

**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 percola 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 *oúsiá*: 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.