez, S. Livingstone, B. Penuel, J. Rhodes, K. Salen, J. Schor, J. Sefton-Green, S. Craig Watkins, *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA, 2013.

³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani* (Vol. 1), La Scuola, Brescia, 2011, pp.7-8: «È importante, allora, domandarsi se la cura giusta per guarire la malattia nazionale della “crescita scarsa” che affligge da tempo la nostra economia (da quasi quarant'anni); quella per contrastare la progressiva, quasi preoccupante, “perdita dei legami relazionali” che caratterizza da altrettanti anni il nostro vivere sociale e, infine, quella indispensabile per rinviare una cultura sempre più infertile ed anemica, spesso senza nemmeno la memoria del suo spessore passato, sia continuare ad immaginare, come si è fatto in questi decenni, maggiore frequenza ed esaltazione di una scuola e un'università astratte e, talvolta, pretenziosamente intellettualistiche invece che maggiore frequenza ed esaltazione di un sistema della produzione concreta dei beni materiali, sociali ed esistenziali sempre più intimamente connesso con i saperi critici che rendono possibile, non fine a se stesso e davvero umanizzante tale sistema».

⁴ D. Buckingham, *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*, John Wiley & Sons, Cambridge, 2003, p. 193: «Advocates of media education have often seen it as a means of building connections between schools and the wider community. Murdock and Phelps, for example, suggest that school students' work could usefully be directed towards audiences beyond the school; while Len Masterman describes potential partnerships between schools and community-based 'media centres'. More recently, Chris Richards has pointed to the more flexible and democratic styles of teaching and learning that might apply in the context of production studios or workplaces; while Bob Morgan has likewise argued for taking media education 'back to the streets', for example by encouraging forms of media production that might 'make a difference' to local communities. By enabling young people to be other than 'school students', such approaches may encourage them to assume a greater degree of autonomy and control over their own learning».

⁵ P. Limone, *Assicurazione della qualità, didattica universitaria e formazione dei docenti*, Giapeto editore, Napoli, 2017.

⁶ G. A. Toto, *Prontuario per una prestazione di genere*, in I. Strazzeri (Ed.), *Femminismo liquido. Dalle origini al cyborg*, Progedit, Bari, 2019, pp. 55-66.

⁷ P. C. Rivoltella, *Media education. Idee, metodo, ricerca*, ELS La Scuola, Brescia, 2017, pp. 259- 271.

⁸ L'idea pionieristicamente è stata riletta in A. Calvani, *Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», 13, 2, 2013, pp. 31-101; a pag. 97 dell'articolo si legge: «In breve la conoscenza scientifica non deve calare dall'alto soffocando saggezza pratica e sensibilità verso il contesto socio-culturale ma anzi, deve esaltarle, contribuendo in tal modo al conseguimento di un'effettiva competenza esperta. Infatti, come dice Hargreaves (2007): “Expertise non significa solo avere rilevante esperienza e conoscenza ma anche competenza dimostrabile e chiara evidenza in grado di giustificare perché si fanno le cose in un modo anziché in un altro”. Si cita nel estratto l'opera: H. D. Hargreaves, *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996)*, in M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice*, Open University Sage Publications, Londra, 2007 pp. 3-17.

⁹ H. Gardner, *Sapere per comprendere: discipline di studio e disciplina della mente*. Feltrinelli, Milano, 2009, p. 163: «Tutte le discipline si occupano di impressioni, osservazioni, “fatti”, teorie e modelli alternativi di interpretazione. Ma ogni disciplina fa leva su osservazioni e inferenze caratteristiche; e, soprattutto, ogni disciplina ha maturato strumenti propri, proprie “mosse”, per conferire un senso a questi “dati” iniziali. Il compito di coloro che insegnano le varie discipline è davvero formidabile. Come spiegare comprensibilmente agli studenti che il mondo che essi conoscono in realtà è una collezione di mondi? Come il ciabattino e il chirurgo vedono “l'uomo della strada” in ottiche completamente diverse, così lo scienziato, l'artista e lo storico affrontano le esperienze quotidiane e i fenomeni che stanno alla base del loro lavoro utilizzando lenti e strumenti assolutamente peculiari. La scuola forse non è in grado di dotare ogni studente dell'intero campionario delle lenti disciplinari; anzi, chi volesse fare di ogni giovane uno storico, un biologo o un compositore di musica classica sarebbe condannato all'insuccesso. Il nostro scopo non deve essere quello di accelerare la formazione degli studenti, ma di introdurli nel “cuore intellettuale” o nell'“anima esperienziale” di una disciplina. La scuola consegue il proprio obiettivo se riesce a dare agli studenti un'idea di come il mondo appare a persone che usano occhiali diversi.»

¹⁰ E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

¹¹ C. Birbes, *Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche*, «MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni», 8, 2, 2018, pp. 191-207.

¹² I due contributi principali in cui è esposto il modello finlandese sono: Y. Engeström, *Learning, working and imagining: twelve studies in activity theory*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki, 1990; Y. Engeström, R. Engeström, M. Kakkainen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities*, «Learning and Instruction», 5, 4, 1995, pp. 319–336.

¹³ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, GLF editori Laterza, Roma-Bari, 2013, pp.225-226, gli autori scrivono a questo proposito: «la Didattica mette in comunicazione le dimensioni di sviluppo delle stagioni generazionali (gli stati cognitivi ed emotivi delle età evolutive) con gli oggetti simbolici e culturali (le strutture della conoscenza umanistica e scientifica) che popolano le istituzioni intenzionalmente formative... la didattica generale mira ad ottimizzare l'hardware strutturale dei singoli plessi scolastici che il software curriculare».

¹⁴ P. C. Rivoltella, *Insegnare e apprendere con le tecnologie*, in P. C. Rivoltella (ed.), *L'agire didattico*, ELS La Scuola, Brescia, 2017, pp. 27- 45.

¹⁵ M. Malikow, *Effective teacher study*, «National Forum of Teacher Education Journal-Electronic», 16, 3, 2005, pp. 1-9; le dimensioni dell'efficacia legata alla professione docente sono state indagate in contribute successive quali: M. Liakopoulou, *The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness*, «International Journal of Humanities and Social Science», 1, 21, 2011, pp. 66-78; M. Gao, Q. Liu, *Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese preservice teachers: A cross-cultural comparison*, «International Journal of Humanities and Social Science», 3, 2, 2013, pp. 84-95; G. M. Calaguas, *Teacher effectiveness scale in higher education: Development and psychometric properties*, «International Journal of Research Studies in Education», 1, 1, 2012, pp. 1-18.

¹⁶ M. Karakas, *Prospective elementary teachers' views on their teachers and their effectiveness*, «The Qualitative Report», 18, 86, 2013, pp. 1–17; E. Concina, *L'insegnante efficace: definizione e caratteristiche nella ricerca educativa*, «Form@ re», 16, 2, 2016, pp. 20-31.

¹⁷ G. Benvenuto, *Sulla costruzione collaborativa a scuola di dispositivi valutativi*, in C. Corsini (ed.), *Rileggere Visalberghi*, Edizioni nuova cultura, Roma, 2018, pp. 69-83.

¹⁸ L. Galliani, *Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa*, «Italian Journal of Educational Research», 2-3, 2014, pp. 93-103.

¹⁹ M. Kalantzis, B. Cope, *New learning: Elements of a science of education*, Cambridge University Press, Australia, 2012.

²⁰ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma, 2012, p. 81.

²¹ R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza Editore, Roma-Bari, 2007, pp. 13-14.

²² M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa multimedia, Lecce, 2006.

²³ N. Paparella, *L'agire didattico* (Vol. 6), Guida Editori, Napoli, 2012; M. Beldassarre, L. A. Averna, *Tecnologie digitali per l'apprendimento: iniziativa per la valorizzazione e l'ampliamento della didattica digitale*, «Learning & Teaching with Media & Technology», 2013, pp. 549-617.

Traduzione, validazione e affidabilità della versione italiana del questionario Boundary Spanning Behaviors

Translation, validation and reliability of the Italian version of the Boundary Spanning Behaviors Instrument

MONICA FEDELI - CONCETTA TINO¹

The article presents the process of translation and validation of a tool useful for detecting the boundary spanner orientations of all those figures operating along organizational boundaries. These are functions and roles required by the current social complexity that impose organizations to interact along and beyond their own organizational boundaries. The tool developed on the base of a process of operationalization of the theoretical model of Wreets and Sandmann by a group of American scholars² was translated and tested in the Italian context with the participation of 1101 teachers-tutors of the secondary school involved in the School Work-Alternation programs. The paper provides the explanation of the theoretical constructs and the process of development and testing of the instrument. At the end practical implications related to that role are outlined.

KEYWORDS: QUESTIONNAIRE, BOUNDARY SPANNERS, ORIENTATIONS, VALIDITY, RELIABILITY

Introduzione

All'interno dell'attuale complessità sociale per sostenere l'alto livello di competitività e soprattutto la stabilità e la sostenibilità dei sistemi occorre creare interdipendenza tra organizzazioni e forme diverse di expertise. Si tratta di un fenomeno trasformativo e di cambiamento continuo che non riconosce l'autosufficienza dei singoli organismi, ma che impone ai sistemi di assicurare la permeabilità dei propri confini come condizione per facilitare accordi inter-organizzativi e alleanze strategiche, oltre che interscambio di saperi e competenze, al fine di poter affrontare efficacemente le sfide che i contesti attuali generano costantemente^{3,4}. Proprio in questo processo complesso e sfidante sono attualmente coinvolte le istituzioni educative alle quali, oggi più che mai, viene richiesto di interagire con i contesti esterni rispondendo a un duplice bisogno: i) il primo proveniente dall'esterno e identificabile nell'urgenza di rispondere alle aspettative reali dei singoli e della comunità, poiché per i primi è indispensabile una formazione utile a supportarli nell'inserimento attivo all'interno dei contesti sociali e di lavoro; per la seconda, poiché la sua sopravvivenza e il

suo benessere dipendono dalla capacità dei suoi membri di fronteggiare con competenza i cambiamenti; ii) il secondo di natura interna, corrispondente alla necessità per la scuola di collocarsi, come organizzazione educativa riconosciuta e indispensabile all'interno della società attuale, dimostrando capacità e competenza nel saper leggere, interpretare la realtà, oltre che rispondere ai nuovi bisogni. Si tratta, dunque di un'evitabile relazione di interdipendenza che si sviluppa sulla base del principio dei sistemi aperti, secondo cui un'organizzazione funziona e 'sopravvive' quando è capace di cogliere gli input provenienti dall'ambiente esterno, di restituirli ad esso sotto forma di output diversi, dopo un adeguato processo di trasformazione^{5,6}. È una forma di interdipendenza che per trasformarsi in un'alleanza capace di perseguire risultati strategici ed efficaci, non può essere lasciata al caso o alla volontà dei singoli, ma richiede di essere necessariamente e consapevolmente gestita. Con la convinzione che la generazione dei cambiamenti all'interno di un sistema si realizza quando tutti i suoi membri ne sono coinvolti, quando le azioni, in vista di un obiettivo comune, sono *goal-oriented* e realizzate secondo regole comuni e artefatti condivisi,

all'insegna della distribuzione di ruoli e funzioni^{7,8}, non si può non riconoscere che l'attività lungo i confini organizzativi necessita di essere gestita da figure-chiave, capaci di creare ponti tra organizzazioni diverse, di essere coinvolti in attività di *boundary spanning* declinabili in quelle volte a favorire non solo i processi necessari al funzionamento dell'organizzazione di appartenenza^{9,10}, ma anche a costruire legami e rappresentare le prospettive dei diversi partner, a coniugare obiettivi e interessi diversi per la realizzazione di una comune attività¹¹. Proprio alla luce di tale costrutto teorico — approfondito nel paragrafo successivo — lo scopo di questo lavoro è stato di tradurre e validare, nel contesto italiano, uno strumento volto alla rilevazione degli orientamenti di *boundary spanners* di quelle figure che operano lungo i confini organizzativi.

2. Framework teorico

Secondo la *boundary spanning theory* le organizzazioni sono sistemi aperti e interdipendenti capaci di instaurare una forte relazione con i contesti esterni da cui ricevono le risorse necessarie per il loro funzionamento e le restituiscono ad essi sotto forme diverse¹². L'attività di *boundary spanning* coincide quindi con quello che Scott¹³ definisce «a bridge between an organization and its exchange partners»¹⁴, costruito su una logica «two-way street» che vede i soggetti partner coinvolti all'interno di un modello di interazione dialogica attorno a temi e obiettivi comuni, configurandosi come elevata espressione della loro partnership. Tenendo conto di tale presupposto e di due principi chiave, secondo i quali l'attività di *boundary spanning* può essere vista sia a livello micro (livello personale) dove il *boundary spanner* è la figura-chiave che costruisce network interni ed esterni all'organizzazione di appartenenza, sia a livello meso (livello organizzativo) dove l'attività di *boundary spanning* si configura come relazione tra l'organizzazione e l'ambiente esterno¹⁵, che Wreets e Sandmann¹⁶ hanno sviluppato un modello teorico, attraverso il quale esplorare i livelli di *university-community engagement*, e che è alla base della costruzione dello strumento qui presentato. Esso è finalizzato a misurare gli orientamenti di *boundary spanners* delle figure che operano lungo i confini organizzativi e che agiscono per favorire il raggiungimento degli obiettivi di un'organizzazione.

Considerando che il processo di *boundary spanning* di un'organizzazione è costituito da una varietà complessa di attività, orientate al raggiungimento degli obiettivi organizzativi, Wreets e Sandmann¹⁷ hanno costruito il loro modello teorico sulla considerazione di due dimensioni situati lungo due assi perpendicolari: a) *task orientation*: riferito a ruoli legati allo svolgimento di attività e compiti tecnici e al supporto fornito all'interno di un'organizzazione; b) *social closeness*: riferito al grado di allineamento che un *boundary spanner* può avere o verso la propria organizzazione o verso il partner esterno. La costruzione dello strumento destinato all'operativizzazione del modello¹⁸, ma anche a superarne la sua rigidità — perché costruito su una visione polarizzata, secondo la quale lo *spanner* non può avere un duplice orientamento: verso la comunità esterna e verso la propria organizzazione — ha tenuto conto di quattro orientamenti distinti di *boundary spanners*: a) *technical-practical orientation*, come attività svolta a sostenere la performance organizzativa; b) *socio-emotional orientation*, come livello di attività volta a sostenere dal punto di vista emozionale e professionale; c) *community orientation*, come livello di allineamento con il partner esterno; d) *organizational orientation*, come allineamento verso l'organizzazione di appartenenza. Si tratta di attività e di una duplice identità professionale che i *boundary spanners* agiscono tra due organizzazioni con interessi e obiettivi diversi, consentendo loro di praticare l'*engagement*, attraverso l'interazione e la cooperazione con i partner esterni, sulla base di mutui benefici, la transazione e lo scambio di pratiche, all'insegna della logica di sistemi non più chiusi e separati, ma aperti e interdipendenti^{19,20}, orientati a superare i livelli di incertezza generati dall'attuale complessità sociale e assicurarsi così la sostenibilità.

3. Finalità dello studio

La finalità generale dello studio è quella di creare uno strumento che possa misurare e/o rilevare gli orientamenti di *boundary spanners*, attraverso l'analisi di attività e ruoli, delle persone che operano lungo i confini organizzativi. Nello specifico, lo strumento qui presentato viene utilizzato per la prima volta nel contesto italiano, con il coinvolgimento delle figure scolastiche

dell'Alternanza Scuola-Lavoro, ma presenta caratteristiche per le quali può essere adattato in qualsiasi contesto se accompagnato, dove necessario, da una chiarificazione dei concetti di comunità e organizzazione, e considerando, inoltre, le caratteristiche personali e organizzative, connesse a uno specifico contesto, come variabili predittive (Fig.1) degli orientamenti.²¹

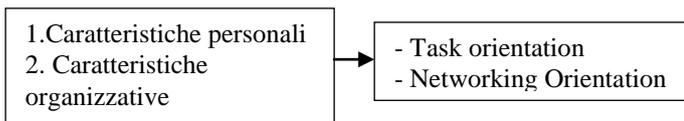


Fig.1. Variabili predittive

Lo strumento nello specifico, se utilizzato con le caratteristiche presentate, aiuta a rispondere a due specifiche domande di ricerca:

- Quali sono gli orientamenti di boundary spanners dominanti dei soggetti coinvolti?
- In che misura tali orientamenti sono spiegati congiuntamente e separatamente dalle variabili predittive?

4. Metodo e procedure

Il questionario qui presentato è stato formulato e validato nel contesto americano con l'intenzionalità di misurare gli orientamenti *boundary spanners* delle persone che lavorano in diversi contesti organizzativi con la funzione di connettere una qualsiasi comunità con un'altra organizzazione. Nello specifico, in America, lo strumento è stato utilizzato in higher education, coinvolgendo quei *faculty/staff members* impegnati in attività di *university-community engagement* e specificatamente nella partnership tra università e comunità militare. L'utilizzo del questionario nel contesto italiano, reso possibile grazie al consenso degli autori,²² ha previsto l'utilizzo della procedura nota come *translation/back-translation*^{23, 24} che ha incluso sia il coinvolgimento di due esperte bilingue che hanno operato separatamente nelle fasi iniziali e congiuntamente in quella finale, sia l'implementazione di diverse fasi:

- un primo confronto sugli item del questionario tra le autrici del contributo e una prima traduzione con lo scopo di evidenziare la presenza di item o espressioni che potessero confondere il lettore;

- una successiva traduzione della versione inglese del questionario in italiano da parte di una delle esperte coinvolte;
- discussione di gruppo (ricercatrici e traduttrice) per determinare se la prima traduzione avesse acquisito il senso delle espressioni in lingua inglese e annotando elementi che erano risultati non in linea con il significato della versione inglese;
- discussione sulla base degli elementi emersi e stesura della seconda traduzione in lingua italiana;
- primo test, con una somministrazione e completamento del questionario della versione ottenuta con la seconda traduzione, da parte di 10 soggetti di madrelingua italiana;
- utilizzo dei feedback per un ulteriore affinamento degli item, dove necessario;
- una *back-translation* cieca, secondo cui la versione italiana è stata tradotta di nuovo nella lingua originale (inglese) eseguita dalla seconda figura esperta bilingue che NON era stata coinvolta nelle fasi iniziali della traduzione;
- confronto e discussione tra tutti i soggetti coinvolti nella procedura (ricercatrici ed esperte) per la finalizzazione del processo di traduzione, la cui durata è stata di due ore e mezza;
- completamento della versione tradotta in italiano, secondo la procedura sopra descritta, da un gruppo di 20 individui con caratteristiche simili a quelle del campione partecipante alla ricerca (*pre-test*). Lo scopo è stato quello di individuare e correggere i possibili errori di interpretazione, le modalità di risposta confuse o inappropriate;
- ultima revisione della traduzione di alcune espressioni grazie ai feedback ricevuti.

4.1. Il campione

Il questionario, nella sua versione finale, è stato somministrato a un campione definito a livello nazionale e ottenuto selezionando un campionamento casuale semplice a carattere stratificato proporzionale. Il campionamento casuale semplice è di tipo probabilistico, assicurando ad ogni unità della popolazione la stessa

probabilità di essere selezionata. Nello specifico, partendo dai dati disponibili sul sito del MIUR del 2016, in questo studio il carattere stratificato proporzionale del campione ha richiesto importanti passaggi: i) selezione solo di tre tipologie di istituzioni scolastiche: istituti tecnici, istituti professionali e licei; ii) la suddivisione della popolazione in sottopopolazioni in base a una prima caratteristica comune: stesso ordine di scuola (unità primarie); iii) la suddivisione della popolazione per area di appartenenza: nord, centro, sud con isole; iv) la definizione della percentuale della popolazione, che è stata pari al 35% per ogni ordine di scuola in ogni area, così da poter raggiungere almeno il 95% delle istituzioni scolastiche considerate in ogni area. La procedura ha consentito di selezionare un campione di 1723 unità campionarie, corrispondenti alle istituzioni scolastiche di cui 509 istituti professionali, 632 istituti tecnici, 582 licei (Tab.1).

AREA GEO- GRAFICA	Istituto Profes- sionale	Istituto Tecnico	Liceo	Totale complessivo
<i>Nord</i>	186 (36.5%)	219 (34.7%)	197 (33.8%)	602 (35%)
<i>Centro</i>	83 (16.3%)	124 (19.6%)	111 (19.1%)	318 (18.4%)
<i>Sud e Isole</i>	240 (47.2%)	289 (45.7%)	274 (47.1%)	803 (46.6%)
<i>Totale complessivo</i>	509 (100%)	632 (100%)	582 (100%)	1723 (100%)

Tabella 1. Distribuzione del campione per area geografica

Lo step successivo è stato quello di contattare, tramite e-mail, direttamente i dirigenti scolastici allegando due documenti: uno con la presentazione del progetto di ricerca e l'altro con la procedura richiesta per la compilazione del questionario e il link da trasmettere a tutti i docenti-tutor dell'ASL della propria organizzazione scolastica. L'interesse suscitato dall'indagine, oltre che l'utilizzo della procedura hanno spesso richiesto ulteriori contatti telefonici o scambio di e-mail, sia con alcuni dirigenti scolastici sia direttamente con i docenti-tutor.

4.2. Analisi statistica

L'analisi statistica, condotta con il software SPSS, ha consentito la preparazione dei dati e quindi creazione di un dataset dove sono stati considerati le caratteristiche personali e organizzative come variabili-predittive degli orientamenti analizzati²⁵; l'analisi delle statistiche descrittive che hanno incluso le caratteristiche del campione, il calcolo delle frequenze, delle medie e della deviazione standard di ciascun item, l'indice di correlazione. Inoltre, il processo di analisi statistica ha previsto, l'analisi di affidabilità utile a verificare la coerenza interna dello strumento e per la quale se gli item che compongono una scala sono tutti fortemente legati al costrutto sottostante, allora dovrebbero anche risultare strettamente collegati tra loro. Per verificare questo livello di correlazione è stato verificato il grado di correlazione tra item e la scala nel suo complesso (*item-to-total correlation*), procedura eseguita mettendo il singolo item in relazione al totale della scala escluso l'item stesso. In generale si utilizza la versione corretta — anziché *l'uncorrected item-to-total correlation* — perché un item che presenta un valore elevato di questo indice risulta essere molto coerente al resto della scala, viceversa, un item con un indice di correlazione *item-to-total* basso è poco coerente rispetto al resto della scala. La soglia di correlazione minima *item-to-total* dovrebbe superare lo 0,50²⁶, valori che non superano queste soglie indicano item non coerenti con la scala di misura, la quale, di conseguenza, risulta non affidabile. Un importante indice generale per la verifica della coerenza interna è il coefficiente *Alpha di Cronbach*. Questo indicatore determina la proporzione di varianza condivisa dagli item che è attribuibile al costrutto indagato e assume valori compresi tra 0 e 1: valori vicini allo zero indicano un basso grado di affidabilità tra item, mentre valori prossimi a 1 indicano un alto grado di coerenza della scala. Per verificare la validità dei costrutti è stata condotta l'analisi fattoriale, per la quale una scala di misura è valida se l'oggetto da essa misurato coincide con il fenomeno di interesse e per il quale lo strumento è stato creato.

4.3. Il questionario

Il questionario è stato somministrato al campione selezionato, in modalità CAWI (*Computer Assisted Web Interview*) e con l'utilizzo del software *Limesurvey*, tra marzo e maggio 2016. Il questionario è stato composto da quattro componenti strutturali chiave: i) la domanda-filtro, che ha vincolato il completamento del questionario alla dichiarazione da parte dei partecipanti di svolgere la funzione di docente-tutor di un percorso di Alternanza Scuola-Lavoro,²⁷ permettendo al sistema di chiudere il questionario nel caso la risposta fosse stata negativa; ii) una sezione relativa alle caratteristiche organizzative e personali, analizzate come variabili indipendenti, ovvero come predittrici degli orientamenti di *boundary spanners* dei soggetti coinvolti; iii) il corpo dello strumento costituito dai 32 item (Tab.2); iv) la scala Likert costruita con i seguenti valori di frequenza: 1 (mai), 2 (raramente), 3 (qualche volta), 4 (spesso), 5 (solitamente), 6 (sempre). Siccome la finalità del lavoro è la validazione del questionario, in questo contributo è stata presentata soltanto la procedura e i risultati ad essa connessi, mentre i risultati relativi all'indagine specifica sono già stati presentati in un contributo precedente.²⁸

-
- Q01. Gestisco progetti
 Q02. Definisco i processi per i progetti.
 Q03. Identifico risorse per supportare i progetti
 Q04. Identifico gli ostacoli al raggiungimento dei risultati.
 Q05. Trovo soluzioni per situazioni complesse.
 Q06. Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni.
 Q07. Risolvo conflitti tra le persone.
 Q08. Negoziò il potere tra persone.
 Q09. Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide
 Q010. Identifico le difficoltà in una comunicazione
 Q011. Mantengo relazioni con una varietà di persone.
 Q012. Facilito la condivisione di risorse tra persone o gruppi.
 Q013. Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco.
 Q014. Facilito incontri tra persone o gruppi.
 Q015. Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone.
 Q016. Identifico competenze nelle persone.
-

Q017. Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità all'organizzazione.

Q018. Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione alla comunità

Q019. Identifico nell'organizzazione competenze che supportino la comunità.

Q020. Identifico nella comunità competenze che supportino l'organizzazione.

Q021. Comunico gli interessi della comunità agli altri.

Q022. Comunico gli interessi dell'organizzazione agli altri

Q023. Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità

Q024. Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione

Q025. Traduco le informazioni relative all'organizzazione per la comunità.

Q026. Traduco le informazioni relative alla comunità per l'organizzazione.

Q027. Rappresento la prospettiva della comunità.

Q028. Rappresento la prospettiva dell'organizzazione.

Q029. Sostengo la politica dell'organizzazione che supporta la comunità.

Q030. Sostengo la politica della comunità che supporta l'organizzazione.

Q031. Utilizzo informazioni per supportare la comunità.

Q032. Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione.

Tabella 2. Il questionario

Per fare chiarezza sui termini 'comunità' e 'organizzazione' presenti nel questionario, nella fase di introduzione del questionario, è stato spiegato ai partecipanti che per 'comunità' si intende qualsiasi ente/organizzazione esterna alla propria e quindi, nello specifico contesto in cui il questionario è stato utilizzato ha rappresentato la comunità lavorativa con cui i docenti-tutor interagivano durante i percorsi di ASL, mentre l' 'organizzazione' è quella a cui il rispondente appartiene.

5. I dati

Con i dati raccolti è stato creato un dataset utile a condurre l'analisi statistica necessaria a rilevare l'affidabilità dello strumento. A tale scopo sono stati considerati validi solo i questionari completi in ogni sezione.

Caratteristiche dei partecipanti

I rispondenti inclusi sono stati 1011 e specificatamente 507 docenti-tutor dell'area settentrionale, 176 del territorio centrale e 418 dell'area meridionale con isole. Il numero complessivo dei partecipanti è stato costituito dal 57,3% da femmine e dal 42,7% da maschi. I partecipanti hanno dichiarato di insegnare discipline appartenenti ad ambiti diversi: tecnico-professionale (34,4%), umanistico (25,7%), economico (17%), scientifico (16,3%), altro (5,9%) (Tab.3).

AREA GEO- GRAFICA	Istituto Profes- sionale	Istituto Tecnico	Liceo	Totale comples- sivo scuole	Totale docen- ti
Nord	85 (47.8%)	77 (38.0%)	82 (41.6%)	244 (42.2%)	507
Centro	25 (14.0%)	36 (17.7%)	48 (24.4%)	109 (18.9%)	176
Sud e Isole	68 (38.2%)	90 (44.3%)	67 (34.0%)	225 (38.9%)	418
Totale	178 (100%)	203 (100%)	197 (100%)	578 (100%)	1101

Tabella 3 Distribuzione di scuole e rispondenti per area geografica

Statistiche descrittive

Il questionario è stato costruito su una scala di frequenza composta da 1 (mai), 2 (raramente), 3 (qualche volta) 4 (spesso), 5 (solitamente), 6 (sempre) e ha rilevato un punteggio complessivo delle medie degli item alto, variando da un minimo di 3,27 riferito all'item 8 — riguardante la negoziazione del potere tra le persone — che si è posizionato al trentaduesimo posto, a un massimo di 5,00, corrispondente all'item 13 — riferito alla costruzione di un rapporto di fiducia con le persone —

ha occupato la prima posizione in graduatoria. Tre gruppi di item hanno registrato lo stesso punteggio medio: gli item 18, 28, 29, nella tredicesima posizione con una media di 4,14; gli item 17 e 26 nella ventunesima posizione con un punteggio medio di 3,92; gli item 30 e 31 nella ventisettesima posizione con punteggio medio di 3,72 (Tab.2)

Graduatoria Item	Item	M	DS
1	Q013	5.00	0.95
2	Q011	4.99	1.02
3	Q06	4.58	1.12
4	Q014	4.54	1.10
5	Q012	4.50	1.16
6	Q015	4.44	1.15
7	Q032	4.40	1.21
8	Q016	4.39	1.14
9	Q022	4.32	1.17
10	Q01	4.24	1.40
11	Q04	4.21	1.34
12	Q05	4.17	1.17
13°	Q028	4.14	1.30
13b	Q029	4.14	1.33
13c	Q018	4.14	1.20
16	Q09	4.09	1.20
17	Q02	4.07	1.45
18	Q010	4.06	1.13
19	Q021	4.02	1.30
20	Q025	3.98	1.29
21°	Q026	3.92	1.28
21b	Q017	3.92	1.23
23	Q024	3.90	1.39
24	Q07	3.89	1.28
25	Q019	3.83	1.23
26	Q020	3.81	1.25
27°	Q030	3.72	1.41
27b	Q031	3.72	1.39
29	Q03	3.64	1.57
30	Q023	3.49	1.42
31	Q027	3.41	1.42
32	Q08	3.27	1.50

Tabella 2: Statistiche descrittive e graduatoria degli item

6. Validità e affidabilità interna dello strumento

La finalità della verifica dell'affidabilità interna è di rilevare la coerenza tra i diversi item che compongono il questionario, ovvero di controllare che essi misurino tutti gli stessi costrutti e che, con la stessa o una popolazione simile, siano in grado di riprodurre risultati analoghi. In questo studio per verificare l'affidabilità interna sono stati calcolati gli indici di coerenza interna delle scale (*Alpha di Cronbach*), mentre per testarne la validità è stata eseguita l'analisi fattoriale e di correlazione, oltre che quella di contenuto.

6.1 Analisi fattoriale

La validità è il grado in cui uno strumento misura ciò che dice di misurare. Per verificare questa proprietà è stata rilevata tramite sia il calcolo degli indici di correlazione sia tramite l'analisi fattoriale. Questa analisi statistica è stata quindi realizzata per verificare se la struttura teorica del questionario corrispondesse a quella empiricamente raggiunta, quali e quanti fattori fossero estraibili, se vi fossero dei fattori latenti e se con questo studio venissero confermati i risultati ottenuti nello studio condotto da Mull²⁹ con lo stesso strumento. Per l'estrazione dei fattori si è proceduto con il *metodo delle componenti principali*, per l'individuazione del numero di fattori è stata adottata la regola degli autovalori maggiori di 1. Questa procedura non ha confermato, come d'altronde nel caso di Mull³⁰, la presenza delle quattro componenti inizialmente ipotizzate. Procedendo con una rotazione Varimax con normalizzazione Kaiser, e con la conduzione dell'analisi fattoriale sulla considerazione di un numero di fattori pari a 2, si è ottenuto un risultato che ha confermato l'identico numero di fattori rilevati nello studio americano. Tuttavia, in quest'ultimo si è registrata una dissonanza tra i risultati ottenuti e l'affermazione dell'autore nel dichiarare che questi confermassero il modello teorico di Wreets e Sandmann.³¹ In realtà, i risultati ottenuti confermavano solo in parte il modello teorico e specificatamente la presenza dei due domini, di cui uno, il *Task Orientation*, in tutta la sua pienezza, perché ha incluso nel suo interno quel range di attività e funzioni legate a compiti puramente tecnici o aspetti a carattere socio-emozionali; il secondo fattore, pur chiamato 'Social Closeness'

dall'autore della ricerca, nell'intento di richiamare il modello teorico, in realtà non trovava più rispondenza tra risultato ottenuto e definizione teorica. I risultati, infatti, inglobando in un unico fattore gli item a specchio sia dell'orientamento alla comunità sia dell'orientamento alla propria organizzazione, hanno spiegato come un *boundary spanner* possa avere sia un orientamento alla comunità sia alla propria organizzazione che è la competenza-chiave di chi opera lungo i confini organizzativi; secondo la definizione teorica, invece, il costrutto Social Closeness è inteso come "the degree to which the spanner is aligned with the external partner versus the organization that he or she represents"³²(p.639), indicando quindi la possibilità di avere o un orientamento alla comunità oppure un orientamento all'organizzazione di appartenenza. Questo ha richiesto l'individuazione del fattore latente identificato come *Networking Orientation* che, in termini di misurabilità del costrutto, corrisponde al ruolo di *boundary spanner* con un range di attività e funzioni comprese tra l'allineamento alla propria organizzazione e alla comunità esterna. La tabella seguente (Tab.3) fornisce una rappresentazione sintetica della percentuale di varianza spiegata. Si può osservare che i fattori estratti secondo la procedura sopra descritta sono due i quali spiegano complessivamente il 58, 863% della varianza; in particolare il primo fattore da solo riesce a spiegarne il 51,726 %.

Componente	Autovalori iniziali	% varianza	% cumulativa
1	17,070	51,726	51,726
2	2,355	7,137	58, 863

Tabella 3. Analisi fattoriale con 2 fattori.

Dalla matrice dei componenti ruotata, ottenuta attraverso la rotazione Varimax e rappresentata in Tabella 4, si osserva che il primo fattore si distingue rispetto al secondo per la capacità di spiegare in maniera più adeguata il costrutto preso in considerazione, ovvero il *Networking Orientation* dei docenti-tutor. In particolare, a questa componente sono associati tutti quegli item utili a descrivere l'orientamento dei docenti-tutor sia verso la comunità lavorativa sia verso la propria organizzazione.

Item	Componenti	
	Networking Orientation (1)	Task Orientation (2)
Q01.	0,303	0,537
Q02.	0,297	0,588
Q03.	0,305	0,541
Q04.	0,329	0,647
Q05.	0,361	0,688
Q06.	0,340	0,700
Q07.	0,305	0,711
Q08.	0,286	0,621
Q09.	0,306	0,679
Q010.	0,270	0,677
Q011.	0,241	0,689
Q012.	0,337	0,701
Q013.	0,222	0,602
Q014.	0,337	0,679
Q015.	0,296	0,639
Q016.	0,314	0,627
Q017.	0,700	0,339
Q018.	0,715	0,382
Q019.	0,716	0,342
Q020.	0,671	0,309
Q021.	0,739	0,302
Q022.	0,715	0,384
Q023.	0,728	0,316
Q024.	0,716	0,363
Q025.	0,766	0,333
Q026.	0,811	0,309
Q027.	0,766	0,259
Q028.	0,710	0,367
Q029.	0,707	0,314
Q030.	0,732	0,290
Q031.	0,756	0,285
Q032.	0,689	0,429

Tabella 4. Matrice dei componenti ruotata

La matrice riportata nella tabella 4 mostra che nessun item presenta una saturazione doppia (*crossloader*) e che tutti gli item considerati hanno un peso fattoriale > di 0,50, dimostrando di appartenere in maniera rilevante al costrutto di riferimento. Il risultato fattoriale ottenuto in questo studio rispecchia totalmente quello rilevato da

Mull³³ nel contesto americano. L'unico elemento diverso è l'identificazione di un nuovo fattore che va a sostituire il costrutto di 'Social Closeness', poiché esso, per i motivi sopra esposti, non poteva rappresentare la definizione concettuale data dal modello teorico di Wreets e Sandmann³⁴, secondo il quale gli orientamenti - alla comunità e all'organizzazione - si escludono vicendevolmente. La perfetta corrispondenza degli esiti dell'analisi fattoriale è piuttosto identificabile sia nel numero che nella tipologia di variabili inclusi in ogni orientamento; infatti, in entrambi le analisi (italiana e americana), ogni orientamento include le stesse variabili: quelle attività e abilità tecniche e socio-emozionali all'interno dell'orientamento *Task Orientation*; quelle attività e abilità che descrivono la capacità di rappresentare una duplice prospettiva, della comunità esterna e dell'organizzazione di appartenenza, all'interno dell'orientamento *Networking Orientation*.

6.2 Validità di contenuto

Pur avendo tradotto il questionario secondo la procedura *transaltion/back translation*, le ricercatrici hanno ritenuto opportuno verificare anche la validità di contenuto delle scale tradotte in lingua italiana, adottando una simile procedura utilizzata per la versione originale (Sandmann et. al, 2014), allo scopo di assicurarsi che gli item misurassero diversi concetti. A tal proposito sono stati preparati dei kit ad hoc per questa attività. Ogni kit conteneva: le istruzioni del processo da seguire; due buste di colore diverso, ognuna riportante il nome del costrutto e la relativa definizione; 32 card, una per ogni item dello strumento. Per condurre questa fase è stata inviata una mail di invito sia a studenti del corso 'Didattiche e metodi di intervento nelle organizzazioni' del percorso di laurea magistrale in 'Management dei Servizi Educativi e Formazione continua', sia a studenti del corso di dottorato in 'Scienze pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione'. I primi sono stati individuati perché abituati a trattare i temi riguardanti le organizzazioni, i secondi perché con esperienza dei processi di costruzione di strumenti di ricerca. Gli studenti che volontariamente hanno scelto di partecipare al processo sono stati 10 di cui 5 del corso di laurea magistrale e 5 dottorandi. Come per la versione originale, le ricercatrici hanno deciso che,

anche in questo caso, ai diversi item sarebbe stata attribuita una valutazione positiva allorquando fossero stati collocati all'interno del costrutto di riferimento da almeno il 70% dei partecipanti. I risultati ottenuti hanno consentito di rilevare che il 90% dei partecipanti ha valutato positivamente gli item riconoscendoli come parte del costrutto teorico di riferimento. Nello specifico, un solo partecipante ha invertito 2 item in ciascuno dei due costrutti, ma pur ritenendo opportuno confrontarsi ulteriormente su questi, per il risultato ottenuto, si è poi deciso di includerli nello strumento.

6.3 Analisi di correlazione e indici di coerenza interna

Le analisi di correlazione, possono essere condotte in vario modo, ma in questo studio è stata condotta l'analisi di correlazione tra ciascun item e la scala nel suo complesso (*item-to-total correlation*) che ha permesso di verificare quanto gli item risultassero correlati con il costrutto indagato. L'indice è riportato nella forma corretta, in quanto viene calcolato con riferimento al totale della scala escludendo l'item considerato. Si ritengono accettabili valori di questo indice (*coefficiente di Pearson*) maggiori di 0,50. Per la rilevazione della coerenza interna delle scale, è stato calcolato l' α (Alpha) di Cronbach sulle due scale. Il coefficiente *Alpha di Cronbach* è una misura di coerenza interna della scala che si basa sul grado di correlazione media tra item, in particolare indica la proporzione di varianza condivisa dagli item che è attribuibile al costrutto indagato. L'analisi riportata in tabella (Tab.5) mostra come l'indice di correlazione supera sempre lo 0,50 dimostrando alte correlazioni tra gli item e le scale. Infatti, r è compreso tra 0,56 (Q013) e tra 0,84 (Q0,26). In Tabella 5 vengono riportati i valori del coefficiente *Alpha di Cronbach*, in questo caso ottenuto con l'omissione dell'item corrispondente dalla scala. I risultati dimostrano che le due scale nel loro complesso presentano anche un'elevata coerenza interna, registrando un valore α (*Alpha di Cronbach*) di 0,931 per la dimensione "Task Orientation" e di 0,963 per il "Networking Orientation".

Task Orientation α (Alpha) di Cronbach di 0,931	Item-to-total correlation	Coefficiente Alpha di Cronbach se l'item è escluso
Q01.	0,60	0,927
Q02.	0,65	0,927
Q03.	0,58	0,926
Q04.	0,71	0,929
Q05.	0,75	0,925
Q06.	0,74	0,927
Q07.	0,69	0,925
Q08.	0,63	0,930
Q09.	0,70	0,925
Q010.	0,66	0,927
Q011.	0,66	0,925
Q012.	0,70	0,926
Q013.	0,56	0,929
Q014.	0,70	0,926
Q015.	0,64	0,926
Q016.	0,64	0,926

Networking Orientation α (Alpha) di Cronbach di 0,963		
Q017.	0,75	0,959
Q018.	0,73	0,960
Q019.	0,76	0,960
Q020.	0,77	0,960
Q021.	0,77	0,960
Q022.	0,78	0,960
Q023.	0,77	0,960
Q024.	0,77	0,960
Q025.	0,80	0,960
Q026.	0,84	0,960
Q027.	0,79	0,960
Q028.	0,76	0,960
Q029.	0,74	0,960
Q030.	0,76	0,961
Q031.	0,78	0,961
Q032.	0,78	0,961

Tabella 5. Correlazione di ciascun item con il totale della scala e indice di coerenza interna

7. Discussione

La creazione della versione italiana del questionario per la misurazione degli orientamenti di boundary spanners è stata realizzata tramite diversi step. Prima di tutto è stato eseguito il processo di *translation/back-translation* con la collaborazione di due esperte bilingue; poi, il questionario una volta somministrato ai partecipanti, grazie ai dati raccolti, è stato sottoposto a un processo di analisi statistica che ha voluto verificare la coerenza interna e l'affidabilità. La validazione della versione italiana del questionario ha prodotto gli stessi risultati della versione inglese, richiedendo, tuttavia, la ridefinizione del costrutto di Social Closeness in quello di Networking Orientation³⁵, grazie proprio allo stesso risultato ottenuto, tramite l'analisi fattoriale dei dati raccolti, nei due diversi contesti: italiano e americano. I risultati dimostrano che la versione italiana del questionario presenta coerenza interna e affidabilità. Per quanto riguarda l'affidabilità, infatti, gli item dimostrano di essere interdipendenti e omogenei nei costrutti che misurano, come è spiegato dagli alti Coefficienti alpha di Cronbach (0,93 per la scala del task orientation; 0,96 per la scala del networking orientation) e dall'analisi fattoriale, dove sono stati inclusi tutti gli item, poiché hanno riportato un peso fattoriale <0,50. Inoltre, l'analisi di correlazione item-scala dimostra che tutti gli item concorrono a definire la qualità delle scale. Anche il test di validità di contenuto, condotto con la partecipazione degli studenti, ha consentito di includere tutti gli item del questionario nella versione italiana finale. La versione italiana per la misurazione/rilevazione degli orientamenti boundary spanners delle figure dell'ASL, proprio perché porta con sé la sua originale flessibilità, legata al fatto che rileva orientamenti generali di boundary spanners e non specifici di una comunità o organizzazione, può essere utilizzato in diversi contesti.

8. Conclusioni

Nell'attuale complessità dei contesti sociali, le organizzazioni e i soggetti che in esse vi operano svolgono molte attività di boundary spanning. Creare collegamenti tra la rilevazione degli orientamenti di boundary spanners e i bisogni organizzativi, consente di

guidare le scelte formative. Avere la possibilità di rilevare e conoscere quali sono gli orientamenti dei soggetti che sostengono la performance organizzativa supporta sia adeguate scelte formative volte a colmare gli aspetti critici di tali orientamenti, sia il miglioramento delle pratiche di boundary spanning. Questo implica che assicurare la sostenibilità dei sistemi richiede la costruzione di partnership strategiche e alleanze intelligenti che non possono essere lasciate al caso, ma che vanno progettate, sostenute e promosse da figure capaci di rappresentare una duplice visione organizzativa, di coniugare interessi diversi, di tradurre linguaggi differenti per le rispettive parti coinvolte. In tale prospettiva, proprio facendo riferimento alle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro che operano lungo i confini organizzativi di sistemi per lungo tempo rimasti separati — scuola e lavoro — l'obiettivo del contributo qui presentato è stato quello di fornire, in lingua italiana, uno strumento che potesse avere un impatto su tre livelli: 1) a livello micro, poiché le figure che utilizzano il questionario possano acquisire consapevolezza del loro orientamento, comprenderne i punti di forza e di criticità nell'ambito della propria funzione e del proprio ruolo; 2) sia a livello meso, poiché le stesse organizzazioni possano assumerne consapevolezza, per poi operare le scelte idonee e supportarne lo sviluppo e la formazione laddove se ne rilevino delle criticità; 3) sia a livello macro, perché all'interno di un sistema più ampio e di politica centrale, il ruolo dei boundary spanners dell'ASL possa essere riconosciuto e riposizionato all'interno di un sistema manageriale scolastico efficace e con compiti e funzioni specifiche, aspetto che implica ripensare anche alla formazione degli insegnanti 'per promuovere lo sviluppo di un nuovo profilo professionale dei docenti della scuola secondaria di secondo grado sia attivando dei percorsi per la formazione in servizio, orientati allo sviluppo delle competenze (tecniche, interpersonali, boundary spanning leadership, networking, riflessive e valutative), sia ripensando i curricula universitari per la formazione iniziale degli insegnanti.'³⁶

FEDELI MONICA - TINO CONCETTA
University of Padua

¹ L'articolo è stato co-progettato dalle due autrici. Tuttavia, Monica Fedeli è responsabile della stesura dell'*Introduzione* e dei paragrafi 6.2; 7. Concetta Tino lo è dei paragrafi 2;3; 4;4.1;4.2; 4.3; 5; 6; 6.1; 6.3. Le conclusioni (paragrafo 8) sono di entrambe le autrici.

² L. R., Sandmann, J. W., Jordan, C. D., Mull, T. Valentine, T., *Measuring Boundary-Spanning Behaviors in Community Engagement*, Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 18, 3, 2014, pp. 83-96.

³ C. Tino, *Alternanza scuola-lavoro. Le dimensioni-chiave per promuovere partnership strategiche: boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro*. Pearson, Milano, 2018a.

⁴ M. Fedeli & C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro: Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia, 2017.

⁵ B. J. Starnes, *Achieving competitive advantage through the application of open systems theory and the development of strategic alliances: A guide for managers of nonprofit organizations*, Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 8, 2, 2001, pp. 15-27.

⁶ P. Williams, *The competent boundary spanner*, «Public administration» 80, 1, 2002, pp.103-124.

⁷ Y. Engeström, *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization* Journal of education and work 14,1, 2001, pp. 133-156.

⁸ Y. Engeström, A. Sannino, *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*, Educational research review, 5,1, 2010, pp. 1-24.

⁹ A. Addi-Raccach, Y. Gavish, *The LEA's Role in a decentralized school system: The school principals' view*, Educational Management Administration & Leadership, 38, 2, 2010, pp. 184-201.

¹⁰ C. Hardy, N. Phillips, T. B. Lawrence, *Resources, knowledge and influence: The organizational effects of inter-organizational collaboration*, Journal of management studies, 40,2, 2003, pp. 321-347.

¹¹ K. Adams, L.R. Sandmann, *Connecting partners: Engagement boundary-spanning roles for community partners*. Paper presented at the International Association for Research on Service-learning and Community Engagement, Baltimore, MD, 2012.

¹² C. Hardy, N. Phillips, T. B. Lawrence, *Resources, knowledge and influence: The organizational effects of inter-organizational collaboration*, cit.

¹³ W. R. Scott, *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1992.

¹⁴ D. J. Wreets, L. R. Sandmann, *Community engagement and boundary-spanning roles at research universities*, cit., p. 196.

¹⁵ R. A. Friedman, J. Podolny, *Differentiation of boundary spanning roles: Labor negotiations and implications for role conflict*, Administrative Science Quarterly, 1992, pp.28-47.

¹⁶ D. J. Wreets, L. R. Sandmann, *Community engagement and boundary-spanning roles at research universities*, cit., pp. 702-727.

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ L. R., Sandmann, J. W., Jordan, C. D., Mull, T. Valentine, *Measuring Boundary-Spanning Behaviors in Community Engagement*, cit., pp. 83-96.

¹⁹ R. Kislov, D. Hodgson, R. Boaden, *Professionals as knowledge brokers: The limits of authority in healthcare collaboration*, Public Administration, 94, 2, 2016, pp. 472-489.

²⁰ C. Tino, *Alternanza scuola-lavoro. Le dimensioni-chiave per promuovere partnership strategiche: boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro*, cit., pp.33-65

²¹ *Ibidem*

²² L. R., Sandmann, J. W., Jordan, C. D., Mull, T. Valentine, T., *Measuring Boundary-Spanning Behaviors in Community Engagement*, cit., pp. 83-96.

²³ D. Guthery, B. A. Lowe, *Translation problems in international marketing research*, Journal of Language for International Business, 4, 1992, pp.1-14.

²⁴ R. K. Hambleton, *Issues. designs and technical guidelines for adapting tests into multiple language and cultures*, in R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*, Lawrence Erlbaum Associates. Inc., Mahwah, NJ, 2005, pp.3-38.

²⁵ C. Tino, *Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro*, Form@ re, 182, 2018b, pp.89-102.

²⁶ J.F. Hair, W.C. Black, B.J. Babin, R. E. Anderson, R. E., R. L. Tatham, R. L. *Multivariate data analysis* 6th Edition, Pearson Prentice Hall. New Jersey. *Humans: Critique and reformulation*. Journal of Abnormal Psychology, 87, 2006, pp.49-74.

²⁷ Si ricorda che il questionario è utilizzabile in diversi contesti, pertanto la domanda filtro va adattata al contesto di riferimento.

²⁸ C. Tino, *Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro*, cit., pp.89-102.

²⁹ C. D. Mull, *A dissertation of boundary-spanning actors within community engagement*, Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 20, 2, 2016, pp. 157-162.

³⁰ *Ibidem*.

- ³¹ D. J. Wreets, Sandmann, L. R., *Community engagement and boundary-spanning roles at research universities*, cit., pp.702-727.
- ³² *Ibidem*, p.639.
- ³³ C. D. Mull, *A dissertation of boundary-spanning actors within community engagement*, cit., pp. 157-162.
- ³⁴ D. J. Wreets, L. R., Sandmann, *Community engagement and boundary-spanning roles at research universities*, cit., pp. 702-727.
- ³⁵ La ridefinizione è stata condivisa con gli autori del questionario.
- ³⁶ C. Tino, *Alternanza scuola-lavoro. Le dimensioni-chiave per promuovere partnership strategiche: boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro*, cit. p.176.

Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università

Educating creativity. An entrepreneurship program in Higher Education

CARLO TERZAROLI

Creativity skills are increasingly becoming relevant in the 21st century. The labour market demand reveals the importance of stimulating innovation and entrepreneurship in present and future graduates. According to this trend, Universities are developing specific programs aimed at bolstering those competences through experiential approaches. The paper intends to illustrate methods, activities and research results from a case study implemented at Higher Education level.

KEYWORDS: EMPLOYABILITY; ENTREPRENEURSHIP; SOFT SKILLS; EXPERIENTIAL LEARNING; DESIGN THINKING.

Occuparsi di formazione al lavoro oggi è una tema centrale nel vasto campo degli studi pedagogici¹. In un contesto globale dinamico e mutevole, il lavoro rappresenta il punto di contatto tra l'uomo come persona e le trasformazioni sociali, economiche e produttive. Tuttavia, sul piano culturale e formativo, la strada da percorrere è ancora molta. Spesso la concezione implicita poggia sulla dicotomia classica tra *negotium* e *otium/studium*², in cui studio e operatività risultano ancora sfere separate, incomponibili. Il lavoro, al contrario, inteso come processo del farsi persona umana, è il fulcro dell'appartenenza sociale nonché il veicolo per una partecipazione democratica attiva³. Formazione e professione non costituiscono una coppia opposizionale, ma portano al proprio interno la trasformazione attiva del soggetto nelle fasi, nei passaggi e nelle transizioni.

Prendersi cura dei giovani adulti significa, allora, immaginare forme e direttrici per un supporto orientativo e di cura che passi da percorsi strutturati di apprendimento rivolti al futuro delle persone, attraverso una presa di consapevolezza del mondo del lavoro e delle tendenze per il futuro⁴. Considerare i processi di costruzione di progetti e nuove imprese significa analizzare le modalità di creazione di lavoro in quanto processo formativo in cui il soggetto adulto prende parte attiva alla società⁵. Osservarne le modalità specifiche che si attivano nelle università guarda alla costruzione di una nuova cultura del lavoro, attraverso modelli di sinergie

reciproche tra università e territorio che già Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff hanno portato all'attenzione della comunità scientifica⁶. Il fine ultimo riguarda, infatti, la valorizzazione del talento e dei talenti, la messa a frutto di competenze e capacità delle persone, per un trasferimento di innovazione e sapere in uscita dall'accademia nell'ottica di uno sviluppo umano, personale e professionale dei soggetti⁷.

In questa cornice, il tema delle competenze risulta cruciale e strategico⁸. La Commissione Europea vi ha dedicato molta attenzione: il documento *New Skills Agenda for Europe*⁹ si focalizza proprio sull'implementazione di una strategia per l'incremento della rilevanza delle *skills* acquisite, per la visibilità e comparabilità di qualifiche e competenze, per l'efficacia dell'orientamento scolastico nell'ottica delle scelte di carriera. Nel panorama delle competenze, il senso di iniziativa e imprenditorialità riguarda la capacità di trasformare idee in azione, anche per un incremento di abilità creative e imprenditive¹⁰. La recente pubblicazione del *EntreComp* framework¹¹, sottolinea come l'acquisizione di un *mindset* imprenditoriale passi da approcci di tipo esperienziale¹² basati sulla realizzazione di progetti sul campo.

Una delle matrici chiave di tale costrutto si rintraccia nel concetto di creatività, oggi punto di contatto tra l'azione lavorativa del soggetto e la domanda di innovazione dei contesti organizzativi. Tuttavia, che cosa significa educare

alla creatività? Attraverso un cammino tra i principali autori che hanno affrontato il costrutto in chiave educativa la prima parte del saggio tratteggia le principali piste per la costruzione di competenze creative mirate allo sviluppo di *employability* e alla generazione di valore. Nella seconda parte, si presenta il caso di studio della Palestra di Intraprendenza del Career Service dell'Università di Firenze, azione formativa di *entrepreneurship education*¹³ mirata a favorire l'imprenditorialità tramite il metodo del *Design Thinking*¹⁴ e lo strumento del LEGO® Serious Play®¹⁵. Il modello, illustrato nel dettaglio del suo processo, è sostenuto anche dai dati di un'indagine empirica sulla percezione dell'efficacia dei partecipanti alle edizioni svolte nell'anno 2018. I risultati, qui illustrati in sintesi, potranno restituire informazioni e piste di miglioramento a supporto della presa di decisione istituzionale al livello delle strategie universitarie per la connessione con il territorio e con il mondo delle imprese¹⁶.

Parte 1. La creatività come competenza chiave per il lavoro

1.1 Il lavoro nel XXI secolo tra creatività e innovazione

Viviamo in un tempo in rapidissimo cambiamento. Le tecnologie emergenti e l'affermazione pervasiva degli ambiti applicativi trasformano costantemente il mondo in cui viviamo. Il telefono, l'automobile, l'aereo, il computer, lo *smartphone* sono alcuni degli strumenti che si sono affacciati nella vita umana nel corso dell'ultimo secolo plasmando abitudini, modalità relazionali e forme operative di lavoro¹⁷. La diffusione dell'automazione in campo industriale ha radicalmente stravolto le forme produttive, le modalità organizzative nonché il ruolo dell'uomo al loro interno. Questo ha un impatto sul modo con cui il soggetto si colloca nella sfera sociale, economica e politica, ponendo un interrogativo profondo sul processo formativo implicito che sottostà a questo nuovo contesto di vita¹⁸.

Se fino ad un decennio fa il tema dell'innovazione poteva rappresentare un recinto circoscritto ad alcuni settori specialistici, oggi questa prospettiva si è ormai diffusa in molti ambiti e il suo effetto moltiplicatore è rilevato da importanti studi in ambito economico. Ciò è dovuto, soprattutto, alla centralità del fattore umano nel processo

analogico di *idea generation*¹⁹. Di fronte a questi nuovi paradigmi²⁰, il tema centrale ruota attorno al ruolo del lavoro nella vita umana. Una questione importante che già Hannah Arendt in *Vita Activa* (1958) aveva minuziosamente scandagliato, tramite la distinzione tra *animal laborans* e *homo faber*²¹. Se il primo concetto fa riferimento all'azione produttiva routinaria, quasi meccanizzata e priva di pensiero, è nel secondo costrutto che il soggetto contribuisce a creare esperienze nuove per il mondo, in un gesto creativo e creatore che fa dell'uomo un artigiano²².

La domanda di valore aggiunto, dunque, è ciò che rende imprescindibile il contributo dell'uomo in quanto *homo faber*. Alcune ricerche sul futuro del lavoro rivelano che nei prossimi decenni l'accento verrà sempre più posto sulle competenze interpersonali, soprattutto per quelle professioni in cui l'interazione sociale risulterà imprescindibile²³. Le innovazioni tecnologiche e la sfida tra uomo e macchina spostano il centro dell'azione umana dall'efficienza alla creatività, mutando così anche i contorni della domanda di competenze²⁴.

Parlare oggi di formazione al lavoro non può prescindere dalla presa di consapevolezza di questi mutamenti. Qual è, allora, lo spazio per un'attività umana in grado di generare valore aggiunto, portando avanti quel *homo faber* creativo e creatore? E, soprattutto, qual è lo spazio specifico dell'educazione all'interno di questo quadro nell'ottica di sostenere lo sviluppo di quella che Howard Gardner chiama intelligenza creativa²⁵? Sono questi gli interrogativi di fondo che guidano la riflessione sulla creatività e su una sua lettura pedagogica orientata al futuro della formazione e del lavoro.

1.2 Educare alla creatività

Il concetto di creatività è definito da Jerome Bruner come un «atto che produca una sorpresa produttiva»²⁶. Il contenuto specifico di tale sorpresa può essere vario e molteplice. Può essere concepito come «l'inatteso che colpisce l'osservatore con stupore o meraviglia»²⁷. Un risultato inaspettato che, tuttavia, non necessariamente rappresenta qualcosa di stupefacente o eccezionale, ma che spesso assume i tratti dell'ovvietà, «tanto che dopo un primo momento di stupore di fronte ad una "sorpresa produttiva", questa viene considerata del tutto naturale»²⁸.

Bruner presenta, nello specifico, tre tipi di sorpresa produttiva: una di tipo previsionale, spesso legata ad una riformulazione di elementi teoretici che, pur non generando stupori istantanei, produce un senso di scoperta legato all'osservazione a ritroso del processo; una di tipo formale, in grado di ordinare elementi diversi, così da mettere in luce relazioni prima non evidenti; una di tipo metaforico, focalizzata sulla capacità di connessione di zone o esperienze disgiunte, soprattutto in ambito artistico²⁹.

Tutte queste forme di sorpresa hanno origine in una particolare attività combinatoria, in un gesto che dispone i dati in una nuova prospettiva. Tale azione euristica, «ci provvede di un nuovo strumento per manipolare il mondo»³⁰. La creatività, perciò, è un intervento che non fa riferimento in forma esclusiva all'ambito delle arti figurative, ma che si apre a tutti i contesti scientifici. Infatti, Bruner sottolinea come la sorpresa produttiva sia quasi sempre il risultato di «procedimenti tecnici»³¹, cioè di un insieme di teorie e procedure in grado di produrre una forma innovativa di interpretazione della realtà. Basti pensare a come Gianni Rodari sia stato capace di calare tutto questo nella realtà pratica della fantastica e dell'arte di inventare storie³². O a come Henri Bergson abbia introdotto il nesso tra immaginazione e creatività come finalità collettiva della società per superare la meccanizzazione della realtà. Nella sua riflessione, la produzione umoristica e artistica si innesta in quello «scarto del pensiero»³³, un istante in cui il senso viene sospeso, interrotto, aprendosi ad una liberazione che si manifesta nel fragore di una risata.

Sul piano formativo, tale direttrice si ritrova anche nella lettura di Teresa Amabile³⁴, la quale identifica tre elementi che compongono il concetto di creatività: l'*expertise*, intesa come l'insieme delle conoscenze e delle competenze tecniche; le *creative thinking skills*, che determinano se e come le persone approcciano i problemi in modo flessibile e immaginativo; la *motivation*, cioè la passione interna a risolvere un problema attraverso una soluzione creativa³⁵.

È qui che la creatività si lega con il *problem solving*³⁶. Acquisire la capacità creativa significa sviluppare un *mindset*, una postura mentale e logiche in grado di applicare un pensiero *out-of-the-box*. Una delle figure più note del pensiero laterale è Edward De Bono. Tale

approccio «non si propone solo la soluzione di problemi singoli, ma si preoccupa anche di trovare nuove interpretazioni della realtà e si interessa di idee nuove di ogni genere»³⁷. Se, infatti, il pensiero verticale si affida quasi esclusivamente al procedimento logico e alla probabilità, il *lateral thinking* traccia nuove piste per giungere alla scoperta di una nuova idea. In questo, abbraccia e va oltre il pensiero creativo, poiché talvolta tale processo «giunge a risultati genuinamente creativi, talaltra si limita a rivelare aspetti insoliti di una data cosa o situazione»³⁸. Non si pone, dunque, in una prospettiva necessariamente generatrice di novità, piuttosto ricerca modi nuovi e diversificati di leggere e interpretare la realtà per fornire chiavi di intervento ancora non emerse³⁹. Fino a questo punto ci siamo focalizzati sul costruito esclusivamente dal punto di vista del soggetto. Tuttavia, «la creatività non è mai la conquista di un singolo individuo o di un piccolo gruppo di persone: è invece ciò che nasce occasionalmente dall'interazione di tre elementi indipendenti tra loro: l'individuo [...]; il campo culturale [...]; l'ambiente sociale [...]»⁴⁰. Questa intuizione, elaborata da Mihaly Csikszentmihalyi⁴¹ e ripresa da Howard Gardner, sottolinea la centralità di una comunità di riferimento nel definire innovativo un qualsiasi tipo di approdo ideativo. L'influenza del risultato del processo creativo sul campo d'azione, sulla disciplina o sulle abitudini di un gruppo di persone costituisce il vero indicatore di successo di un'opera creativa.

Alla luce di tutto ciò, sostenere i giovani adulti nel processo di sviluppo della propria intelligenza creativa⁴² richiede una forte connessione con i contesti reali, con la dimensione esperienziale dell'apprendimento⁴³. Collegarla, poi, con una prospettiva di formazione al lavoro in un'ottica di progetto di vita chiama in causa il costruito di *employability*⁴⁴ e il campo di applicazione dell'*entrepreneurship education* il cui legame è già stato messo in luce da molteplici studi in ambito accademico⁴⁵. Tutto il processo, infatti, non è altro che una forma di educazione a quella serendipità che Edgar Morin ha definito come «l'arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia»⁴⁶. Sviluppare uno «spirito problematizzatore», attivare e ravvivare la curiosità, «spronare l'attitudine indagatrice» orientandola «sui problemi fondamentali della nostra stessa condizione e

del nostro tempo» sono allora le finalità ultime di questo approccio che punta a sostenere la formazione umana dell'uomo⁴⁷.

1.3 Sviluppare competenze creative per l'*employability* nei percorsi universitari

Con particolare riferimento al concetto di *employability*, in questa sede assumiamo come punto di riferimento la definizione di Yorke, che la descrive come «a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy»⁴⁸. In un mondo che vede nella domanda di innovazione una delle linee di azione per il futuro, saper apportare un contributo creativo costituisce un sapere strategico per uno sviluppo professionale. Per tale ragione, l'alta formazione si sta dirigendo verso la progettazione di percorsi mirati all'acquisizione di *employability skills* a supporto sia dei giovani laureati sia di un tessuto imprenditoriale alla ricerca di competenze per accrescere la propria competitività.

In questo, le azioni a sostegno dell'imprenditorialità⁴⁹ stanno acquisendo una particolarità specifica, in quanto lavorano sullo sviluppo di *entrepreneurship* con la finalità più ampia di accrescere competenze utili allo svolgimento di attività lavorative ad alto valore aggiunto. Se prendiamo a riferimento la definizione di Moberg, Fosse, Hoffman e Junge del 2014, «entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social»⁵⁰. Infatti, i due concetti risultano fortemente collegati: «entrepreneurship can be seen as a special form of employability. When universities and colleges promote employability, they are also promoting elements of entrepreneurship»⁵¹. Investire sullo sviluppo di *entrepreneurship* significa focalizzarsi sull'acquisizione di *skills* per l'innovazione. «To act upon opportunities and ideas», infatti, non è altro che la comprensione dei fattori contestuali (opportunità occupazionali o imprenditoriali) per un'azione trasformativa volta a creare valore⁵².

In particolare, il concetto di creatività risulta al centro dei modelli di competenze per il futuro, come quello

delineato dal World Economic Forum. In esso, la creatività rappresenta una delle competenze chiave per affrontare sfide complesse accanto a capacità come il *critical thinking*, il *problem solving*, la comunicazione e la collaborazione⁵³. Nel dettaglio, la creatività viene definita in questa sede come «ability to imagine and devise new, innovative ways of addressing problems, answering questions or expressing meaning through the application, synthesis or repurposing of knowledge»⁵⁴.

Un'ulteriore modellizzazione è stata elaborata dalla Commissione Europea che, attraverso il modello *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* ha inteso tratteggiare un «comprehensive, flexible and multi-purpose reference framework designed to help you understand what is meant by entrepreneurship as a key competence for lifelong learning and to be able to use this in your work»⁵⁵. Al suo interno, la creatività viene letta come competenza in grado di «develop several ideas and opportunities to create value, including better solutions to existing and new challenges; Explore and experiment with innovative approaches; Combine knowledge and resources to achieve valuable effects»⁵⁶.

Alla luce di ciò, come si possono sostanziare azioni formative mirate allo sviluppo dell'intelligenza creativa? Le applicazioni concrete a livello universitario di percorsi di *entrepreneurship education* sono molteplici e il tema è fortemente dibattuto a livello scientifico⁵⁷. Il filo comune di tali programmi si colloca su un piano fortemente interdisciplinare e transdisciplinare⁵⁸. Come abbiamo visto, la centralità del concetto di innovazione e creazione di valore richiamata da Moberg *et al.*⁵⁹ si lega al possesso di competenze creative e imprenditive sia in un'ottica occupazionale sia di generazione di impresa.

1.4 *Design Thinking* e LEGO® Serious Play®: due approcci per l'*entrepreneurship education*

Affinché tutto ciò si svolga al meglio, allora, occorre immergersi nel contesto, esplorarne le forme e le specificità attraverso una metodologia di ricerca fondata su un approccio scientifico⁶⁰. Sostenere il rafforzamento di competenze creative in contesti educativi richiede la costruzione di un ambiente favorevole, stimolante, capace di stimolare il pensiero laterale e la generazione di idee innovative anche nella prospettiva dei contesti

organizzativi in cui si andrà a lavorare⁶¹. Tra i molti metodi utilizzati nella costruzione di programmi di *entrepreneurship education*⁶², sono due quelli che costituiscono il punto di riferimento della *Palestra di Intraprendenza* dell'Università di Firenze, caso di studio illustrato nella seconda parte: il *Design Thinking*⁶³ e il LEGO® Serious Play®⁶⁴.

Il primo approccio nasce nell'ambito disciplinare del *design* con l'intento di avere un metodo in grado di risolvere i cosiddetti *wicked problems*⁶⁵. Appare già negli anni Sessanta del Novecento ad opera del matematico Horst Rittel⁶⁶, ma è negli anni Novanta del Novecento che vede una forte diffusione a livello globale. Si configura come una teoria del *design* che abbina creatività e pensiero fuori dagli schemi in un'ottica operativa al fine di produrre soluzioni concrete. Come dichiara David Kelley, del Institute of Design della Stanford University il *Design Thinking*, si configura

as a method for how to come up with ideas. These are not just ideas, but breakthrough ideas that are new to the world, especially with respect to complex projects, complex problems. That's when you really need multidisciplinary teams ... and you really need to build prototypes and try them out with users⁶⁷.

La dimensione disruptiva è un aspetto cruciale di un processo fortemente centrato sulle persone, sull'interazione e sulla preliminare comprensione dei bisogni rivolta ad un'efficace *idea generation*. Nello specifico, il modello si costituisce di cinque fasi specifiche: 1. *Empathize*, cioè un primo passaggio di analisi dei bisogni che rende possibile la comprensione profonda del problema indagato attraverso l'esplorazione degli aspetti di dettaglio grazie ad una connessione empatica e interattiva; 2. *Define*, cioè un primo punto di sintesi dei dati emersi volto a focalizzare gli aspetti di dettaglio che si intende risolvere; 3. *Ideate*, che costituisce il nucleo creativo del processo di *design* rivolto alla generazione di idee innovative; 4. *Prototype*, volta a creare una versione-beta del prodotto/processo elaborato così da specificarne caratteristiche e dettagli; 5. *Test*, mira a raccogliere feedback sulla soluzione individuata direttamente dai soggetti cui è rivolta con la possibilità di

aprire nuovi spazi di sviluppo progettuale. Tale percorso, essendo strutturato su un ciclo replicabile in modalità iterativa, apre continuamente a nuovi problemi e fasi esplorative. Un'evoluzione di questa spirale si ritrova anche nel metodo *Lean Startup* che, tramite serie di indagini estremamente snelli e rapidi, intende arrivare a comprendere i desideri dei destinatari attraverso un approccio scientifico al processo decisionale imprenditoriale⁶⁸.

Il secondo strumento di cui si avvale la *Palestra di Intraprendenza* dell'Università di Firenze è il metodo LEGO® Serious Play®. Esso nasce come strumento di facilitazione del pensiero creativo attraverso l'utilizzo dei mattoncini LEGO® come supporto metaforico alla comunicazione, all'interazione e alla presa di decisioni collettive. L'attività pratica permette di costruire con le proprie mani a partire da un interrogativo condiviso a livello di gruppo. In questo, si fonda sulle teorie psicologiche costruttiviste e costruzioniste nonché sulla teoria del *flow* di Csikszentmihalyi come precursore della generazione creativa e sul modello del *experiential learning* di David A. Kolb⁶⁹. Si configura, nello specifico, come forma propria di *play* orientata alla scoperta e alla comprensione della realtà, che si distingue nettamente dal concetto di *game* mirato al comportamento competitivo limitato al raggiungimento dello scopo⁷⁰. Il *core process*, riassunto in Figura 3, prende le mosse da una domanda posta dal facilitatore, fortemente correlata al problema/contexto in cui si svolge l'attività. Da qui, inizia una fase di costruzione, in cui i partecipanti creano modelli LEGO® e storie che, in forma metaforica, intendono rispondere al quesito. Il terzo passaggio chiede a ciascuno dei partecipanti di condividere con altri il proprio modello e la narrazione associata. Il tutto si completa, in quarta fase, con una riflessione di gruppo⁷¹, che coinvolge facilitatore e partecipanti, su ciò che è emerso e su quanto è possibile trarre dai modelli oltre il senso della metafora⁷².

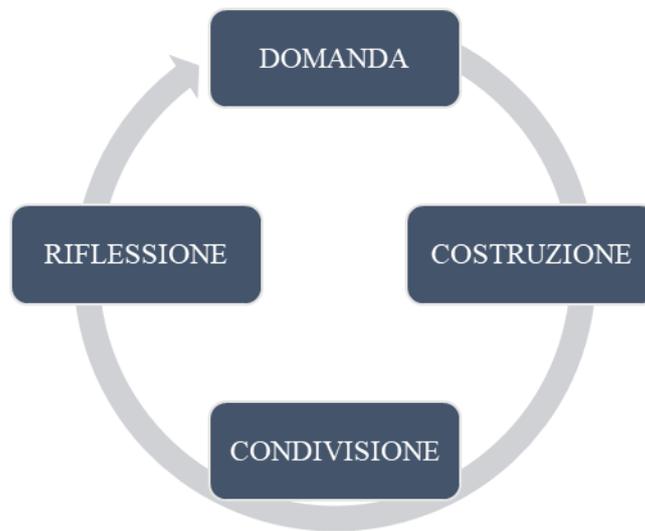


Figura 1 – Fasi del *core process* del LEGO® Serious Play® (rielaborazione da Kristiansen, Rasmussen, 2014, p 56).

Utilizzare elementi ludici nel processo formativo, infatti, non è soltanto uno strumento. Già Friedrich Schiller nelle sue *Lettere sull'educazione estetica* del 1795⁷³ presentava il gioco come mezzo e come fine di una formazione intesa come *Bildung*⁷⁴. L'attività è concepita come «mezzo, in quanto il gioco, fin dall'infanzia, forma e forma nella libertà e nelle regole, nella creatività e nella fruizione. Fine, poiché delinea un io come spirito che ha un suo centro (anche come assenza di centro) e una sua struttura, un suo stile e un suo carattere, maturato sintetizzando in sé liberamente (e ludicamente) la molteplicità dell'esperienza»⁷⁵. Nella lettura che ne dà Johan Huizinga nel magistrale *Homo Ludens* (1938)⁷⁶ il gioco è caratteristica di ogni azione umana, in quanto è l'intera civiltà a costituirsi in forma ludica. Si caratterizza come attività completamente coinvolgente, intrinsecamente motivante, comprensiva di elementi di incertezza o sorpresa, così come di sensazioni di illusione o esagerazione. È un percorso che va alla matrice delle categorie strutturali di *agon* (competizione), *alea* (sorte), *mimicry* (maschera) e *ilinx* (vertigine) teorizzate da Caillois⁷⁷. Studiare le forme del *game* e del *play* significa andare all'origine dei processi di apprendimento e inculturazione su cui si innesta il processo di formazione umana dell'uomo⁷⁸. Giocare, allora, è un modo per acquisire capacità di creare nuove connessioni, di generare idee o soluzioni creative,

facendo tentativi, prove e riprove, esperimenti, nella piena libertà del risultato raggiunto⁷⁹.

Lo strumento del LEGO® Serious Play® risulta nuovo e interessante, soprattutto per gli ambiti di ricerca che si occupano di educazione e apprendimento in età adulta. Occuparsi di teoria del gioco e di un suo utilizzo per la formazione alle competenze imprenditive è un possibile spazio di indagine per l'educazione degli adulti⁸⁰. La forma del gioco serio (*serious play*) porta con sé le seguenti caratteristiche: «1. È un incontro spontaneo e finalizzato a praticare immaginazione; 2. Si focalizza sull'esplorazione e la preparazione, ma non sull'implementazione; 3. Segue delle regole precise o un linguaggio condiviso»⁸¹. Immergersi nel LEGO® Serious Play® richiede la consapevolezza di mettere in campo l'immaginazione per elaborare cose ancora al di là da venire. In questo, i partecipanti sono liberi di esplorare e vagliare molteplici piste, ideando nuove ipotesi e soluzioni all'interno di un paradigma condiviso e un linguaggio comune.

L'utilizzo delle mani come strumento di innovazione è al centro del modello⁸². La capacità del LEGO® Serious Play® di facilitare l'emergere di conoscenza nascosta e sepolta è stata una scoperta anche per gli inventori del metodo che l'hanno definita come «sapere delle mani (*hand knowledge*)» sulla scorta degli studi di Jean Piaget⁸³. Le radici pedagogiche di questo strumento trovano efficace sintesi nelle parole di Maria

Montessori: «potremo dire che quando l'uomo pensa, egli pensa ed agisce con le mani, e del lavoro fatto con le sue mani lasciò tracce quasi subito dopo la sua comparsa sulla terra. Grazie alle mani che hanno accompagnato l'intelligenza si è creata la civiltà: la mano è l'organo di questo immenso tesoro dato all'uomo»⁸⁴.

Qual è il rapporto tra *Design Thinking* e LEGO® Serious Play®? Alcuni recenti lavori di ricerca hanno messo in luce le intense relazioni tra questi due metodi⁸⁵. In particolare, Primus e Sonnenburg si sono concentrati sugli aspetti emotivi che sottostanno al *Design Thinking*. La fase di *Emphatize*, difatti, costituisce un elemento estremamente interessante, soprattutto per una lettura pedagogico-educativa del processo di formazione al lavoro innovativo. Il LEGO® Serious Play®, con la sua struttura ciclica, può facilitare questo processo di sintonizzazione emotiva che interviene anche sul rafforzamento di competenze trasversali quali il *teamwork* e la comunicazione efficace. Le applicazioni in ambito aziendale sono in rapida diffusione, soprattutto per la facilitazione di processi creativi e il potenziamento del *problem-solving*⁸⁶. Nella prospettiva di incrementare il collegamento tra università e lavoro, molti atenei stanno introducendo queste metodologie per sostenere un apprendimento *work-related*⁸⁷.

Alla luce di questo quadro teorico, la seconda parte del saggio intende illustrare il caso di studio della Palestra di Intraprendenza del Career Service dell'Università di Firenze. Tale attività formativa, mirata allo sviluppo di competenze creative per l'*employability* tramite un percorso di *entrepreneurship education*, si avvale del *Design Thinking* come processo logico di fondo e dello strumento del LEGO® Serious Play® per la generazione di idee creative.

Parte 2. Il caso della Palestra di Intraprendenza dell'Università di Firenze

2.1 Il Career Service dell'Università di Firenze

Il Career Service dell'Università di Firenze si delinea come centro per la costruzione di azioni formative mirate allo sviluppo di *employability* di studenti, laureati, dottorandi e dottori di ricerca. L'organizzazione si configura come modello che ha le

proprie fondamenta in piste di ricerca sviluppate dai docenti che coordinano le azioni attuate dall'Ufficio di Placement⁸⁸. Una di queste si focalizza sullo sviluppo di *entrepreneurship* come percorso speciale per il rafforzamento dell'*employability*⁸⁹ secondo un approccio esperienziale⁹⁰. Infatti, in un contesto economico in così rapido cambiamento, competenze come la creatività e la curiosità⁹¹ rappresentano elementi imprescindibili per un professionista a cui è chiesto di innovare l'organizzazione in cui è inserito. Di fronte alle sfide della robotica e dell'intelligenza artificiale tipiche dei paradigmi di Industria 4.0⁹², le cosiddette *creative occupations*⁹³ risultano sempre più cruciali e strategiche.

In tal senso, allenare queste competenze appare un passaggio fondamentale per la formazione di soggetti in grado di generare nuovo valore sia come imprenditore (*entrepreneur*) sia come intraprenditore (*intrapreneur*)⁹⁴. Sono proprio gli stessi stakeholders, con cui il Career Service si relaziona quotidianamente, a richiedere sempre più laureati e dottori di ricerca in grado di portare in azienda un valore aggiunto in termini di trasferimento di conoscenze e competenze. È da qui, dunque, che si è scelto di dedicare un'apposita linea di servizio alla *entrepreneurship education* che, secondo la definizione di Moberg, Fosse, Hoffman e Junge, si configura come «content, methods and activities that support the development of motivation, skill and experience, which make it possible to be entrepreneurial, to manage and participate in value-creating processes»⁹⁵. L'obiettivo, difatti, è quello di accompagnare la crescita umana e professionale dei giovani adulti perché possano essere vettore di innovazione una volta completata la transizione dall'università al lavoro.

2.2 La Palestra di Intraprendenza: struttura del processo formativo⁹⁶

In questo paragrafo si illustra il caso di studio della Palestra di Intraprendenza che si inserisce all'interno del panorama delle attività di Career Service dell'Università di Firenze. Tale azione formativa si fonda su un workshop intensivo, su due giornate, specificamente mirato alla generazione di idee

innovative, favorendo l'intraprendenza, le capacità imprenditive e l'attitudine all'innovazione e al fare impresa. Gli obiettivi risultano essere: l'analisi dei bisogni del contesto, lo sviluppo di competenze di *problem solving* e creatività, la generazione di una soluzione innovativa attraverso il lavoro di gruppo, la preparazione di un *elevator pitch* finale da sottoporre ad una commissione interna. Questo tipo di azione formativa vede il coinvolgimento di trenta studenti circa, suddivisi in sei gruppi da cinque partecipanti ciascuno, di un facilitatore⁹⁷ e di un team scientifico di coordinamento. Essendo mirato all'acquisizione di una creatività rivolta a contesti reali, il processo è fortemente *human-centered*⁹⁸ e basato sulla relazione diretta con persone e gruppi.

Metodi e processo. Per realizzare ciò il percorso è scansionato, come illustrato precedentemente, a partire dal metodo del Design Thinking⁹⁹ e si basa sui seguenti passaggi:

1. *Introduzione;*
2. *Empathize;*
3. *Define;*
4. *Ideate;*
5. *Prototype;*
6. *Test;*
7. *Elevator pitch.*

Per favorire la condivisione in gruppo e il pensiero *out-of-the-box* ci si avvale anche del metodo del LEGO® Serious Play® che nasce proprio per facilitare processi di comunicazione, condivisione e generazione di idee. Sulla base di questi presupposti metodologici, le fasi del Palestra di Intraprendenza risultano così articolate:

1. Introduzione. La presentazione, a cura di un facilitatore esperto, si focalizza sull'illustrazione dei metodi di lavoro del Design Thinking e del LEGO® Serious Play®. Inoltre, ai sei team presenti viene lanciata una domanda-problema che può riguardare il miglioramento della vita degli studenti dell'Università di Firenze (*Palestra di Intraprendenza Indoor*) o l'elaborazione di una soluzione a supporto del lavoro del reparto Risorse Umane di una specifica azienda (*Palestra di Intraprendenza Outdoor*). A questo punto, i team vengono messi a conoscenza delle fasi del workshop e della sfida finale che prevede la

presentazione di un *elevator pitch* ad una commissione di giudici appositamente individuata.

2. Empathize. Il primo passo operativo, su cui i gruppi si attivano nella pratica, consiste nel formulare ipotesi sul punto di vista da assumere nell'analisi del problema, identificando i bisogni di persone e contesto anche tramite la costruzione di un modello in formato LEGO®. Si procede poi elaborando una persona-tipo, che costituisce l'utente-target, a cui sottoporre un'intervista esplorativa semi-strutturata finalizzata alla raccolta di dati e approfondimenti¹⁰⁰;

3. Define. Lo step successivo si concentra sulla sintesi del materiale empirico emerso dall'indagine sul campo, sintetizzata visivamente in una *empathy map* che articola nello specifico cosa la persona incontrata pensa, desidera, sente, vede, percepisce e fa¹⁰¹. Tale strumento è finalizzato a dettagliare il punto di vista cognitivo ed emotivo dei soggetti intervistati, così da poter focalizzare gli elementi a cui la soluzione innovativa deve rispondere;

4. Ideate. E' la fase di idea generation vera e propria. Attraverso un brainstorming guidato e con il supporto della facilitazione creativa del LEGO® Serious Play®, i team di studenti identificano le molteplici possibilità di soluzioni in risposta alla sfida lanciata. Una volta scelta l'idea da proporre, ogni gruppo deve poi elaborare un Business Model Canvas¹⁰²: l'intento è di approfondire e illustrare una proposta di valore in grado di mettere in relazione i segmenti di potenziali clienti con le caratteristiche interne, introducendo anche un'analisi di potenziali costi e ricavi affinché il progetto cammini con le proprie gambe.

5. Prototype. A questo punto, il team deve realizzare una prima versione-beta dell'idea, sia essa un progetto di nuovo prodotto da lanciare, un processo innovativo da implementare o anche semplicemente un'interfaccia tecnologica che rappresenti un miglioramento in risposta ai bisogni dell'utente-target. La prototipazione, realizzata tramite poster, presentazione Power Point, modello LEGO® o attraverso un vero e proprio oggetto tangibile, libera la creatività¹⁰³ e, allo stesso tempo, favorisce la definizione delle caratteristiche specifiche della soluzione all'interno del gruppo.

6. Test. L'ultimo passaggio, prima della presentazione finale di fronte alla commissione di giudici, consiste

nella validazione dell'idea prototipata. Ogni team torna sul campo, si mette nuovamente in contatto con i propri utenti-target intervistati nella prima fase, nel tentativo di comprendere se la soluzione risponde ai problemi e ai bisogni reali e in che modo potrebbe essere ulteriormente sviluppata. In linea teorica, questo passaggio apre spunti e stimoli per reiterare il processo dall'inizio aprendo nuovi spazi di innovazione e approfondimento. Tuttavia, per limiti temporali, i team si fermano ad un solo ciclo di *idea generation*.

7. *Elevator pitch*. La presentazione finale, davanti ad una commissione di giudici composta da docenti o esperti del settore, consiste in un *elevator pitch*¹⁰⁴ di cinque minuti in cui ciascun team illustra la *value proposition* della propria idea, dalla genesi del problema fino ai benefici che la soluzione può apportare a dei potenziali utilizzatori. Al termine delle presentazioni, la commissione decreta il vincitore dell'edizione del Palestra di Intraprendenza.

Le attività qui descritte, come anticipato, possono seguire due tipologie di formato a partire dallo stesso modello formativo. La prima, nata alla fine del 2013 e implementata nella veste attuale dal 2015, è denominata *Palestra di Intraprendenza Indoor*. Si svolge all'interno degli spazi dell'Università di Firenze e si concentra sull'elaborazione di idee in risposta a sfide quotidiane della vita degli studenti (per esempio orientamento, alloggi, mensa, Job Placement, accoglienza studenti internazionali). Una seconda versione, chiamata *Palestra di Intraprendenza Outdoor*, implementata a partire dagli inizi del 2018, si tiene all'interno di un'azienda ospitante. Si focalizza sulla generazione di soluzioni innovative per risolvere problemi organizzativi e di processo reali, preventivamente elaborati dal team scientifico di coordinamento in collaborazione con la struttura risorse umane dell'azienda¹⁰⁵. In questo senso, l'esperienza di allenamento all'imprenditorialità si configura non solo come palestra per le *soft skills*, ma anche una presa di consapevolezza di modalità operative, competenze tecniche e trasversali necessarie allo svolgimento della professione di consulente aziendale.

Risultati attesi. Il percorso, qui illustrato in sintesi, vuole sostenere i partecipanti nell'acquisizione di una

forma mentis orientata all'intraprendenza tramite l'applicazione diretta in contesti reali di innovazione. Allo stesso tempo, il workshop mira a potenziare le competenze trasversali dei partecipanti come la capacità di risolvere i problemi (*problem solving*), la capacità di lavorare in gruppo (*teamwork*), la creatività, l'intelligenza emotiva, la leadership. Il fine ultimo dell'attività, oltre il raggio d'azione delle due giornate, è infatti rivolto alla formazione di studenti e laureati in grado di abitare proattivamente i luoghi di lavoro e le comunità in cui vivono portando quotidianamente il proprio contributo di innovazione in risposta ai bisogni concreti della società e delle organizzazioni.

2.3 Indagine sullo sviluppo di competenze creative nella Palestra di Intraprendenza

2.3.1 Obiettivi e domanda della ricerca

Il presente paragrafo intende illustrare gli esiti del monitoraggio dei risultati della *Palestra di Intraprendenza* volto a comprendere la percezione dei partecipanti rispetto agli obiettivi di incremento della propria *employability*. In particolare, l'analisi si è focalizzata su due livelli: un aspetto complessivo legato ad una sintonizzazione con bisogni e obiettivi professionali; un ambito più specifico sulle competenze trasversali potenziate all'interno del percorso. In tal senso, la domanda della ricerca risulta essere: qual è l'impatto percepito dai partecipanti alla Palestra di Intraprendenza rispetto allo sviluppo della propria *employability*?

2.3.2 Partecipanti

Nell'anno 2018 sono stati 173 i partecipanti alle sei edizioni della *Palestra di Intraprendenza* (di cui quattro Indoor e due Outdoor) del Career Service dell'Università di Firenze. Tra i partecipanti, i profili di coloro che hanno preso parte alle edizioni Indoor (età media 28 anni) fanno riferimento a Corsi di Studio triennali (49), magistrali (53) e magistrali a ciclo unico (13). Le provenienze disciplinari, sono varie: 7 da Architettura, 14 da Economia e Management, 7 da Giurisprudenza, 18 da Ingegneria, 10 da Psicologia, 10 da Scienze della Salute Umana, 3 da Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, 12 da Scienze

Politiche e 34 da Studi Umanistici e della Formazione. Coloro che invece sono stati presenti alle edizioni Outdoor (età media 26 anni) fanno riferimento a Corsi di Studio triennali (2), magistrali (18), magistrali a ciclo unico (6) nonché da percorsi di dottorato (2). Le provenienze disciplinari, sono varie: 1 da Agraria, 2 da Architettura, 3 da Economia e Management, 5 da Giurisprudenza, 27 da Ingegneria, 4 da Psicologia, 2 da Scienze Politiche e 14 da Studi Umanistici e della Formazione.

Rispetto al totale, solo 122 hanno risposto in modo completo al questionario somministrato al termine del percorso formativo¹⁰⁶. Nel dettaglio sono stati raccolti 73 questionari dalla *Palestra di Intraprendenza Indoor* e 49 questionari dalle edizioni *Outdoor*.

2.3.3 Raccolta dati e domande

Lo strumento di raccolta dati sviluppato per esplorare le percezioni dei partecipanti è stato un questionario strutturato suddiviso in due parti. Una prima parte volta a comprendere la percezione e l'utilità complessiva del servizio, contenente la richiesta di esprimere una propria valutazione di efficacia rispetto alla rispondenza ai propri bisogni, alla connessione con conoscenze e competenze pregresse, all'utilità ai fini professionali. Una seconda sezione, invece, focalizzata sulla percezione dell'impatto del percorso della Palestra di Intraprendenza su competenze trasversali quali: ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati (*problem-solving*), pensiero critico (*critical thinking*), creatività, leadership e gestione del gruppo, *teamwork*, intelligenza emotiva. Il questionario ha richiesto di esprimere una valutazione di questi aspetti su una scala 1-5 (Inefficace, Poco efficace, Moderatamente efficace, Abbastanza efficace, Molto efficace). I dati sono stati rielaborati in forma aggregata e descrittiva.

2.3.4 Risultati

L'analisi descrittiva dei dati emersi dai questionari mette in luce una percezione nella maggior parte dei casi positiva dei partecipanti alle sei edizioni. Di seguito si presentano nel dettaglio le risposte sugli aspetti complessivi e sulle competenze sviluppate

secondo l'articolazione delle edizioni *Indoor* (quattro edizioni) e *Outdoor* (due edizioni). Il lavoro, che potrà essere approfondito con ulteriori elaborazioni statistiche maggiormente approfondite, rappresenta uno spazio di riflessione sulle potenziali ricadute del percorso formativo proposto.

Palestra di Intraprendenza Indoor

I partecipanti trovano che le attività formative proposte siano abbastanza/molto efficaci (49 risposte, 67,1%) per quanto riguarda la rispondenza ai bisogni. Più moderata, invece, la soddisfazione per quanto riguarda la connessione con conoscenze e capacità pregresse (45 risposte totali, 61,6%). Il miglior risultato (60 risposte, 82,2%) si rintraccia nell'utilità ai fini professionali, obiettivo ultimo dell'azione formativa in ottica di transizione al lavoro e Job Placement.

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
Rispondenza ai tuoi bisogni	1 (1,4%)	5 (6,8%)	18 (24,7%)	34 (46,6%)	15 (20,5%)
Connessione con conoscenze e capacità pregresse	5 (6,8%)	6 (8,2%)	17 (23,3%)	25 (34,2%)	20 (27,4%)
Utilità ai fini professionali	0	4 (5,5%)	9 (12,3%)	27 (37,0%)	33 (45,2%)

Figura 2 - Risposte Palestra di Intraprendenza Indoor alla domanda: “Esprimi la tua valutazione rispetto ai seguenti aspetti complessivi dell’attività” (totale risposte = 73).

Per ciò che concerne la percezione circa le competenze sviluppate, gli studenti si dichiarano complessivamente soddisfatti, ritenendo il workshop abbastanza/molto efficace su tutte le *skills* indagate con uno spettro che va

da un minimo di 52 risposte (71,0%) per il pensiero critico ad un massimo di 62 risposte (85,0%) per la creatività su un totale di 73 questionari raccolti.

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
Ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati	0	3 (4,1%)	10 (13,7%)	35 (47,9%)	25 (34,2%)
Pensiero critico	0	3 (4,1%)	18 (24,7%)	27 (37,0%)	25 (34,2%)
Creatività	0	1 (1,4%)	10 (13,7%)	21 (28,8%)	41 (56,2%)
Leadership e gestione del team	2 (2,7%)	6 (8,2%)	11 (15,1%)	26 (35,6%)	28 (38,4%)
Teamwork	1 (1,4%)	3 (4,1%)	8 (11,0%)	18 (24,7%)	43 (58,9%)
Intelligenza emotiva	1 (1,4%)	5 (6,8%)	15 (20,5%)	29 (39,7%)	23 (31,5%)

Figura 3 – Risposte Palestra di Intraprendenza Indoor alla domanda: “Esprimi il tuo giudizio su quanto questa esperienza è stata utile per sviluppare e rafforzare in te ogni specifica competenza” (totale risposte = 73).

Palestra di Intraprendenza Outdoor

Se si concentra lo sguardo sulle edizioni *Outdoor*, i 49 partecipanti totali presentano risposte in totale maggiormente soddisfatte rispetto alla percezione dell’efficacia. Il totale delle aree di rispondenza ai bisogni

(37 risposte, 75,5%), connessione con conoscenze e capacità pregresse (34 risposte, 69,4%), e utilità ai fini professionali (46 risposte, 93,9%) sono percentualmente più elevate rispetto agli esiti dei workshop *Indoor*.

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
Rispondenza ai tuoi bisogni	1 (2,0%)	0	11 (22,4%)	17 (34,7%)	20 (40,8%)
Connessione con conoscenze e capacità pregresse	1 (2,0%)	3 (6,1%)	11 (22,4%)	15 (30,6%)	19 (38,8%)
Utilità ai fini professionali	0	1 (2,0%)	2 (4,1%)	17 (34,7%)	29 (59,2%)

Figura 4 – Risposte dei partecipanti alla Palestra di Intraprendenza Outdoor alla domanda: “Esprimi la tua valutazione rispetto ai seguenti aspetti complessivi dell’attività” (totale risposte = 49).

La stessa tendenza si può notare anche nella percezione delle competenze acquisite all'interno della Palestra di Intraprendenza Outdoor. Gli esiti delle valutazioni su ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati (44 risposte, 89,8%), pensiero critico (45 risposte, 91,8%), creatività (44 risposte, 89,8%), teamwork (44

risposte, 89,8%) e intelligenza emotiva (41 risposte, 83,7%) sono quasi tutti superiori a quelli dell'edizione Indoor. Unica eccezione è rappresentata dalla competenza di leadership e gestione del team che presenta risposte sul livello di efficacia medio-alta per 35 risposte, pari al 71,5% dei casi (nella versione Indoor il dato è del 74%).

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
Ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati	1 (2,0%)	0	4 (8,2%)	16 (32,7%)	28 (57,1%)
Pensiero critico	1 (2,0%)	0	3 (6,1%)	23 (46,9%)	22 (44,9%)
Creatività	0	2 (4,1%)	3 (6,1%)	18 (36,7%)	26 (53,1%)
Leadership e gestione del team	1 (2,0%)	4 (8,2%)	9 (18,4%)	19 (38,8%)	16 (32,7%)
Teamwork	1 (2,0%)	2 (4,1%)	2 (4,1%)	11 (22,4%)	33 (67,3%)
Intelligenza emotiva	1 (2,0%)	1 (2,0%)	6 (12,2%)	20 (40,8%)	21 (42,9%)

Figura 5 – Risposte Palestra di Intraprendenza Outdoor alla domanda: “Esprimi il tuo giudizio su quanto questa esperienza è stata utile per sviluppare e rafforzare in te ogni specifica competenza” (totale risposte = 49).

2.3.5 Interpretazione dei dati

La lettura dei dati ci restituisce una percezione positiva dell'esperienza formativa vissuta. Gli esiti riguardo alla valutazione complessiva dell'attività formativa segnalano una buona sintonia tra le aspettative, la comunicazione dell'evento e la concreta esperienza in aula. Questo è un elemento significativamente importante da riscontrare, data la volontarietà della partecipazione alla *Palestra di Intraprendenza*. I servizi di Job Placement, infatti, non risultano ancora inseriti all'interno dei piani di studio, se non in pochi Corsi specifici e ancora numericamente bassi. Avere una buona correlazione tra le finalità e il percorso curriculare degli studenti è un feedback importante per investire nella direzione di programmi *curriculum-embedded*¹⁰⁷.

Un focus specifico sulle due tipologie di edizioni rivela una presunta maggiore efficacia per quello che concerne le edizioni svolte all'interno delle organizzazioni. Ciò lascia ipotizzare che il link con un contesto reale, il contatto con sfide concrete e tangibili, la connessione con gli attori che operano sul campo trasferisca maggiori

insights anche nell'ottica di una futura transizione al lavoro dopo la laurea¹⁰⁸. Inoltre, la possibilità di veder nascere un progetto immediatamente applicabile interviene anche sul senso di autoefficacia e sulla percezione di aver contribuito ad un trasferimento di innovazione e creatività. Uno dei limiti di questo tipo di indagine, tuttavia, comprende la mancanza di un *follow-up* specifico delle idee sviluppate che potrà essere portato avanti nel corso dei prossimi mesi, soprattutto per quanto riguarda le due edizioni *Outdoor* realizzate in contesti aziendali.

Per quanto riguarda le competenze acquisite, i risultati fanno intravedere una percezione di adeguatezza della formazione offerta per lo sviluppo di competenze trasversali orientate all'*employability*¹⁰⁹. Ciò che potrà essere migliorato in prospettiva riguarda la costruzione di uno strumento di valutazione d'impatto, sul versante delle *skills*, che possa risultare oggettivo e misurabile, superando dunque la prospettiva di autovalutazione messa in campo dal dispositivo attuale.

Conclusioni

Stimolare gli studenti con percorsi innovativi, per un pensiero immaginativo, fornisce un riscontro positivo sia in termini formativi che nell'ottica di una futura transizione al lavoro. Integrare processi educativi rivolti all'imprenditività¹⁰ e in ottica lavorativa risulta fortemente connesso con la direzione orientativa della costruzione di *employability* e di una prospettiva professionale. Tuttavia, sebbene azioni come la *Palestra di Intraprendenza* portino un contributo alla spinta propulsiva per l'attivazione imprenditiva del sé, esse non sono sufficienti, da sole, alla preparazione per le sfide del lavoro di oggi e di domani. La formazione alla creatività e all'innovazione, infatti, non possono essere relegate ad interventi sporadici, racchiusi nel recinto dell'esperienza seppur avanzato e al passo con le prospettive del mondo produttivo. Al contrario, tale formazione deve assumere sempre più forme *embedded* all'interno di tutti i percorsi universitari, soprattutto in un'ottica interdisciplinare e transdisciplinare, di contaminazione di saperi e competenze.

Come mostrano gli studi scientifici¹¹, la capacità di costruire gruppi integrati comprensivi di apporti disciplinari diversi è la sfida strategica per tutti quei soggetti che vogliono abitare propositivamente la società e l'economia del domani. Concentrare lo sguardo sul valore che si crea è lo snodo fondamentale di quel sentirsi agenti trasformatori che tanto accomuna la categoria dei *Millennials*. È una lente di ingrandimento tramite cui conoscenze e competenze sono valorizzate nell'ottica del trasferimento di innovazione. L'imprenditività rappresenta perciò, prima di tutto, una domanda di senso, uno strumento per navigare nel flusso delle mutazioni globali, un mezzo per modellare sfide ed ostacoli

sentendosi comunque parte attiva di questo cambiamento che ciclicamente si presenta innanzi ai soggetti. Come afferma Cathy Davidson,

my students who come from the most precarious personal backgrounds have had and lost jobs and have witnessed their parents find and lose jobs. As they make their way through college, they want something more: a career, a vocation, a life path, a way to contribute, a way to make themselves and their families proud and their communities strong. They don't just want a skill for a changing world. They want to be changemakers. They don't just want to understand technology. They want to design technologies that serve society. That's what I want, too, from the future generation that will be leading the world even as their parents and grandparents prepare to retire from it¹².

Come rispondere a questa richiesta delle nuove generazioni è la prova di fronte a cui è posta l'alta formazione per l'oggi e per il domani. La costruzione di un approccio imprenditivo e orientato al futuro è una competenza chiave per gli studenti, ma, soprattutto, una missione cruciale per l'accademia. Assumere una nuova postura, guardare la realtà e la formazione con gli occhi illuminati, mantenendo sempre quell'atteggiamento euristico tipico della creatività degli artisti e dei poeti, come già sottolineava Rodari nella sua *Grammatica della fantasia* del 1973¹³. Un'università che guardi a quello che verrà, avendo sempre «les pieds ici, les yeux ailleurs»¹⁴, radicata nella concretezza della realtà e sempre protesa verso l'altrove del domani.

CARLO TERZAROLI
University of Firenze

¹ Federighi P., *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze, 2018.

² Si veda a questo proposito la ricostruzione storico-filosofica del concetto di lavoro inteso come *ponos/labor* e come *ergon/ponus* in G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 49-89.

- ³ Arendt A., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 2014.
- ⁴ Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze, 2018.
- ⁵ In questo, il concetto di impresa fa riferimento alla costruzione di senso e valore attraverso il lavoro più che alla dimensione del profitto e del guadagno.
- ⁶ Si veda la vasta elaborazione sul tema di Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff. Cfr. Etzkowitz H., *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation In Action*, Routledge, Londra, 2008; Leydesdorff L., *The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy?*, «Journal Knowledge Economy», 3, 2012, pp. 25-35.
- ⁷ Margiotta U., *Per valorizzare il talento*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, pp. 129-151.
- ⁸ Mulder M., *The concept of competence: blessing or curse?*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, pp. 153-169.
- ⁹ Commissione Europea, *A New Skills Agenda for Europe*, Bruxelles, COM(2016) 381 final, 2016.
- ¹⁰ Morselli D., *Una nuova skill agenda per l'imprenditorialità*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, pp. 398-414.
- ¹¹ McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., *EntreComp into Action: Get Inspired, Make it Happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo, 2018.
- ¹² Kolb D.A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.
- ¹³ Lackéus M., *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*, OECD, Parigi, 2015.
- ¹⁴ Plattner H., Meinel C., Leifer L. (a cura di), *Design Thinking. Understand – improve – apply*. Springer, Heidelberg, 2011.
- ¹⁵ Kristiansen P., Rasmussen R., *Il metodo LEGO® Serious Play® per il business*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- ¹⁶ Boffo V. (a cura di), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Dal Job Placement al Career Service*, Pacini Editore, Pisa, 2018.
- ¹⁷ Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- ¹⁸ In un recente studio di Bakhshi, Downing, Osborne e Schneider sul futuro del lavoro, si sottolinea come la tecnologia porterà ad una radicale mutazione dell'occupazione, amplificando di pari passo l'attenzione sulle performance umane e aprendo settori ancora sconosciuti. Questo fenomeno sta portando, tuttavia, ad una progressiva *job polarization*. Una polarizzazione che si osserva sia a livello occupazionale, in una distanza sempre più accentuata tra *low-skilled* e *high-skilled*, sia a livello socioeconomico, con l'emergere di una nuova geografia del lavoro¹⁸ composta di alcuni agglomerati ad alta scolarizzazione e redditi elevati ed altri dove la povertà educativa relativa impedisce la crescita e lo sviluppo dei soggetti. Cfr. Bakhshi H., Frey C.B., Osborne M., *Creativity Vs. Robots. The creative economy and the future of employment*, Nesta, Londra, 2015; Maselli I., *The Evolving Supply and Demand of Skills in the Labour Market*, «Intereconomics», 1, 2012, pp. 22-30; Autor D., Dorn D., *The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market*, «American Economic Review», 103(5), 2013, pp. 1553-1597; Chapain C., Cooke P., de Propriis L., MacNeill S., Mateos-Garcia J., *Creative Clusters and Innovation: Putting creativity on the map*, Nesta, Londra, 2010.
- ¹⁹ Come sottolinea Enrico Moretti, «in un laboratorio o in un'azienda di software al centro ci sono le persone, e tutto il resto ruota intorno a loro. Curiosamente, i luoghi di lavoro in cui vengono prodotte le tecnologie più innovative dipendono ancora in larga misura dal lavoro umano, mentre quelli in cui vengono fabbricati beni tradizionali sono in gran parte gestiti da robot» Moretti E., *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano, 2013, p. 67.
- ²⁰ Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 2009.
- ²¹ Arendt H., *cit.*
- ²² Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2012.
- ²³ Deming D., *The growing importance of social skills in the labor market*, Tech. Rep. 21473, NBER Working Paper, 2015.
- ²⁴ MacCrory F., Westerman G., Alhammadi Y., Brynjolfsson E., *Racing with and against the machine: Changes in occupational skill composition in an era of rapid technological advance*, Thirty fifth International Conference on Information Systems, Auckland, 2014.
- ²⁵ Gardner H. *cit.*, pp. 87-111.
- ²⁶ Bruner J.S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando, Roma, 2005.
- ²⁷ *Ivi*, p. 39.
- ²⁸ *Ibidem*.
- ²⁹ *Ibidem*.
- ³⁰ Bruner J.S., *cit.*, p. 44.
- ³¹ *Ibidem*.
- ³² Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Torino, 2010.
- ³³ Cfr. Bergson H., *Il riso. Saggio sul significato del comico*, Rizzoli, Milano, 1961.

- ³⁴ Amabile T., *How to Kill Creativity*, «Harvard Business Review», Settembre-Ottobre 1998, pp. 77-87.
- ³⁵ Amabile T., *cit.*
- ³⁶ Si legga in tal senso l'elaborazione psicologica a cura di John Guilford in Guilford J., *Creativity: Yesterday, Today, and Tomorrow*, «The Journal of Creative Behaviour», 1(1), 1967, pp. 3-14; Guilford J., *Creativity: Retrospect and Prospect*, «The Journal of Creative Behaviour», 4(3), 1970, pp. 149-168.
- ³⁷ De Bono E., *Il pensiero laterale. Come diventare creativi*, BUR Rizzoli, Milano, 2000, p. 13.
- ³⁸ *Ivi*, p. 16.
- ³⁹ Si veda il legame tra questo tipo di approccio e la lettura che fornisce Thomas Kuhn delle invarianti che caratterizzano le rivoluzioni scientifiche. Il concetto di paradigma, di decostruzione e cambiamento di un nuovo insieme di assunzioni basilari, richiama il processo creativo tipico delle scoperte scientifiche. Cfr. Kuhn T.S., *cit.*
- ⁴⁰ Gardner H., *cit.*, p. 90.
- ⁴¹ Csikszentmihalyi M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper-Collins, New York, 1990.
- ⁴² Gardner H., *cit.*, p. 90.
- ⁴³ Kolb D.A., *cit.*
- ⁴⁴ Cfr. elaborazione in ambito pedagogico ed educativo del costrutto di *employability* in Yorke M., *Employability in higher education: what it is, what it is not*, The Higher Education Academy, York, 2006. Per una lettura aggiornata si veda Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *cit.*
- ⁴⁵ Moreland N., *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*, The Higher Education Academy, York, 2006.
- ⁴⁶ Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2009, p. 17.
- ⁴⁷ *Ivi*, pp. 16-17.
- ⁴⁸ Yorke M., *cit.*, p. 6.
- ⁴⁹ Morselli D., *La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria*, «Formazione & Insegnamento», XIV/2, 2016, pp. 173-185.
- ⁵⁰ Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L., *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2014*, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise, Odense, 2014, p. 14.
- ⁵¹ Moreland N., *cit.*, p. 2.
- ⁵² Kucel A., Róbert P., Buil M., Masferrer N., *Entrepreneurial Skills and Education-Job Matching of Higher Education Graduates*, «European Journal of Education», 51(1), 2016, pp. 73-89.
- ⁵³ Leopold T.A., Ratcheva V., Zahidi S., *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, Ginevra, 2016.
- ⁵⁴ *Ivi*, p. 23.
- ⁵⁵ McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., *cit.*, p. 13.
- ⁵⁶ McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., *cit.*, p. 15.
- ⁵⁷ Tra i molti contributi, si segnala Fayolle A., *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 1*. Edward Elgar, Cheltenham, 2007; Gibb A., *Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE), Coventry, 2005.
- ⁵⁸ Morin E., *cit.*
- ⁵⁹ Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L., *cit.*
- ⁶⁰ Si veda a questo proposito Camuffo A., Cordova A., Gambardella A., *A Scientific Approach to Entrepreneurial Decision-Making: Evidence from a Randomized Control Trial*. CEPR Discussion Paper No. DP12421, 2017.
- ⁶¹ Amabile T., *cit.*
- ⁶² Per una trattazione specifica della galassia terminologia che ruota intorno al costrutto di *entrepreneurship* si veda Morselli D., *Una nuova skill agenda per l'imprenditorialità*, in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 398-414.
- ⁶³ Il metodo del *Design Thinking* è stato approfonditamente studiato da molteplici autori a livello interdisciplinare. Per una visione d'insieme sui temi applicativi di educazione e apprendimento si segnala Plattner H., Meinel C., Leifer L. (a cura di), *Design Thinking. Understand – improve – apply*. Springer, Heidelberg, 2011 e Beckman S.L., Barry M., *Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking*, «California Management Review», 50(1), 2007 pp. 25-56.
- ⁶⁴ Kristiansen P., Rasmussen R., *cit.*
- ⁶⁵ Buchanan definisce *wicked problems* come «a class of social system problems which are ill-formulated, where the information is confusing, where there are many clients and decision makers with conflicting values, and where the ramifications in the whole system are thoroughly confusing». Cfr. Buchanan R., *Wicked Problems in Design Thinking*, in *Design Issues*, 1992, Vol. n. 2, pp. 5-21.
- ⁶⁶ Horst Rittel è stato matematico, designer e docente presso la Hochschule für Gestaltung (HfG) di Ulm, Baden-Württemberg, Germania.

- ⁶⁷ Camacho M., *In Conversation. David Kelley: From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO*, «The Journal of Design, Economics and Innovation», 2, 2016, pp. 88.
- ⁶⁸ Ries E., *Partire leggeri. Il metodo Lean Startup: innovazione senza sprechi per nuovi business di successo*, Etas, Milano, 2012.
- ⁶⁹ Kolb D.A., *cit.*
- ⁷⁰ Sulla differenza tra *play* e *game* si veda Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma, 2008; Cambi F., Staccioli G. (a cura di), *Il gioco in occidente: storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma, 2007. Una riflessione più specifica sul *play* nel LEGO® Serious Play® si veda Beltrami G., *LEGO® Serious Play® pensare con le mani. Valore per le persone, valore per le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2017; Montesa-Andres J.O., Garrigós-Simón F.J., Narangajavana Y., *A Proposal for Using LEGO® Serious Play in Education*, in Peris-Ortiz M., Garrigós-Simón F.J., Pechuán I. G. (a cura di), *Innovation and Teaching Technologies. New Directions in Research, Practice and Policy*, Springer, Cham-Heidelberg-New York-Dordrecht-Londra, pp. 99-107.
- ⁷¹ La dimensione del lavoro di gruppo nelle dinamiche di gioco ritrova fondamenti scientifici anche in ambito matematico. Si pensi agli studi matematici di teoria dei giochi, in cui John Nash sottolinea l'importanza di agire assieme al fine di massimizzare il risultato da ottenere.
- ⁷² Si sottolinea, in questo senso, la similare ciclicità del processo di domanda, costruzione, condivisione e dell'approccio del *experiential learning* di David A. Kolb.
- ⁷³ Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- ⁷⁴ Cambi F., *Homo Ludens: gioco e civiltà*, in Cambi F., Staccioli G. (a cura di), *Il gioco in occidente: storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma, 2007, pp.117-129.
- ⁷⁵ *Ivi*, p. 123.
- ⁷⁶ Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002.
- ⁷⁷ Caillois R., *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 1981.
- ⁷⁸ Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- ⁷⁹ Bruner J.S., Jolly A., Sylva K., *Il gioco*, Armando, Roma, 1981.
- ⁸⁰ Federighi P., *cit.*
- ⁸¹ Kristiansen P., Rasmussen R., *cit.*, p. 47.
- ⁸² McCusker S., *LEGO®, seriously: thinking through building*, in Ogunleye J. (a cura di), *Research Papers on Knowledge, Innovation and Enterprise*, KIE, Dubai, 2014, pp. 79-83.
- ⁸³ Kristiansen P., Rasmussen R., *cit.*, p. 63.
- ⁸⁴ Montessori M., *La mente del bambino: mente assorbente*, Garzanti, Milano, 2007, p. 150.
- ⁸⁵ Primus D.J., Sonnenburg S., *Flow Experience in Design Thinking and Practical Synergies with LEGO® Serious Play*, «Creativity Research Journal», 30(1), 2018, pp. 104-112; Frick E., Tardini S., Cantoni L. *LEGO® Serious Play applications to enhance creativity in participatory design*, in Reisman F.K. (a cura di), *Creativity in Business*, KIE, Dubai, 2014, pp. 200-211.
- ⁸⁶ Moreau C.P., Engeset M.G., *The downstream consequences of problem-solving mindsets: how playing with LEGO®s influences creativity*, «Journal of Marketing Research», 53(1), 2016, pp. 18-30.
- ⁸⁷ Frison D., *The Design of Work-Related Teaching & Learning Methods: Case Studies and Methodological Recommendations*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze, 2018, pp. 37-50.
- ⁸⁸ Le linee di azione del modello risultano quattro: *Career education*, per accompagnare lo sviluppo di consapevolezza sulla costruzione del proprio progetto di carriera potenziando le competenze trasversali; *Formazione al lavoro*, per fornire percorsi utili e strumenti che facilitino un ingresso consapevole nel mondo del lavoro, promuovendo attività laboratoriali, simulazioni e consulenza individualizzate; *Incontri con le imprese*, per creare le condizioni ottimali per un'attiva ricerca del lavoro e un proficuo incontro tra domanda e offerta, sia per fini conoscitivi che per fini selettivi; *Sviluppo dell'intraprendenza*, per sviluppare l'imprenditorialità e rafforzare le abilità imprenditoriali attraverso progetti di innovazione. Ogni linea è affidata ad un ricercatore che segue il settore con una costante sensibilità interdisciplinare. L'intersezione tra approcci vede una positiva contaminazione tra saperi e competenze e punta a generare connessioni tra i diversi stakeholders. Cfr. Dey F., Cruzvergara C.Y., *Evolution of Career Services in Higher Education*, in Smith K.K. (a cura di), *New Directions for Student Services: No. 148, Strategic Directions for Career Services within the University Setting*, Jossey-Bass, San Francisco, 2014, pp. 5-18; Hayden S.C.W., Ledwith K.E., *Career Service in University External Relations*, in Smith K.K. (a cura di), *New Directions for Student Services: No. 148, Strategic Directions for Career Services within the University Setting*, Jossey-Bass, San Francisco, 2014, pp. 81-92.
- ⁸⁹ Moreland N., *cit.*
- ⁹⁰ Kolb D.A., *cit.*
- ⁹¹ Amabile T., *cit.*
- ⁹² Leopold T.A., Ratcheva V., Zahidi S., *cit.*

⁹³ Per un'analisi specifica del concetto di *creative occupations* e dell'analisi predittiva degli sviluppi futuri in ambito occupazionale si consulti Bakhshi H., Frey C.B., Osborne M., *Creativity Vs. Robots. The Creative Economy and the Future of Employment*, NESTA, Londra, 2017.

⁹⁴ Si veda Bruyat C., Julien P.A., *Defining the field of research in entrepreneurship*, «Journal of Business Venturing», 16, 2000, pp. 165-180.

⁹⁵ Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L., *cit.*, p. 14.

⁹⁶ Il modello della Palestra di Intraprendenza rappresenta il risultato di un percorso di ricerca e progettazione condiviso che ha visto la partecipazione di un team multidisciplinare all'interno del Career Service dell'Università di Firenze. Il processo e i risultati sono frutto della cooperazione di molteplici attori che vi hanno preso parte: Prof.ssa Vanna Boffo (Docente di Pedagogia Generale e Sociale, Delegata del Rettore al Job Placement), Prof. Mario Rapaccini (Docente di Gestione dell'innovazione, Responsabile linea Sviluppo dell'Intraprendenza del Career Service), Ing. Carlo Spellucci (Consulente per l'innovazione e facilitatore LEGO® Serious Play®), Dott. Carlo Terzaroli (Borsista di ricerca per lo sviluppo di employability e intraprendenza), Dott.ssa Elena Nistri (Responsabile Piattaforma Orientamento e Job Placement) e Dott.ssa Marisa Santioli (Piattaforma Orientamento e Job Placement).

⁹⁷ Cfr. Rogers C., *Un modo di essere*, Giunti, Firenze, 2012; Rogers C., *Libertà dell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1974.

⁹⁸ Camacho M., *cit.*

⁹⁹ Plattner H., Meinel C., Leifer L., *cit.*

¹⁰⁰ Tschimmel K., Loyens D., Soares J., Oraviita T. 2017, *D-Think Toolkit*. Fondazione ISTUD, Milano, p. 63.

¹⁰¹ Ivi, p. 125.

¹⁰² Il Business Model Canvas è uno strumento strategico che utilizza il linguaggio visuale per creare e sviluppare modelli di business innovativi, ad alto valore. Consente di rappresentare visivamente il modo in cui un'azienda crea, distribuisce e cattura valore per i propri clienti. Attraverso una rappresentazione a nove blocchi descrive il funzionamento interno dell'organizzazione, il mercato del lavoro di riferimento e le modalità di trasferimento di valore alla luce di costi e benefici. Cfr. Osterwalder A., Clark T., *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*, Wiley, New Jersey, 2010.

¹⁰³ Cfr. Amabile T., *cit.*

¹⁰⁴ Per *elevator pitch* si intende «an all-encompassing, action-producing set of ideas that you pronounce while on the elevator with the big boss for just 1 minute» in Wilson G., *The History of the Elevator Speech*. Disponibile su <http://www.the-confidant.info/2012/the-history-of-the-elevator-speech/> (1/2019).

¹⁰⁵ Ad oggi, le due edizioni-pilota della versione *Outdoor* si sono tenute in contesti tra loro molto diversi. Da un lato, uno stabilimento altamente automatizzato che si occupa di sviluppo, produzione e distribuzione di prodotti e sistemi per l'*automotive driveline*. Un secondo progetto, invece, si è svolto in collaborazione con una rete di punti vendita della Grande Distribuzione Organizzata (GDO) che opera in ambito cooperativo.

¹⁰⁶ La partecipazione volontaria al questionario di valutazione, somministrato al termine delle giornate di workshop, non ci permette di elaborare non ci permette di elaborare un profilo socio-demografico specifico per genere, età e provenienza disciplinare dei soggetti che hanno risposto in modo completo alle domande.

¹⁰⁷ Yorke M., Knight P.T., *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, York, 2006.

¹⁰⁸ Dey F., Cruzvergara C., *cit.*

¹⁰⁹ Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *cit.*

¹¹⁰ Morselli D., *La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria*, «Formazione & Insegnamento», XIV/2, 2016, pp. 173.-185.

¹¹¹ Cfr. Fayolle A., *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 1*. Edward Elgar, Cheltenham, 2007; Gibb A., *Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE), Coventry, 2005.

¹¹² La citazione è tratta da Davidson C.N., *The New Education. How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*, Basic Books, New York, 2017. L'autrice, attualmente direttrice del programma *Futures Initiative* presso la City University of New York (CUNY), ha lavorato per più di venticinque anni presso la Duke University a livello accademico e manageriale. Il volume intende tratteggiare, alla luce delle trasformazioni del mondo sociale ed educativo, le sfide per una università rivolta al futuro, capace di rispondere alle sfide del nuovo secolo e alle nuove realtà in continua emersione.

¹¹³ Rodari G., *cit.*

¹¹⁴ Hugo V., *La fonction du poète*, in Hugo V., *Les Rayons et les Ombres* (Ed. or. 1840), Blackmask online, 2001.

Studiare-lavorando e lavorare-studiando all'università: il caso dei *work colleges* americani

To study and work at university: the case of American work colleges

FRANCESCO MAGNI

The article aims to present a peculiar experience inside the U.S. higher education system: a group of liberal arts colleges, called “Work colleges”, promoting the purposeful integration of Work-Learning-Service while helping to reduce the cost of education. This experience, although limited in numbers and inserted into socio-territorial contexts partly different from those of our country, identifying some strong pedagogical paradigms, that are always able to connect particular and general, useful and good, thought and action, person and community. The case of the “Work Colleges” appears really interesting in order to promote the educational success of each one, in a perspective not only of employability but also of human and professional fulfillment throughout the entire life.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, WORK-BASED LEARNING, WORK COLLEGES, ITS, COMPARATIVE EDUCATION

In Italia, com'è noto, l'integrazione tra teoria e pratica, scuola e lavoro, università e imprese stenta a farsi strada. E questo avviene soprattutto per ragioni culturali, ancor prima che istituzionali o politiche¹. Anche gli istituti di formazione tecnica superiore (ITS, IFTS), avviati ormai da quasi dieci anni, pur a fronte di lusinghieri risultati in termini occupazionali², faticano a trovare un ampio riconoscimento da parte delle famiglie e un'adeguata attenzione da parte del *mainstream* mediatico e culturale³, mentre in altri paesi simili percorsi registrano, anche a livello di istruzione terziaria, un alto gradimento da parte di studenti, famiglie e imprese⁴. In Italia, il settore dell'istruzione superiore di terzo livello rimane ancora sostanzialmente fondato su un modello di monopolio statale contrassegnato dal duplice paradigma dell'uniformità e dell'«accademicità», a discapito di prospettive maggiormente differenziate e plurali⁵. In attesa di un complessivo ripensamento del sistema educativo di istruzione e formazione⁶, appare utile illustrare, secondo una prospettiva comparata⁷, un'esperienza straniera da cui emergono paradigmi e suggerimenti validi anche per le nostre circostanze attuali. Un caso interessante e che ci può far riflettere viene infatti dagli Stati Uniti, dove il sistema universitario è da sempre contraddistinto dalla combinazione di rette alte e

scholarship competitive per l'iscrizione e la frequenza ai college e alle università. In molti casi gli studenti universitari si laureano con alti debiti derivanti dalle tasse di frequenza ai corsi (si stima che siano circa 43 milioni i cittadini statunitensi ad avere un debito di questo tipo, pari in media a 30,000 dollari ciascuno e per un totale che ammonterebbe a circa 1,5 trilioni di dollari). Un dato che continua a crescere anche negli ultimi anni e che secondo alcuni rappresenterebbe un vero e proprio “tradimento del sogno americano”⁸, in contrasto con quel principio di “ricerca della felicità” (*pursuit of Happiness*) contenuto nella Dichiarazione di Indipendenza del 4 luglio 1776 e cuore di quel messaggio che vede gli Stati Uniti come terra di opportunità per tutti.

È quindi anche per rispondere alle sfide di giustizia sociale e di diritto allo studio che sono sorti – in epoche e contesti territoriali differenti, dal Texas al Missouri, dalla North Carolina al Vermont – alcune strutture universitarie denominate *work colleges*⁹ che si sono poste come prima *mission* istituzionale quella di consentire l'iscrizione ad un college universitario anche a studenti che, a causa delle condizioni socio-economiche di partenza, ne sarebbero stati esclusi.

I primi *work colleges* sono stati fondati più di 100 anni fa in alcune zone rurali del vasto continente americano (il

più famoso tra essi è il Berea College in Kentucky) e solo nel 1992 l'*Higher Education Act* ha introdotto ufficialmente la denominazione di “*work colleges*” assegnandola a 4 istituzioni di formazione superiore con determinate caratteristiche.

Al fine di essere riconosciuti come *work colleges*, le istituzioni formative devono soddisfare, tra gli altri, quattro requisiti minimi fondamentali:

- a) le attività lavorative devono essere esplicitamente parte integrante della filosofia educativa e dell'approccio pedagogico dell'istituto, riconoscendo così pieno valore formativo al lavoro¹⁰;
- b) ogni studente deve prendere parte a tali attività lungo tutta la propria permanenza nel *college*;
- c) gli obiettivi di apprendimento e la loro valutazione deve includere sia la parte accademica sia quella lavorativa, con pari dignità;
- d) infine, è richiesto che il *college* curi il costante aggiornamento professionale dei tutor e dei supervisor coinvolti nei differenti *work programs*¹¹.

Proprio perché innanzitutto finalizzati ad allargare le possibilità di istruzione anche a fasce sociali più povere, la nascita e la diffusione di questi peculiari *liberal arts college* (discipline umanistiche, scienze umane e sociali) – residenziali e generalmente di piccole dimensioni (tra i 120 e i 1.600 studenti) – è stata spesso legata ad istanze di giustizia sociale e di uguaglianza razziale che hanno caratterizzato e contraddistinguono tuttora determinati territori e comunità etniche.

Accanto a questa prima *mission* di contrasto delle disuguaglianze delle opportunità educative, una seconda finalità ad essa strettamente collegata è la decisione strategica di integrare simultaneamente tre prospettive: quella dell'apprendimento (*learning*), quella del lavoro (*work*) e quella dei servizi sociali alla comunità (*service*). Una decisione che è intenzionale¹² e che viene perciò perseguita a tutti i livelli, con ricadute sotto il profilo pedagogico, didattico, organizzativo, economico, comunicativo.

Lavorare al college, per il college, con il college

Prima di illustrare nel dettaglio le modalità di funzionamento di questi *college*, vi è innanzitutto da fare una premessa: l'elemento del lavoro è presente anche nelle università più “tradizionali” attraverso tirocini e soprattutto tramite il programma federale “*Work-Study*”, promosso dal *Department of Education* statunitense¹³. Ma queste esperienze, pur risultando certamente utili sia per il futuro percorso professionale dello studente, sia per la possibilità di guadagnare qualcosa per pagarsi una parte delle spese universitarie, differiscono sostanzialmente dall'esperienza dei *work college* in quanto il lavoro rimane scollegato dal curriculum degli studi ed estemporaneo poiché lasciato alla necessità/buona volontà del singolo. Non vi è quindi né circolarità tra l'esperienza lavorativa e il piano didattico dello studente, né tanto meno la ricerca di una organica sistematicità tra lo studio e il lavoro.

Al contrario, il tentativo dei *work college* è proprio quello di ricercare intenzionalmente una continua e sistematica integrazione tra il percorso di studi e le diverse esperienze lavorative che un giovane viene chiamato a svolgere nel corso degli anni universitari: le attività lavorative sono inserite, infatti, a pieno titolo all'interno del percorso formativo dello studente, con l'intento di far comprendere la dignità intrinseca di ogni lavoro, che diventa così una componente essenziale della formazione complessiva degli studenti, permeando tutto il loro percorso di crescita umana e professionale¹⁴.

Lo scopo dei *work colleges*, così come stabilito dalla normativa statunitense, è infatti quello di «riconoscere, incoraggiare e promuovere i programmi di *work-learning-service* come un metodo educativo di valore, parte integrante del programma d'istruzione istituzionale e parte del piano finanziario che diminuisce il ricorso da parte degli studenti a prestiti e li incoraggia a partecipare ad attività di servizio della comunità»¹⁵.

Ogni studente iscritto in tali percorsi è tenuto a svolgere un lavoro all'interno del *college* (cambiandolo via via nel corso degli anni e assumendo responsabilità crescenti): la gamma di lavori è molto ampia e va dal giardinaggio per la manutenzione delle aree verdi all'attività di tutor e di assistente ai docenti, dai servizi tecnologici a quelli di ristorazione, dai servizi di custodia alle pubbliche

relazioni, fino alla manutenzione degli impianti idraulici o ai servizi di agricoltura e allevamento nei campus in zone rurali. Insomma, potenzialmente ogni attività che possa essere utile per la vita del *college*. Gli studenti contribuiscono così realmente alla vita quotidiana del campus, tanto che se non si presentassero al lavoro il *college* potrebbe smettere di funzionare e di erogare i propri servizi. In alcuni casi l'attività lavorativa può sfociare anche in un vero e proprio contratto di apprendistato.

Gli studenti sono quindi assegnati ai diversi lavori a seconda delle loro preferenze e delle necessità del *college* e del contesto socio-territoriale di riferimento. Un ulteriore dato da sottolineare è che, proprio perché parte integrante del curriculum di studio, la valutazione degli studenti comprende anche le attività lavorative, analogamente per quanto avviene con le tradizionali attività curriculari, tanto che gli studenti possono essere espulsi in caso di esito fortemente negativo nelle mansioni lavorative loro assegnate.

Ogni *college* ha un *Dean of Work* che supervisiona tutte le attività lavorative assegnate agli studenti, che sono seguiti, supervisionati e poi valutati da un tutor coinvolto nel medesimo ambito professionale.

All'atto di ammissione lo studente sottoscrive un patto formativo che prevede lo svolgimento di attività lavorative solitamente comprese tra le 8 e le 20 ore settimanali (circa 140 ore a semestre e comunque non meno di 5 ore a settimana e di 80 ore a semestre): a fronte di queste attività riceve un contributo economico utile per pagarsi una parte delle spese di iscrizione al *college* (solitamente viene considerata al pari di una *scholarship* e applicata direttamente come riduzione alla retta di iscrizione e, quindi, in prospettiva, del debito derivante dalle spese universitarie).

Da sottolineare che, a differenza dei programmi federali *work-study* che retribuiscono direttamente lo studente¹⁶, nel caso dei *work colleges* il finanziamento non passa tra le mani dello studente ma viene conteggiato direttamente come pagamento delle rette universitarie.

Il lavoro degli studenti contribuisce così a tenere bassi i costi operativi della struttura e, di conseguenza, ad avere tasse di frequenza contenute, permettendo agli studenti di laurearsi con un debito "di studio" ben al di sotto della media nazionale.

A questo proposito è emblematico il caso del *Paul Quinn College*, riconosciuto tra i *work colleges* nel 2017, il primo a sorgere all'interno di un contesto urbano (Dallas) e ad essere tradizionalmente frequentato da persone di colore, dove si stima che il lavoro degli studenti in un anno sia l'equivalente di 15 assunzioni a tempo pieno¹⁷.

Inoltre, a differenza dei programmi federali "*work-study*" ai quali solo gli studenti che presentino una certa condizione di reddito possono candidarsi, nei *work colleges tutti* gli studenti iscritti sono tenuti obbligatoriamente a svolgere un percorso lavorativo contemporaneamente alle attività di studio e di frequenza delle lezioni.

Rimane da chiarire come possano "stare in piedi" simili istituzioni da un punto di vista finanziario se gli studenti pagano rette di iscrizione molto contenute (o in alcuni casi proprio non le pagano) e il finanziamento federale arrivi a coprire a malapena la metà delle spese di gestione¹⁸. Il resto è, infatti, coperto da donazioni private, come nel caso del *College of the Ozarks* (70%) o il *Berea College* (oltre il 75%).

Al termine del percorso, gli studenti non solo conseguono il diploma di laurea, ma si affacciano sul mondo del lavoro con plurime esperienze lavorative, una forte consapevolezza del valore formativo del lavoro e un radicato senso di responsabilità e di appartenenza non solo alla propria università ma, grazie ai servizi sociali resi per la comunità, anche a quella del contesto socio-territoriale dove sorge il campus.

Un sistema dunque in cui non solo si lavora *mentre* si frequenta il *college* e nemmeno si lavora solo *per* frequentare i corsi, ma dove le differenti prospettive sono intrecciate in modo tale da contribuire allo sviluppo armonico di ogni singola persona.

Tra giustizia sociale, sostenibilità economica e *community service*

Per comprendere l'impatto economico e sociale di un simile sistema possiamo citare alcuni dati riguardanti uno dei *work colleges* più antichi, il *Berea College* (Kentucky), fondato nel 1855 da un sacerdote presbiteriano "abolizionista" (cioè contrario alla schiavitù, come si evince dal motto istituzionale: «*God has made of*

one blood all the peoples of the earth»)¹⁹. Partiamo prendendo in considerazione qualche dato significativo.

Il 70% degli studenti del *Berea College* proviene dalla regione degli Appalachi dove una persona su cinque vive al di sotto della soglia di povertà. Ben si comprende allora perché il *Berea College* non richieda alcun contributo economico ai propri studenti per un ammontare di valore, nei quattro anni, pari ad oltre 100,000 dollari per studente: su una spesa complessiva di 100 milioni di dollari annui, il *Berea College* li copre con circa 50 milioni di dollari all'anno in grant e borse di studio degli studenti, 10 milioni tramite fondi federali e i restanti 40 milioni attraverso donazioni private.

Il 45% dei suoi laureati non ha debiti legati alla tasse di istruzione e quelli che li hanno, alla fine del loro percorso di studi, hanno un debito medio di circa \$6,000 (contro una media nazionale che è di oltre \$30,000)²⁰. Nel 2015, inoltre, uno studente su tre del *Berea College* si è laureato senza debito.

In generale, basti pensare che tra il 2008 e il 2013 mentre il 64% dei laureati di università private e il 53% di quelle pubbliche aveva contratto prestiti per il pagamento delle rette, questa percentuale scendeva al 44% nel caso di laureati dei *work colleges*, con prestiti di 3.000/2.000 dollari inferiori rispetto a quelli dei loro colleghi²¹.

Un altro caso emblematico è rappresentato dal già citato *Paul Quinn College*²², il primo a sorgere in un'area urbana di una grande città come Dallas: fondato nel 1872, questa università è passata attraverso numerose circostanze avverse (corruzione degli organi di governance, un tornado e due incendi) con un crollo delle iscrizioni degli studenti che sono passati da oltre 1.000 fino al minimo storico di 200 raggiunto nel 2009. Grazie all'introduzione del modello "*work-college*" negli ultimi anni si è assistito ad una netta inversione di rotta: nel 2016 gli iscritti sono tornati a crescere fino ad oltre 500, le spese di iscrizione sono diminuite da 25,000 a 15,000 dollari, a ulteriore conferma della sostenibilità, anche economica, di questa esperienza²³.

Inoltre, mentre negli altri *work colleges* gli studenti lavorano sempre all'interno del campus, in questo caso, dopo i primi anni, gli studenti lavorano anche in aziende di Dallas convenzionate con l'università tramite lo specifico *Corporate Work Program*.

Da non sottovalutare poi l'impatto sociale e di "servizio alla comunità" che l'esperienza dei *work colleges* porta con sé. Anche sotto questa luce il *Paul Quinn College* rappresenta un caso interessante. Nel 2010 si è deciso di avviare l'attività di una piccola azienda agricola (la *We Over Me Farm*) per la produzione di ortaggi e frutta con una duplice finalità: da un lato quella di consentire esperienze lavorative agli studenti del *college* (sia nella produzione agricola sia nella vendita dei prodotti e nelle attività commerciali connesse); dall'altro quella di fornire agli studenti, ai cittadini residenti della zona e ai vari esercizi commerciali (bar, ristoranti) la possibilità di acquistare frutta e verdura a prezzi contenuti²⁴. Conseguendo così un duplice impatto sia "interno", sia "esterno".

Tre dimensioni pedagogiche da riscoprire

Come è stato di recente sottolineato, in questo caso da una prospettiva inglese²⁵, l'aumento di prospettive "*work-based learning*" dove l'attività lavorativa viene riscoperta anche a livello degli studi universitari nel suo pieno valore formativo, porta notevoli benefici a diversi livelli: orientamento e *employability* degli studenti, sviluppo dei rapporti con le diverse realtà del territorio nell'ottica della "terza missione", innalzamento delle percentuali di laureati occupati, costante aggiornamento professionale di tutor e docenti. Tutti elementi presenti anche nell'esperienza dei *work colleges* ai quali se ne aggiungo altri sui quali è utile soffermarsi brevemente. Si tratta di tre questioni riguardanti le politiche d'istruzione superiore e attorno alle quali si aggroviglia il dibattito pubblico in Italia da diversi anni.

Un concreto rilancio delle opportunità formative

Il primo grande tema riguarda la tanto proclamata – quanto nei fatti spesso disattesa e dileggiata – esigenza di giustizia sociale e di pari opportunità formative.

Innanzitutto si può qui richiamare la splendida definizione – purtroppo raramente ricordata nelle successive declinazioni concrete – del principio di uguaglianza sostanziale sancito dall'art. 3 comma 2 della Costituzione enunciata dal Presidente della Repubblica Luigi Einaudi nel suo discorso di insediamento il 12 maggio 1948: «garantire a tutti, qualunque siano i casi fortuiti della

nascita, la maggiore uguaglianza possibile nei punti di partenza». Dove l'uguaglianza non è vista come una misura livellatrice dei punti di arrivo, ma come un principio a tutela delle iniziali pari opportunità (in questo caso formative) per tutti e per ciascuno.

A questo solenne principio si aggiunge il diritto di raggiungere i “gradi più alti d'istruzione” che la Costituzione del 1948 riserva ai “capaci e meritevoli, ancorché privi di mezzi” e che è risultato un elemento di difficile piena attuazione: infatti, se da un lato *conditio sine qua non* per una sua compiuta realizzazione è quello della disponibilità di adeguate risorse economiche – e della conseguente decisione politica di stanziamento di esse – dall'altro risulta problematico stabilire in primo luogo chi siano davvero i “capaci e meritevoli” e, in seconda battuta, coloro i quali, tra essi, sia anche “privo di mezzi”. D'altronde anche il concetto di merito ha ricevuto negli ultimi anni letture con differenti accenti e sfumature²⁶.

Gli ultimi dati Eurostat certificano che l'Italia è penultima (fa peggio solo la Romania) per quota di persone tra i 30 e 34 anni d'età in possesso di un diploma di istruzione terziaria. Sono solo il 26,9% a fronte di una media UE pari quasi al 40% e con paesi come Irlanda, Regno Unito, Olanda, Danimarca, Svezia attorno al 50%²⁷. È quindi evidente che in Italia l'università non solo rappresenta – almeno sotto il profilo quantitativo – l'unico canale della formazione terziaria (a discapito di quella “non accademica” degli ITS), ma anche riguarda un numero ancora troppo limitato di giovani. Un problema che certamente ha diverse radici, *in primis* di carattere culturale, che rappresenta una sfida sociale: perché, infatti, non garantire davvero a tutti “i capaci e meritevoli, ancorché privi di mezzi” la possibilità di frequentare l'università o un diverso percorso di formazione terziaria a fronte di un concreto impegno lavorativo all'interno delle strutture formative come accade nei *work colleges*? Certo in Italia viste le dimensioni dei nostri atenei non sarebbe possibile introdurre un'obbligatorietà per tutti gli studenti delle attività lavorative, ma si potrebbe aprire questa possibilità su base volontaria, affiancandola alle esperienze già in atto di tirocinio curricolare e a quelle (rarissime) di apprendistato di III livello. Tutti ne avrebbero da guadagnare, a partire dagli studenti, con un

aumento sostanziale, non formale, delle effettive opportunità formative.

Una riscoperta del valore formativo del lavoro

La seconda grande provocazione che arriva dai *work colleges* riguarda una potente riscoperta del valore formativo del lavoro e della «dignità che il lavoro porta con sé, rendendo l'uomo artefice del compimento del proprio bene e, contemporaneamente del bene degli altri»²⁸. Un lavoro, quindi, che diventa così davvero «manifestazione di sé e della propria identità, come personale contributo di senso, di creatività, di responsabile libertà che ciascuno può mettere a disposizione in qualsiasi tipo di attività»²⁹. Si tratta quindi di riscoprire e far propria una prospettiva pedagogica e una proposta educativa che miri alla messa in moto di quel circolo vitale tra esperienza e ragione generativo di una compiuta alternanza formativa³⁰. Questa capacità di riconnettere sempre particolare e generale, concreto e astratto, studio e lavoro, nel caso dei *work colleges*, come si è visto, non viene lasciato ad iniziative estemporanee e saltuarie, ma riguarda *tutti* gli studenti in *qualunque* fase del loro percorso formativo, quasi riecheggiando la perentoria affermazione di Rousseau nell'Emilio: «lavorare è dunque un dovere indispensabile per l'uomo sociale. Ricco o povero, potente o umile, ogni cittadino ozioso è un furfante»³¹. In questo caso, però, non solo un dovere, ma innanzitutto una grande opportunità formativa, riscoprendo qualcosa che era noto e praticato molti secoli or sono, come ha ben sottolineato Robert Green in un suo recente volume nel quale ha voluto richiamare quanto siano state importanti e formative le esperienze lavorative e di apprendistato di alcuni illustri personaggi storici tra cui Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Marie Curie, Benjamin Franklin, Mozart, Calatrava e molti altri³².

Oltre l'educazione alla cittadinanza

Infine, un'ultima provocazione riguarda un tema d'attualità anche nel nostro Paese, la c.d. “educazione alla cittadinanza”³³. A questo proposito l'esperienza dei *work colleges* conferma quanto già sostenuto da Rousseau sulla preminenza dell'uomo rispetto al cittadino – un termine che secondo il ginevrino avrebbe dovuto essere addirittura “cancellato dalle lingue moderne”³⁴ – poiché le esperienze lavorative (interne) e di servizio alla comunità (esterne)

generano, si pensi al caso del *Paul Quinn College*, un rispetto per l'ambiente circostante e per il contesto socio-territoriale di riferimento maggiore di qualunque lezione teorica sulla "buona cittadinanza" o sull'«educazione ambientale» o sull'«economia circolare», giusto per citare alcuni dei temi maggiormente in voga oggi. È, infatti, innanzitutto maturando come persone a tutto tondo che si sarà poi in grado di contribuire pienamente, in libertà e responsabilità, alla vita sociale ed economica della propria comunità di appartenenza.

Così, sulla scia dell'esperienza dei *work colleges*, attraverso un rilancio e una sistematica pratica della metodologia didattica dell'alternanza formativa anche in

ambito universitario, sarà possibile riscoprire queste tre dimensioni pedagogiche senza il rischio di incappare in fuorvianti riduzionismi antropologici³⁵, sperimentando qualcosa di buono per sé (e per gli altri), valido adesso (e utile anche nel futuro) per la propria strada di crescita e di compimento umano e professionale.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

¹ Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli, 2006.

² Ad oggi sono presenti in Italia 93 ITS con 431 percorsi formativi attivati grazie al coinvolgimento di 2.153 partner. Ma il numero complessivo degli iscritti rimane limitato (10.498), nonostante l'82,5% dei diplomati risulti occupato a distanza di 12 mesi dal conseguimento del titolo. Cfr. Indire, *Formazione terziaria professionalizzante. Monitoraggio nazionale dei percorsi ITS*, 15 Marzo 2018.

³ Cfr. F. Butera, *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, in «Professionalità Studi», n. 1, 2017, pp. 92-122.

⁴ L. Graf, *The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland*, «Journal of Vocational Education & Training», vol. 68, n. 1, 2016, pp. 1-16.

⁵ Cfr. G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (a cura di), *L'università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012, pp. 111-157.

⁶ Recentemente sul tema si veda G. Bertagna, *Il sistema educativo di istruzione e formazione: un ridisegno necessario. Ma verso dove, come e per chi?*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 8, 2019, pp. 1-15.

⁷ Cfr. N. S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago, *Manuale di educazione comparata*, Editrice La Scuola, Brescia 2016.

⁸ Cfr. S. Goldrick-Rab, *Paying the Price: College Costs, Financial Aid, and the Betrayal of the American Dream*, University Chicago Press, Chicago and London, 2016.

⁹ Al momento vi sono 9 *work colleges* riconosciuti a livello federale: Alice Lloyd College in Pippa Passes, Kentucky; Berea College in Berea, Kentucky; Bethany Global University in Bloomington, Minnesota; Blackburn College in Carlinville, Illinois; College of the Ozarks in Point Lookout, Missouri; Ecclesia College in Springdale, Arkansas; Paul Quinn College in Dallas, Texas; Sterling College in Craftsbury Common, Vermont; Warren Wilson College in Asheville, North Carolina. A questi si potrebbe aggiungere a breve anche il Silver Lake College in Manitowoc (Wisconsin) che ha fatto richiesta di essere incluso in questo elenco e che sarebbe il primo *work college* dichiaratamente cattolico. Per un approfondimento si rinvia al sito <https://www.workcolleges.org/>.

¹⁰ Cfr. G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, 2017, pp. 49-89.

¹¹ Cfr. *Higher Education Act* del 1965, 42 U.S.C.A. § 448 (e successivi aggiornamenti) <https://legcounsel.house.gov/Comps/Higher%20Education%20Act%20Of%201965.pdf>.

¹² Si utilizza qui questo termine secondo un preciso significato epistemologico che si può approfondire in G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, cap. IV, pp. 95-118.

¹³ The Department of Education: *Federal Work Study*, <https://www2.ed.gov/programs/fws/index.html>. Da notare che l'esperienza dei *work college* è stata riconosciuta dal ministero e fatta rientrare all'interno di questi programmi speciali.

¹⁴ Per un primo approfondimento cfr. George D. Kuh, *Maybe Experience Really Can Be the Best Teacher*, «The Chronicle of Higher Education», 21 novembre 2010; G. C. Wolniak, E. T. Pascarella, *Initial evidence on the long-term impacts of work colleges*, «Research in Higher Education», Vol. 48, No. 1, February 2007, pp. 39-71.

¹⁵ *Code of Federal Regulations*, Title 34 Federal Work Study Subpart C Work Colleges Program 675.34-Purpose.

¹⁶ Cfr. A. Soliz, B. T. Long, *Does Working Help or Hurt College Students? The Effects of Federal Work-Study Participation on Student Outcomes*, A Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment (CAPSEE) Working Paper, November 2016

- ¹⁷ Cfr. J. Pickford, *Earning to Learn: How America's Work Colleges Are Bridging Equity Gaps and Connecting Education to Employment*, American Enterprise Institute, March 2018, p. 5.
- ¹⁸ Nel 2017-2018 l'U.S. Department of Education ha finanziato i *work colleges* con oltre 8 milioni di dollari, coprendo circa meno della metà delle loro spese. Cfr. J. Pickford, *Earning to Learn: How America's Work Colleges Are Bridging Equity Gaps and Connecting Education to Employment*, cit., p. 6.
- ¹⁹ Cfr. <https://www.berea.edu/>. In alcuni casi i *work colleges* sorsero per fornire una possibilità di formazione per gli schiavi neri scappati dalle piantagioni degli stati del Sud prima della Guerra Civile americana (1861-1865). Per un approfondimento si rinvia a P. Goodman, *Of One Blood: Abolitionism and the Origins of Racial Equality*, University of California Press, Berkeley, CA, USA, 1998.
- ²⁰ Cfr. Adam Harris, *The Little College Where Tuition Is Free and Every Student Is Given a Job*, «The Atlantic», 11 ottobre 2018.
- ²¹ Cfr. J. Pickford, *Earning to Learn: How America's Work Colleges Are Bridging Equity Gaps and Connecting Education to Employment*, cit., p. 6.
- ²² Per un approfondimento sul *Paul Quinn College* si rinvia alla tesi di dottorato del suo attuale direttore Michael Sorrell, *Size Does Not Matter: Creating an Anchor Institution Model for Small Urban Colleges*, Ph.D. Thesis, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA, 2015. Sugli sviluppi più recenti cfr. Andrés Castro Samayoa, Marybeth Gasman, *The New Urban College Model: A Case Study of Paul Quinn College and Shifting Assessment Standards*, in «New Directions for Institutional Research», n. 177, 2018, pp. 131-140.
- ²³ Cfr. A. T. Bolger, C. S. Collins, *Sustainable Justice: Community Connections, Lower Debt, and the Process of Becoming a Work College*, «Sustainability», n. 10, 2018, pp. 1-20.
- ²⁴ Cfr. A. V. Overstreet, *The WE Over Me Farm at Paul Quinn College: A Review*, in «Social Impact Research Experience (SIRE)», n. 57, 2018, pp. 1-24.
- ²⁵ Cfr. Dawn A. Morley (Ed.), *Enhancing Employability in Higher Education through Work Based Learning*, Palgrave Macmillan, 2018.
- ²⁶ Si vedano, a titolo di esempio, G. Tognon, *La democrazia del merito*, Salerno Editrice, Roma 2016; C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «Studium Educationis», anno XVIII, n. 1, 2017, pp. 9-36. Da differenti prospettive, sullo stesso tema, si vedano anche il recente saggio di M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari 2019; R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna 2015, nonché il classico testo di Melchiorre Gioia, *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, 1830.
- ²⁷ Eurostat, Educational attainment statistics, June 2018, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics.
- ²⁸ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 28.
- ²⁹ *Ibidem*.
- ³⁰ Cfr. G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di Psicologia», n. 3, 2016, pp. 319-360.
- ³¹ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma 2016, p. 312.
- ³² Cfr. R. Greene, *Mastery*, Profile Books, London 2012.
- ³³ Sul tema si vedano, *ex multis*, il recente volume a cura di L. Corradini, G. Mari (eds.), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019 e il testo a cura di M. Corsi (Ed.) *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- ³⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 78.
- ³⁵ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (Ed.), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 89-127, in particolare pp. 92-114.

RECENSIONI

G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 176

Una delle sfide più ardue cui la società odierna è chiamata a rispondere è quella di ripensare, organizzare e realizzare un sistema formativo integrato tra scuola e lavoro che introduca, in modo adattivo, i giovani alla loro prima occupazione e allo stesso tempo sia in grado di sostenere gli adulti nelle transizioni della vita lavorativa implementate dall'*Industry 4.0*. A tal proposito in questo volume, Giuliana Sandrone, docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bergamo, si domanda con quali modalità si possano progettare e realizzare interventi formativi rivolti ai giovani, che sono e saranno sempre di meno "in una società inesorabilmente affollata di anziani" e agli adulti che, a fronte della *smart manufacturing* e alla conseguente digitalizzazione dei suoi processi, dovranno riqualificarsi continuamente per affrontare il mutevole contesto lavorativo.

L'autrice si pone l'obiettivo, in prospettiva pedagogica, di esplorare il concetto di *competenza*, la sua rilevazione, valutazione e certificazione, fornendo una definizione di formazione e indicandone gli elementi che la differenziano, accomunano o separano dai termini *educazione* e *istruzione*.

Nella storia italiana la formazione professionale, piegata dalle richieste del mercato del lavoro in un'ottica occupazionale impostata sul modello tayloristico, è sempre stata relegata nell'ambito delle politiche del lavoro e della programmazione economica, invece che in quelle educative, sancendo la separazione formale tra formazione professionale e istruzione.

Una possibile via d'uscita alla ricomposizione di questo modello separatista potrebbe consistere nello spostare il *focus* dal risultato esterno, rappresentato dalla performance, a quello interno, ricercato nella propulsività interna del soggetto.

Mai come oggi si rende necessario superare il concetto di *employment*, l'occupazione focalizzata sulle *hard skills*, concentrandosi sull'*employability*, l'occupabilità incentrata sulle *soft skills*, per consentire alle persone di permanere all'interno della complessa realtà lavorativa odierna elaborando soluzioni nuove ai problemi che emergeranno, nel rispetto dei propri valori personali e sociali. Per questo motivo la formazione, nella più totale responsabilità personale, deve essere in grado di progettare percorsi che preparino il "capitale umano" all'acquisizione di queste competenze trasversali.

Il concetto di *competenza*, che unisce il sapere e il significato che rappresenta per il nostro agire competente, è l'esito di un'azione educativa fondata sul concetto di alternanza formativa come incontro tra cognitività e manualità, in un percorso di apprendimento formale che sposta il proprio baricentro dall'ascoltare al fare riflessivo, dall'*auditorium* al *laboratorium* dove il metodo più confacente è la *didattica laboratoriale*, pedagogicamente fondata e funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo.

Ai giorni nostri il sistema formativo e le imprese italiane hanno la possibilità di usufruire di due dispositivi per realizzare la connessione tra

formazione e lavoro: l'*Alternanza Scuola Lavoro (ASL)*, basata sul principio «dell'apprendimento e della sua co-costruzione come processo attivo da parte di ciascun allievo e nei diversi luoghi di cui fa esperienza», e l'*Apprendistato*, sistematizzato dal D.lgs 81/15, considerato, nella sua doppia accezione, dai giuslavoristi «un contratto di lavoro a contenuto formativo» e dai pedagogisti del lavoro «una strategia che, se ben organizzata, meglio interpreta il paradigma epistemologico dell'integrazione tra teoria/pratica e scuola-lavoro».

Nel contesto italiano si è verificato un allontanamento progressivo della scuola dalla realtà e dai suoi allievi, soprattutto in termini di disaffezione ai contenuti di apprendimento. In tale situazione la tesi di Sandrone è che il *paradigma della competenza*, saldamente connesso a una prospettiva pedagogica, possa finalmente arginare questa deriva, nata dall'erronea convinzione che i *saperi* siano *inerti*, restituendo agli studenti motivazione, adesione e coinvolgimento in un apprendimento formale fondato su *saperi significativi*.

Dal concetto di competenza, assunto dalle politiche europee nel corso degli anni, l'autrice passa in rassegna le principali trasformazioni italiane succedutesi per realizzare un modello formativo, fondato sull'integrazione tra scuola e lavoro, nella coerente sinergia tra le istituzioni formative e il mondo del lavoro, allo scopo di perseguire una via italiana al "sistema duale" attraverso una serie di norme nel campo giuslavoristico e della formazione iniziale. Una realtà dove tutti gli attori - scuola, IeFp, ITS, IFTS, Università e

mondo del lavoro - possano essere coprotagonisti di un cambiamento economico, sociale e culturale, che superi la dimensione separatista, del sistema di istruzione, e quella economicista, del lavoro e della relativa formazione.

In ambito UE, OCSE in particolare, si è iniziato a parlare di *competenza* tra il 1997 e il 2002 con il progetto DE.SE.CO (*Definition and Selection of Competencies*) portandola a piena definizione con i documenti fondamentali della *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/06* (relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente) e della *Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 23/04/08* (relativa alla definizione dell'European Qualification Framework - EQF).

A livello europeo i responsabili delle politiche sociali ed economiche sostengono oggi l'impegno nei confronti del diritto individuale all'apprendimento permanente, in ogni luogo e nella singolare profondità di ciascuno (*lifelong – lifewide – lifedeep learning*), sollecitando l'adesione dei paesi membri, che stanno adeguando le loro politiche educative nei vari gradi d'istruzione, del lavoro e della formazione permanente.

Nel mondo del lavoro, in Italia, è stato invece il D.lgs n. 13/13, attuativo della L. 92/12, ad avviare la costituzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze, mentre il D.lgs 15/16 ha permesso di definire i criteri necessari per la costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali. Nel sistema IeFp il Quadro Regionale degli Standard Professionali (QRSP) ha invece contribuito a creare un

linguaggio comune tra il mercato del lavoro e della formazione professionale fornendo utili indicazioni al rilascio di titoli e qualifiche riferiti agli standard professionali.

Il concetto di competenza, declinato nelle normative sopra citate, confluendo nel sistema nazionale di valutazione degli apprendimenti e della certificazione delle competenze “dovrebbe” permettere di incrociare le categorie pedagogiche delle *conoscenze* (frutto dell'esperienza personale) e *delle abilità* (il fare rispetto a un determinato campo dell'esperienza umana) con quelle delle *capacità* (la forza potenziale in grado di produrre un cambiamento) e delle *competenze* (l'esito dello sviluppo delle buone potenzialità di ciascuno).

Secondo quanto esposto dell'autrice purtroppo la valutazione e la certificazione dei risultati di apprendimento, e delle relative competenze, tanto sono state trattate in modo approfondito nella dimensione normativa, quanto poco esaustivamente sono state trattate in quella educativa e didattica; questo anche a causa di un vecchio retaggio culturale che si focalizza sui risultati di acquisizione, in termini di conoscenze e abilità, e non si accorge che la richiesta odierna è quella di «accompagnare ciascun giovane ad affrontare gli infiniti e sempre nuovi problemi che la vita, lavorativa e personale, continuamente pone attraverso lo sviluppo più completo possibile delle sue capacità e la loro trasformazione in competenze» (ivi, p. 88).

Oggi la scuola, dove la valutazione è percepita più come onere amministrativo che come risorsa pedagogica, non può fermarsi agli apprendimenti degli allievi ma richiede momenti di valutazione interni ed

esterni, aventi per oggetto dei soggetti, dei processi e dei risultati diversi, in una dimensione circolare, che costituisce la cifra costitutiva del paradigma della complessità.

L'importante per uno studente non è più accumulare conoscenze quanto saper trovare le relazioni tra queste e il mondo, sfruttandole per elaborare soluzioni a tutti quei problemi che la vita reale pone quotidianamente. Per svilupparle al meglio il metodo più efficace è l'apprendimento situato e distribuito, collocato cioè in un ambiente il più possibile reale, integrando la didattica dei contenuti e dei saperi con modalità interattive e costruttive di apprendimento. I docenti possono rendere protagonista l'alunno nel proprio processo di acquisizione, strutturazione e ristrutturazione della conoscenza solo se fondano il proprio insegnamento su esperienze significative che mettano in gioco contenuti e procedure che consentano di imparare facendo, immergendosi nella piena prospettiva di un *lifelong-lifewide-lifedeep learning*. Questo è il motivo principale per il quale l'Autrice sostiene che la rilevazione e la valutazione delle competenze può diventare il “ponte” tra la formazione e il lavoro, lungo tutto l'arco della vita di una persona. Nell'ultima parte del libro, con tre esemplificazioni pratiche, Sandrone sottopone all'attenzione dei lettori la centralità del concetto di competenza in alcuni contesti formativi e lavorativi dove è stato possibile riflettere sull'*agire competente* e sul sapere che lo sostanzia.

Il *primo esempio* ricostruisce l'esperienza di un gruppo di docenti di un Istituto Comprensivo che, dopo un percorso di formazione sul tema delle competenze e del loro sviluppo in campo formale, decide di approfondire

la questione della loro valutazione e certificazione. Da tale riflessione è emerso come la progettazione educativa e le scelte didattiche, sostenute dalla dimensione teorica e da quella valoriale, hanno reso possibile la costruzione condivisa di un percorso verticale finalizzato allo sviluppo delle competenze.

Il *secondo esempio* riporta la testimonianza di un percorso di Alternanza Scuola Lavoro (ASL), realizzato da una studentessa di un Istituto Secondario di Istruzione Superiore, ripercorrendo le tappe principali della progettazione che

l'istituzione scolastica ha condiviso con l'azienda partner.

Il *terzo esempio* descrive il processo di riconoscimento e certificazione delle competenze avvenuto all'interno di un'Azienda di formazione provinciale, che opera nell'ambito della formazione professionale, dei servizi all'impiego e delle politiche attive del lavoro.

Nella conclusione dell'autrice, solo affermando la *centralità del concetto di competenza*, nella prospettiva pedagogica dell'integralità della persona e del suo sviluppo, oltre che nell'unitarietà del suo agire personale, si può superare il pregiudizio culturale

che vede contrapposti scuola e lavoro, teoria e pratica. A oggi purtroppo mancano ancora forme concrete della sua realizzazione ma si sta lavorando affinché «si crei e si alimenti il circolo virtuoso di un'azione comunicativa tra il mondo della formazione e quello del lavoro condividendo un'intesa rispetto al significato del termine competenza che si manifesta nelle azioni che, di volta in volta, scegliamo di mettere in campo per ottenere, certamente, “beni” concreti ma, soprattutto, per vivere “bene” e mantenere saldo il senso del nostro vivere» (ivi, p. 163).

SABRINA NATALI
University of Bergamo

G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 496

Il volume, curato da Giuditta Alessandrini è strutturato come una miscellanea di “percorsi narrativi” proposti da una variegata rosa di autori che si occupano, con prospettive diverse, della valenza formativa del lavoro.

Interessante fin dall’inizio la scelta del termine “atlante” per definire l’opera: una “mappa”, o meglio un insieme di mappe, utile per chi voglia orientarsi nella complessa tematica della pedagogia del lavoro. Una mappa non è soltanto una rappresentazione grafica, ma anche e soprattutto un racconto, una «narrazione dinamica dove si presentano ipotesi di percorsi, locomozioni virtuali e reali verso destinazioni immaginate o reali» (ivi, p. 15). Questa la sensazione di chi si accosta al volume quindi: percorrere una serie di sentieri narrativi che orientino alla comprensione delle nuove “geografie” del lavoro e della loro mutata, ma ancora fondamentale, dimensione pedagogica.

Il quesito di fondo al quale i vari studiosi hanno cercato di dare una risposta è su quali siano oggi i possibili schemi rappresentativi del lavoro, in riferimento alle questioni formative e con uno sguardo alla dimensione internazionale della questione. Vista la complessità dell’argomento e la grande ricchezza dei numerosi interventi proposti nell’*Atlante* è impossibile riassumere in poche righe tutte le conclusioni alle quali si giunge. Tuttavia è possibile individuare alcune evidenti narrazioni che riaffiorano di volta in volta nei diversi contributi, degli “schemi di lettura” del mondo del lavoro inquadrato in un’ottica pedagogica, utili per comprendere le

trasformazioni che il lavoro ha subito e continua a subire nella contemporaneità, dal punto di vista dei processi formativi ed educativi.

Il primo di questi schemi di lettura riguarda sicuramente il carattere “multiculturale” del lavoro: ciò che emerge con forza dai contributi dei diversi autori è l’esistenza di molte e differenti culture della formazione al lavoro; si va ad esempio dalla cultura delle *skills* e delle competenze alla cultura della promozione del talento, dalla cultura dei *big data* alla cultura del servizio, fino alla cultura della *open innovation* e molte altre, in un variegato universo di concezioni pedagogiche del lavoro. C’è poi il tema delle “ibridazioni” del lavoro, quali ad esempio il nuovo rapporto e l’interdipendenza tra uomo e macchina, oppure tra individuo e gruppo, ben evidenziato da nuove espressioni, ormai entrate nel lessico lavorativo, quali *digital ubiquity*, *coworking* e *co-living*.

Si parlava prima delle nuove geografie del lavoro, in questo senso l’*Atlante* esplora quelli che sono i nuovi “territori” del lavoro, che possono essere sia reali che virtuali: si pensi ad esempio al fenomeno dello *smart working*, del *crowdfunding*, o della condivisione pressoché istantanea di enormi quantità di dati attraverso le nuove tecnologie. Da tutto ciò derivano anche nuove e multiformi tipologie di formazione al lavoro: chi oggi intende intraprendere un percorso di “educazione” lavorativa, di preparazione al lavoro, ha davanti a sé l’opportunità di scegliere innumerevoli possibilità formative: per citarne due a titolo di esempio, la possibilità di

scegliere tra una formazione individuale, ad esempio basata sull’orientamento e il *counselling*, e una formazione di tipo duale, con l’integrazione tra ambienti scolastici e lavorativi.

Attraverso i vari interventi l’*Atlante* contribuisce anche a delineare un nuovo linguaggio del lavoro, dal momento che i fenomeni che caratterizzano la contemporaneità necessitano di nuove parole per poter essere efficacemente descritti: «in quanto *narrazione*, la nuova *geografia* del lavoro è anche invenzione o reinvenzione linguistica di *nuovi semantemi* che sono emersi dall’intelligenza collettiva» (ivi, p. 19).

Giuseppe Bertagna si propone nel suo contributo di sfatare il falso mito, ancora oggi molto radicato nella pedagogia del lavoro, della divisione manichea tra il lavoro inteso come *ponos* (*labor* per i latini) e il lavoro inteso come *ergon* (*opus* per i latini). Il *ponos/labor* rappresenta di fatto il lavoro da schiavi, cioè quello svolto da un soggetto che è sottoposto all’*imperium* di un altro soggetto e che non può mai essere occasione di libertà e responsabilità per chi lo esercita. L’*ergon/opus* è invece il lavoro che permette una realizzazione e liberazione dell’uomo, una dimensione “alta” e “liberale”, quale può essere il lavoro del filosofo. Bertagna rifiuta questa rigida contrapposizione, affermando come già nel mondo classico si ritenesse che nella stessa persona possano coesistere le due forme di lavoro: qualsiasi lavoro può essere occasione di *otium/scholé/lusus/studium*. Il lavoro come *ponos/labor* è ineliminabile dalla

condizione umana, ma l'azione pedagogica sta proprio nel «comprimerlo il più possibile a vantaggio di *ergon/opus*», adempiendo a quello che può essere considerato un vero e proprio «dovere pedagogicamente giustificato, la cui declinazione è affidata alla maturità personale, alla competenza professionale e alla libertà e responsabilità degli uomini» (ivi, p. 63).

Lungo questo sentiero ideale si snoda anche l'intervento di Giuseppe Zago, che sottolinea la tensione dialettica, non sempre risolta nel mondo contemporaneo, tra le diverse realtà all'esterno delle arti liberali, l'*otium* e il *negotium*. L'analisi storica di Zago individua nel Rinascimento il periodo storico nel quale avviene una significativa rivalutazione del lavoro come espressione di aspirazione alla libertà e all'uguaglianza per poi riconoscere nelle figure di Comenio e Locke i primi veri teorici di una pedagogia del lavoro. L'autore parla poi di Rousseau e di come egli, in una delle sue opere più celebri, l'*Emilio*, dia grande importanza all'esperienza, considerata come il “vero studio”, ed esalti il lavoro come condizione di dignità umana.

Su Rousseau è incentrato anche il contributo di Andrea Potestio: nel pensiero di Rousseau la dimensione più strettamente “operativa” del lavoro convive con quella più “creativa” e il lavoro viene visto come elemento di formazione alla socialità, dal momento che contribuisce ad assicurare autonomia personale all'individuo ma riveste allo stesso tempo un'utilità sociale. Nei *Discorsi* e nell'*Emilio* Rousseau propone un'idea moderna e molto attuale del lavoro, nei suoi aspetti positivi come in quelli negativi,

come lo sfruttamento e le disuguaglianze sociali, e anticipa con lungimiranza l'idea della valenza “formativa” e della dimensione “generativa” del lavoro. E proprio questa dimensione generativa è centrale nell'intervento di Umberto Margiotta: il lavoro diventa *generativo* in quanto promotore di apprendimento e di crescita individuale e collettiva, valorizzando il *talento* delle persone, il quale «si esprime e si sviluppa proprio nella relazione tra le tensioni rappresentate dalla dote naturale, dalla capacità di affrontare un duro lavoro [...] e da quella di saper cogliere le occasioni che l'ambiente offre» (ivi, p. 129).

Parlando di lavoro nella contemporaneità molti interventi si focalizzano poi inevitabilmente sulle nuove tecnologie e sui mutamenti che queste comportano: Massimiliano Costa sottolinea a esempio il ruolo giocato dalle nuove tecnologie come strumento di potenziamento delle interazioni tra i lavoratori, mentre Piergiuseppe Ellerani concentra in particolare la sua analisi sul fenomeno emergente del *coworking*, uno spazio destrutturato che promuove una convivenza sociale di tipo partecipativo e permette la nascita di comunità di progetto, dove le persone hanno l'opportunità di crescere sia dal punto di vista della professionalità che della socialità.

Interessanti e ricchi di spunti anche i contributi internazionali che impreziosiscono l'*Atlante*, come quelli di Henning Salling Holesen e di Konstantin Pouliakas che si occupano del tema delle competenze e della cosiddetta *skills intelligence* nel nuovo mercato del lavoro. Michael Gessler presenta invece i risultati di una ricerca empirica sul “sistema duale tedesco”,

definito appunto *duale* poiché basato sulla collaborazione tra tutor e insegnanti scolastici da una parte, e formatori aziendali dall'altra.

Se quindi alcuni interventi si concentrano maggiormente sugli aspetti “tecnici” dei mutamenti del mercato del lavoro e sugli effetti che tali mutamenti hanno sull'occupazione e sul concetto di imprenditorialità, altri autori, tra i quali in particolare quelli di Bertagna, Zago e Margiotta, decidono di percorrere un'analisi, se vogliamo, più “radicale”, volta cioè a ripensare integralmente il concetto di pedagogia del lavoro, giungendo alla consapevolezza che le risposte ai quesiti iniziali posti dall'*Atlante* vanno trovate all'interno di una prospettiva culturale e pedagogica, lontana da quella oggi predominante che esalta maggiormente gli aspetti tecnologici e manageriali.

Dai numerosi contributi proposti nell'*Atlante* emerge pertanto il riconoscimento della fondamentale importanza che una nuova e ridefinita pedagogia del lavoro può rivestire, poiché in grado di fornire risposte alle criticità irrisolte nel mondo contemporaneo. Risposte che restano oggi ancora troppo spesso legate ad una visione economico-centrica orientata in gran parte agli aspetti performativi o addestrativi del lavoro, la quale non ha saputo impedire lo scoppio di “crisi del lavoro” e l'accentuarsi di forme di disuguaglianza. Come sottolinea la stessa Alessandrini nella sua introduzione all'*Atlante*, l'approccio pedagogico è invece in grado di dare risalto al valore antropologico del lavoro, di dare «spazio alla *soggettualità*, attenzione ad una relazionalità positiva, “spinta” verso l'opportunità di un lavoro *creativo* e *imprenditoriale*, generativo di

opportunità nel territorio, in una parola rispetto della dignità insita nel lavoro come parte fondamentale dell'umano esistere» (ivi, p. 21).

Il volume offre quindi una preziosa varietà di spunti di riflessione per

ripensare ad una pedagogia che rimetta al centro la dimensione antropologica del lavoro e la dignità umana, ed è utile non soltanto a docenti, ricercatori e studenti di formazione, ma anche a tutti i lavoratori e i cittadini che si

interrogano sulle possibili risposte alla crisi della contemporaneità, in un mondo del lavoro sempre più complesso e in continuo mutamento.

EMANUELE BROGNOLI
University of Bergamo

R. Greene, *Mastery*, Penguin Group, USA, 2012, pp. 336

Lo statunitense Robert Greene, già autore di *best-sellers* internazionali quali *The 48 Laws of Power* e *The 33 Strategies of War*, nel suo libro *Mastery* si rivolge direttamente al lettore e lo guida in un percorso fra nozioni teoriche, strategie e (moltissimi) esempi che gli sveleranno la strada verso l'obiettivo prefissato, quello cioè di raggiungere una perfetta maestria. La struttura del testo ricorda quella di una guida o un manuale: le sei parti di cui è composto il libro rappresentano le sei fasi del percorso da seguire. Ciascuna è aperta da un approfondimento biografico sulla vita di un "grande maestro" (primo fra tutti: Leonardo da Vinci) che funge da *case study* e filo conduttore dei capitoli che compongono la sezione.

Ma dove vuole portare Greene con il suo *Mastery*? Il titolo del testo può essere tradotto come "padronanza", "competenza", o più propriamente "maestria", ossia il massimo livello di competenza che si possa raggiungere in un determinato ambito. Lo scrittore statunitense specifica che non si tratterebbe solo di un "livello raggiunto", ma soprattutto di un determinato stato mentale tipico di colui che possa essere definito maestro. Per raggiungere questa condizione, il lettore è anzitutto spronato a capire in quale ambito cimentarsi. Una volta individuata la propria inclinazione naturale, si potrà avventurare in un rigoroso apprendistato, la parte più lunga e approfondita del libro. Al termine di questa fase, l'aspirante maestro imparerà a sciogliere le catene in cui è intrappolata la naturale creatività insita in ogni essere umano. Lo step finale consisterà nella fusione dei due modi in cui il cervello ha

imparato a lavorare: quello razionale, tecnico, "addestrativo" e quello intuitivo, estremamente creativo e fuori dagli schemi. La sinergia fra il razionale e l'intuitivo sarebbe, a detta dell'autore, il cuore della maestria.

Delineare in questo mondo il percorso implica un importante presupposto: l'eccellenza non è frutto di un talento innato, ma il risultato di un duro lavoro. Greene infatti scredita apertamente l'idea del "genio" e lo considera un concetto romantico abbracciato da una società che non vuole più confrontarsi con la fatica. Questo presupposto, porta con sé due conseguenze di rilievo pedagogico: 1) chiunque, con la forza di volontà, può aspirare all'eccellenza, anche di fronte alle condizioni di partenza più avverse, come la professoressa Temple Grandin, autistica; 2) l'apprendistato viene riscoperto come strumento prediletto per l'apprendimento. Per Greene, tutta la realtà può essere affrontata con lo spirito dell'apprendista, in un *learning by doing* applicato alla vita, non solo alle professioni. Mostrando gli sbalorditivi effetti di un rigoroso apprendistato, lo scrittore cerca di scardinare il secolare dualismo teoria/pratica secondo il quale l'apprendimento è appannaggio esclusivo della mente. L'apprendimento viene dall'esperienza nella sua interezza e l'autore vuole insegnare ai lettori come rendere formativo ogni istante di esperienza.

Per dare sostegno alle proprie tesi, Greene si muove su due livelli. Il primo è quello di approfondimento analitico sulle biografie di alcuni grandi maestri del passato e del presente, nelle quali ha individuato il ripetersi di patterns poi da lui codificati come strategie da

seguire per raggiungere la maestria (tra di essi: Leonardo Da Vinci, William Shakespeare, Galileo Galilei, William Harvey, Rembrandt, Johann Sebastian Bach, Benjamin Franklin, Johann Wolfgang Von Goethe, Wolfgang Amadeus Mozart, Friedrich Schiller, Charles Darwin, Thomas Edison, Henry Ford, Marie Curie, Marcel Proust, Carl Jung, Albert Einstein, Erwin Rommel, Santiago Calatrava).

Prendiamone un paio per esemplificare meglio.

Il caso del compositore Wolfgang Amadeus Mozart potrebbe sembrare quello del bambino prodigio, del talento innato, ma Greene sottolinea come il giovane Wolfgang avesse passato la sua infanzia immerso nella musica. A sei anni vantava un numero incredibile di ore di pratica al piano, al quale si dedicava con passione e attenzione, godendo dell'atto del suonare, più che sforzandosi di migliorare. Durante l'adolescenza, fra le pressioni famigliari e i doveri di corte a Salisburgo, fu costretto a reprimere la sua creatività per il fine del guadagno, vivendo così un momento sì produttivo, ma dal valore artistico non eccezionale. Quando decise di liberarsi da queste pressioni, alla ricerca di quelle sensazioni che la musica gli dava quando era bambino, diventò in pochissimo tempo l'innovativo maestro come è conosciuto oggi. Gli anni di duro apprendistato presso la corte di Leopoldo II e il profondo livello di conoscenza della musica, combinati con lo spirito fanciullesco ritrovato, diedero vita a un'esplosione di creatività che permetteva a Mozart di scrivere capolavori uno dopo l'altro a una velocità sorprendente.

Nonostante l'alta statura, il giovane Bill Bradley sembrava essere completamente inadatto per il basket: lento e goffo, non saltava nemmeno molto in alto. Ma l'amore per quello sport era così grande che decise, dopo un'attenta analisi dei suoi potenziali punti di forza, di creare il programma di allenamento più intenso che potesse sostenere: quasi 4 ore al giorno dopo scuola e 8 la domenica. Inoltre, per sviluppare specifiche abilità, inseriva appositamente nelle sue sessioni degli ostacoli come occhiali con pezzi di nastro adesivo che riducevano il campo visivo. Greene sostiene che, per natura, l'uomo cerca di evitare tutto ciò che possa sembrare difficile o doloroso. Anche nell'allenamento delle competenze, si andrebbe quindi a favorire un rafforzamento di quelle già possedute, per evitare la fatica e la frustrazione di cimentarsi con le proprie debolezze, ma questo sarebbe un enorme ostacolo sulla via della

maestria. Per raggiungere l'eccellenza bisognerebbe sfidarsi continuamente, essere critici con sé stessi, ed esercitarsi proprio nei campi in cui si è deboli, come ha fatto Bill Bradley.

Il secondo livello è un lavoro di ricerca fra evolucionismo, cognitivismo e scienze sociali, che fornisce spiegazioni ai *patterns* e, di conseguenza, sostiene epistemologicamente le strategie.

Il gusto per interdisciplinarietà non è solo una velleità dell'autore, ma il riflesso della consapevolezza dell'indivisibilità dell'esperienza umana in discipline rinchiusi in compartimenti stagni e non comunicanti fra loro. Anche per il lettore il consiglio è quello di sfondare le barriere artificiali che dividono le discipline e diversificare il più possibile interessi e fonti d'ispirazione., cercando di creare relazioni fra essi, poiché il cervello ha un «*inherent need to make connections and associations*».

Non si può (ancora) sapere se il metodo di Greene porterà tutti gli aspiranti maestri all'eccellenza, ma potrà certamente dare numerosi spunti a chiunque voglia mettersi in gioco nel proprio settore, anche in modi non convenzionali, nonché a chi debba ancora trovare la propria strada.

Al netto di qualche criticità come la ridondanza di alcuni temi e un'argomentazione che a tratti perde di rigore scientifico, il lettore si trova fra le mani il frutto di un lavoro notevole, che vuole proporsi come uno strumento di concreta utilità, facendo così eco al pragmatismo, forse non a caso nato anch'esso negli USA come l'autore.

Mastery di Robert Greene è sì un libro di "auto-aiuto", ma è anche un inno all'uscita dalla *comfort zone* in una società che evita la fatica e il "darsi da fare", forse perché non si ricorda più come l'apprendimento sia innanzitutto un processo e non un risultato.

FLAVIO BRESCIANINI
University of Bergamo

V.M. Marcone, *Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 239

Il recente volume di Valerio Massimo Marcone offre spunti di riflessione e indicazioni sul tema della formazione duale e della pedagogia del lavoro. Il volume si interroga su come le scuole e il mondo del lavoro possano creare le condizioni per un'alternanza formativa di qualità. Secondo l'autore il *focus* delle attuali politiche europee è l'analisi del concetto di formazione duale, che rappresenta la più adeguata risposta all'esigenza di migliorare l'occupabilità dei giovani e contrastare il deficit di competenze professionali. L'analisi dei processi di formazione della persona, il ruolo dei contesti professionali stimolanti, la funzione dei tutor in azienda e degli insegnanti a scuola, i processi cognitivi attivati nei giovani, le modificazioni del rapporto con i saperi e con la formazione delle competenze-chiave rappresentano solo alcune delle importanti tematiche che l'autore illustra all'interno del testo.

La prima parte del volume ricostruisce il contesto europeo del *Work-Based Learning*, il quadro giuridico-normativo in Italia e la dimensione storica dell'evoluzione del concetto pedagogico di lavoro. Il termine inglese *Work-Based Learning* (WBL) viene tradotto in italiano come "apprendimento basato sul lavoro" o "apprendimento in contesti lavorativi", con esso si indica l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, al quale segue una riflessione sulle attività realizzate. Nella seconda parte del volume, grazie a una ricerca empirica su un campione di sette istituti tecnici in varie regioni d'Italia, vengono tracciate, insieme agli esiti dell'indagine, significative ipotesi

progettuali e possibili linee di *governance* dell'alternanza scuola-lavoro.

L'autore evidenzia come, per cogliere la dimensione educativa del lavoro nei nuovi contesti di *Industry 4.0*, la riflessione pedagogica dovrebbe andare oltre la dimensione puramente descrittiva e occuparsi di analizzare la dimensione integrale dell'uomo, valorizzandone la libertà e il diritto di formazione per tutta la vita: «in una società caratterizzata dalla tecnologia e dall'innovazione non basta apprendere una professione, ma è necessario apprendere ad apprendere, acquisire duttilità, capacità di riadattamento veloce e riconversione» (ivi, p. 12). Riprendendo le parole di Aristotele "costruendo si diventa costruttori e suonando la cetra citaristi" (Etica Nicomachea *Libro II*), l'autore fa emergere un altro tema centrale del volume: il valore prassistico del lavoro correlato al *framework* del *learning by doing* che caratterizza i percorsi duali di apprendimento. Il concetto dell'imparare facendo emerge in modo chiaro dal quadro normativo della legge 107/2015, che tende ad aumentare il dialogo tra scuola e mondo del lavoro. Il tema di fondo del *learning by doing* presentato nel volume, che interessa la dimensione pedagogica relativa alla questione del lavoro, consente di innescare prassi formative capacitanti per generare opportunità di sviluppo sul piano economico e soprattutto sul piano umano, in quanto «è (solo) l'attività, ovvero la mobilitazione delle risorse soggettive impiegate nell'azione, che rendono generativo il lavoro» (ivi, p. 24).

Ma come formare i *millennials* e la generazione *post-millennials* ai nuovi scenari di lavoro *Industry 4.0*? Per rispondere a questa domanda, l'autore sottolinea il valore dell'interconnettività e della collaborazione in un'ottica di *network-oriented*, l'aumento della responsabilità individuale e lo sviluppo di competenze professionali adeguate: «le competenze, infatti, aprono la strada all'occupabilità e alla prosperità, determinando la competitività e la capacità di stimolare innovazione» (ivi, p. 31). Nello scenario di lavoro 4.0 apprendimento e formazione sono legati in un nesso indissolubile per poter affrontare le sfide della *knowledge economy* e della *learning society*; sfide che dovranno essere affrontate da un individuo-lavoratore «agentivo, capace di comprendere i nuovi percorsi e ripensare criticamente alle sue attività e ai suoi comportamenti» (ivi, p. 38). Nei contesti d'innovazione, dare forma all'azione significa capacitare il lavoratore, ovvero «favorire la libertà di sviluppo delle sue capacitazioni e dei suoi funzionamenti, formandolo nella sua interezza, educandolo alla partecipazione lavorativa attiva, responsabile e alla significazione delle risorse e delle persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro» (ivi, p. 39). Per creare questi processi di *knowledge management* è necessario avviare negli adolescenti esperienze scolastiche per entrare direttamente in contatto con il mondo del lavoro attraverso l'alternanza. Nonostante i percorsi di apprendimento e di alternanza scuola-lavoro europei presentati nel volume, in Italia la formazione in assetto lavorativo e

l'apprendistato vengono ancora considerati come «istituti destinati soltanto ai giovani che non riescono ad andare bene a scuola, disadattati, bocciati, dispersi e non meritevoli, come uno strumento di serie B, non adatto a formare studenti colti e vincenti» (ivi, p. 75). Per tentare di porre fine a questo pregiudizio il libro di Marcone, analizzando il quadro normativo e le disposizioni di legge scritte nel corso degli anni in Europa e nel contesto italiano, mette in luce i punti di forza del sistema duale poiché «la società del futuro sarà una società conoscitiva [...], dove l'istruzione e la formazione diventeranno ancora di più i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale» (ivi, p. 49). Marcone richiama il pensiero di Sennet sull'intelligenza pratica e manuale che «conduce un dialogo continuo tra pratiche concrete e pensiero e si concretizza nell'acquisizione di abitudini e di sostegno, le quali creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione di problemi» (ivi, p. 119). In questo dialogo, emerge l'importanza di far riaffiorare le qualità

della figura dell'artigiano, affinché nei giovani, attraverso la mediazione della *tutorship*, possa avvenire un processo graduale di analisi degli oggetti da apprendere. Il tutor può e deve creare le condizioni di apprendimento utili allo *scaffolding*, che rendono possibili processi di *problem solving* e di *problem setting* dell'agire pratico che richiede un adattamento flessibile. Nella seconda parte del volume Marcone, presentando la ricerca da lui condotta, esplicita quanto scritto precedentemente. La ricerca vuole mostrare concretamente il concetto di formatività, secondo il quale «formare significa fare e trovare il modo di fare [...], ma un tal fare che mentre fa inventa il modo di fare» (ivi, p. 128). La ricerca empirico-descrittiva utilizza la tecnica dell'intervista e dei *focus* per acquisire le informazioni del campione. Interessante anche il capitolo nel quale emerge il diverso punto di vista dei protagonisti dei processi di alternanza scuola-lavoro analizzati: il dirigente scolastico, lo studente, il referente aziendale e la *tutorship* scolastica. È solo dal *coworking* dei diversi attori

che emerge il valore generativo del lavoro: «è finita l'epoca in cui prima ci si preparava a svolgere un lavoro e poi, dopo la fase della preparazione, si esercitava questo lavoro, magari per l'intera vita. È fondamentale apprendere lavorando e, reciprocamente lavorare apprendendo» (ivi, p. 170). Grazie alla sinergia tra teoria e prassi si possono generare processi continui di trasformazione cognitiva, apprenditiva e bio-psico-sociale in una dimensione condivisa, dove tutti sono protagonisti del processo. Secondo l'autore, è necessario riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di co-generare occupabilità ma anche di valorizzare il potenziale delle persone: «il *file rouge* del volume ruota attorno all'idea che le esperienze duali debbano essere interpretate non come formazione alla tecnicità del lavoro ma come co-generazione del valore per il soggetto e per il gruppo al quale appartiene» (ivi, p. 204).

ROBERTA NAVONI
University of Bergamo