

Il bisogno di senso e la ricerca di significato nella formazione del sé professionale.

Per un'intelligenza orientativa

ENZA MANILA RAIMONDO*

RIASSUNTO: In questo contributo propongo una riflessione pedagogica sulla formazione dell'intelligenza orientativa, così come può avvenire nelle istituzioni formative. In ogni ordine e grado, una didattica in funzione orientativa si prefigge di interpretare i bisogni reali di ogni studente in rapporto alle discipline creando le condizioni di uno sguardo attivo sul reale; ciò attribuisce il suo tratto professionalizzante. Non sarebbe tale però se, al contempo, non svolgesse al suo interno il soddisfacimento di un bisogno costitutivo della persona: quello di esistere con un significato, di ricercare il senso del “sapere” e del “sapere fare”. Denoto tale processo di *significare* le cose facendo ricorso agli stili di insegnamento e di apprendimento *significativo, generativo, esperienziale*.

PAROLE-CHIAVE: apprendimento significativo, orientamento, formazione, competenza.

ABSTRACT: In this paper I propose a pedagogical reflection on the formation of guidance skill, as it can take place in educational institutions. In every order and degree, a teaching in guidance function aims to interpret the real needs of each student in relation to the disciplines creating the conditions for an active look at the real; this attributes its professional trait. It would not be such if, however, it did not carry out within itself the satisfaction of a constitutive need of the person: that of existing with a meaning, to seek the meaning of “knowledge” and “skill”. I denote this process of *signifying* things by resorting to *meaningful, generative, experiential* teaching and learning styles.

KEY-WORDS: meaningful learning, guidance, education, skill.

* Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'esercizio Fisico e della Formazione.

1. Il profilo essenziale del *formarsi*

Le diverse prospettive umanistiche riconoscono come essenziale e costitutivo della vita di ogni individuo questo desiderio umano: quello di esistere con un significato, di dare un nome alle cose. Nel suo essere nel mondo, difatti, l'individuo si trova a dover affrontare il problema del senso delle cose (Weick, 1997); entrando in rapporto con se stesso, con gli altri, con gli oggetti, e di fronte agli eventi e alle varie situazioni, l'uomo si pone la questione del significato e della comprensione.

Come scrive Bellingreri (2011), «comprendere rappresenta la disposizione originaria ad orientarsi nel mondo: apprendere una possibilità d'essere, ulteriore alla situazione cui si è consegnati» (p. 39). In questa struttura relazionale *io-mondo* si racchiude la facoltà dell'uomo e della sua *intenzionalità*, nota attiva e insieme passiva della capacità di *significare* le cose.

Ciò è evidente se pensiamo alle domande tipiche di un bambino “che cos'è?”, “perché?»: esse racchiudono la tensione dell'individuo a conoscere il senso di ciò che lo circonda, ovvero del suo apprendimento nel contesto familiare e scolastico; espressioni del desiderio proprio dell'essere umano da cui parte la stessa indagine filosofica. Per esistere autenticamente, l'uomo ha bisogno di ricevere una qualche mappa della realtà, che indichi aspetti significativi di essa: la relazione al senso definisce la persona.

Come si può intuire, la presenza di figure significative è senza alcun dubbio condizione necessaria per l'educazione dei giovani in formazione: un/una fanciullo/a che non riceve alcuna indicazione non sarebbe affatto libero/a di scegliere e di trovare i significati che cerca, di comprendere ciò che lo/la circonda, di prendere una qualsiasi posizione (D'Addelfio, 2011).

Richiamando Costa (2015), *formarsi* non significa acquisire abitudini (come avviene nell'addestramento), ma «inserirsi in una trama di senso» (p. 97). Tale principio fenomenologico si pone come solida base sia nei contesti formativi sia nei contesti professionali: qualcosa penetra nell'esistenza e mobilita gli individui nella misura in cui può inserirsi in un orizzonte di senso e di significato.

In questa cornice, ad esempio, taluni studenti considerano “inutili” quegli apprendimenti che non manifestano un'immediata traducibilità o un riscontro nella realtà. Ciò trova conferma nella frequenza con cui viene formulata la domanda “a cosa mi serve ciò che sto studiando?»; espressione che sottolinea come ad una ipertrofia delle informazioni, dei metodi

e degli strumenti si contrappone sovente una ipotrofia delle conoscenze, delle motivazioni e dei significati profondi. Non percependo il senso del loro apprendimento, i giovani vivono i contenuti disciplinari lontani dal reale, separati dal concreto.

D'altro canto, i processi formativi devono – sempre di più – incontrarsi e misurarsi con i concetti fondanti il sapere, con i grandi modelli delle discipline i quali, pertanto, diventano teatri cognitivi ed emotivi in grado di far assumere i significati all'esperienza conoscitiva. Su questo terreno fertile si coltiva la meta-competenza dell'*imparare ad imparare* (Novak, Gordon, 1993): sulla valenza formativo-orientativa e di modello d'uso del sapere disciplinare; in altri termini, nel mettere in atto un processo conoscitivo che permetta di *significare* l'esperienza e di riconoscere ed accrescere la capacità di godere della sorpresa di apprendere.

Già per Bruner (1996) l'espressione individuale della cultura è legata al *fare significato*, cioè all'attribuzione di senso alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete, il che implica situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato, al fine di sapere "di cosa si tratta in definitiva".

Non si può, d'altra parte, negare che le coordinate del nostro tempo richiedono di apportare una *rivoluzione cognitiva* (Natoli, 2010) attraverso (tra le altre) l'esercitazione di capacità esplorative delle possibilità, cercando di acquisire e coltivare una mente flessibile; di alimentare la capacità creativo-immaginativa e il pensiero divergente (piuttosto che lasciare prevalere un approccio che induce a ricercare il fare in vista del risultato a cui può condurre); in altri termini, di sviluppare un'intelligenza orientativa.

In una didattica così definita, la guida autorevole del docente si mostra capace d'impegnare lo studente, nella misura in cui entrambi riconoscono un principio comune: un'azione condotta insieme in termini di co-esplorazione e lettura partecipata della realtà la quale, chiaramente, ne trae vantaggi. Tale agire diviene processo di ricerca condivisa del vero; di scoperta dei significati profondi dei fatti; di argomentazione dei perché.

Citando Arendt (1978), si tratta di distinguere tra *verità* e *significato*. Secondo la filosofa e storica, la verità cui mira il pensiero critico ed euristico è la *verità di significato*, quella di cui la vita ha necessità per muoversi in un orizzonte di senso. Essa non è qualcosa di definito che la mente può affermare bensì una tensione, un movimento, il ricercare stesso; una modalità interrogativa dell'esperienza e relazionale con l'esistenza (Mortari, 2003).

L'emergere del significato insito nella struttura del mondo è ciò che Heidegger (1927) definisce *interpretazione*: «non è mai l'apprendimento neutrale di qualcosa di dato» (p. 191). L'interpretazione, che è conferma di una comprensione che già da sempre ci appartiene, non è mai solo comprensione di "cose" (di parole) ma anche di noi stessi: essa è l'esplicitazione di ciò che siamo.

Dunque, l'essenza dell'apprendimento è interpretazione creativa capace di far emergere le risorse (reali) e i bisogni (reali), e di metterli in relazione tra loro.

2. L'apprendimento significativo

Riconoscere l'efficacia della relazione tra insegnamento e apprendimento, e il nesso che intercorre tra essa e l'orientamento, si traduce, dunque, nel tentare di abbandonare quelle modalità con cui il sistema prevalente tende ad identificare le prassi orientative con un insieme di luoghi comuni, privandole di quelle dimensioni costitutive che ne fanno un'esperienza intrinsecamente umana.

Per far sì che lo studente connetta le esperienze apprenditive con il mondo del lavoro e con le diverse situazioni di vita, le azioni formative devono indiscutibilmente mobilitare le risorse interne dei formandi promuovendo le già note *life skills*. L'approccio per competenze, diversamente da quello per conoscenze, introduce l'esigenza di finalizzare le attività scolastiche, e richiede di fare i conti con una selezione dei contenuti del sapere; condizione irrinunciabile per la sua sostenibilità anche motivazionale.

Nella logica delle competenze, la «messa in prospettiva dell'utilizzazione del possibile» (Rey et Al., 2003, p. 18) consente, peraltro, di mettere a punto una visione rinnovata del sapere che non si presenta più semplicemente come insieme di fatti, di teorie, di enunciati da acquisire, quanto come oggetto culturale offerto ai formandi in relazione al senso possibile che essi possono attribuirvi ed in funzione delle azioni che esso permette loro di compiere.

In quest'ottica di costruzione consapevole e originale di conoscenze di cui si *appropria* in modo critico e spendibile nella realtà, e di interconnessione dei diversi saperi, lo studente giunge ad una "testa ben fatta" (Morin,

2000). D'altro canto, ciascun insegnante pone prima di tutto a se stesso il problema sulla funzione più appropriata che la propria disciplina è chiamata a svolgere nel contesto formativo (e non solo). Tale conoscenza disciplinare – in termini di consapevolezza dei nuclei fondanti ed essenziali, della struttura e della capacità che richiede per mettere in atto procedure e metodi d'indagine che le sono propri – acquista il proprio autentico valore oltre quello strumentale e oggettuale se non viene tradotta nella sua mercificazione bensì se è in grado di fornire adeguate risposte ai bisogni individuali, come pure all'implementazione delle competenze che sono, ora, *capacità in azione* (Nussbaum, 2013).

Agire con le discipline crea una relazione virtuosa tra il teorico e il pratico nella quale i saperi stessi assumono ora finalità orientative in quanto si collocano all'interno di un processo di assunzione di significato per il soggetto.

Gli individui sono più motivati ad apprendere se i saperi dialogano con l'esperienza rispondendo alle problematiche del contesto sociale. Portare i giovani a misurarsi con i problemi reali comporta, peraltro, un'attenzione agli aspetti sociali, ambientali, culturali.

Secondo la pedagogia contemporanea, perché l'*apprendimento significativo* abbia luogo, il soggetto deve essere impegnato e coinvolto attivamente e in prima persona con le sue esperienze, relazioni e credenze (Jonassen, 2007). Ciò permette lo sviluppo di capacità cognitive e trasversali insieme, e di meta-riflessione trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze.

La costruzione di significati è la cifra dell'apprendimento autentico: nel cogliersi *nel* e *oltre* il *cogito*, ecco che "competenza" diviene "*coscienza di*". Essa avvia alla formazione dell'intelligenza orientativa quando fa vivere e interrogare il soggetto sulle azioni; quando gli permette di auto-orientarsi attraverso plurali campi di esperienza, nella misura in cui egli comincia a dar-si un senso e a dare senso ai fatti.

Si spiega, in questo modo, che il valore aggiunto delle discipline sta nel contribuire a strutturare il pensiero, a costruire modelli interpretativi al fine di riuscire a tradurre e trasformare le nuove idee in termini personali e di metterle in relazione con la propria storia, i vissuti, le esperienze e il proprio sistema di valori.

Ebbene, il processo di insegnamento-apprendimento sostiene lo sviluppo di una personalità responsabile e potenzia la libertà dei soggetti in

formazione, proprio mentre li supporta nell'esercizio critico dell'intelligenza e l'orientamento al volere (Ferro Allodola, 2021). Un tale approccio allo studio favorisce la formazione personale in quanto permette l'acquisizione di competenze riflessive e meta-riflessive (Schön, 2006; Striano, 2001), come pure una disposizione all'attitudine etica nel momento in cui il soggetto sceglie di vivere secondo ragionevolezza piuttosto che lasciarsi vivere.

3. Lo sviluppo delle competenze attraverso l'apprendimento generativo ed esperienziale

Riprendendo il pensiero di Dolci (1988), affermiamo che dare continuità e significato al proprio percorso formativo e alla propria crescita personale e vocazionale pone in luce l'apprendimento anche nella sua «funzione trasformativa e generativa» (p. 27). Contro ogni forma di assimilazione passiva e meccanica, esso apre la via all'individuazione delle energie creative presenti in ognuno di noi, nel rispetto delle condizioni dello sviluppo potenziale.

L'apprendimento generativo pone l'uomo di fronte alla sua capacità di generare qualcosa di nuovo dal suo rapporto con il reale. Rielaborando i segni che arrivano dall'esterno, il soggetto trova nuovi significati che gli consentono di orientarsi nel mondo, di definire la propria identità delineandone il senso di appartenenza. Quando lo studente costruisce una comprensione dei contenuti significativa e rilevante, stimola la ricerca personale facendosi egli stesso promotore di impegno cognitivo.

Se il fine ultimo di ogni azione di insegnamento è il raggiungimento di una personalizzazione dell'esistenza, lo studio – considerato nel suo aspetto pratico e concreto – ha il fine determinato di formare alle meta-competenze. Esso è, dunque, azione che mira alla scoperta di senso attraverso cui ciascuno svilupperà le proprie potenzialità facendo convergere gli obiettivi formativi con quelli professionali, di carriera.

L'assumere come bussola di riferimento lo sviluppo dell'intelligenza orientativa e delle meta-competenze si riflette inevitabilmente anche sulle scelte didattiche. In primo luogo, i contenuti disciplinari non sono più considerati come fini bensì come mezzi per consolidare le stesse competenze e prospettare ipotesi orientative. In secondo luogo, l'approccio didattico si fonda sulla ricerca di connessione tra i contesti di realtà e i saperi

teorici; tra i vissuti esperienziali e la rielaborazione concettuale. In terzo luogo, le metodologie di lavoro impiegate si caratterizzano per il ruolo attivo dello studente nella costruzione dei processi conoscitivi e per una valorizzazione della dimensione relazionale dell'apprendere.

L'affermazione fondante di questa impostazione è che nei contesti educativo-formativi di ogni ordine e grado si realizzino sempre più momenti di vera e propria descolarizzazione del lavoro intellettuale, dal momento che le esperienze dirette diventano concrete risorse per la formazione integrale della persona. Ciò che s'intende valorizzare è proprio l'esercizio attivo della ragione pratica nello sviluppo delle competenze. Ancora, si tratta di concepire ogni azione formativa come "azione situata", in cui sia possibile apprendere attraverso l'esperienza condotta in prima persona nei contesti organizzati, grazie alla riflessione su di essa.

L'apprendimento esperienziale è la fonte della formazione di un'intelligenza orientativa. Il concetto deweyano (1938) del "*learning by doing*" ricorda che l'uomo apprende interagendo con l'ambiente, osservando gli effetti del suo intervento e costruendo la sua interpretazione del fenomeno e dei risultati del suo agire. In questo processo d'interazione, l'apprendimento è correlato alla dotazione personale ed al contesto sociale, oltre che alla motivazione dell'individuo. Esso acquisisce, pertanto, una valenza orientativa proprio perché si manifesta come processo di progressiva crescita dell'identità verso la conoscenza di un sé concreto e in potenza.

Tutte le metodologie attive (tra queste, i modelli: *team based learning*; *problem based learning*; *flipped classroom*; *active learning*; PCTO e i tirocini) risultano luoghi privilegiati in cui si realizzano situazioni apprenditive che coniugano conoscenze e abilità su compiti significativi per gli studenti. Essi sono dispositivi per permettono di affrontare la problematica di un apprendimento orientato verso l'agire e l'analisi dell'agire stesso, in quanto calati in una dimensione operativa e progettuale che metta i giovani in formazione in condizione di dovere e poter utilizzare la propria conoscenza in modo competente.

4. Conclusioni

Le condizioni per un apprendimento che voglia definirsi significativo sono quelle che vedono gli studenti impegnati pro-attivamente nelle attività

e nei compiti affidati osservando-si e processando i risultati. Essenziale diviene, pertanto, ricostruire un'epistemologia della pratica in base alla quale l'insegnamento funzioni come punto d'unione tra l'esperienza e la riflessione: apprendere dall'esperienza significa non solo fare, ma anche pensare, elaborare, valutare ciò che si è fatto e si fa, come pure ciò che si prova; è attraverso la metacognizione sull'esperienza compiuta che si costruiscono i significati.

Nel ridefinire la “mappa” dei saperi che gli istituti formativi devono consegnare ai formandi, particolare attenzione si dà al raccordo dei percorsi formativi con il mondo delle professioni, ora fondato su una dinamica virtuosa tra momento di studio e pratica lavorativa con al centro la persona, e a servizio della sua formazione globale.

Parlare di contesti lavorativi significa, oggi, concepire gli ambienti di lavoro materiali e immateriali, per questo, come luoghi di *umanizzazione* in cui si apprende facendo e collaborando con altri attori sociali.

Come è facile inferire, è dalla significatività degli apprendimenti individuali che deriva la possibilità di promuovere le condizioni per dare avvio ad un (auto)-orientamento consapevole: lo studente esercita la sua capacità riflessiva sul percorso formativo che sta compiendo, sul significato che riveste per lui l'apprendere e sulle modalità con le quali i contenuti appresi vanno a collocarsi all'interno della sua cornice – sociale, culturale, professionale – di riferimento.

Insegnare significa, allora, fare emergere i territori di esperienza concreta, esplicitare le domande che da esse scaturiscono e presentare il sapere come una serie di modalità attraverso cui l'individuo cerca di rispondere alle domande costitutive; di cogliere i nessi tra i fenomeni dell'esperienza; in ultimo, di comprendere il mondo che abitiamo.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT H., *La vita della mente* (1978), trad. it. il Mulino, Bologna 1987.
 BELLINGRERI A., *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011.
 BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1996.
 COSTA V., *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015.

- D'ADELFFIO G., *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia 2011.
- DEWEY J., *Esperienza ed educazione* (1938), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1996.
- DOLCI D., *Dal trasmettere al comunicare* (1988), Edizioni Sonda, Casale Monferrato 2011.
- FERRO ALLODOLA V., *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, ETS, Pisa 2021.
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo* (1927), trad. it. Utet, Torino 1969².
- JONASSEN D.H. ET AL., *Meaningful Learning with technology*, Person Education, Merrill 2007.
- MORIN E., *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- NATOLI S., *L'edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- NOVAK D.J., GORDON D.B., *Imparando ad imparare*, SEI, Torino 1993.
- NUSSBAUM M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. il Mulino, Milano 2013.
- REY B. ET AL., *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, De Boeck Université, Bruxelles 2003.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- STRIANO M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- WEICK K.E., *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina Raffaello, Milano 1997.