

Il ruolo del sapere implicito nella gestione della relazione. Per una epistemologia della professionalità educativa

*Francesco Lo Presti*¹

Abstract

Educare vuol dire realizzare un'impresa che pone al contempo diversi livelli di complessità e di problematicità. Evidentemente, le competenze e la professionalità di un educatore che opera nella complessità socioculturale contemporanea devono avere caratteristiche di una specializzazione tale da consentire, in qualche modo, di mettere l'emergenza "a sistema", non essendo essa un evento occasionale da gestire, ma una condizione del contesto di lavoro. A partire da queste premesse, il contributo intende mettere in luce la centralità che la formazione professionale degli educatori assume nella costruzione di competenze trasversali, nella proposta di una prospettiva fenomenologica dell'educazione, concentrata cioè sul valore soggettivo dell'esperienza e del fare significato.

Parole chiave: fenomenologia, formazione professionale, relazione educativa, competenze relazionali, riflessività.

Abstract

Educating means to accomplish a challenge that puts at the same time different degrees of complexity and difficulty. Evidently, the competences and professionalism of educators who operates in the contemporary socio-cultural complexity must have characteristics of a specialization to permit to put the emergency "in system" in any way, not being it an occasional event to manage but a condition of the work context. Starting from these premises, the paper aims to highlight the centrality that the educators' professional training assumes in constructing transversal skills, in the proposal of a phenomenological perspective of education focused on the subjective value of experience and sense making.

Keywords: phenomenology, professional training, educational relationship, relational skills, reflexivity.

¹Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

Premesse

La costruzione di una professionalità educativa avvertita e competente fa riferimento ad aspetti estremamente complessi che richiamano in misura significativa la dimensione dell'*essere-in-relazione*. In tal senso, ciò che rende un educatore all'altezza del proprio compito deriva dal riconoscimento della fluidità delle zone d'ombra che si celano negli interstizi meno visibili, coinvolti nello scambio tra persone (Iori, Bruzzone, 2018).

Il punto centrale della questione riguarda, quindi, l'assunzione di consapevolezza circa il fatto che il mestiere di educatore sia un *mestiere sociale*; un mestiere che implica cioè delle profonde capacità nella gestione relazionale, nell'interpretazione e nella conoscenza di sé e dell'altro e, di conseguenza, nell'espressione di un tenore comunicativo consapevolmente regolato ed efficace. In altri termini, l'ambito della professione educativa costituisce un terreno di lavoro nel quale le dimensioni implicite di sé e del contesto costituiscono elementi determinanti nel prefigurare il *fare lavorativo concreto*, nonché forme di influenza che sagomano tacitamente le rappresentazioni del ruolo e del contesto professionale e che dirigono l'agire in termini di valutazioni, scelte, comportamenti: il modo di immaginarsi professionisti dell'educazione "crea" il proprio essere educatori; così come il modo di immaginare i destinatari del proprio agito professionale "crea" i destinatari stessi.

Il riferimento a tali dinamiche tacite richiama, dunque, il tema della *consapevolezza di sé* nel mostrare la quota di incidenza che rappresentazioni e aspettative personali hanno nel prefigurare le condizioni della relazione educativa e, quindi, i *destini formativi* che da essa derivano. Questo tipo di acquisizione sul mestiere educativo è l'espressione di una precisa cultura della formazione che costituisce il margine più avvertito e avanzato della riflessione pedagogica.

Tuttavia, la cultura di senso comune, ma anche la cultura più largamente diffusa all'interno delle istituzioni educative, ancora non mostra di aver recepito questo particolare approccio, malgrado le criticità emergenti degli ultimi anni; criticità che, mostrando un sistema educativo in crisi nell'esprimere ruoli e funzioni che appaiano realmente in grado di prefigurare *setting* relazionali *adeguati ai tempi*, dovrebbero invece indirizzare le istituzioni educative stesse verso una *approfondita ri-tematizzazione* delle istanze contemporanee della relazione educativa stessa alla luce del confronto tra i bisogni formativi emergenti, i conflitti sociali e generazionali e la continua riconfigurazione dei modelli culturali e di conoscenza (Bellini, 2018).

Il recupero di un pieno riconoscimento dell'*autorevolezza del sapere* – e di chi detiene e veicola il sapere tramite l'espressione di competenze educative adeguate – appare una questione centrale dei nostri tempi (Nichols, 2017, trad. it. 2019). In tal senso, la rivalorizzazione del ruolo professionale dell'educatore socio-pedagogico necessita di una discussione, tanto della sua fisionomia, volta a individuarne e a promuoverne le dimensioni essenziali che la caratterizzano (Iori, 2018), quanto delle condizioni e delle percorrenze che ne sanciscono il ruolo e l'autorevolezza: «riaggiornare il proprio essere autorevole è dunque una nuova responsabilità, anche per evitare le tentazioni di fuga o abdicazioni del compito adulto» (Barnao, Fortin, 2009, p. 10).

Il processo educativo si effettua in un ambiente che, oggi più che mai, è fortemente caratterizzato dalla fluidità sociale e culturale, a tal punto da ridefinire il senso e il valore dell'esperienza stessa dell'educare (Aprile, a cura di, 2012); pertanto, la competenza centrale che delimita l'agito professionale di chi educa richiede la costruzione di un piano comune delle finalità tra educatore ed educando, che si esprime nella *socializzazione* e che assume come scopo fondamentale la creazione di *relazioni interpersonali significative* (Bruzzone, 2016). La qualità della relazione è, in tal senso, una prerogativa essenziale del lavoro formativo, poiché costituisce il fondamento di quell'interrogazione fondamentale che coinvolge ogni soggetto implicato nell'impegno del *dialogo*, come categoria reggente di un incontro educativo fondato sul riconoscimento, sulla consegna, sull'attenzione (Bellingeri, 2015).

Una formazione che abbia come obiettivo primario lo sviluppo di una personalità globale deve, dunque, necessariamente assumere la *competenza* nella gestione della *relazione educativa* come aspetto centrale (Mari, 2019).

In questa prospettiva, prefigurare una formazione professionale degli educatori all'altezza delle complessità che il mestiere educativo determina implica che, sul versante progettuale e metodologico, si focalizzi l'attenzione non sul problema dell'educando come *dato oggettivo*, ma sulla *soggettività dell'educatore* che dialoga con la *soggettività dell'educando*, ovvero sulle problematiche, sui pensieri, sulle condizioni che costituiscono le variabili nascoste che tacitamente influenzano e dirigono la relazione stessa e, di conseguenza, l'agito professionale. Appare, dunque, opportuno mettere in luce le aspettative, le convinzioni, i pregiudizi, le credenze che orientano tale *creazione*; attivando percorsi di riflessione intorno a quell'insieme di saperi che in letteratura viene definito *implicito*, il quale difatti determina inconsapevolmente l'esito delle

nostre relazioni sociali. Insieme di saperi che diviene pertanto l'oggetto di una ricerca educativa attiva, la quale assume al contempo la valenza di un processo formativo per la maturazione di competenze professionali dell'educatore *adeguate ai tempi*.

1. *Il ruolo del sapere implicito*

Il sapere implicito è quel tipo di sapere prodotto, condiviso e interiorizzato nelle relazioni quotidiane che a livello *tacito* assume il valore di teoria di sfondo per l'azione. Nell'interagire con gli altri, ognuno di noi è influenzato da questa forma di sapere, la quale esprime una visione del mondo e delle precise aspettative nei confronti della realtà (Bruner, 1996, trad. it. 2001). Esso costituisce, dunque, una sorta di *filtro* che ognuno utilizza inconsapevolmente e che si esprime attraverso pregiudizi, convinzioni, credenze, le quali, pur non essendo state mai verificate concretamente nella realtà, vengono date per vere per il solo fatto di essere *in uso* nell'ambito del quotidiano.

Il sapere implicito è, in tal senso, un sapere *sotto-banco* (Massa, Cerioli, 1999), il quale, pur non essendo mai stato sottoposto ad analisi circa la validità che esprime, è stratificato nella memoria collettiva (senso comune) e personale (Moscovici, 1984, trad. it. 1989). In ragione di ciò, il sapere implicito rappresenta un elemento perdurante nel definire universi di senso e direzioni di vita, esercitando un forte grado di controllo sul presente, grazie al potere descrittivo e interpretativo costruito nel passato. Tale sapere assurge, quindi, a sistema di classificazione e a repertorio di immagini e di descrizioni, il quale supera i limiti dell'informazione disponibile, divenendo una sorta di ambiente reale costituito da realtà incontestabili: il sapere implicito conferma se stesso, pregiudicando, condizionando, determinando gli esiti delle interpretazioni e delle relazioni con l'altro, "creando l'altro" secondo le immagini che detiene.

Le rappresentazioni che gli individui hanno di sé stessi e delle cose del mondo non sono, quindi, il prodotto di un modo di pensare, ma è il modo di pensare una diretta conseguenza delle rappresentazioni di cui si dispone. Le elaborazioni, i confronti e le rielaborazioni prodotte dagli individui nell'agito quotidiano sono, dunque, guidate da questo sapere informale che, in ragione di tale informalità, diviene particolarmente potente nel guidare pensieri e azioni; in virtù di una sorta di *invisibilità*, che è data dal fatto che esso sia posto in uso in maniera "automatica", tale sapere non viene tendenzialmente mai messo in discussione: *non si*

verifica la bontà degli occhiali che indossiamo se non sappiamo di indossarli (Lo Presti, 2010).

Il sapere implicito è, pertanto, oggetto di fondamentale interesse per una formazione della professione educativa rivolta alla maturazione di competenze relazionali e autocritiche.

In particolare, è la declinazione personale del sapere implicito che costituisce in questa sede l'oggetto di maggiore attenzione. Il *sapere personale* è una forma particolare di sapere implicito che si costruisce attraverso i vissuti di sé e degli altri. I modi in cui una persona conosce, il tipo e la qualità della sua conoscenza dipendono dalla sua storia personale, da ciò che egli ha vissuto e da come lo ha vissuto. In altri termini, è possibile dire che siamo persone diverse perché "viviamo" e "sappiamo" cose diverse (Dallari, 2000), uniche e singolari, legate cioè alla unicità e alla singolarità dell'esperienza di vita (De Mennato, 2003).

Il sapere personale si costruisce e risiede, quindi, nella nostra storia e nella nostra quotidianità e incide in maniera determinante sulle forme del sapere in generale e sui modi di essere e di agire. Esso, come forma personale del sapere implicito, produce ugualmente sistemi di interpretazione che contengono aspettative nei riguardi di se stessi, degli altri e dell'esperienza in genere, determinando percorsi di valutazione e di scelta e, al contempo, traiettorie esistenziali; si tratta, cioè, di una costruzione attiva, realizzata nel corso della singolarità della propria esperienza, che ha un ruolo fondativo per l'identità e che attribuisce un valore qualitativo e intenzionale/direzionale all'esperienza stessa.

La vita delle persone si costruisce attraverso una serie di passaggi fondamentali, cambiamenti che, definendo un *prima* e un *dopo*, segnano i percorsi di crescita degli individui. Questi passaggi e cambiamenti (scelte personali, esperienze di lavoro, esperienze di morte o di malattia, esperienza ludiche, ecc.) determinano e ri-determinano l'adesione a valori di riferimento in trasformazione, i quali indirizzano le persone, di volta in volta, verso diversi *scopi vitali* (Demetrio, 1996), modi di essere e di pensare. La trasformazione di tali valori è legata, quindi, ai passaggi, ai momenti di transizione, i quali equivalgono a una scomposizione e ricomposizione del sapere personale che costruisce il sé (Lo Presti, 2005) e che, pertanto, lo guida nell'azione; esiste, dunque, una relazione estremamente significativa tra i modi di pensare e interpretare sé stessi e il mondo e l'idea che gli individui costruiscono circa gli altri.

In tal senso, ogni individuo è *spinto* a ritenere che la realtà in cui vive sia *la realtà* e non solo una semplice versione di essa. Tale aspetto deriva da un bisogno di adattamento che è direttamente responsabile delle

costruzioni, classificazioni, categorizzazioni, senza le quali l'ambiente circostante apparirebbe intollerabilmente misterioso e incomprensibile. Il sapere funge, quindi, da strumento di costruzione e di coesione attraverso cui comprendiamo noi stessi e il mondo e ci orientiamo in esso. Senza strumenti di comprensione e senza la fiducia in essi non è possibile capire e agire l'esperienza. Allo stesso modo, il sapere ci vincola all'interno delle visioni (di noi stessi e del mondo) che detiene e, quindi, ci *obbliga* all'interno di percorsi che sono dati dalle prospettive e dai sistemi di significato che, come strutture previsionali del *possibile*, orientano implicitamente le nostre scelte, percorrenze, ambizioni, volontà, comportamenti. Il modo in cui entriamo in relazione con gli altri, il modo in cui ci comportiamo nei loro confronti sfugge, quindi, a una analisi approfondita di ciò che essi realmente e profondamente sono ed è, piuttosto, guidato da una presunta verità interpretativa di tipo classificatorio che, senza che ce ne rendiamo conto, ci suggerisce un punto di vista attraverso cui giudicare l'altro: *l'errore veramente grave è l'errore che non si sa di aver commesso, poiché non è possibile riparare ad esso ed evitare di commetterlo di nuovo.*

L'elemento da porre in luce è, dunque, che ogni comportamento, per essere realmente compreso, non può essere semplicemente classificato a partire dall'uso inconsapevole delle proprie categorie di giudizio (sapere implicito), ma deve sempre essere considerato come la parte di un tutto complesso e originale: il soggetto. In altri termini, per comprendere realmente il senso del comportamento di un soggetto destinatario di un'azione educativa, generando di conseguenza azioni di risposta adeguate a esso e dunque efficaci professionalmente, bisogna cogliere il significato racchiuso nel frammento di vita che esprime, reimmergendolo nella configurazione globale cui appartiene: «è solo alla luce del "tutto" che la "parte" diventa intellegibile, è solo il ragazzo difficile, visto nella sua globalità, che può fornirci gli indizi per cogliere il senso del suo comportamento» (Bertolini, Caronia, 1993, p. 93).

L'errore più incisivo che un educatore può compiere nella gestione della relazione è, quindi, racchiuso nel produrre interpretazioni e giudizi che tendenzialmente mai tengono conto di questa "soggettività", di questo tutto; poiché la modalità tendenzialmente più comune, come chiarito, è quella di valutare l'altro inserendolo in "categorie sociali interiorizzate" che fanno riferimento a saperi erroneamente giudicati oggettivi, rispetto ai quali non è mai stata avanzata una riflessione critica, ma che vengono dati per scontati a partire da una loro presenza e condivisione all'interno di orizzonti comuni di senso.

Negli interstizi di queste dinamiche tacite trova spazio la dimensione affettivo-emozionale che, in maniera trasversale, interviene sempre nel guidare le valutazioni e le interpretazioni dell'altro da noi; si tratta di una dimensione dal valore intuitivo che si lega a un «pensiero lento» (Kahneman, 2011, trad. it. 2017, *passim*), il quale il più delle volte commette fatali errori nel determinare le decisioni e le scelte operate all'interno di condizioni specifiche che nell'immediato richiedono un nostro giudizio, come, ad esempio, può essere per un educatore la gestione del proprio modo di comunicare e di entrare in relazione.

In altre parole, ciò che in maniera determinante condiziona e dirige lo scambio con l'altro è tutto il sistema di intuizioni, pregiudizi, convinzioni implicite, emozioni che, intrecciato in un groviglio indistinguibile di variabili, sono alla base del complesso processo psicologico e sociale che si mette in moto ogniqualvolta siamo coinvolti in una relazione e, ancor più, quando questa relazione ci vede coinvolti come educatori e, quindi, indirizzati allo svolgimento di un compito professionale. Il rilievo critico risiede allora nell'acquisizione che

il senso oggettivo è costruito dall'osservatore e rischia di non corrispondere, di non essere adeguato al senso "soggettivo", ossia a quel nesso che il soggetto sente significativo per lui. Non si tratta di negare qualsiasi validità all'attribuzione di un significato condiviso circa determinati comportamenti sociali, si tratta di recuperare quel "postulato dell'adeguatezza" (Schutz, 1974) in base al quale ogni diagnosi, ogni interpretazione di un comportamento sociale (o antisociale) proposta da un osservatore, deve essere compatibile con quella proposta da chi quel comportamento ha prodotto. Rinunciare all'adeguatezza, rinunciare ad una negoziazione continua tra senso oggettivo e senso soggettivo significa rischiare la costruzione di mondi fittizi, impalcature esplicative e affabulazioni interpretative che non hanno alcuna presa sul reale (Bertolini, Caronia, p. 40).

Certamente, potremmo aggiungere, si tratta di affabulazioni rassicuranti. Tuttavia, quel senso di sicurezza, garantito da una spiegazione soddisfacente di un evento o di un comportamento, diviene solo un *escamotage* che, pur ponendo l'educatore-osservatore in una illusoria sensazione di sicurezza, allo stesso modo lo relega nella prerogativa dell'errore continuo e sistematico, poiché egli ha rinunciato a vedere la realtà del soggetto, la sua verità, in funzione di una rassicurante convinzione di competenza nel sapere affrontare, comprendere e gestire le problematiche che gli si presentano nel corso della propria esperienza professionale; problematiche che scaturiscono dall'utilizzo di categorie di giudizio falsamente oggettive, che negano la verità del soggetto e allontanano dalla reale ri-

soluzione dei problemi. All'inquietudine del dubbio e della ricerca della soggettività, si preferisce la rassicurante certezza di fittizie oggettività; al rischio di porsi domande, si antepone la rassicurazione delle risposte già date e le risposte già date vincolano ineluttabilmente la realtà a esiti predeterminati. In tal senso, la mancata competenza critico-riflessiva di un educatore può determinare tacitamente il *destino* del proprio operato.

Proporre interpretazioni e formule esplicative predeterminate e non orientate agli attori significa dunque rischiare il fallimento dell'azione educativa (*Ibidem*). L'origine relazionale del soggetto e del mondo implica, invece,

una presa di distanza da ogni possibile interpretazione oggettivistica o idealistica: il soggetto non è il risultato di una serie di forze e urti di un mondo naturale [...]. Il mondo naturale offre dei pre-testi sulle cui suggestioni ed entro i cui vincoli il soggetto costruisce dei testi, ossia delle rappresentazioni sensate del mondo, nella cui costruzione il soggetto, il suo sistema di rilevanza, il suo modo di cogliere le tracce di senso nel mondo, sono fortemente implicati (ivi, p. 41).

Un processo formativo e auto-formativo finalizzato alla costruzione di competenze adeguate alla complessità del contesto educativo si concentra, quindi, sul *disvelamento* delle rappresentazioni di sé e della realtà. Gli individui definiscono *naturalmente* il proprio agire professionale in riferimento al riconoscimento e all'interiorizzazione delle norme e dei valori storicamente e tradizionalmente determinati all'interno del proprio contesto professionale (*sociale e culturale*) in maniera del tutto *automatica e naturale*; l'utilizzo di categorie sociali astratte socialmente costruite (Turner, 1982, trad. it. 1997) e interiorizzate consente di realizzare una idea di sé e degli altri e, pertanto, esso costituisce la già citata matrice *rassicurante* dell'esperienza, il metro di giudizio, l'elemento di paragone, il modello tramite cui operare un raffronto con informazioni provenienti dall'esperienza.

Tuttavia, la professione educativa necessita, in prima istanza, che le impalcature sovrastrutturali del pensiero su cui si ergono certezza e sicurezza vengano demolite, tramite la scelta "rischiosa" di guardarsi dentro, la scelta di guardare al proprio ruolo in profondità. Ciò è il risultato della capacità di transitare da un atteggiamento *naturale* (meccanico, miope, inconsapevole) verso un atteggiamento *filosofico* (organico, critico, consapevole), costruendo ovvero una *vigilanza epistemica* (Caronia, 2011) che non è solo competenza metacognitiva, ma possibilità di dubitare delle nostre premesse di conoscenza, cioè di applicare metodicamente

e sistematicamente l'esercizio del dubbio come strategia di dialogo con noi stessi e con il reale.

La chiave di volta è, quindi, l'*autoconsapevolezza*, che consente di includere la pluralità e la frammentarietà dell'esperienza formativa personale in una idea critica del sé professionale:

una riflessione sotto forma dialogica delle emozioni, dei desideri e delle aspettative che hanno influenzato comportamenti e relazioni agiti in modo automatico può essere estremamente utile non solo per modularle e renderle più flessibili, ma anche per migliorare le capacità di ascolto empatico (Fratini, 2011, p. XXVIII).

Si tratta di sviluppare un atteggiamento riflessivo che permette di scoprire il ruolo del *mondo interno* e la dialettica che esso articola con il *mondo esterno* nella costruzione delle motivazioni che stanno dietro ai comportamenti. Questa possibilità costituisce il fondamento per lo sviluppo di una relazione che, orientata dalla consapevolezza, si pone in grado di instaurare rapporti finalizzati alla sintonizzazione affettiva e cognitiva, anche e soprattutto in circostanze caratterizzate da emozioni controverse e problematicità, così come spesso si pongono i contesti educativi (Mannese, Visconti, Cirillo, 2017).

2. La formazione critico-riflessiva dell'educatore

Lo scopo di una formazione degli educatori di matrice critico-riflessiva è, quindi, quello di infrangere la separazione tra sapere esplicito e implicito. Un modo possibile per rendere l'agito professionale un agito efficace e consapevole è, cioè, quello di attivare processi di de-costruzione del sapere implicito che, automaticamente e acriticamente, governa le scelte professionali. Questo processo ha l'obiettivo di ri-costruire criticamente una *ratio* dell'agire professionale, cioè una sua *epistemologia* (De Mennato, 2003), ri-definendo lo sfondo del nostro modo di operare e risanando il rapporto tra teoria e pratica, laddove la teoria non sia più costituita da un sapere poco chiaro, noto e condiviso, ma divenga un elemento preciso e riconoscibile, consapevolmente scelto, per produrre gli esiti comportamentali criticamente ritenuti più adeguati a esprimere i compiti di una data professione.

Sapere da quali punti di vista è guidato l'agire professionale consente sia di chiarire la misura attraverso cui possiamo ritenere di essere ade-

guati o meno nell'espressione della professione stessa, sia di trovare delle modalità per intervenire criticamente e riflessivamente sull'agito professionale stesso, modificandolo in corso d'opera. Essere educatori implica, dunque, la capacità di riflettere costantemente sul perché dei propri modi di intervenire, sui sistemi di sapere che guidano implicitamente i criteri interpretativi e le scelte operative; implica l'essere in grado di ridefinire la propria professionalità, evitando le facili scorciatoie prodotte da una adesione acritica a modelli convenzionali che descrivono il proprio lavoro secondo logiche tacitamente acquisite, mettendo, cioè, sistematicamente in discussione tali logiche alla luce di una analisi rigorosa del sé, dei contesti e delle situazioni in cui si opera e dei sistemi di sapere posti in gioco nella definizione di tali contesti e situazioni.

L'oggetto dell'intero processo è, quindi, il *sapere*; in particolare quel tipo di sapere o, come abbiamo meglio specificato, sistema di saperi che, a nostra insaputa, regola, vincola e governa il modo in cui, all'interno di un dato contesto professionale, vediamo noi stessi e gli altri, realizzando azioni e comportamenti. L'obiettivo formativo è, dunque, quello di intervenire sui sistemi di sapere (implicito e personale), tramite processi di controllo e di *validazione*; processi che siano cioè in grado di esercitare una sorta di verifica della validità di una prospettiva di significato in riferimento agli esiti che essa determina e alla corrispondenza di questi con condizioni emerse dal confronto con la realtà del soggetto/interlocutore.

In tal senso, la decostruzione e la validazione dei sistemi di sapere, posti allo sfondo di quei contesti sociali che assumono un valore dominante nell'esperienza di vita, implicano necessariamente una *ricorsività della riflessione* che va dal piano individuale a quello collettivo e comunitario, nell'idea che la costruzione della competenza critico-riflessiva e relazionale del professionista dell'educazione debba risultare da un processo di co-costruzione e ri-costruzione, tramite un esercizio critico-riflessivo che si estende alla dimensione sociale. La ridiscussione dei saperi taciti richiede, in altri termini, che una importante variabile progettuale e metodologica della formazione professionale si attesti anche sulla possibilità di confutare, validare e riorganizzare le regole e i vincoli custoditi sia nella tradizione storico-sociale della professione sia nelle interpretazioni e reinterpretazioni di tale tradizione connesse a nuove istanze e a particolari contingenze storiche, sociali e culturali di natura locale.

L'appartenenza a un sistema sociale, economico e culturale corrisponde, dunque, a una collocazione rispetto all'orizzonte dei saperi; essa, determinando sistemi di aspettative e di azione definiti come vincoli imprescindibili all'interno dei contesti professionali di riferimento,

implica i modi in cui i soggetti agiscono la propria professione (Camerucci, 2019). La capacità di riflettere costantemente sul perché dei propri modi di agire la professione richiede, pertanto, un confronto/dialogo con i sistemi collettivi di sapere, promuovendo un'analisi critica della storia personale che si arricchisce e diviene trasformativa attraverso una dimensione di scambio e di interazione con gli altri, in un'ottica di rete che mira a realizzare un "accordo d'uso" dei significati di sé e dell'altro.

Il presupposto epistemologico su cui si fonda la progettazione di una formazione così concepita assume una sostanziale coincidenza tra scientificità e fondazione fattuale (Lumbelli, 1995), esprimendo, in tal senso, la volontà di sviluppare l'intervento formativo e di ricerca con lo sforzo di vedere la teoria nella pratica e la pratica nella teoria, particolarizzando la prima e generalizzando la seconda (Leinhardt, Beck, Stainton, 1994).

Nel vincolo stabilito tra teoria e strategie d'azione si esprime una duplice intenzione: da una parte, fare riferimento a problemi effettivamente percepiti come significativi ed emergenti nella pratica professionale; dall'altra, rendere l'intervento *rilevante*, attraverso il ricorso a una specifica metodologia da utilizzare nel tentativo di produrre processi di innovazione e di cambiamento delle pratiche formative e professionali.

Il riconoscimento e il rispetto del vincolo prodotto dalla scelta di uno specifico sistema teorico nei confronti dell'azione costituisce, in tal senso, un criterio di scientificità fondamentale (De Landsheere, 1970, trad. it. 1973); le scelte e le azioni che descrivono l'intervento assumono il senso di un percorso di ricerca auto-riflessiva nel riferimento costante alla teoria. Ogni passaggio o fase operativa trova necessariamente una sua giustificazione nel ricorso a uno o più livelli prospettici, presenti nel modello interpretativo delineato per la comprensione e la descrizione dei processi formativi che interessano l'individuo e la sua identità professionale.

Il rapporto sistematico tra argomentazione razionale, opzioni di metodo e constatazione fattuale guida, pertanto, la descrizione del piano d'azione e la discussione dei fatti concreti, evidenziando la circolarità virtuosa teoria/azione/teoria presente nelle implicazioni operative e metodologiche del processo educativo: si tratta, in questo senso, di porre a confronto e in dialogo «le astrazioni suggerite dalla teoria» (Orefice, 2006, *passim*) con la realtà effettiva, su cui impatta il «problema educativo originario» (*Ibidem*). Di qui, l'opzione per uno sviluppo che, nell'identificazione dei passaggi metodologici e operativi che lo definiscono come intervento formativo, realizzi un costante rimando allo sfondo teorico che sostiene e orienta le opzioni pedagogiche in una dimensione individuale e di gruppo.

3. *Costruire competenze critico-relazionali*

Lo sfondo teorico assunto si riferisce sostanzialmente, come chiarito, alla descrizione del rapporto tra saperi e agire professionale. Tale sfondo trova una traduzione all'interno di un'azione specifica che individua nell'*intenzionalità trasformativa* la propria dimensione pedagogica; l'assunzione dell'acquisizione di fondo, secondo cui i saperi costruiscono le identità e i modi in cui esse si esprimono e agiscono nei contesti professionali, delimita, in tal senso, gli spazi possibili entro cui costruire un percorso orientato da una epistemologia pedagogica.

D'altra parte, la Pedagogia, inscritta nel *macroparadigma della complessità*, si riferisce a molteplici campi del sapere e a una pluralità di modelli critici e costruttivi; il sapere pedagogico non si presenta come un sapere univoco e compatto, riconducibile a criteri uniformi o procedurali, ma sempre più come un sapere composito e non lineare, che riguarda la capacità della Pedagogia di assumere un *habitus* di riflessione regolativa sulla teoria e sulla prassi del processo formativo (De Mennato, 1999). L'approccio epistemologico prescelto privilegia, pertanto, questa valenza dialettica e argomentativa propria della Pedagogia, esprimendola nel confronto tra quest'ultima e le teorie che descrivono il rapporto tra saperi impliciti e comportamenti, nel tentativo di definire un punto di vista regolativo, che guidi una pratica significativamente orientata come azione intenzionalmente trasformativa e, dunque, formativa, circa il tema della gestione critica e competente dell'agire professionale nell'ambito del lavoro educativo.

La riflessione sul tema dei saperi impliciti, come elemento chiave di influenza sui modelli e sulle pratiche professionali, apre spazi di educabilità utili alla costruzione di un progetto professionale; tale riflessione costituisce, in altri termini, il luogo e il momento che sostengono la possibilità di re-interpretare la realtà degli agiti professionali, intervenendo su essi.

Il rapporto tra *sistemi del sapere implicito* e *agiti professionali* diviene, cioè, presupposto teorico-epistemologico e obiettivo formativo: da una parte, infatti, assumiamo tale rapporto come "fatto formativo" che determina un "fatto sociale" e, dall'altra, intendiamo costruire itinerari educativi orientati intenzionalmente allo scopo di gestire tale rapporto. Individuare, nell'influenza implicita dei sistemi di sapere, il problema epistemologico al centro del piano teorico della formazione professionale conduce, quindi, a circoscrivere il bisogno formativo stesso in ambito professionale: l'espressione dell'agito professionale nei contesti di lavoro concentrati sulla relazione sfugge tendenzialmente all'esercizio di una critica consapevole delle ragioni che lo determinano.

D'altro canto, l'idea che il modo di agire e di entrare in relazione con gli altri sia prodotto proprio dal riferimento a un sistema di saperi rende possibile rintracciare una modalità di gestione critica intra e inter-personale del proprio agito nella esplicitazione e ricostruzione consapevole di tale sistema; ciò equivale alla possibilità di assumere un ruolo attivo nei processi di costruzione del sé professionale. La formazione critica dell'educatore si sviluppa, quindi, considerando sia l'aspetto fenomenico del problema dell'agire professionale, come problema connesso alla natura e alla qualità dei saperi impliciti che lo determinano, sia le possibilità che derivano dal *disvelamento* dei saperi impliciti. In altri termini, se il problema è l'aspetto pervasivo dei saperi impliciti all'interno della vita professionale, una possibile strategia d'intervento riguarda l'attivazione di una consapevolezza circa la dimensione critica e costruttiva di tali saperi, la quale consente di intervenire, a livello formativo e progettuale, sul sé professionale. La costruzione dei passaggi procedurali e metodologici che compongono una formazione così concepita intende, quindi, sostenere gli educatori in formazione nella capacità di leggere i saperi come oggetti culturali su cui esprimere una riflessione, una valutazione, una possibilità di azione costruttiva e trasformativa.

Lo scopo generale è, pertanto, quello di *vivere i saperi* come *criteri* alla base dei propri modi di pensare, di agire e di intrattenere relazioni sociali; i saperi divengono, secondo tale impostazione, ambito di intervento formativo attraverso l'acquisizione del *valore autoformativo* insito nella negoziazione e nella condivisione dei processi di costruzione della conoscenza. Tale impostazione esprime un particolare modo di intendere l'azione formativa stessa, come *ricerca di possibilità di azione* (Izzo, 1997), con una specifica intenzionalità trasformativa; in tal senso, si intende promuovere una attitudine all'esercizio riflessivo nella gestione della professione che si sostanzia nell'utilizzo di «metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati a un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo intelligente e meno confuso e abitudinario» (Dewey, 1929, trad. it. 1951, p. 2).

Questa via diviene premessa fondamentale dell'interpretazione e dell'azione, poiché realizza concrete possibilità metodologiche per il dialogo con la singolarità e con la soggettività.

4. La gestione della relazione educativa

Lo sviluppo di un'attitudine critica come competenza professionale degli educatori assume un valore di mediazione tra i processi decisionali

e operativi, che definiscono il proprio modo di agire la professione e le prospettive di significato che guidano tali processi (Kanizsa, 2007); tale valore consiste ancora nella possibilità di guardare al rapporto che ognuno di noi intrattiene con il mondo come funzione di interpretazioni personali in debito con orizzonti di sapere.

I modi personali di esprimere la propria professionalità descrivono un modo di essere in cui è presente una dinamica decisionale *emblematica* (Demetrio, 1997), che è lo specchio dei saperi frequentati dal soggetto. Il modo di pensare il proprio sé professionale è il risultato dei saperi che, costruendo permanenza e continuità all'interno di una storia, esprimono implicitamente il complesso dei valori, dei punti di vista e delle credenze – ma anche delle preoccupazioni e dei disagi – che determina il modo di pensare e di agire degli individui.

Rintracciare e ricostruire all'interno della propria storia professionale il processo *trasformativo* e generativo di saperi, che ha condotto e conduce un individuo a realizzare una certa idea di sé e della propria professione, implica generare una quota significativa di consapevolezza circa le ragioni del proprio agito professionale. La costruzione di competenze relazionali, finalizzate a guidare la propria esperienza professionale nei contesti educativi, si realizza dunque attraverso tre livelli di riflessione che segnano il mutare delle modalità di costruzione e di interpretazione dei significati riposti allo sfondo del proprio agire con l'altro.

A un primo livello, corrisponde la capacità di riconoscere le teorie presenti nel proprio orizzonte dei saperi come modello di descrizione e di interpretazione della realtà (*livello di individuazione del sistema di sapere*). A questo livello, si evidenzia la dinamica fondamentale per cui l'orizzonte dei saperi fornisce, anche e soprattutto a livello implicito, gli strumenti e le teorie strutturate e veicolate nelle relazioni sociali all'interno del proprio contesto di lavoro, le quali assumono tacitamente un valore paradigmatico.

A un secondo livello, i paradigmi che costituiscono la base dell'azione e dell'interazione in ambito professionale subiscono un processo di revisione e di validazione (*livello di analisi e di de-costruzione del sistema di saperi*), che consiste nell'interrogarsi sulla validità di una costruzione della realtà e sulle regole che la sostengono.

Al terzo livello di riflessione, viene attivato un processo di ricostruzione della conoscenza (*livello di ri-costruzione critica del sapere*) che, da oggettiva e acritica, diviene soggettiva, intersoggettiva e verificata: «per essere liberi, dobbiamo essere in grado di dare un nome alla nostra realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la nostra voce» (Mezirow, 1991, trad. it. 2003, p. 11).

Questi livelli di riflessione hanno quindi lo scopo di intervenire sulle mentalità diffuse (Jervis, 1999), che rispecchiano i valori più ampi di una cultura professionale o di un contesto di lavoro, per identificare, da un lato, l'influenza di elementi macrosociali nella formazione individuale e, dall'altro, per consentire ai soggetti di divenire costruttori critici della propria versione di professionalità, attraverso un metodo di analisi che crea una coerenza tra idea della professione e azione professionale, dove quest'ultima costituisce il risultato di precise e consapevoli scelte prospettiche, valori e norme scaturite da processi di analisi di sé in dialogo con l'altro, del proprio ruolo professionale e del proprio contesto di lavoro.

Il passaggio ulteriore mira, quindi, a sollecitare un grado più profondo di conoscenza, attivando capacità di *meta-livello* di natura riflessiva e critica nei confronti del sapere condiviso; ciò significa favorire il confronto tra la conoscenza data convenzionalmente e acriticamente per "buona" e la *conoscenza critica* prodotta dal tentativo di interrogarsi e interrogare per la prima volta su tutto quanto attiene al proprio modo di pensare la professione, il sé e gli altri. Da tale confronto dovrebbe auspicabilmente scaturire la capacità di discostarsi dalle teorie e dai modelli di sapere tacitamente consolidati, per approdare a punti di vista nuovi e soprattutto maturati a partire dalla discussione circa la verifica della loro efficacia e adeguatezza.

Le *regole non scritte* plasmano la mente e i comportamenti, generando, pertanto, un processo circolare che conduce dalla vita di relazione alla costruzione dell'identità; la conoscenza e l'analisi di tale processo rimettono, tuttavia, in discussione il processo stesso, non tanto nelle forme del suo prodursi, le quali descrivono la dimensione sociale e culturale dei processi socio-cognitivi, quanto negli esiti che produce: approdare inconsapevolmente a una identità professionale è come non approdarvi; agire in riferimento alla propria identità, così come ognuno è portato a fare, diviene un'azione efficace, solo nel riconoscimento possibile e nella critica del sistema di saperi da cui tale identità è originata (Lo Presti, 2005).

La riflessione rappresenta, quindi, il mezzo principale per trarre significato dall'esperienza, consente di operare uno scarto tra la conoscenza personale e la conoscenza condivisa, oggettiva e impersonale, rendendo gli individui consapevoli del proprio ruolo attivo nella costruzione della realtà e rendendo più aperta e plurale l'influenza delle strutture sociali e culturali sulla vita del singolo: la riflessione è, pertanto, lo strumento principale che sostiene una forma di *autodirezione* nell'apprendimento e nella formazione (Striano, 2001).

La competenza, che si intende attivare e che sostiene il versante dell'esperienza dell'educare dedicato alla gestione efficace della relazione educativa, si riferisce, dunque, alla maturazione di un'attitudine riflessiva, la quale consente di *osservare sistematicamente in modo obiettivo la logica tradizionale con cui abbiamo interpretato l'esperienza professionale* «per riesaminare razionalmente la pretesa implicita di validità avanzata da uno schema di significato (o da una prospettiva di significato) mai messo in discussione in precedenza» (Mezirow, 1991, trad. it. 2003, p. 104). Ciò significa, in altri termini, essere in grado di *esprimere dubbi* su ciò che appare consolidato, ponendo in atto, di conseguenza, operazioni di verifica, di conferma o di disconferma, le quali possano approdare a una ricostruzione del significato, realizzata sullo sfondo di una posizione critica protesa al dialogo con la soggettività.

Questo processo di formazione professionale si struttura, cioè, su un bisogno di crescita e di apprendimento che si sostanzia nella possibilità di trasformare i sistemi e le prospettive di significato legate al contesto dell'intervento; tale possibilità implica una trasformazione dei modi in cui viene interpretato il proprio ruolo professionale e, dunque, un passaggio alla consapevolezza circa sé stessi, che si concretizza, a sua volta, in un consolidamento di un'attitudine all'apprendimento riflessivo per l'azione riflessiva. In tal senso, la formazione professionale si qualifica quale processo intenzionale che guida l'individuo nella costruzione del sé e del contesto di lavoro come rappresentazione intersoggettiva costruita attivamente e criticamente.

Lo sviluppo della *competenza riflessiva* nell'ambito della professione educativa costituisce, allora, il fondamento per la maturazione di una "sensibilità" che non si realizza acquisendo conoscenze e metodi standardizzati. Questi ultimi non appaiono adeguati o sufficienti poiché non sono in grado di esprimere, nella loro fissità e oggettività, la funzione all'origine della capacità di interpretare e affrontare in maniera originale, inedita, situata, le situazioni critiche, emergenti all'interno di contesti educativi, caratterizzati per definizione da *difformità*.

La formazione alla competenza riflessiva non può, infatti, seguire una strategia educativa orientata solo sul trasferimento e l'interiorizzazione di conoscenza, ma deve maturare attraverso l'integrazione di modelli di conoscenza che prevedono l'esercizio d'uso del dubbio, come strategia sistematica: non è, cioè, solo acquisendo conoscenze e procedure che maturano le competenze adeguate alla gestione della relazione educativa, ma è necessario che si integrino nella formazione delle continue sollecitazioni rispetto alla possibilità di mettersi in discussione, metten-

do allo stesso modo “in crisi” i fondamenti taciti del sapere personale e professionale (implicito e esplicito) che inconsapevolmente orienta il rapporto tra il professionista e il proprio agito professionale.

Il lavoro educativo, poiché si riferisce a un contesto applicativo caratterizzato da difformità e da variabilità, realizza un tale orizzonte di imprevedibilità rispetto al quale non è possibile ritenere, oggi più che mai, di utilizzare conoscenze, procedure e regole dal valore assoluto: in educazione, la necessità non è quella di padroneggiare procedure, piuttosto quella di essere in grado di lavorare a partire da una “sensibilità” interpretativa che consenta, di volta in volta, di ricostruire scelte e direzioni all’interno di un dialogo critico e costante con i soggetti e con la situazione in cui si è immersi. Situazione che è composta sostanzialmente da persone e, dunque, dalle incontrollabili variabili interpretative e comunicative determinate da processi psicologici, socio-culturali ed emozionali in gioco.

Tutto ciò implica accogliere la dimensione viva e irriducibile dello spazio educativo, dato dall’essere in relazione come ambito specifico di crescita professionale e di ricerca scientifica, ambito che richiede appunto lo sviluppo di competenze che sono la risultanza di percorsi formativi e auto formativi lunghi e complessi, fondati sull’esercizio d’uso del dubbio e della riflessività, assumendo come oggetti privilegiati l’esperienza, il senso di sé, la soggettività altrui, i sistemi di sapere e di comunicazione, i processi cognitivi ed emozionali.

Riferimenti bibliografici

- Aprile B. (a cura di) (2012): *La relazione educativa nella post-modernità. Itinerari tra scienze, culture e sapienza*. Padova: EMP.
- Barnao C., Fortin D. (2009): *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Bellingreri A. (2015): *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bellini P.P. (2018): *Autorevolezza. La sfida della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P., Caronia L. (1993): *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Bruner J. (1996): *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2001.
- Bruzzzone D. (2016): *L’esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Camerucci M. (2019): *La relazione educativa nella tradizione dei saperi*. Perugia: Morlacchi.
- Caronia L. (2011): *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallari M. (2000): *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini e Associati.
- De Landsheere G. (1970): *Introduzione alla ricerca in educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1973.
- De Mennato P. (1999): *La scienza divide. Un itinerario di epistemologia pedagogica*. Catania: Librerie Cuecm.
- De Mennato P. (2003): *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio D. (1996): *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*. Milano: Cuem.
- Demetrio D. (1997): *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1929): *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1951.
- Fratini C. (2011): *Prefazione*. In P. Orefice, A. Carullo, F. Calaprice (a cura di): *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Milano: CEDAM, pp. XIX- XXIX.
- Iori V. (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Iori V., Bruzzone D. (2018): *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Izzo D. (1997): *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: Clueb.
- Jervis G. (1999): *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*. Milano: Feltrinelli.
- Kahneman D. (2011): *Pensieri lenti e veloci*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2017.
- Kanizsa S. (2007): *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Mondadori.
- Leinhardt G., Beck I.L., Stainton C. (1994): *Teaching and learning in history*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Lo Presti F. (2005): *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lo Presti F. (2010): *I saperi nella costruzione dell'identità professionale*. In A. Cunti, F. Lo Presti, F. Sabatano (a cura di): *Le competenze relazionali in ambito sanitario. Per una formazione all'agire riflessivo*. Roma: Carocci.
- Lumbelli L. (1995): *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*. In E. Becchi, B. Verdecchi (a cura di): *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 101-133.
- Mannese E., Visconti E., Cirillo C. (2017): *Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo. Scenari pedagogici*. Napoli: EdiSES.
- Mari G. (2019): *La relazione educativa*. Brescia: Scholé.

- Massa R., Cerioli L. (1999): *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Moscovici S. (1984): *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. In S. Moscovici, R.M. Far (a cura di): *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino, 1989, pp. 23-94.
- Nichols T. (2017): *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Trad. it. Roma: GEDI, 2019.
- Orefice P. (2006): *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratica* (2 voll.). Napoli: Liguori.
- Schutz A. (1932): *La fenomenologia del mondo sociale*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1974.
- Striano M. (2001): *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Turner J.C. (1982): *Verso una ridefnizione cognitivista del gruppo sociale*. Trad. it. in V. Ugazio (a cura di): *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: FrancoAngeli, 1997, pp. 169-198.