

La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento

Fabrizio Chello

Abstract – *The paper, in a first part, proposes an analysis of the aporetic relationship between the uncertain and the self-formation, putting forward the hypothesis that it is an unthought of western educational theory, which has attempted to reduce it to only one of its dimensions, opposing two different conceptions of educational transitions and guidance practices. In this sense, in a second part, the paper inquires the double role of the uncertain in the formative processes starting from a comprehensive-transactional epistemological approach, which allows to think the uncertain nature of self-formation as a condition of generation of reflective and unreflective learning, whose reconfiguration engages the organism-environment unit in educational transitions. It follows that, in this perspective, the guidance practices are configured as interventions that accompany the subject to become aware of the inescapable relationship between conformation and transformation.*

Riassunto – *L'articolo propone, in una prima parte, un'analisi del rapporto aporetico tra l'incerto e la formazione, avanzando l'ipotesi che esso sia un impensato della pedagogia teoretica occidentale, che ha tentato di ridurlo a una sola delle sue dimensioni, opponendo due diverse concezioni delle transizioni educative e delle pratiche di orientamento. In questo senso, in una seconda parte, l'articolo propone di accogliere il duplice ruolo dell'incerto nei processi formativi a partire da un approccio epistemologico di tipo comprensivo-transazionale, che consente di pensare la natura incerta della formazione come condizione di generazione di apprendimenti riflessivi e irriflessivi, la cui riconfigurazione impegna l'unità organismo-ambiente nelle transizioni educative. Ne consegue che, in tale prospettiva, le pratiche di orientamento si configurano come interventi che accompagnano il soggetto a divenire consapevole dell'ineludibile relazione tra conformazione e trasformazione.*

Keywords – uncertain, self-formation, transaction, transitions, guidance

Parole chiave – incerto, formazione, transazione, transizioni, orientamento

Fabrizio Chello, PhD, è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. I suoi interessi di ricerca sono relativi, da un lato, all'analisi storico-teoretica delle aporie epistemologiche della pedagogia contemporanea con il fine di elaborare un approccio comprensivo ai problemi della formazione e dell'educazione e, da un altro lato, all'uso di tale approccio per investigare le transazioni identitarie che caratterizzano le transizioni educative e professionali. Tra i volumi pubblicati, si ricordano: *La formazione come transazione* (a cura di, Napoli, Liguori, 2013); *Verso un terzo spazio della pedagogia* (Lecce, Pensa, 2017); *Transizioni professionali e transazioni identitarie* (a cura di, in coll. con T. Perez-Roux, Pisa, ETS, 2018); *La "genuina contingenza" del lavoro educativo* (Lecce, Pensa, 2019).

1. Il rapporto aporetico tra la formazione e l'incerto: un impensato pedagogico?

La categoria “formazione” – presente stabilmente nel discorso pedagogico occidentale almeno dalle sue origini latine¹ – ha attraversato, a partire dagli anni Settanta dello scorso secolo, in relazione alla svolta linguistico-ermeneutica delle scienze umane², una profonda risignificazione che ha comportato una sua larga diffusione, a volte con usi molteplici, generando una confusione terminologico-concettuale che necessita ancora oggi un lavoro di chiarificazione³. Se, infatti, per lungo tempo, tale categoria è stata utilizzata, tanto nel discorso accademico quanto in quello del senso comune, come sinonimo di “educazione”, nell'ultimo cinquantennio gran parte del dibattito scientifico l'ha adoperato con un significato lontano dall'ambito semantico delineato da quest'ultimo termine per evocare almeno due processi diversi.

In una prima accezione, infatti, il termine “formazione” indica un processo intenzionale e formale di sviluppo di conoscenze, capacità e competenze che può assumere caratteristiche organizzativo-relazionali molto strutturate (come nel caso di un “corso di formazione”) o più aperte e flessibili (come nel caso di un “percorso di formazione”). Solitamente, tale processo si dispiega in contesti extra-scolastici (sebbene si parli oggi anche di “formazione scolastica”), con la partecipazione di persone adulte (secondo la dizione molto nota di “formazione degli adulti”), impegnate a costruire (nel caso della “formazione iniziale”) o a riconfigurare (nel caso della “formazione continua”) il proprio profilo professionale (si parla, infatti, di “formazione professionale”) attraverso approcci e metodi che spesso sono definiti innovativi. Ne consegue che tale accezione avvicina finalisticamente il termine “formazione” a quello di “istruzione”: al di là delle notevoli differenze relative ai contesti, ai tempi, ai pubblici, alle modalità di insegnamento-apprendimento e alle azioni messe in atto, i processi di istruzione e di formazione hanno lo stesso obiettivo di generare – attraverso una sollecitazione esterna – le condizioni per un cambiamento specifico, limitato a un ambito d'azione ben definito. In questo senso, dunque, il concetto di “formazione” si allontana da quello di “educazione” che, al contrario, tende a illustrare un processo che, pur partendo da una sollecitazione eterodiretta, assume una portata spazio-temporale, relazionale e contenutistica nettamente più ampia di quella tecnico-specialistica di cui qui si discute.

¹ Sull'origine latina del concetto di “formazione”, cfr. A. Granese, *Il concetto di formazione*, in F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994, pp. 107-132.

² Per un approfondimento sull'origine e lo sviluppo della svolta ermeneutica nella pedagogia italiana, cfr. O. De Sanctis, “Ragione” e “Storia” nel discorso pedagogico, in A. Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Pisa, Giardini editori, 1986, pp. 75-113; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986; P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 1992; M. Muzi e A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1995; R. Pagano, *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 2001.

³ I più recenti volumi sul tema sono: G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018; F. Magni (a cura di), *La pedagogia tra educazione e formazione. Contributi per la continuazione di un dibattito*, Roma, Studium, 2019; M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2020.

In una seconda accezione, il termine “formazione” rimanda a un processo al tempo stesso intenzionale e non intenzionale che, lungi dall’assumere una fisionomia formale e istituzionalizzata, si sviluppa nel corso dell’intera esistenza umana, mediante la relazione profonda e cangiante tra le diverse esperienze di vita, con la possibilità di consentire a ciascuno di attribuirsi una forma o una immagine che possa rappresentarlo, a se stesso e agli altri, come un essere umano unico e irripetibile. In questo senso, il termine “formazione” si oppone a quello di “istruzione”, poiché designa un processo generalissimo (ossia riferito a tutti i possibili ambiti d’azione della vita umana) e globale (ossia volto a generare profonde relazioni tra questi ambiti, smussandone così il loro carattere settoriale e funzionale all’immediato raggiungimento di scopi operativi). Inoltre, i due termini si differenziano anche perché, in questa seconda accezione, “formazione” riprende, approfondisce e attualizza il concetto tedesco di “*Bildung*”, che sta a indicare un processo autodiretto e autonomo, mediante il quale è l’essere umano stesso che si forma, elaborando la propria immagine di sé mediante la relazione con il mondo-ambiente in cui è immerso⁴. Ed è in questo preciso senso che il concetto di “formazione” si allontana anche da quello di “educazione”, poiché il primo pone l’attenzione sul vissuto evenemenziale sia conscio sia inconscio dell’essere umano⁵, mentre il secondo si sofferma sull’azione eteronoma di qualcuno che accompagna, sostiene e aiuta l’essere umano nello sviluppo delle sue abilità e attitudini.

I due significati qui richiamati sono stati a lungo contrapposti e ancora oggi sono spesso intesi come antitetici. Contro la prima accezione, ad esempio, è stato sottolineato che essa svuota di senso pedagogico la categoria di “formazione” poiché, intendendola come un processo formale di trasferimento di conoscenze e competenze operative e specialistiche, la espone a fenomeni di “espropriazione”⁶ epistemologica da parte di altre discipline o di altri saperi, che non solo riduce la portata teoretica della categoria concettuale qui in esame, attraverso dinamiche di tecnicizzazione e di ingegnerizzazione⁷, ma ne stravolge la natura, in quanto la sottomette a orizzonti di senso legati all’addestramento e alla conformazione che sono contrari alla sua orientazione originaria e contro i quali è necessario opporre resistenza⁸. Un esempio di tale espropriazione è rappresentato dal discorso neoliberista sulla formazione, secondo cui

⁴ Sul rapporto tra la categoria concettuale di “formazione” e quella di “*Bildung*”, è possibile fare riferimento alla vasta produzione di Gennari e Sola. Tra le loro pubblicazioni più recenti sul tema, cfr. G. Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016; M. Gennari, *Dalla Paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017.

⁵ Sulla formazione come evento a cui prendono parte dinamiche patiche, cfr. R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁶ G. Spadafora, *Il problema dell’espropriazione del sapere pedagogico e la crisi del rapporto con la filosofia*, in A. Granese (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagista*, Milano, Unicopli, 1990, pp. 125-169.

⁷ Nella letteratura pedagogica francofona, il termine “ingegnerie de la formation” è ampiamente diffuso e sta a indicare – come ha affermato Viallet ormai quasi trent’anni fa – l’insieme coordinato delle attività razionali e metodiche di concezione e realizzazione dei sistemi di formazione (cfr. F. Viallet, *L’ingegnerie de la formation*, Paris, Les Editions d’Organisation, 1987).

⁸ Sulla necessità di una pedagogia della resistenza, cfr. R. Mantegazza, *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Milano, Mimesis, 2021.

l'essere umano è da intendersi come un capitale, ossia come un insieme di risorse che possono accrescere il potere di svolgere attività economicamente utili, e per tale motivo – al pari di ogni capitale – l'individuo deve sottomettersi all'imperativo economicista della massimizzazione del profitto, trasformandosi in un imprenditore di se stesso che investe sulla propria formazione affinché le conoscenze, le abilità e le competenze tecnico-specialistiche sviluppate lo rendano più competitivo sul mercato del lavoro⁹.

Contro la seconda accezione, invece, è stato evidenziato che il concetto di formazione, quale processo del prender forma da parte del soggetto, mal si concilia con l'idea di pedagogia, quale ricerca razionale che deve orientare l'agire educativo, da intendersi nel senso di un insieme di "azion[i] (mess[e] in atto da un soggetto-educatore) finalizat[e] a provocare un miglioramento – un cambiamento in meglio – del soggetto a cui è rivolta (il soggetto-educando)"¹⁰. Più nello specifico, secondo Colicchi, il processo formativo così inteso assume una fisionomia troppo generale da apparire quasi vaga e generica: esso diviene "una congerie indefinita e indefinibile di elementi, fattori, condizioni reciprocamente interconnessi, di tipo sia oggettivo (esterni all'educando) sia soggettivo (interni all'educando)"¹¹. Lì dove tale indefinibilità ha portato una parte della pedagogia critica italiana¹² a pensare che la formazione fosse una questione tutta risolvibile nel rapporto interpretativo tra soggetto e mondo storico-culturale¹³ ovvero, in accordo con una certa deriva postmodernista del paradigma ermeneutico, tra il soggetto e se stesso¹⁴. Ne consegue che la centralità del soggetto che si forma non solo ha comportato una certa sparizione dell'altro da sé in una sorta di solipsismo accecante, ma anche una certa prevenzione ideologica rispetto sia a ogni azione educativa, intesa *ipse facto* come azione conformativa, sia

⁹ Per una prima analisi del concetto di formazione all'interno dell'orizzonte neoliberista, ci si permette di rimandare a F. Chello, *La reading literacy tra educazione democratica ed educazione mercatoria. Una possibile rilettura deweyana*, in "Studi sulla formazione", 25, 1, 2022, pp. 73-81.

¹⁰ E. Colicchi, *La ricerca teorica in pedagogia*, in E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca in pedagogia*, Lecce, PensaMultimedia, 2018, p. 30.

¹¹ E. Colicchi, *I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, cit., p. 52, nota 27.

¹² In Italia, con la dizione "pedagogia critica" si fa riferimento al Gruppo Interuniversitario di studiosi e studiose che, tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta dello scorso secolo, sotto la guida di Alberto Granese, ha elaborato un ripensamento epistemologico del discorso pedagogico, criticando la visione scienziata delle scienze dell'educazione e pervenendo a una visione critica del rapporto tra scienza, filosofia e politica. Per un'analisi di tale discorso, cfr. A. Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, cit.; A. Granese (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, cit.; G. Floreis D'Arcais (a cura di), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990; A. Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990; R. Massa (a cura di), *Saperi, didattiche, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1991; F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, cit.; M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, cit. Per un'analisi retrospettiva della pedagogia critica italiana, cfr. M. Muzi (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma 2009.

¹³ È questa la tesi avanzata da Colicchi già nel 1995, quando abbandona il Gruppo Interuniversitario di Pedagogia Critica. Cfr. E. Colicchi, *Ermeneutica e teoria dell'azione educativa: note su una combinazione impossibile*, in M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, cit., pp. 135-166.

¹⁴ Sulla critica alla deriva postmodernista, cfr. E. Corbi, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Napoli, Liguori, 2010.

a ogni pedagogia che si pone come ricerca razionale dell'orizzonte emancipativo, intesa per principio come sapere-potere che assoggetta¹⁵.

Tali critiche alla categoria di "formazione", per quanto diverse, hanno un termine argomentativo in comune. Infatti, la prima critica, scagliandosi contro la riduzione tecnicistica del processo formativo, sottolinea la necessità di pensare la formazione come una dinamica aperta alle possibilità impreviste e imprevedibili derivanti dall'esperienza; la seconda critica, invece, opponendosi a una visione eccessivamente processuale e cangiante della formazione, ricorda che la possibilità di aprirsi al nuovo di ogni esperienza si lega indissolubilmente ai limiti posti dall'esperienza stessa a tale apertura. Lì dove l'apertura al nuovo in quanto elemento imprevisto o imprevedibile dell'esperienza formativa è l'incerto, se con questo termine si intende ciò che non può essere determinato in anticipo e, dunque, ciò che mancando di stabilità non consente al pensiero umano di controllare la situazione per tempo. Una situazione incerta, in effetti, è una situazione in cui la conoscenza prodotta dal pensiero umano non è applicabile, poiché le categorie di senso già elaborate così come le pratiche azionali routinarie non hanno presa su una realtà contingente che cambia costantemente e che, dunque, non riesce a essere controllata. Sicché l'incerto può essere considerato come una frattura che attenta le modalità ordinarie attraverso le quali i singoli esseri umani e le comunità nella loro globalità percepiscono, agiscono e pensano il mondo all'interno del quale sono immersi. Con la conseguenza che tale frattura attenta anche la formazione, nel suo duplice significato.

In un primo momento, infatti, l'incerto comporta un "blocco dell'azione"¹⁶ poiché, contro il realismo ingenuo e naïf della vita quotidiana, svela che i significati attribuiti alle esperienze comuni non sono iscritti in una realtà stabile e indipendente, ma sono il risultato di un processo di produzione linguistica storicamente ancorato, geo-culturalmente situato, socialmente distribuito e personalmente incorporato. Lì dove tale processo di significazione del vissuto ha sempre un effetto di conformazione discorsiva, poiché mira a stabilizzare e normalizzare le rappresentazioni mentali e sociali che attraverso di esso sono costruite e condivise. Di conseguenza, di fronte a tale svelamento, il soggetto si trova confrontato alla crisi di un sistema di regole e routine fino a poco prima ritenuto "naturalmente" valido e che adesso, invece, appare come uno dei tanti possibili punti di riferimento. L'instabilità che ne risulta si configura come uno dei limiti maggiori che si pongono al processo di formazione, inteso soprattutto nella sua prima accezione. L'incerto, infatti, indebolendo i fenomeni di strutturazione e riproduzione dei sistemi di attese reciproche, mette a repentaglio la finalità prioritaria dell'azione formativa quale azione di socializzazione e di inculturazione del soggetto nel suo contesto attraverso lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze specifiche e specialistiche. Ne consegue che l'incerto è vissuto

¹⁵ Per un'argomentazione più dettagliata e approfondita di tale duplice critica ci si consente di rimandare a F. Chello, *Dal fuori al dentro? Lo spazio della formazione di sé in Michel Foucault*, in "Pedagogia Oggi", 17, 1, 2019, pp. 293-306.

¹⁶ M.-N. Schurmans, *La construction sociale de la connaissance comme action*, in J.-M. Baudouin, J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, pp. 157-177.

con paura, ansia, insicurezza, confusione; stati d'animo che possono far emergere condizioni di difficoltà o, peggio, di disagio¹⁷.

Tuttavia, l'incerto non porta con sé solo i colori della fragilizzazione, ma anche quelli della motivazione e della produttività¹⁸. Di fronte all'"insufficienza dei saperi e, di conseguenza, delle norme comportamentali e valutative che ad essi sono legate, [...] [l'incerto opera] una pressione affinché vi sia una delucidazione [della situazione] [...] [e] attiva [...] un processo di cooperazione conflittuale che mira alla costruzione di una convenzione rinnovata"¹⁹. L'incerto obbliga gli attori a confrontarsi con il vuoto di senso nel quale si trovano, riconoscendo la loro capacità di agire e, dunque, la loro capacità di costruire nuovi significati da attribuire all'esperienza. Più profondamente, questa produzione di senso concerne sia il soggetto sia la collettività: da un lato, consente al soggetto di riprendere in mano il lavoro di configurazione della sua identità personale e, da un altro lato, consente alla collettività di impegnarsi nella individuazione di nuove finalità e criteri di gestione delle risorse che compongono il bene comune. L'instabilità che ne risulta si configura come una delle condizioni di possibilità del processo di formazione, inteso soprattutto nella sua seconda accezione. La necessità, infatti, di costruire nuovi significati pone il soggetto di fronte alla seguente alternativa: confrontarsi con l'incerto, tentando di riconoscersi come attore del proprio divenire e, dunque, tentando di assumere su di sé la responsabilità di orientare verso una nuova direzione le dinamiche personali e collettive; o fuggire l'incerto, conformando la propria identità ai modelli formativi imposti dall'esterno.

Di fronte al duplice rapporto tra la formazione e l'incerto, gran parte del discorso pedagogico occidentale ha provato strenuamente a risolvere – più che a riconoscere e ad accettare – tale aporia privilegiando solo uno dei due aspetti dell'incerto e opponendo i due significati di formazione. Una prima tendenza è stata caratterizzata dall'intendere l'incerto esclusivamente come fattore di fragilizzazione, che ha da essere neutralizzato riducendo la sua carica destabilizzante mediante il suo inserimento all'interno di un processo di formazione di sé concepito come "uniforme, omogeneo e regolare"²⁰. L'incerto, dunque, si introduce in tale processo lineare quale momento di crisi, interno o esterno al soggetto, risolvibile mediante interventi di formazione in grado di modificare gli schemi mentali e, conseguentemente, di strutturare nuove condizioni di stabilità che, per forza ed estensione temporale, marginalizzano gli elementi di destabilizzazione. Più precisamente, tale tendenza – supportata da epistemologie deterministe, sia di tipo

¹⁷ Sugli stati d'animo legati alle situazioni di incertezza, ci si permette di rinviare a F. Chello, "C'était comme se séparer de soi-même". *Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain*, in "Dialogue", 205, 2014, pp. 51-65.

¹⁸ Sul ruolo produttivo dell'incerto, cfr. V. Boffo, *Employability and Transition: Fostering the Future of Young Adult Graduates*, in V. Boffo, M. Fedeli (Eds.), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 117-128.

¹⁹ M.-N. Schurmans, M. Charmillot, C. Dayer, *Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche*, in L. Fillettaz, M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 304, trad. nostra.

²⁰ J. Friedrich, R. Hofstetter, B. Schneuwly, *Introduction. Théorie du développement : controverses pédagogiques, conceptuelles et politiques à l'aube du XX^e siècle*, in J. Friedrich, R. Hofstetter, B. Schneuwly (Eds.), *Une science du développement humain est-elle possible?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp. 15-16, trad. nostra.

metafisico sia di tipo scientifico – ha inteso sottomettere la formazione di sé al procedimento razionale della previsione, intesa quale forma di sapere capace di: a) descrivere i momenti di squilibrio formativo; b) spiegarne le cause determinanti; c) intervenire per restaurare la situazione di partenza o per costruire un nuovo equilibrio; d) prevedere futuri eventi simili; e) progettare pratiche per la riduzione degli effetti negativi legati a tali situazioni incerte.

La conseguenza maggiore di questa prima tendenza è considerare le transizioni educative come fenomeni derivanti da un momento di crisi che, neutralizzato nelle sue dimensioni più destabilizzanti, consente il passaggio da una situazione di equilibrio a un'altra, producendo effetti – in termini di apprendimento e di crescita del soggetto – già previsti dal modello formativo di riferimento. Come a dire che le transizioni educative si delineano come passaggi inevitabili tra due fasi di crescita stabili, in cui le conoscenze e le competenze precedenti si integrano con quelle nuove secondo schemi presumibilmente noti. Sicché le transizioni educative sono ridotte a momenti più o meno estesi, ma sempre delimitati nel tempo, in cui il soggetto deve adattarsi alla situazione che sta vivendo, conformandosi al modello dominante. Lì dove tale obiettivo può essere raggiunto mediante pratiche di orientamento volte a diagnosticare le attitudini e i tratti caratteriali del soggetto al fine di valutare la coincidenza o la distanza tra il suo processo di formazione e il modello a cui si tende, con la possibilità – in caso di distanza – di indicare al soggetto gli interventi formativi più adeguati a colmare tale iato e, dunque, ad adattarsi alla situazione. L'adattamento, infatti, permette di dichiarare conclusa la fase di transizione educativa e soprattutto di valutare il successo formativo delle pratiche di orientamento messe in atto.

Accanto a questa prima tendenza, un'altra parte della tradizione pedagogica ha operato un secondo misconoscimento – uguale e contrario al primo – del rapporto aporetico tra la formazione e l'incerto. Infatti, a partire da un discorso critico che ha opportunamente evidenziato i rischi relativi al fenomeno della normalizzazione sotteso alla pedagogia deterministica e che ha fatto della differenza il caposaldo di ogni resistenza all'omologazione, gli approcci del costruttivismo radicale e del postmodernismo hanno misconosciuto anch'essi la natura duplice dell'incerto, esaltandone unicamente e quasi caricaturalmente l'aspetto di liberazione del soggetto dalle maglie strette della storia e della società²¹. Tale prospettiva, considerando l'incerto una caratteristica precipua del reale, ha pensato il processo di formazione di sé esclusivamente nella sua dimensione di singolarità irriproducibile, di temporalità vivente, di azione che si sta compiendo per rimuovere qualunque condizione storico-sociale che possa limitare o guidare il costante divenire del soggetto. Come a dire che la formazione di sé diviene un processo estremamente fluido che “sembra lasciare totalmente all'attore sociale il compito di caratterizzare, coscientemente, le circostanze, gli oggetti e i valori che presiedono al suo percorso di attività [...], non consentendo di comprendere come si possa costruire accordi su un mondo di oggetti e significati comuni”²².

²¹ Su tale posizionamento critico, cfr. E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2013.

²² G. Garreta, *Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead*, in L. Quéré, M. de Fornel (Eds.), *La Logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris, EHESS, 1999, p. 35, trad. nostra.

La conseguenza maggiore di questa seconda tendenza è considerare le transizioni educative non più come passaggi momentanei, ma come condizioni precipue di una vita vissuta da *flâneur*, di una vita cioè interamente caratterizzata dalla decostruzione delle rappresentazioni mentali e sociali e volta alla sperimentazione costante, giocosa e ironica di forme artificiali e temporanee da rimettere immediatamente in questione²³. Non essendo più pensate come fasi in cui il soggetto si adatta a una situazione nuova o mutata, le transizioni educative divengono lo spazio-tempo dell'intero vivere odierno, puntellato di passaggi e superamenti che descrivono solo traiettorie minime, parziali, aprogettuali, in cui diviene difficile far valere il principio di continuità biografica visto che il passato è costantemente riscritto in un presente dai limiti indefiniti e visto che il possibile è quasi completamente assorbito e sterilizzato dall'agire presente e istantaneo. Ne consegue che le pratiche di orientamento sono concepite quali interventi che aiutano il soggetto a riscrivere la propria storia di vita, attraverso strumenti prevalentemente qualitativi e narrativi, con il fine di consentirgli di realizzare quell'immagine di sé che il soggetto sente propria nel momento presente in cui agisce, indipendentemente dalle pressioni materiali e immateriali, intersoggettive e oggettive esercitate dal sistema socio-culturale di riferimento.

In questo senso, queste due forme opposte di risoluzione del rapporto aporetico tra la formazione e l'incerto hanno reso e rendono ancora oggi questo rapporto un impensato pedagogico, un elemento discorsivo cioè che, seppur al centro del dibattito pedagogico contemporaneo, è stato misconosciuto più che conosciuto, producendo conflitti, separazioni e opposizioni in nome della logica *dell'aut-aut*. L'obiettivo che muove questo scritto, dunque, è individuare una nuova logica più comprensiva che, guardando all'aporia come un rapporto *et-et*, consenta di pensare la duplicità del rapporto tra la formazione e l'incerto per riconfigurare in maniera più adeguata i fenomeni di transizione e le pratiche di orientamento.

2. Accogliere le aporie per elaborare un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento

Le precedenti riflessioni hanno tentato di mostrare che il misconoscimento operato dalla cultura pedagogica contemporanea nei confronti del rapporto aporetico tra la formazione e l'incerto è da leggersi alla luce di una *querelle* epistemologica – quella tra l'approccio oggettivista e determinista e l'approccio soggettivista e teleologico – che trascende e comprende l'oggetto di discussione del presente lavoro.

Infatti, nella concezione della transizione come momento di passaggio tra due stadi di sviluppo già previsti e noti, emerge – per dirla con Dewey e Bentley – l'immagine di un "organismo [che] sarebbe interamente passivo, e verrebbe gradualmente plasmato in forme adatte alla vita da parte di condizioni ambientali [o biologiche] indipendenti, in modo del tutto meccanicistico"²⁴. Tale punto di vista è tipico di un approccio conoscitivo – determinista e oggettivista – che pensa

²³ Sul modello formativo del *flâneur*, cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.

²⁴ J. Dewey, A. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (ed. or. 1949), p. 157.

i fenomeni umani come il risultato di forze biologiche o sociali che determinano, direttamente o indirettamente, l'agire dei soggetti e delle comunità indipendentemente dalla loro intenzionalità. Se tale approccio ha il vantaggio di mostrare le condizioni che strutturano il comportamento umano, esso ha lo svantaggio di assorbire, mediante l'oggettivazione statistica, l'agire individuale nelle regolarità sociali.

Al contrario, nella concezione della transizione come percorso di formazione caratterizzato da una riscrittura *ab-soluta* di sé stessi e degli eventi, emerge l'immagine di un organismo o "piuttosto di un attore o di un qualche inquilino – una 'mente' o 'psiche' o 'persona' ad esso connessa"²⁵, che è l'autore unico di tutti i fenomeni che avvengono nell'ambiente circostante. Questo secondo punto di vista si delinea all'interno di un approccio teoretico – quello teleologico e soggettivista – che pensa i fenomeni umani come il risultato di una motivazione interna, che spinge l'individuo ad agire finalisticamente nel contesto di riferimento, affinché la trasformazione di quest'ultimo possa contribuire alla strutturazione di un possibile orizzonte di senso. Se tale approccio ha il vantaggio di comprendere le ragioni sottese all'agire umano, esso ha lo svantaggio di fornire una visione individualista della formazione.

La possibilità di uscire da questo confronto oppositivo è individuata, in questo lavoro, nel pragmatismo americano, che – dalle origini fino ai più recenti sviluppi²⁶ – ha tentato e tanta ancora oggi di mettere "in guardia [...] dal non accorgersi della resistenza al cambiamento di idee diventate predisposizioni incrostate"²⁷ operando, contemporaneamente, nella direzione di abbandonare le questioni irrisolte della tradizione²⁸ e in quella di ricostruire il pensiero occidentale a partire dalle sue categorie principali, rischiarandole però alla luce delle più recenti e innovative scoperte scientifiche²⁹. Più in particolare, il pragmatismo deweyano viene qui individuato come risorsa epistemologica e teorica indispensabile a operare un cambiamento di logica – dall'*aut-aut* all'*et-et* – che sia capace di illustrare in maniera comprensiva la natura aporetica del rapporto tra la formazione e l'incerto, riconoscendo l'interpenetrazione e la permeabilità reciproca tra i processi di conformazione e quelli di trasformazione all'interno dei fenomeni di transizione educativa e delle pratiche di orientamento. E ciò è possibile perché il pragmatismo deweyano, al tempo stesso, abbandona e ricostruisce le polarità di soggetto e contesto – o sarebbe meglio dire, di organismo e ambiente – ripensandole come elementi di una stessa unità vitale che è il flusso transazionale.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Per un'analisi del pragmatismo americano dalle origini agli sviluppi più recenti, cfr. G. Bandini, R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Roma, Armando, 2003; R.M. Calcaterra, G. Maddalena, G. Marchetti, *Il pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*, Roma, Carocci, 2015; F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I: Modelli pedagogici*, Roma, Armando, 2002.

²⁷ M. Santarelli, S. Oliverio, M. Striano, *Nuovi usi di vecchi concetti: il metodo pragmatista oggi*, in M. Striano, S. Oliverio, M. Santarelli (a cura di), *Nuovi usi di vecchi concetti. Il metodo pragmatista oggi*, Milano, Mimesis, 2015, p. 9.

²⁸ J. Dewey, *L'influenza del darwinismo sulla filosofia*, in "La società degli individui", 28, 2007 (ed. or. 1909), pp. 139-151.

²⁹ J. Dewey, *Rifare la filosofia*, Roma, Donzelli, 2002 (ed. or. 1920).

In particolare, muovendosi lungo i sentieri di una filosofia dell'educazione influenzata dall'evoluzionismo darwiniano, Dewey pensa l'essere umano "in quanto organismo, [che] si è evoluto fra altri organismi in una evoluzione cosiddetta 'naturale'", con la conseguenza che "tutti i suoi comportamenti, compresi i suoi conoscere più avanzati, non [sono] attività esclusivamente sue, o anche solo principalmente sue, ma [sono] processi della situazione organismo-ambiente nel suo complesso"³⁰. Allo stesso modo, il contesto in quanto ambiente che si è evoluto naturalmente insieme ai diversi organismi viventi non è né un insieme di elementi precostituiti né il prodotto dell'agire di questi ultimi. Come a dire che il flusso vitale che anima tanto l'organismo quanto l'ambiente è una transazione, ossia una relazione tale per cui non è possibile distinguere e specificare in che modo si origina e si trasforma l'agire, perché quest'ultimo è un flusso sistemico e globale che forma l'organismo e l'ambiente. Organismo e ambiente non preesistono all'agire, ma sono il risultato di quest'agire che è espressione della forza naturale e vitale che è la transazione.

In questo senso, se organismo e ambiente sono un'unità transazionale, la formazione non può essere concepita né come l'azione che l'ambiente esercita sull'organismo al fine di generare in quest'ultimo un cambiamento né come l'azione che l'organismo esercita su se stesso e sull'ambiente al fine di giungere a un'immagine di sé più adeguata. In un'ottica transazionale, infatti, la formazione diviene quel processo che – delineandosi attraverso esperienze continue e interattive – consente al sistema unitario organismo-ambiente di crescere³¹, ossia di far emergere nuove funzioni vitali che rispondono meglio alle sfide che l'evoluzione pone³². Lì dove queste funzioni vitali appartengono all'insieme dei rapporti cangianti passati, presenti e futuri che organismo e ambiente intrattengono in quanto parte di uno stesso flusso vitale. Ne consegue che le conoscenze, le capacità e le competenze sviluppate sono specifiche e specialistiche in quanto appartengono a una peculiare situazione organismo-ambiente, ma esse al tempo stesso trasformano l'unità transazionale che le ha prodotte e, dunque, incidono più globalmente e ampiamente sulla configurazione di quest'ultime e sulle esperienze presenti e future da affrontare.

Tale illustrazione del concetto di "formazione", dunque, consente di tenere insieme in un'unica categoria comprensiva i due diversi significati che a lungo si sono opposti nel pensiero pedagogico occidentale: la formazione come azione è parte del più ampio flusso transazionale e, in quanto tale, partecipa alla definizione della formazione come processo. Infatti, come ha affermato Dewey, "ci impegniamo continuamente in un gran numero di scelte organiche immediate", come ad esempio rifiuti e accettazioni, molte delle quali ci coinvolgono senza che "[e] distinguiamo oggettivamente e [e] identifichiamo"³³. Tuttavia, esse "esistono come qualità sentite ed hanno un'enorme influenza direttiva sulla nostra condotta" e tale influenza non è esercitata solo sulla nostra condotta istintiva o routinaria, ma anche sulle "nostre operazioni più altamente intellettuali"³⁴, con la conseguenza che "non possiamo [...] sapere ciò che facciamo nella

³⁰ J. Dewey, A. Bentley, *Conoscenza e transazione*, cit., p. 124.

³¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014 (ed. or. 1938).

³² J. Dewey, *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, 1953 (ed. or. 1925).

³³ *Ivi*, p. 116.

³⁴ *Ibidem*.

nostra [transazione] con l'ambiente. Possiamo solo, e in una certa misura, valutare le conseguenze di una tale [transazione], che conserva un forte effetto direttivo sul nostro comportamento"³⁵. Ancor meglio, "sentiamo' che qualcosa accade nel nostro [trans-agire] con l'ambiente e ne vediamo gli effetti, ma non controlliamo – né vediamo distintamente – le radici di tale accadere"³⁶.

Tale ipotesi ha una conseguenza non banale. Se la radice transazionale del processo di formazione è indisponibile al suo controllo cosciente e razionale, ciò significa che la formazione si origina in un sentire i cui effetti non solo non possono essere previsti in maniera apodittica, ma fungono – in quanto incerti – da "riserva di senso patico"³⁷. Come a dire che la formazione quale processo transazionale si staglia su un insieme di scelte organiche immediate e inconsapevoli, che conducono l'organismo ad agire in un certo modo nell'ambiente in cui vive (ciò che, in una prospettiva dualista, si direbbe "conformazione") e che, al tempo stesso, si traducono nella possibilità di orientare in maniera diversa tale flusso vitale (ciò che, in una prospettiva dualista, si direbbe "trasformazione"). Non vi è opposizione, bensì vi è interpenetrazione reciproca tra conformazione e trasformazione, poiché la transazione ha un "cuore" incerto.

La transazione, così facendo, si paradigmattizza: diviene, cioè, una immagine di base a partire dalla quale poter immaginare le relazioni che innervano il mondo. Diviene "un principio organizzatore e induttore della costruzione di ipotesi e di interpretazioni teoriche"³⁸ che consente di superare la dicotomia tra organismo e ambiente, pensiero e azione, conformazione e trasformazione. Ne consegue il possibile ripensamento delle transizioni educative quali situazioni in cui il routinario flusso transazionale si fa più intricato, ambiguo, problematico e genera – riprendo Dewey – un "balzo", un "salto" da qualcosa che è conosciuto con sicurezza – la situazione di stabilità – a qualcosa di altro, la cui natura è ancora da agire, da fare, da compiersi³⁹. Le transizioni educative, dunque, rilette alla luce della transazione, rivendicano tutto il loro carattere incerto, al tempo stesso limitante, poiché interrompe l'azione routinaria, e generativo, poiché produce appunto un salto, un nuovo agire.

In particolare, la dimensione generativa delle transizioni educative è, in Dewey, strettamente collegata allo statuto incerto e problematico di questo spazio-tempo: è la situazione ad essere problematica e incerta, non il soggetto a cambiare idea o l'ambiente a cambiare configurazione⁴⁰. Se, infatti, come si è detto, la transazione è l'azione reciproca e sempre presente tra organismo e ambiente, l'interruzione momentanea di questa azione – che crea uno spazio-tempo transazionale – non può essere addebitata né all'uno né all'altro elemento, ma solo ed esclusivamente al sistema di inter-retro-azione nel quale sono storicamente gettati. Sicché, es-

³⁵ V. D'Agnesse, *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", XI, 1, 2016, p. 87.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ A. Masullo, *Patricità e indifferenza*, Genova, Il Melangolo, 2003.

³⁸ J. Remy, L. Voyé, E. Servais, *Produire ou reproduire ?*, Bruxelles, De Boeck, 1978, p. 87.

³⁹ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. or. 1910).

⁴⁰ J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974 (ed. or. 1938).

sendo il blocco momentaneo del quotidiano flusso vitale un blocco del sistema organismo-ambiente nel suo complesso, allora la possibilità di attivare un nuovo flusso transazionale routinario – la nuova situazione di stabilità – dipende dalla capacità del sistema di riaggiustarsi, riorganizzarsi, riconfigurarsi, dischiudendo orizzonti di senso fatti di rotture e di continuità.

In questo senso, è possibile affermare che le transizioni educative sono spazi-tempi intimamente innervati da movimenti sistemici insoliti, instabili, creativi che, in quanto tali, generano processi di riconfigurazione che possono essere tanto espliciti quanto impliciti, tanto manifesti quanto silenti, tanto consapevoli quanto inconsapevoli. Se, precedentemente, attraverso la disamina del pensiero di Dewey, si è riconosciuto il carattere pre-cognitivo della transazione, allora è possibile riconoscere con i teorici della Transazione Sociale – un paradigma interdisciplinare di origine francofona che ha numerosi punti di contatto con il pragmatismo americano⁴¹ – che i riaggiustamenti, le riorganizzazioni e le riconfigurazioni operate nel corso delle transizioni educative sono molto spesso silenti, implicite, informali, latenti e non del tutto consapevoli⁴². Ossia il processo di risoluzione della situazione problematica non si dà sempre e solo attraverso il pensiero riflessivo, inteso come controllo sull'azione in corso o già svolta, bensì si dà il più delle volte attraverso una decostruzione e una ricostruzione irreflessa e irreflessiva degli apprendimenti pregressi e/o attuali.

Per dirlo in altri termini, nelle transizioni educative, l'unità organismo-ambiente produce apprendimenti pre-riflessivi e, dunque, pre-critici. Tali apprendimenti possono essere intesi come il prodotto di un "comprendere originario [che] ha dunque a che fare con l'umano (pre-tematico) commercio col mondo"⁴³ ossia con un comprendere, nel senso etimologico del prendere con, che accade e, accadendo, fa qualcosa all'interno del complesso sistema transazionale tra organismo e ambiente. Sicché questo comprendere originario che accade senza consapevolezza produce una riconfigurazione identitaria sfumata e silente ossia un cambiamento che non si traduce, almeno immediatamente, nel superamento della narrazione attuale della situazione. Ossia la formazione come azione di cambiamento è avvenuta, ma la formazione come processo di una nuova immagine del sistema transazionale deve ancora darsi, poiché l'azione e il processo – benché parti dello stesso flusso transazionale – accadono in tempi diversi in relazione ai diversi processi di elaborazione del significato che devono mettere in atto.

In questo quadro, dunque, le pratiche di orientamento – lungi dall'essere interventi di adeguamento del soggetto alle richieste del contesto o dall'essere interventi di riscrittura della storia di vita dell'organismo volti a contrastare le pressioni contestuali – si vengono a configurare come interventi che hanno l'obiettivo di accompagnare la "naturale" investigazione della situazione

⁴¹ Sulla relazione tra pragmatismo americano e francofono, cfr. J. Foucart, *Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey*, in *Pensée plurielle*, 33-34, 2013, pp. 73-84.

⁴² Sulle riconfigurazioni implicite e silenziose, cfr. J. Remy, *La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique*, in M. Blanc, M. Mormont, J. Remy, J.T. Storrie (Eds.), *Vie quotidienne et démocratie*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 293-319; M.-N. Schurmans, *Négociations silencieuses à Evolène : transaction et identité sociale*, in M. Blanc, M. Mormont, J. Remy, J.T. Storrie (Eds.), *Vie quotidienne et démocratie*, cit., pp. 129-154.

⁴³ S. Oliverio, *Professionalità riflessiva e pensiero qualitativo. Per una lettura non-costruttivista della riflessività*, in "Educational Reflective Practices", III, 2, 2013, p. 27.

problematica, provando a introdurre nell'unità transazionale organismo-ambiente risorse conoscitive che possano generare funzioni cognitive di tipo riflessivo. Tale funzioni, infatti, a differenze di quelle pre-riflessive o irriflessive, consentono al sistema organismo-ambiente un maggiore controllo razionale della situazione problematica, poiché creano una serie di connessioni tra le diverse esperienze "vive e interessanti" e, così facendo, riducono la possibilità di generare "artificialmente abiti dispersivi, disintegrati, centrifughi. [Lì dove] [l]a conseguenza della formazione di tali abiti è l'incapacità di controllare le esperienze future"⁴⁴.

In particolare, tale visione dell'orientamento – derivante dall'interconnessione epistemologica e teorica del paradigma transazionale caro al pragmatismo deweyano con il paradigma della Transazione Sociale di matrice francofona – si sostanzia di pratiche di consulenza pedagogica condotte attraverso strumenti partecipativi e riflessivi volti ad "aprire" lo spettro rappresentazionale generato dai processi transazionali. Ad esempio, lo strumento riflessivo elaborato da Schurmans chiede al soggetto in fase di orientamento di analizzare la propria situazione di scelta, già conclusa o in corso di definizione, mettendo in evidenza, in una prima fase, i termini dell'alternativa di fronte a cui si trova al fine di comprendere i sistemi di rappresentazione, personali e collettivi, a cui queste alternative rimandano⁴⁵. Tale analisi viene condotta su tre ordini di discorso – il proprio, quello prodotto dagli Altri significativi e quello agito dagli oggetti di vita quotidiana che incarnano i significati collettivi – in modo che il soggetto possa divenire più consapevole delle motivazioni individuali e delle pressioni sociali che sono in gioco nella situazione di scelta. In una seconda fase, poi, si chiede al soggetto di passare dalla situazione di incertezza attuale (livello della micro-storia) ad altre situazioni di incertezza precedenti (livello della meso-storia): tale passaggio viene effettuato richiamando alla memoria situazioni che possono essere paragonate tra loro non tanto per il tema oggetto della scelta, ma quanto per il conflitto affettivo-emotivo ed etico-valoriale che la situazione dilemmatica porta con sé. Ciò consente al soggetto di ricostruire una trama patica di senso che si snoda in maniera implicita, sottesa e silente sia lungo il suo processo di formazione sia lungo il processo di formazione della collettività a cui appartiene (livello della macro-storia).

Tale strumento di consulenza pedagogica per l'orientamento prova, dunque, attraverso la pratica del pensiero riflessivo, a ricostruire le transazioni che costituiscono il sistema organismo-ambiente, analizzandole a livello sia sincronico (la micro-storia) sia diacronico (la meso-storia e la macro-storia) e a livello sia esplicito (i significati manifesti e consapevoli) sia implicito (le precomprensioni di senso silenti e non del tutto consapevoli). Tuttavia, come Dewey stesso sottolinea, il controllo riflessivo che le pratiche di orientamento – come questa qui velocemente illustrata – agevolano non può mai condurre l'unità organismo-ambiente a una delucidazione totale e certa della situazione problematica attuale né di quelle precedenti. E ciò perché la funzione di controllo riflessivo è, al tempo stesso, un prodotto della situazione problematica e un motore della sua trasformazione, con la conseguenza che il mutamento della situazione avviene

⁴⁴ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 12.

⁴⁵ Per un'illustrazione approfondita dello strumento consulenziale qui accennato, cfr. M.-N. Schurmans, *Tra agentività e attorialità. La Transazione Sociale come teoria e pratica riflessiva dell'agire formativo*, in F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Napoli, Liguori, 2013, pp. 249-290.

in maniera contemporanea all'attività di indagine e, dunque, di controllo stesso. Ne consegue che tale attività non può mai rischiarare tutti gli apprendimenti inconsapevoli che si sono generati nel sistema organismo-ambiente e che, dunque, restano incarnati nelle situazioni, negli oggetti, nei corpi e che si muovono silenti non tanto per comprendere e dirigere l'esperienza precedente, ma per generare nuova esperienza. "Questo è il motivo per cui Dewey afferma che non c'è separazione tra vita e sviluppo e che [...] lo sviluppo è qualcosa che gli esseri umani [...] "fanno", [...] crea[ndo] nuovi punti di [transazione] nel nostro continuo contatto con l'ambiente, progettando le nostre possibilità nel mondo 'liberando l'esperienza dalla routine e dal capriccio'"⁴⁶.

In conclusione, dunque, mediante la ricomposizione delle due accezioni del processo di formazione e mediante il riconoscimento della natura aporetica del rapporto tra la formazione e l'incerto, le pratiche di orientamento si pongono l'obiettivo di produrre consapevolezza non solo per assicurare un maggiore controllo della situazione problematica, ma anche per ricordare che tale controllo è limitato e che il processo di scelta che è alla base del processo di costruzione dell'immagine di sé è inestricabilmente avviluppato nel rapporto ineludibile tra conformazione e trasformazione, o per dirla con Dewey tra controllo sociale e libertà.

3. Bibliografia di riferimento

Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2020.

Bandini G., R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Roma, Armando, 2003.

Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018.

Boffo V., *Employability and Transition: Fostering the Future of Young Adult Graduates*, in V. Boffo and M. Fedeli (Eds.), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 117-128.

Calcaterra R.M., Maddalena G., Marchetti G., *Il pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*, Roma, Carocci, 2015.

Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.

Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I: Modelli pedagogici*, Roma, Armando, 2002.

Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.

Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994.

Chello F., "C'était comme se séparer de soi-même". *Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain*, in "Dialogue", 205, 2014, pp. 51-65.

⁴⁶ V. D'Agnesse, *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*, cit., pp. 94-95.

Chello F., *Dal fuori al dentro? Lo spazio della formazione di sé in Michel Foucault*, in "Pedagogia Oggi", 17, 1, 2019, pp. 293-306.

Chello F., *La reading literacy tra educazione democratica ed educazione mercatoria. Una possibile rilettura deweyana*, in "Studi sulla formazione", 25, 1, 2022, pp. 73-81.

Colicchi E., *Ermeneutica e teoria dell'azione educativa: note su una combinazione impossibile*, in M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1995, pp. 135-166.

Colicchi E., *I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2020, pp. 38-56.

Colicchi E., *La ricerca teorica in pedagogia*, in E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca in pedagogia*, Lecce, PensaMultimedia, 2018, pp. 25-39.

Corbi E., *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Napoli, Liguori, 2010.

Corbi E., Oliverio S. (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2013.

D'Agnes V., *Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", XI, 1, 2016, pp. 81-98.

De Sanctis O., *"Ragione" e "Storia" nel discorso pedagogico*, in A. Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Pisa, Giardini editori, 1986, pp. 75-113.

Dewey J., *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, 1953 (ed. or. 1925).

Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. or. 1910).

Dewey J., *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974 (ed. or. 1938).

Dewey J., *Rifare la filosofia*, Roma, Donzelli, 2002 (ed. or. 1920).

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014 (ed. or. 1938).

Dewey J., *L'influenza del darwinismo sulla filosofia*, in "La società degli individui", 28, 2007 (ed. or. 1909), pp. 139-151.

Dewey J., Bentley A., *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (ed. or. 1949).

Fadda R., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Flores D'Arcais G. (a cura di), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990.

Friedrich J., Hofstetter R., Schneuwly B., *Introduction. Théorie du développement : controverses pédagogiques, conceptuelles et politiques à l'aube du XX^e siècle*, in J. Friedrich, R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds), *Une science du développement humain est-elle possible?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp. 9-24.

Foucart J., *Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey*, in "Pensée plurielle", 33-34, 2013, pp. 73-84.

Garreta G., *Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead*, in L. Quéré, M. de Fornel (Eds.), *La Logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris, EHESS, 1999, p. 35-68.

Gennari M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 1992.

Gennari M., *Dalla Paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017.

Granese A. (a cura di), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Pisa, Giardini editori, 1986.

Granese A. (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano, Unicopli, 1990.

Granese A., *Il concetto di formazione*, in F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994, pp. 107-132.

Magni F. (a cura di), *La pedagogia tra educazione e formazione. Contributi per la continuazione di un dibattito*, Roma, Studium, 2019.

Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Mantegazza R., *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza*, Milano, Mimesis, 2021.

Masullo A., *Partecipazione e indifferenza*, Genova, Il Melangolo, 2003.

Massa R. (a cura di), *Saperi, didattiche, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1991.

Muzi M. (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma 2009.

Muzi M., Piromallo Gambardella A. (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1995.

Oliverio S., *Professionalità riflessiva e pensiero qualitativo. Per una lettura non-costruttivista della riflessività*, in "Educational Reflective Practices", III, 2, 2013, pp. 11-31.

Pagano R., *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 2001.

Perez-Roux T., Deltand M., Duchesne C., Masdonati J. (sous la direction de), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires: le sujet au coeur des transformations*, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2019.

Porcheddu A. (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990.

Remy J., *La transaction: de la notion heuristique au paradigme méthodologique*, in M. Blanc, M. Mormont, J. Remy, J.T. Storrie (Eds.), *Vie quotidienne et démocratie*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 293-319.

Remy J., Voyé L., Servais E., *Produire ou reproduire?*, Bruxelles, De Boeck, 1978.

Santarelli M., Oliverio S., Striano M., *Nuovi usi di vecchi concetti: il metodo pragmatista oggi*, in M. Striano, S. Oliverio, M. Santarelli (a cura di), *Nuovi usi di vecchi concetti. Il metodo pragmatista oggi*, Milano, Mimesis, 2015, pp. 7-18.

Schurmans M.-N., *Négociations silencieuses à Evolène: transaction et identité sociale*, in M. Blanc, M. Mormont, J. Remy, J.T. Storrie (Eds.), *Vie quotidienne et démocratie*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 129-154.

Schurmans M.-N., *La construction sociale de la connaissance comme action*, in J.-M. Baudouin, J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001, pp. 157-177.

Schurmans M.-N., Charmillot M., Dayer C., *Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche*, in L. Fillettaz, M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, 2008, pp. 299-318.

Schurmans M.-N., *Tra agentività e attorialità. La Transazione Sociale come teoria e pratica riflessiva dell'agire formativo*, in F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Napoli, Liguori, 2013, pp. 249-290.

Sola G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016.

Spadafora G., *Il problema dell'espropriazione del sapere pedagogico e la crisi del rapporto con la filosofia*, in A. Granese (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano, Unicopli, 1990, pp. 125-169.

Viallet F., *L'ingegneria de la formation*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987.

Data di ricezione dell'articolo: 30 aprile 2022

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 14 e 17 maggio 2022

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 17 maggio 2022