

ontologie pedagogiche

Collana diretta da Umberto Margiotta / 2

Comitato scientifico della collana

LUCIANO GALLIANI

Università degli Studi di Padova

LUIGI D'ALONZO

Università Cattolica del Sacro Cuore

LUIGINO BINANTI

Università del Salento

MARIO LIPOMA

Università degli Studi di Enna "Kore"

ACHILLE M. NOTTI

Università degli Studi di Salerno

PIERGIUSEPPE ELLERANI

Università del Salento

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Umberto Margiotta

[a cura di]

Il grafo della formazione.
L'albero generativo
della conoscenza pedagogica

Volume stampato con il contributo della Università Ca' Foscari di Venezia
Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali
su fondi del PRIN 2009

ISBN volume 978-88-6760-201-8
ISSN collana 2284-2985



2014 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota o in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.

- 7 **Introduzione**
di *Umberto Margiotta*
-
- 19 **La dimensione epistemologica: paradigmi e teorie. Una rivoluzione concettuale**
di *Umberto Margiotta*
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-
- 41 **La dimensione epistemologica: modelli e categorie. Lavoro e formattività**
di *Massimiliano Costa*
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-
- 83 **La dimensione fenomenologica: progetti e funzioni. Morfologie della trasformazione**
di *Rita Minello*
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-
- 123 **La dimensione fenomenologica: contesti e tempi. Epistemologia della complessità**
di *Ivana Maria Padoan*
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-
- 139 **La dimensione metodologica: i metodi**
di *Fiorino Tessaro*
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-
- 171 **La dimensione metodologica: le strategie**
di *Monica Banzato*
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-
- 195 **La dimensione referenziale (Sistemi, Risultati, Processi): la formazione tra essere ed esistere**
di *Diana Olivieri*
Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*
-

231 La dimensione referenziale: oggetti e prodotti. Un modello di sviluppo

di *Roberto Melchiori*

Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*

247 La dimensione assiologica: il ciclo del valore

di *Diana Olivieri*

Lemmario a cura di *Diana Olivieri e Umberto Margiotta*

I concetti delle mappe concettuali discussi nelle cinque dimensioni dell'ontologia sono definiti attraverso "istanze" di carattere *normativo* (citazioni, note, osservazioni, bibliografia, sitografia) e di carattere *descrittivo* (evidenze empiriche della ricerca scientifica e delle pratiche formative) nel SITO:

www.ontologie-pensamultimedia.it

nel quale vengono documentati, attraverso video digitali – curati da Luca Luciani – anche i percorsi di ricerca della comunità scientifica.

La dimensione fenomenologica: contesti e tempi. Epistemologia della complessità

Where is the Life we have lost in living?
Where is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?

(T. S. Eliot, *Choruses from the Rock, I*)

Introduzione

La formazione è stata definita in tanti modi: ambito educativo e dell'istruzione, processo funzionale al sistema, logica trasformativa e di cambiamento, patrimonio dell'umanità...

La sua storia si identifica con la storia dei tempi. Le suggestioni mitiche e rituali delle società antiche traducevano l'accesso alla vita attraverso pratiche fisiche e simboliche il cui obiettivo era l'iniziazione, la trasformazione, il passaggio, il cambiamento verso nuovi stadi dell'esistenza. Demetrio, nel *Manuale di educazione degli adulti* (Demetrio, 1997), riconosce alla formazione il valore sociale di polis, che va oltre l'educabilità e gli apprendimenti, e si pone a sistema interagente e interculturale dell'insieme degli apporti culturali, sociali, e delle pratiche sviluppatasi nel corso del tempo. La formazione dice l'autore, ricomponde sempre e continuamente la storia delle vite dei singoli e dell'esistenza umana, attraverso la complessità e la pluralità delle pratiche, come pratica generativa, direbbe Margiotta (Margiotta, Minello, 2011), in vista di un continuo sviluppo e trasformazione.

Michel Fabre nel testo, *Epistemologia della formazione* (Fabre, 1994/1999), la definisce una problematica del nostro tempo. Già il concetto di problematica fa dilemma, nel senso in cui non si riconosce una definizione certa, definita. Problematica, direbbe Honoré (1977), vincola a problemi posti dal riconoscimento della sua scientificità, oltretutto dai metodi e dalle pratiche,

spesso presi a prestito da altri campi teorici. In ogni caso bisogna diffidare di una definizione univoca della formazione, vi sono diverse e/o possibili definizioni: l'insieme delle attività, i quadri di riferimento, gli obiettivi e i soggetti implicati, ma tutto questo non è sufficiente, bisogna ancora definire un campo, un contesto, potremmo dire noi. L'ipotesi di Honoré è che la formazione concerne il divenire dell'uomo in maniera più profonda e radicale di qualsiasi altro campo d'azione di cui si abbia fatta esperienza. Questo giustifica una nuova scienza, dice Honoré, in grado di recuperare il ritardo delle scienze umane rispetto alle recenti evoluzioni delle scienze fisiche, biologiche e sociali.

Nell'invasione del campo semantico della parola e della cosa, Fabre sottolinea la confusione del campo e il tentativo di oscurare il discorso pedagogico. La sua domanda è come e in che modo si può reperire la problematica formativa distinta dalle problematiche dell'educazione e dell'istruzione. Nella sua ricerca egli cerca di riformulare il campo della formazione facendo leva su alcuni elementi fondamentali:

- una dimensione pragmatico-fenomenologica definita da tre logiche: didattica, psicologia e professione;
- un aspetto applicativo-funzionale, legato alla specificità dei contesti locali;
- un insieme di caratteristiche complesse di livello logico differente, tra cui il riferimento alla globalità della persona, la centratura del contesto presente, il rapporto del sapere ai problemi, un agire tecnico specifico (Fabre, 1994/1999, pp. 42-54).

Questo “tentativo di definizione” non risponde tuttavia, sempre, secondo l'autore, alla configurazione complessa della formazione. Da un lato, Fabre teme di identificare la formazione come una panacea dell'umano perché vede il rischio di un'inflazione del verbale e del cambiamento, cosa che già Beillerot (1988) aveva individuato nell'enfasi del pedagogismo, dello psicologismo e del sociologismo dei contenuti e dei dispositivi. Problema che ora sembra traslato/translato alla formazione¹. Vi sono infatti talmente tan-

1 A commento di ciò è sufficiente ritrovare l'enfasi poco critica con cui sono stati assunti i testi della comunità europea e dell'Unesco dedicati al processo educativo e formativo, i testi *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, promosso dal Commissario europeo Cresson (1996) e *Nell'educazione un Tesoro*. Rapporto all'UNESCO della “commissione internazionale per il Ventunesimo secolo” 1997... la cui lettura e interpreta-

ti attributi e tanti registri di formazione da rendere complessa una definizione globale se non unitaria.

In primis, la formazione si trova alla confluenza di tre dimensioni degli assunti, del processo e della relazione insegnamento e apprendimento: l'educazione, la pedagogia, l'istruzione. Secondo, si pone trasversalmente a tutto l'arco della conoscenza nella specificità delle diverse discipline.

Terzo, la formazione rappresenta la fenomenologia dell'evoluzione esistenziale nella distinzione dei rapporti tra educazione formale, non formale, informale. La riscoperta della formazione adulta, avvenuta grazie alla formazione professionale e all'educazione permanente, rilegge la formazione nella genealogia evolutiva, storica e culturale dei soggetti e della società. Nel *Manuale*, Demetrio, rilegge formalmente la portata storica, plurale e contestuale dei processi e degli atti formativi situandoli nella pluralità dei significati, delle pratiche e degli indirizzi, lungo l'asse diacronico di una storia che si è sempre preoccupata della formazione degli individui. Per riconoscere il portato formativo, nella storia dell'umanità, è importante come hanno fatto, Demetrio da un lato e Fabre dall'altro, riconoscere lo sviluppo storico universale e interculturale delle filosofie, delle fenomenologie e delle pratiche che l'umanità ha perseguito/seguito nel nome della formazione.

Tra le varie direzioni di senso sono da evidenziare alcuni programmi di ricerca da tempo esplorati dai ricercatori. Il primo condotto da U. Margiotta (2011), legge la formazione, partendo dal suo sfondo umanistico, la concepisce come una nuova *paideia* in grado di "...ispirare e guidare l'esistenza stessa del proprio discorso scientifico"...; sottolinea il concetto di formazione² come "asse" di un discorso in grado "di rivisitare e riordinare i paradigmi dell'educabilità e della soggettualità". Si legge in questa definizione la natura dinamica euristica del processo formativo in grado di rivedere criticamente i "cardini del discorso pedagogico alla luce dei nuovi

zione è stata, soprattutto dalle agenzie di formazione, assunta come un sistema di formazione catalogo o un progetificio della conoscenza, il cui valore si situa più sulle procedure che sui contenuti di innovazione di cambiamento reale dei contesti e dell'agire formativo e apprenditivo.

- 2 Il concetto di formatività, lo dobbiamo a Bernard Honoré, in *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*, Payot Paris, 1977. Honoré evidenzia la necessità per la formazione di uscire dai limiti imposti dalla pedagogia, dalla psicoterapia e dalla psicosociologia, per situarsi sulla dimensione del possibile e dell'incerto. È nella differenziazione dalle forme spazio temporali dell'esistenza e nell'attivazione significativa dell'energia che la formazione trova il suo dominio di azione.

contesti e scenari delle conoscenze e delle azioni". In questa luce, l'azione formativa si avvicina al paradigma del *medium*, di Maturana (Maturana, Varela, 1985, pp. 40-41). Parafrasando la filosofia autopoietica dell'autore, la formazione opera indipendente come un selettore del cammino di cambiamento strutturale nella propria storia individuale sia delle persone sia della società e come stabilizzatore storico delle strutture che realizzano le relazioni che definiscono il sistema come sistema individuale e sociale.

Alla luce di questa ipotesi possiamo pensare la formazione come un processo di cambiamenti strutturali senza perdita dell'organizzazione, cioè della rete di relazioni che definiscono il sistema stesso come identità. Nessuna trasformazione è infatti spiegabile come funzione degli stimoli dell'ambiente, ma è condizione all'apertura del sistema nell'ambiente. Bernard Honoré sottolinea come la formazione, che definisce *formatività*, non debba farsi sommergere dalle tentazioni del sapere e delle tecniche, e dalle altrettante tentazioni del potere dei sistemi e invita a un cammino di ricerca in cui l'immaginario guida la direzione. Tuttavia il carattere teleonomico (Manod, 2001) degli esseri viventi e degli organismi viventi ammette la condizione creativa e di costruzione di un progetto/formazione esistenziale tra differenziazione e integrazione³. Questa condizione tuttavia opera come processo e non come funzione. Preso come sistema di funzione, la formazione risponde a un adattamento all'ambiente, nel sistema di processo invece risponde all'accoppiamento strutturale ovvero al sistema dell'osservatore. Quando Maturana e Varela prendono in carico il sistema dell'osservatore, ne sottolineano la capacità di interazione indipendente tra la soggettività dell'osservatore e il suo ambiente. Tale indipendenza permette all'organismo di agire fuori dal dominio della soggettività e dell'ambiente e di situarsi nelle relazioni e nelle interazioni. È il caso dell'agire formativo quando riconosciamo l'indipendenza dal sistema di dominio del sé o dell'ambiente, e assumiamo la condizione di dominio della relazione.

In questa dinamica si può riconoscere la seconda ricerca di senso che potrebbe valorizzare la dimensione formativa. Ci rifacciamo alla ricerca di Bateson (1980), quando riconosce la proprietà connettiva e fenomenologica della relazione. Bateson si è riferito marginalmente all'educazione e meno che meno alla pedagogia e alla formazione. Eppure il suo pensiero è oggetto di interesse formativo. Intanto riconosciamo in Bateson il posiziona-

3 Possiamo fare riferimento alla nozione di accoppiamento strutturale di Maturana e Varela, 1985, pp. 42-43, che spiega come la formazione opera per stabilizzare le condotte umane all'interno della struttura sociale senza per questo dipendere da esse.

mento dell'informazione e della comunicazione nell'evoluzione della mente/episteme; secondariamente fa emergere il processo di apprendimento come un processo di realtà immanente al mondo del vivente. Possiamo ritrovare qui la nozione di emergenza che anche Margiotta ha sviluppato nel corso delle sue ricerche (Margiotta, 2011). Il concetto deve la sua origine alle scoperte del connessionismo e della complessità (Hofstadter, 1979, 1984; Hofstadter, 1995, 1996; Sperry, 1991; Morin, 1977, 1983; Varela, Thompson, Rosch, 1991, 1992; Ceruti, 1994), nel definire alcuni fenomeni emergenti: come il sistema della vita, della mente, della cultura, della relazione. Sia dal punto di vista teorico come dal punto di vista delle prassi nessuno è in grado di simulare questi fenomeni. Anche se si deve riconoscere alla cibernetica il tentativo di superare la tradizionale dicotomia tra la pura teoria e il laboratorio. Suo è infatti il tentativo di simulare questi fenomeni il più sistematicamente/sistemicamente possibile. Ciò che viene riconosciuto possibile, è affrontare riconoscere l'emergente da micro posizioni, da micro processi come i fenomeni inclusi in ciò che viene definito vita, relazione sociale, mente.... (Holland, 1998), micro-processi che non sono in grado di spiegare la complessità del sistema più generale. Resta la possibilità come ha fatto (Holland, 1998), di raccogliere questi fenomeni per individuare nei loro contesti alcune procedure generative vincolate (Holland, 1998), in grado di dare spiegazione del loro comportamento. Troviamo in questo concetto un'altra occasione per significare ulteriormente la formazione non tanto nel suo significato formale, quanto nell'accezione di formatività (Honoré, 1997).

L'accezione di emergente attribuito alla formatività fa riferimento alla condizione di "mettere in forma" concomitante all'intuizione concettuale nel solco dell'azione. Essa designa un campo fenomenico cos'ì importante tanto quanto il riconoscimento dell'affettività nel campo delle scienze umane.

Raggiungiamo così il terzo aspetto di ricerca del campo formativo, riconducibile a ciò che viene definito il campo dell'interesperienza in cui si coniuga il vissuto esperienziale, l'interrogazione sul cambiamento, la trasformazione.

Se la dimensione formativa è una nuova *paideia*, come sottolinea Margiotta, se è un *medium* nel senso di Maturana, la condizione di incarnato, di consustanzialità diventa un altro paradigma possibile. Per partire da qui non è possibile riferirsi all'empirismo: a un atto, un'idea, uno schema – direbbe Mezirow (2003). La formatività non è un principio esplicativo, né una funzione biologica psichica, cognitiva, essa designa un campo, un contesto in cui il riconoscimento deriva dalla riflessività. Honoré la definisce sullo sfon-

do di tutte le attività e le rappresentazioni, di tutti i fatti, ed è il risultato di un processo di differenziazione che la fa emergere sì, connaturata alla conoscenza, ai sentimenti, alle pratiche, ma di essere il luogo e il tempo della trasformazione e dell'orientamento. Honoré sottolinea la formatività come lo stadio umano, riflessivo dell'evoluzione, e in questo raggiunge in parte il pensiero di Bateson nel senso del valore della cognizione in quanto riflessività. In questo senso è un potere sull'evoluzione. Un potere che si rappresenta come sguardo e orientamento. Un potere tuttavia che in quanto *medium* non è attribuibile ai poli della relazione ma che rimane nella transazione fra i poli. Nel percorso esistenziale "naturale" l'uomo soffre di due condizioni, da un alto il fatto di essere il risultato di un processo filogenetico, inscritto in una evoluzione subita, dall'altro dalla mancanza di uno sguardo, di una coscienza sul proprio percorso, con la difficoltà di padroneggiare sé stesso. Ecco, la *formatività* potrebbe rappresentare questo sguardo sull'evoluzione. In questo contesto si ritrovano sia le opere messe in atto dall'evoluzione dei sistemi, le condizioni delle azioni e delle attività, i posizionamenti dei singoli, l'azione riflessiva sui fenomeni. Ma questo è possibile solo davanti allo sguardo (*paideia*, *medium*, emergente, attrattore...) che coglie la configurazione delle relazioni che sviluppano i sistemi.

In sintesi possiamo definirla una *proprietà incarnata ed evolutiva* come la relazione biologica e fenomenologia lo fa supporre. L'importanza dell'unitarietà di questa convinzione pone all'attenzione una verità altrettanto riconosciuta. La condizione individuale dei soggetti, così come quella delle società appare frammentata, divisa, sconosciuta. Proprio per questo le scienze, con i loro artefatti, hanno tentato di unificare secondo le proprie specificità la condizione umana, definendo leggi, protocolli, modelli teorici coerenti e pratiche determinate. In questo modo sono state capaci di trasformare la vita quotidiana e le direzioni di vita dall'esterno, inquadrando i comportamenti in prodotti esistenziali atti alla riproduzione e alla circolazione funzionale. Scienza ed esperienza hanno costruito un programma organizzativo tale da competere con l'organizzazione dell'essere vivente, dei sistemi viventi. La conferma di ciò è testimoniata dal significato che vengono ad assumere le realtà non viventi, gli ambienti, gli oggetti depauperati dal riflesso vitale che è loro incorporato dalla relazione umana e resi banali strumenti dell'agire tecnico. Non è un caso che nelle teorie e nelle pratiche formative, corpo arte, movimento, suono, voce, vengano lasciati alle dipendenze della cognizione, dei metodi razionali e o meccanici delle relazioni codificate. Il verbo e la scrittura diventano le forme e le prassi principali di un agire formativo che lascia il corpo alle dipendenze di una cognizione asfittica ripetitiva e di conseguenza ridondante di una memoria già formatizzata in protocolli d'uso.

Senza andare molto lontano si può riconoscere oggi uno sforzo teorica-mente ed empiricamente limitato, nei confronti di un approccio pratico di-retto all'esperienza e al vissuto, in grado di arricchire le scienze. Ne risulta che l'analisi delle esperienze umane oggi: vita quotidiana, pratiche, laborato-ri, analisi conversazionale, studi di caso, analisi di campo risultano piuttosto asfittiche, perseguite dalla logica, dalla statistica, funzionali a una ricerca em-pirica di basso profilo che non può rivaleggiare con la sofisticata analisi scientifica ed esperienziale che la complessità oggi propone.

2. Cosa propone allora la formatività?

Innanzitutto uno spirito di ricerca. Uno spirito che coinvolge ogni essere uma-no nell'affrontare il problema del suo rapporto al mondo. Riconoscere la circolarità del rapporto sé – mondo, porta a riconoscere uno spazio, il con-tesco di relazioni che ci sviluppa e la condizione emergente di queste rela-zioni. Siamo quindi in un contesto che è già presente prima che la nostra riflessione lo colga, consustanziale alla nostra presenza stessa. La nostra per-cezione dice Merleau Ponty (1945–2003), è il presupposto del nostro situa-to, in un contesto che offre altre possibilità al dispiegarsi del mio progetto. L'istruzione delle scienze all'interno del contesto formativo non necessaria-mente apre allo spazio riflessivo, esse presuppongono ingenuamente co-scienza e apprendimento. Ora se l'osservatore all'interno del contesto è an-che agente cognitivo ecco allora svilupparsi un percorso disincarnato delle sovrastrutture interne ed esterne e di rimando dell'assunzione della proble-matica della propria condizione relazionale. Lo spirito formativo di ricerca, non chiede risultati immediati, chiede ipotesi, riflessioni, chiede ancoraggi in grado di poter fare quella scelta che in quel contesto diventa possibile al-la luce delle chiarificazioni delle operazioni di relazione.

Il valore dell'esperienza. Concepire la formatività come esperienza potreb-be sembrare riduttivo, e in una certa maniera lo è. Tuttavia nel sistema cir-colare incarnato l'esperienza assume un valore che va oltre al soggettivismo del vissuto e porta sul riconoscimento delle forze in campo. Agire l'esper-ienza è comprendere i contesti. Comprendere il contesto è, per usare una metafora di Bateson, comprendere le forze, gli urti e le implicazioni che at-traversano le relazioni viventi e non viventi: le relazioni con le alterità per-sone, cose programmi, oggetti, tempi. Dobbiamo vedere l'esperienza come un paesaggio e questo lo può fare *la mente incarnata* perché parte dal di den-tro delle cose. Vedere l'esperienza

... somiglia alla situazione del ragazzo ritratto in, *La galleria delle stampe*, di Escher. Il quadro che egli guarda, gradualmente e impercettibilmente, si trasforma nella città in cui si trova la galleria! Non sappiamo dove situare il punto di partenza: fuori o dentro? La città o la mente del ragazzo? Il riconoscimento di questa circolarità conoscitiva non costituisce tuttavia un problema per la comprensione del fenomeno della conoscenza ma in realtà fissa il punto di partenza che permette la sua spiegazione scientifica (Maturana, Varela, 1987, p. 195).

L'esperienza non è rappresentata dalla pratica, ne è una componente. Le caratteristiche dell'esperienza formativa sono l'attenzione, l'osservazione e la vigilanza. È il campo del rapporto osservatore/osservato di Maturana e Varela che fa emergere la coscienza/presenza prima di dare significato. L'esperienza è riconosciuta attraverso la narrazione, le osservazioni etnografiche ed ermeneutiche. Solo in una situazione pluricontestuale è possibile introdurre il problematicismo critico. La pratica dell'attenzione/vigilanza appropria il soggetto alla sua esperienza e le condizioni di approccio sono veicolate dalla riflessività incarnata come forma di esperienza essa stessa.

Quello che preoccupa tanto formatori e formandi sono i risultati di apprendimento di contenuti e di metodi o di strategie. Salvo poi, in situazione, trovarsi incerti nell'uso di questi se non addirittura agire da ripetitori altrui. La questione dell'agire dialettico o pratico ha un'altra natura altrettanto importante nella vita quotidiana. Si riassume nelle pratiche di insegnamento, che richiedono una padronanza di culture e di modelli esterni all'azione formativa. Nell'azione formativa, una teorizzazione o una pratica non equivale a un'altra. L'agire formativo sta nella logica di esperienza incarnata anche da parte del formatore. Solo se il formatore è in grado di incarnarsi nel contesto, l'azione di formazione avviene. Essa richiede un bagaglio importante di forme perché l'agire può essere imprevedibile. È fondamentale mantenere nell'esperienza formativa quel livello di leggerezza/incertezza, di attesa, di ascolto della conoscenza di cui già i contesti sono portatori nelle relazioni che le diverse "soggettualità" viventi e non viventi fanno emergere.

La condizione di soggetto. Essere soggetto umano vivente significa essere sempre in una situazione/in situazione. Il nostro vissuto/identità si modifica continuamente anche impercettibilmente in quanto tributario sempre di una situazione particolare. Siamo sempre e continuamente portatori dell'ef-

fetto farfalla⁴. Tuttavia ciascuno di noi è convinto della propria identità e da questa convinzione emerge il nostro punto di vista. Eppure tutte le esperienze riflessive della storia ci trasmettono la contraddizione di un sé permanente. È molto più facile che ci scopriamo più diversi ogni volta che ci pensiamo. Sartre diceva che noi siamo condannati a credere nel sé. La pratica più attenta e vigilante è la capacità di *presenza a sé* non soltanto nei luoghi professionali, inseriti dentro un involucro formale, ma nella pratica quotidiana. È nell'esperienza quotidiana (Sennet, 2012) che si costruiscono le relazioni più autentiche, quelle che ci fanno sentire nel mondo, dentro una rete relazionale in cui riconosciamo le forze e le dinamiche. Le esperienze formative non sono le azioni del nostro agire o pensare, non vengono da un processo di costruzione, esse sono là dove noi siamo e interagiamo. L'azione formativa più efficace è quando è in grado di partire da questa situazione incarnata, per ritrovarne i contorni e le relazioni.

La formazione tra contesto e tempo. Se riflettiamo sulla nostra esperienza formativa, e la raccogliamo come esperienza narrativa, ci rendiamo conto che il tempo delle nostre esperienze non ci è dato in senso cronologico. Esperienze del passato si coniugano con le rappresentazioni del presente e con l'immaginario del futuro. Quando noi incontriamo qualcuno del passato e lo riconosciamo, questo riconoscimento si confronta con il significato del nostro presente o con la prospettiva di un futuro possibile. Siamo soggetti in grado di cogliere unità di significato nel tempo relazionale della nostra esistenza, e questo ci porta a una concezione del tempo che sfugge a calcoli e a segmentazioni temporali logiche e si raccoglie in contesti a-temporali in cui navighiamo tra i flussi delle esperienze percepite e immaginate. La nostra struttura cognitiva principale è rappresentata dal movimento dei diversi processi che ci permettono di conoscere, riconoscere e agire. Nel passaggio da una situazione all'altra, tentiamo di comporre la sequenza ricostruendola con i dati del presente percepito. Siamo in grado di esperire fratture temporali e interruzioni senza per questo disancorarci dal tempo presente. L'esperienza del tempo che ci contiene è esperienza di una dimensione incorporata nelle situazioni esperienziali della nostra esistenza. Malgrado il tempo sia scandito da un quotidiano declinato, la realtà delle

4 E. Lorenz, *New York Academy of Sciences*, 1963. Lo spostamento di un singolo elettrone può far scatenare un tornado in un altro ambiente tempo dopo. "Può, il batter d'ali di una farfalla in Brasile, provocare un tornado in Texas?" fu il titolo di una conferenza tenuta da Lorenz nel 1972. Vedi anche il film *Match Point* (2005) di Woody Allen.

esperienze si presenta composta, fluida e a-temporale. È in questo contesto/cornice che la formazione va ad operare.

Nella dinamica formativa attiva, non viene dato abbastanza significato e valore al problema della temporalità. La familiarità del sistema di formazione con i sistemi dell'educazione e dell'istruzione, la condizione di traducibilità immediata tra insegnamento e apprendimento, fa emergere il dato informativo della formazione. L'informazione è caratterizzata da immediatezza e facilitazione, mentre imparare e formarsi domanda del tempo. La condizione del tempo percepito allunga la forbice della relazione tra formatore e formando. La pressione del tempo accelera il messaggio del formatore a scapito della condizione di ascolto/risonanza dell'allievo. Come sia possibile parlare di educazione e formazione incarnata senza riconoscere la risonanza del tempo, sembra un mistero. Persino dal punto di vista tecnico, le ricerche hanno spiegato che dare tempi adeguati di ascolto tra l'enunciato e la risposta, produce livelli cognitivi qualitativi più elevati (De Landsheere, 1992). Nel sistema della relazione formativa più che la formazione, il formatore o il formando è il contesto della relazione che esprime la risultante trasformativa del processo. Se c'è formazione è il cambiamento strutturale delle soggettività che la inferiscono che la dimostra.

Quando vi è relazione vi è contesto. La questione formativa dunque è a priori sistema di contesti e più essa si dispone nel tempo e nello spazio più diventa intercontestuale e *transcontestuale*.

In questo senso il formatore diventa *un mediatore*, in grado di anticipare contesti probabili, di far incontrare complessità e strategie di azione, di sostenere i processo di cambiamento, di partecipare alla interrogazione e alla problematizzazione di quella mappa cognitiva che ogni soggetto si costruisce nel suo abitare la realtà. In questa parafrasi la postura più critica non è quella del formando ma quella del formatore che rischia continuamente di porsi come maestro non con la M maiuscola, ma come istruttore, come teorico, come tecnico invece di disporsi come contenente di un percorso che incrocia continuamente il contesto dei soggetti in formazione con il transcontesto della loro esistenza e dell'esistenza sociale.

In *Sorvegliare e punire*, Foucault (1975, 1976) sottolinea come nell'educazione l'organizzazione del tempo sia stata perseguita come aumento e capitalizzazione in termini di investimento della durata da parte del potere. Tempo destinato alla scomposizione dei saperi e alla loro divisione qualitativa. Il tempo organizzato dispone l'allievo sotto lo sguardo del maestro che regola attraverso lo sguardo stesso. Il tempo va ad assumere un'architettura che si integra al rapporto pedagogico quale dispositivo di contrazione e di

controllo di certe esperienze a favore di altre, perseguite come dominio della relazione educativa. Presi nelle maglie del tempo misurato, i contesti si declinano l'un l'altro come momenti ritualistici di un divenire incorporato dentro a un simulacro predefinito di comportamenti e apprendimenti. La formazione allora rientra nel sistema scolastico, ne assume le prospettive e i dispositivi delle scienze attuali e si correla agli obbiettivi del mercato dei saperi e delle pratiche o alla fabbricazioni di saperi che si pretendono delle verità. La misura dei limiti del contesto sta nelle pratiche di divisione della formazione, di separazione tra i saperi, di sottomissione ai criteri. Al contrario Foucault sottolinea come le pratiche di sé, di governo del sé, costituiscono la sfera liberatoria di una formazione che attraverso il desiderio sviluppa una nuova etica di libertà degli individui, che permette loro di assicurare padronanza della relazione formativa come un'opera d'arte della propria esistenza. Non dobbiamo dimenticare che la preoccupazione formativa dovrebbe essere il centro dell'esistenza di ogni scienza, cosa che si sente maggiormente in una società che si riconosce complessa, plurale, interculturale. La sfida formativa in una società complessa cambia necessariamente di segno, integra pluralità di valenze e relazioni che impongono un ripensamento più puntuale oscillante tra acquisizione-riduzione e semplificazione sintetica operativamente funzionale. Innanzitutto il campo delle scienze della formazione deve superare il campo delle scienze dell'educazione per situarsi nel dominio delle scienze dell'uomo, cogliendo la sua nuova condizione di appartenente a una società complessa. Secondo, i contesti della formazione hanno la necessità di provvedere a rafforzare *l'unità autoorganizzativa* dei soggetti nella pluralità delle scelte e delle decisioni. La caratteristica dei contesti e del tempo assume allora un'altra prospettiva che incrocia nuove pratiche discorsive, nuovi linguaggi, nuove forme, nuovi contesti.

3. La formazione come processo trasformativo e transcontestuale (Batison, 1972, 1980)

L'immagine della formazione sembra funzionare in modo transcontestuale, perché in più delle diverse definizioni, veicola nella società complessa un rapporto di possibilità in un mondo di probabilità, "senza frontiere", contribuendo contemporaneamente a un processo di apertura e di contestualizzazione reciprocante.

Nella società complessa lo status e il valore dell'informazione e della comunicazione veicola forme significative nei processi dell'evoluzione e dello sviluppo. I nuovi mezzi e le nuove condizioni di comunicazione metto-

no in campo nuovi processi, nuovi sfondi in grado di promuovere nuove prospettive e nuovi mondi immaginari (Appaduraj, 2001). A un'osservazione più attenta non si può non ammettere che questa transcontestualità riguarda il momento in cui i s/oggetti del discorso sono messi in circolazione (individui, competenze, pratiche, situazioni, cose), mentre il momento della ricezione si inserisce necessariamente entro contenuti, contesti, logiche e grammatiche di rappresentazione locale.

Per appropriarsi del sistema dinamico della formazione è dunque necessario un duplice processo.

È necessario un processo di riconoscimento, di incorporazione e di negoziazione che consenta di ancorare la forma alle pratiche di vita e agli usi quotidiani, ovvero per riprendere la metafora di Lévi-Strauss (2003) ci si trova davanti a un flusso semiotico di ricorsività, di adattamento e di rottura permanente, al termine del quale l'aspetto formale è stato ampiamente modificato, ridefinito, reinterpretato addomesticato, ha smesso di somigliare all'enunciato formale per situarsi all'interno di un contesto locale, concreto, attribuito. Un contesto che assume una nuova identità pronta a rientrare nel gioco degli scambi dell'uso e della negoziazione.

Il secondo processo riguarda l'aspetto critico del rapporto che la formazione veicola e mette in atto in questa sua relazione tra globalità e località. Qui l'aspetto interessante della formazione sta proprio nel non appartenere in origine, né al contesto locale e nemmeno al contesto globale. Il potere investitivo risiede nella sua alterità altra, spaziale (arriva, propone, legittima prodotti sempre enfatizzati e di valore), temporale (si propone in grado di governare/gestire una modernità, un futuro valorizzato, possibile, carico di speranza), oggettuale (l'attuale, lo storico, il possibile).

La formazione potrebbe quindi apparire all'occhio del purista come un processo di riframmentazione di un assoluto o di costruzione di una nuova identità originale, risentendo in questo, ancora dell'idea platonica, dell'etica civitas, della forma creativa dei filosofi greci.

Malgrado la tragica storia dell'umanità nel corso dei secoli, la formazione mantiene in sé ancora la potenza ricostruttiva della possibilità, dell'essere umano di un cambiamento agito volto al miglioramento della qualità della vita.

Distinguiamo quindi, fin da subito, l'idea della formazione come naturale processo evolutivo e da una mera azione di sviluppo dell'essere umano per contestualizzarla in un sistema dinamico di *transazione, di transizione e di trasformazione* dei rapporti tra i diversi contesti esistenziali.

Se nella storia della formazione gli sfondi erano reperibili nei sistemi di valore, come l'ideale, la conoscenza, fino alle categorie della competenza dei

giorni nostri, con Appaduraj la complessità mette in campo e sostiene il processo comunicativo tra contesti allargati (Raffaghelli, 2012), consentendo non solo esperienze, ma trasformazioni di costruzione del sé (Appaduraj, 2001, p. 16). Nella storia dei tempi la comunicazione è stata il veicolo della rappresentazione collettiva e individuale in quanto agire trasformativo. Attraverso la comunicazione sono stati definiti i mondi possibili in cui l'esistenza, gli individui venivano formati, inclusi. Tuttavia tutte le società, dice Appaduraj, hanno dimostrato nel corso del tempo di trascendere e ridisegnare altre vite, altre possibilità, facendo ricorso ai sogni degli individui, alle fantasie collettive, a immaginari (Durand, 1972, 2007) di superamento della vita quotidiana ordinaria, strutturata. Quello che tuttavia la complessità fa emergere è un altro punto di vista, quello dell'*immaginario*, proprio perché l'essere umano attraverso il dialogo e la consapevolezza, crea scenari del mondo, elabora e proietta di dati del proprio contesto sensibile al di là e oltre il dato della mera interazione codificata e strutturata. L'immaginario diversamente dall'immagine e dalla fantasia, esce dalla dinamica autoreferenziale per situarsi nel contesto delle comunità, nell'*agency*, porta a costruire proiezioni, processi di prossimità, di nuove vicinanze e configurazioni. Il sistema di una nuova collettività è il senso profondo dell'immaginazione (immaginario) dei tempi complessi attuali. Appaduraj infatti riconosce un senso di collettività all'immaginazione, togliendole l'involucro di soggettività individuale della modernità. Riporta l'immaginario a un senso relazionale dell'esistenza, ai processi comunicativi, trasformativi, a una "comunità di sentimenti" (Appaduraj, 2001, p. 22). La fruizione collettiva dei diversi processi di comunicazione sviluppa mondi più liquidi, apparentemente meno scientifici, più fruibili e più trasversali. Spazi in cui ritrovarsi faccia a faccia là dove un tempo vi era separazione o convivenza strutturata o determinismo di classe, di censo, di cultura.

L'immaginario non è quindi un processo di *rêverie* ma un processo dell'agire quotidiano, un'*agency*, contro l'idea/immagine di un individuo semplicemente configurato come l'effetto di una posizione assegnata da una convenzione sociale o dalle contingenze storiche. L'*agency* implica una nuova attenzione all'individuo, un forte antideterminismo sociale e la negazione di qualsiasi passività che riduce la persona a una pedina giocata dalla cultura e dalla società" (Appaduraj, 2001, p. 21), un individuo in grado di avere la dignità di soggetto all'interno di un sistema di pluriappartenenze.

La formazione nella complessità. La complessità ha modificato le traiettorie esistenziali, ha ridotto le distanze, ha rimesso in discussione il tempo, ha mutato le relazioni sociali e private, ha oscurato confini ben definiti. Oggi la

complessità moderna è meno teorica e più pratica, più esperienziale e meno disciplinare, meno formale più conflittuale. Oggi la complessità è maggiormente differente, è al di là delle definizioni filosofiche e semantiche di Derrida (1967/2002) o degli antropologi; la differenza si gioca sul campo euristico delle possibilità. Per troppo tempo la conoscenza e la cultura si sono alimentate del concetto di sostanza, di qualcosa che non muta, di costitutivo, di elemento ineliminabile, diverso dal contingente. Il tratto più prezioso del processo di conoscenza è “la proprietà” della differenza (Appaduraj, Bateson). Il conoscere, la formazione avviene quando siamo in presenza di differenze, di dati specifici che si staccano dallo sfondo dell’automatismo acquisito, la differenza si anima e diviene riconoscimento, consente ai processi della conoscenza di cogliere le relazioni tra i diversi punti di vista. Nel mondo della complessità, ogni qualvolta si individua un concetto, una pratica, un’azione si va verso un processo di differenza, verso qualcosa che è altro, verso un altro situato, un altrove... qualcosa di incarnato. Piuttosto di considerare la conoscenza come forma, in quanto sostanza, meglio vederla come una dimensione fenomenica di una differenza incarnata situata (Appaduraj, 2001, p. 28).

Lo stesso vale per la formazione. Per troppo tempo la formazione si è divisa tra sostanza (forma), idea, prassi a seconda delle culture. Se la si vuole vedere in termini di *dimensionalità* più che sostanza, allora va vista nel sistema euristico delle *differenze di differenze* (Bateson 1972) piuttosto che come una proprietà soggettiva. Se ci si concentra sul sistema delle differenze la formazione si può inserire in quella dinamica che fornisce la mobilità dei fenomeni esistenziali in grado di formare e riformulare identità individuali collettive, un sistema pervasivo di processi in grado di correlare differenze a vari livelli: soggettive, etniche, culturali disciplinari, con conseguenze molto più ampie di quanto sviluppino le singole scienze o pratiche. In questo senso la formazione non si rappresenta in attributo contingente e nemmeno in sostanza ineliminabile. Essa rappresenta un archivio infinito di logiche e volti di “attrattori” capaci di tenere insieme il sistema dei flussi del caos che la (e nella) complessità agisce in pluralità di fenomeni, nelle singolarità degli individui e dei gruppi. La formazione mette in campo differenze che possono veicolare razionalità di valore invece che razionalità strumentali, senza per questo diventare aleatoria. Essa opera sul “culturalismo” delle diverse discipline e delle diverse prassi ancorandole alla realtà contestualizzata, situata in differenza.

In conclusione, ma forzatamente senza concludere, possiamo percepire la formazione come uno sguardo aperto e creativo sul mondo: una pagina bianca quotidianamente da scrivere.

Riferimenti bibliografici

- Appaduraj J. (2001). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1980). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Beillerot J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris: Editions Universitaires.
- Ceruti M. (1994). Ecologia della contingenza. In S. Manghi (Ed.), *Attraverso Bateson*. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- De Landsheere V. (1992). *L'education et la formation*. Paris: PUF.
- Demetrio D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Laterza.
- Derrida J. (1967). *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi, 2002
- Durand G. (1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo, 2007.
- Fabre M. (1994). *Epistemologia della formazione*. Bologna: CLUEB, 1999.
- Foucault M. (1975). *Sorvegliare e punire*, parte 3° (disciplina). Torino: Einaudi, 1976.
- Hofstadter D.R. (1995) (Ed.). *Concetti fluidi e analogie creative*. Milano: Adelphi, 1996.
- Hofstadter D.R. (1979). *Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante*. Milano: Adelphi, 1984.
- Holland J.H. (1998). *Emergence: from Chaos to Order*. Redwood City, California: Addison-Wesley.
- Honoré B. (1977). *Pour une théorie de la formation, Dynamique de la formativité*. Paris: Payot.
- Levi-Strauss C. (2003). *L'identità*. Palermo: Sellerio.
- Margiotta U. (2011a) (Ed.), *La pedagogia, scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U., Minello R. (2011b). *Poiein*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Maturana U.R., Varela J.F. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Merleau Ponty M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani, 2003.
- Mezirow J. (2003). *L'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Monod J. (2001). *Il caso e la necessità*. Milano: Mondadori.
- Morin E. (1977). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli, 1983.
- Raffaghelli J. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati*. Milano: FrancoAngeli.
- Sperry R. W. (1991). Il problema della coscienza a una svolta: un nuovo paradigma per la causazione. In G. Giorello, P. Strata (Eds.), *L'automa spirituale. Menti, cervelli e computer*. Roma-Bari: Laterza.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli, 1992.

