

L'avventura nell'*altrove*: prassi d'orientamento e processi d'apprendimento in una società del cambiamento

Viviana La Rosa

Instabilità, incertezza, cambiamento, disorientamento, flessibilità, complessità. In negativo o in positivo, quali moderni cittadini di questo mondo, siamo sempre più spesso chiamati a confrontarci con i connotati propri di una società liquida¹, a interrogarci sul senso e sui modi migliori per “abitare” il nostro pianeta, a trasformarci in abili equilibristi tra i bisogni di aggregazione e reciprocità e la sollecitazione alla competitività e all'individualismo.

Nel continuo esercizio di “trasgressione dei confini” e di “superamento dei limiti”² non di rado l'identità del singolo risulta frantumata, ampiamente compromessa la capacità di riconoscere con chiarezza la propria ideale collocazione personale e professionale. In questo quadro, ricco di chiaroscuri, di tranelli improvvisi e potenzialità imprevedute, la riflessione pedagogica è chiamata a esprimere al massimo la forza del suo intervento, a progettare e rendere operative occasioni e prassi di intervento che possano formare il *cittadino planetario*³. Ma fino a che punto siamo preparati ad accogliere in pieno la sfida che, da più parti lanciata, chiama in causa il nostro ruolo precipuo di educatori e ricercatori nell'offrire supporto al vissuto di preoccupante disorientamento che vivono i nostri studenti? Sempre più spesso, infatti, ricerchiamo in loro i tratti della continua adattabilità, della flessibilità, della gestione matura e consapevole del nuovo. Dovremmo piuttosto interrogarci sui percorsi del conoscere che spesso connotano l'esperienza formativa a scuola (come del resto anche all'Università) e che, seppur sedimentati su buone intenzioni, continuano a promuovere un rapporto con il sapere rigido e preconstituito e, pertanto, spesso percepito dall'allievo stesso come distante da sé, alieno, poco autentico e, soprattutto, disorientante.

Impegnata ormai da anni sul terreno di prassi di orientamento pedagogicamente fondate, rilevo con non poca preoccupazione un diffuso spaesamento tra gli studenti in ordine alla percezione del percorso intrapreso e in divenire, al proprio orizzonte d'impegno, al ruolo professionale in formazione. Sfocata appare la capacità di mettere a fuoco su sé stessi, di percepirsi quali attori del proprio percorso di conoscenza, efficaci interpreti e costruttori del mondo che si abita. Un disincanto indotto (e non maturato alla luce di una personale analisi della realtà), un pervasivo senso di sfiducia, non di rado una certa verbosa acrimonia: questi i sentimenti che con allarmante frequenza animano gli umori dei più giovani.

Perché si possa intervenire efficacemente a supporto di una costruzione consapevole di conoscenza, imprescindibile mi sembra, in primo luogo, una chiara assunzione di responsabilità di parte pedagogica in ordine ai temi della formazione e dell'orientamento. Occorre a mio avviso infatti rivendicare con chiarezza e senza spazio d'equivoco il ruolo cruciale che proprio la riflessività pedagogica ricopre nel definire e progettare percorsi d'apprendimento, di formazione e di orientamento.

Irrinunciabile, in secondo luogo, perché si possa volgere verso prassi di orientamento *sub specie pedagogiae*, diviene l'impegno sul terreno di una pedagogia dell'apprendimento che investa seriamente nella formazione di un soggetto protagonista della propria storia di conoscenza.

Nel tentare di tradurre in azioni tale ideale fronte d'impegno, trovo particolarmente fecondi due sfondi teorici di riferimento: la proposta di psicologia culturale e di epistemologia operativa di

¹ Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999; Id., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002; Id., *La società sotto assedio*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

² *Ivi*, p. V.

³ Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

Donata Fabbri e Alberto Munari e la nozione di apprendimento di matrice laportiana. Ulteriore occasione di approfondimento meriterebbero poi le implicazioni pedagogiche sottese alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, sebbene lo spazio a mia disposizione richiami alla cautela che si deve a quelle proposte tanto articolate e dirimpenti da produrre interpretazioni non sempre congruenti con le intenzioni proprie dell'Autore.

Nel confrontarmi con l'affascinante campo dell'orientamento, mi ha sempre colpita il profondo nesso che a mio avviso connette l'azione dell'orientarsi con quella dell'apprendere, sebbene solitamente si tenda a interpretare come disgiunti i due *esercizi* del conoscere.

Già a un primo sguardo è possibile cogliere le feconde connessioni che rendono apprendimento e orientamento intimamente connessi, non di rado ricondotti nell'alveo di un rapporto che potremmo raffigurare, in positivo e in negativo, nei termini di un Giano bifronte, dio bicefalo dai volti contrapposti, simbolo della porta e del *passaggio*, custode del presente attraverso il dialogo tra passato e futuro.

Un primo tratto di continuità emerge analizzando l'azione stessa dell'orientarsi: essa rimanda alla necessità di individuare punti di riferimento che possano guidarci nell'attraversare territori sconosciuti, nell'intraprendere percorsi non tracciati e piste ignote, nell'esplorare *l'altrove*; si tratta di un'esperienza che non di rado è vissuta (e subita) come destabilizzante e che, pertanto, necessita di grandi risorse cognitive ed emotive, vere e proprie *strategie del sapere*. La scoperta del nuovo, infatti, chiama in causa la capacità di variare il proprio punto di vista, la prospettiva da cui si osserva il proprio vissuto e la propria storia di apprendimenti, si avvale di condizioni di plasticità e di *adattabilità pensata* che sono proprie dei processi sottesi all'azione stessa dell'apprendere. Ma perché si possa guardare a viso aperto l'inesplorato senza tramutarsi in statue di pietra come dopo aver fissato Medusa, il soggetto dovrebbe poter acquisire consapevolezza in ordine al proprio conoscere, alle proprie modalità di lettura del mondo, ai gusti, alle preferenze, agli aspetti più intimi e profondi che ne strutturano il nucleo identitario. L'impegno che una simile assunzione di principio impone è quello di costruire una proposta formativa e d'orientamento costruita a misura del soggetto che conosce, centrando l'intero percorso di crescita sui suoi stili cognitivi, nonché sul suo vissuto, sulle sue credenze e convinzioni. «Bisogna ... preparare con cura e impegno – raccomanda Donata Fabbri – le condizioni che possano dare alle persone la voglia di scoprire e creare le strategie di cui hanno bisogno, proprio loro, in quel preciso momento, e non altri»⁴.

Preziose, in vista di un siffatto approccio d'orientamento/apprendimento, divengono le sollecitazioni prospettate dal filone di ricerca che ormai da anni impegna Donata Fabbri e Alberto Munari, orientato a strutturare esperienze formative fondate sulla promozione di un rapporto onesto, autentico, consapevole, tra l'individuo e il suo sapere. Tale rapporto assume forma di una «rete estremamente densa di interconnessioni a più livelli tra operazioni logiche, figure retoriche, osservazioni fattuali, giudizi morali, seduzioni estetiche, situazioni contestuali e decisioni economiche»⁵. In tal senso, la costruzione di conoscenza colloca le ragioni del suo stesso evolvere nel fitto e ininterrotto dialogo tra cognizioni e valori: ciò vuol dire, in una prospettiva pedagogica, che l'allievo, lo studente in formazione, è sempre, in qualche misura, chiamato a farsi interprete consapevole di precise *scelte* etiche e cognitive rispetto a ciò che studia, a declinare e negoziare continuamente il piano delle sue *motivazioni* in funzione del contesto e degli incontri di vita che sperimenta. Acquisita consapevolezza della storia straordinaria, e sempre al singolare, che si cela dietro ogni esperienza del conoscere, l'allievo è posto nelle condizioni di esprimere una *volontà* di apprendimento che, nell'attestarsi al bivio tra motivazione e scelta (dinamica magistralmente descritta da Laporta), sembra naturalmente volgere e richiamare la nozione di orientamento. Ma quanto consapevole e autentica è questa straordinaria avventura nella conoscenza?

⁴ D. Fabbri, "Per una Epistemologia Operativa del cambiamento", in *Riflessioni Sistemiche*, n. 6, 2012, p. 53.

⁵ D. Fabbri, A. Munari, *Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Paravia Bruno Mondadori editore, Milano, 2007, p. 311 (prima edizione Feltrinelli, Milano, 1985).

«Conoscere è in ultima analisi e comunque decidere» segnalano i due studiosi⁶; sostiene altresì Laporta: «L'apprendimento [...] ha luogo soltanto attraverso la sequenza motivazione-scelta»⁷. Nel quadro dell'articolata proposta laportiana, sempre feconda di spunti, la *motivazione* è “spinta ad agire”, “innescata” tanto da dinamiche interne al soggetto, quanto da sollecitazioni ambientali. Premessa a ogni possibile evoluzione, la motivazione si lega indissolubilmente alla *scelta*, operazione di selezione attiva che il soggetto realizza sulla molteplicità di stimoli cui è sottoposto. Al crocevia tra i due processi prendono vita nuove forme di apprendimento, espressione di continuo adattamento all'ambiente. Procedendo per analogia, anche l'azione di orientarsi costituisce espressione di una progressiva, graduale dinamica di conoscenza e di adattamento all'ambiente, promossa dalla *motivazione* quale spinta ad agire, e dalla *scelta*, operazione di selezione *consapevole* intorno a percorsi di vita e di sapere. Apprendimento e orientamento sembrano così dunque confluire entro un comune orizzonte di senso⁸. Ma perché giunga idealmente a maturazione nel soggetto una reale consapevolezza delle dinamiche sottese al suo sapere, occorre anche che sia in grado di ridefinire e ri-negoziare le proprie strategie del conoscere e dell'apprendere, che sappia trovare nuovi punti di riferimento per *orientarsi* nel frenetico fluire della società attuale, fonte costante di crisi, di nuovi stimoli, di impreviste occasioni, che sappia, in altre parole, confrontarsi con il cambiamento, attivato e sperimentato, cifra cruciale e distintiva di ogni esperienza di apprendimento (Non si apprende stando fermi, ma “muovendosi”, segnala Donata Fabbri)⁹.

Perché non si perda però nella *selva oscura* degli incontri e delle esperienze che ne popolano il vissuto, occorre investire in azioni formative che possano restituire al soggetto chiavi di lettura delle proprie dinamiche del conoscere, così che possa avvalersene per elaborare sempre nuove strategie del sapere, originali bussole d'orientamento. È questa una delle principali finalità dell'*epistemologia operativa*: essa «si propone di rendere il soggetto pensante maggiormente consapevole delle operazioni mentali che già effettua normalmente nei suoi contesti di vita abituali. In tal modo, una volta acquisita la consapevolezza necessaria per identificare le diverse operazioni mentali in atto e farne così degli strumenti manipolabili a cui poter ricorrere in modo autonomo, il soggetto potrà riconoscerle anche in domini concettuali a lui poco familiari, che di questo fatto gli diventeranno allora più facilmente accessibili»¹⁰.

Parafrasando: conoscere come si conosce per orientarsi nel fluire continuo della conoscenza stessa! Diviene così possibile coniugare sinergicamente operazioni e cognizioni, assumendo *consapevolezza e responsabilità* in ordine al processo di conoscenza di cui si è protagonisti.

Ecco allora che nella delicata fase di passaggio che da conoscenze certe, vissuti confortevoli e già sperimentati conduce verso l'*altrove*, sede di saperi inesplorati, non di rado fonte di crisi e disorientamento, indispensabile diviene la capacità dell'individuo di attivare strategie di risposta attiva al nuovo, di accompagnare il fluire del cambiamento, senza opporvi forzata resistenza, di co-evolvere con l'ambiente attraversato.

Si tratta di una capacità che va certamente educata, sollecitata, curata, facendo sì che il soggetto assuma coscienza che non esiste una sola via del conoscere, ma che per procedere nel percorso del sapere occorre non solo guardare avanti, ma anche sopra, sotto e di lato! Si tratta, in altre parole, di aprirsi a opportunità *altre*, all'inesplorato, a cammini lungo strade alternative nei sentieri della conoscenza. Inevitabilmente, questo implica anche il coraggio di guardare dentro di sé e riconoscere il nucleo generativo del proprio essere, percorso che potrebbe essere educativamente supportato fornendo possibili “chiavi di accesso” alla propria vita affettiva, esplorando ad esempio il versante, certamente multiforme, delle cosiddette *intelligenze personali*, di cui Gardner offre una

⁶ *Ivi*, p. 317.

⁷ R. Laporta, *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma, 2001, p. 28.

⁸ Cfr. R. Laporta R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

⁹ D. Fabbri, *Costruire e costruirsi*, in P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 180.

¹⁰ D. Fabbri, A. Munari, “Capire il pensiero sistemico con l'Epistemologia Operativa”, in *Riflessioni Sistemiche*, n. 2, 2010, p. 31.

magistrale analisi¹¹.

Trovo in questa direzione particolarmente suggestivo e ricco di sollecitazioni un *esercizio* del conoscere che Alberto Munari presenta in veste di interrogativo; egli sollecita a chiedersi continuamente: *come si potrebbe fare diversamente?*¹² Si tratta di una domanda “epica” poiché induce il soggetto, novello eroe di imprese epiche, a uscire da confortanti abitudini di pensiero e a esplorare nuovi, meravigliosi, spesso inattesi terreni di sapere-ricerca-esperienza¹³. Opportunità davvero importante, soprattutto se la si riferisce ai temi della flessibilità (oggi particolarmente discussi) e dell’orientamento in una società del cambiamento: collocarsi in una posizione epistemologica e cognitiva che induce a un ininterrotto interrogarsi, al continuo immaginarsi e proiettarsi in termini di possibili alternative, costituisce un prezioso “esercizio” dell’apprendere e dell’orientarsi, poiché disancora il soggetto da comode e spesso costrittive posizioni/percezioni di sé, inducendo al nuovo e al *diverso*, assecondando la graduale immersione nel fluire mutevole della vita.

Ma perché il protagonista di questa avventura nel conoscere, allievo che sia, non resti solo un coraggioso stolto, un *Giovannin senza paura*, occorre che egli si interroghi e provi a comprendere le ragioni stesse del suo coraggio, così da muovere verso un “pensiero epico” che possa sempre essere sostenuto da una «consapevolezza epistemica»¹⁴.

¹¹ Cfr. H. Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

¹² A. Munari, *Morfogenesi e conoscenza*, in P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *Op. cit.*, p. 227.

¹³ *Ivi*, p. 228. Sull'argomento si veda anche A. Munari, *Il sapere ritrovato*, Guerini, Milano, 1993.

¹⁴ A. Munari, *Promuovere consapevolezza epistemica*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010.