

## L'agire pragmatico nella formazione postmoderna

Giacomo Chiara\*, Claudio Fasola\*\*

**RIASSUNTO** Molto spesso l'agire dei formatori, sia nella fase di progettazione che in quella della valutazione, è guidato da concezioni dell'individuo in senso positivistico e meccanomorfico. In questo lavoro viene data enfasi al ruolo attivo dell'individuo e vengono presentati i caratteri pragmatici distintivi della formazione postmoderna nella società contemporanea. Viene presentata infine una proposta di azione formativa postmoderna.

**SUMMARY** Very often the act of trainers, both in design in that evaluation, is guided by conceptions of the individual and mecanomorphic positivistic sense. In this work an emphasis is given to the active role of the individual, and presents the distinctive character of pragmatic training in postmodern society. Finally a proposal is presented for a postmodern training action.

### Parole chiave

Formazione postmoderna, concezione di individuo, pragmatismo

### Key Words

Postmodern formation, conception of individual, pragmatism

### 1. Quale individuo nel pensiero e nella formazione postmoderna?

Innanzitutto possiamo configurare il pensiero postmoderno sia come movimento filosofico sia come un fenomeno socio-culturale. È caratterizzato da complessità, innovazione, decentramento, de-costruzione e ricostruzione sia del soggetto sia della realtà. La realtà non è considerata come ontologicamente "data", ma viene creata dall'individuo attraverso formulazioni di enunciati linguistici, rappresentazioni sociali, posizionamenti di ruoli, variopinte identità cangianti, costruzioni di senso e di significato all'interno di un contesto sociale regolato da norme, valori e sistemi di significato condivisi. Lyotard definisce come "grandi narrazioni" o "metanarrazioni" le filosofie caratteristiche dell'età moderna, e identifica come postmoderno lo stato culturale e sociale dopo<sup>1</sup> la loro crisi, o come "l'incredulità nei confronti delle metanarrazioni" (Lyotard, 1981, p. 6).

La società che emerge nel pensiero postmoderno "dipende meno da un antropologia newtoniana (come lo strutturalismo e la teoria dei sistemi) e più da una pragmatica delle particelle linguistiche» (*Ibidem*). In altre parole, il soggetto è immerso

---

\* Psicologo. Dottorando presso il Dipartimento di Psicologia Applicata, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Padova. Specializzando presso la Scuola di Specializzazione Interattivo-Cognitiva di Padova.

\*\* Psicologo e Psicoterapeuta.

<sup>1</sup> Non si intende qui il postmoderno come un periodo che viene dopo una rivoluzione del moderno. Lyotard lo precisa rispondendo alle critiche, affermando che "In *condizione postmoderna* [...] cercavo di intendere e di far intendere un evento. Prestare orecchio a un evento è la cosa più difficile del mondo [...]. È qualche cosa che sopravviene, che viene uscendo dal niente. Come tale, questo qualche cosa non è ancora niente: non si saprebbe qualificarlo o nominarlo. Non si è preparati, non si sa come accoglierlo o collocarlo in un sistema di significazione, come identificarlo" (Lyotard, 1981, p. 4).

in una molteplicità di giochi linguistici, nel senso wittgensteiniano, di cui la narrazione è solo una piccola parte, e attraverso i quali ci muoviamo e tentiamo una comprensione della realtà formulando innumerevoli enunciati linguistici che creano la nostra configurazione di realtà.

Si è affermata la convinzione di una decostruzione del soggetto-io in senso universalistico (si pensi al cogito, all' "io penso"), per far prevalere una visione dello stesso come costruzione di sé e come processo formativo in costante elaborazione (Cambi, 2007, p. 12). Nel tentare di delineare un tipo di formazione postmoderna dobbiamo partire da alcuni presupposti fondamentali: il soggetto è attivo ed è immerso nel contesto sociale-culturale-simbolico in cui vive, è in continua costruzione, ed è anche costruttore di sé e del suo mondo. Come scrive Cambi "la formatività aperta del soggetto (come io che si fa sé e sé aperto) coincide con un processo di tipo ermeneutico, che lavora con l'interpretazione, collega eventi e senso e produce senso in quanto dà ordine agli eventi e si carica del compito di progettarli e di volerli. Qui, in questa nicchia ora problematicistica ora ermeneutica, tra decostruzione, interpretazione, progettazione, sta la persona oggi" (*Ibidem*, p. 26).

Quello che si viene delineando è un soggetto ermeneuticamente in costruzione, coinvolto in un progetto di autoformazione continua. È l'ontologia della persona stessa ad essere ripensata, in particolare intorno a questo tema sono emersi alcuni punti: "1. La persona è correlata, sempre, a un soggetto che si fa individuo "nella sua circostanza" [...], che nel mondo si dà una prospettiva, un senso, un compito e responsabilmente (razionalmente) lo assume. 2. La persona ha un suo statuto costruttivo, intenzionale, problematico. 3. Non si è persona (se non potenzialmente: ed è ciò che riconosce il diritto), ma ci si fa, si diviene, attraverso un processo costruttivo ecc. 4. La persona ha uno statuto formativo: è formazione di un io che si fa da sé, e un sé aperto e attivo sul mondo, che è poi il suo mondo. [...]» (*Ibidem*, p. 40). Un soggetto-individuo-persona che ermeneuticamente si costruisce in direzione di un senso, che si dà continuamente forma, caratterizzato dalla molteplicità dell'io ma che è sempre attivo nel suo essere-nel-mondo, per usare un'espressione di Heidegger. "Esser soggetto è accogliere la storia di questi io; e ci si fa più soggetto se incorporiamo in noi la narrazione di questi io, del loro gioco reciproco, della loro identità, della loro stessa genesi" (*Ibidem*, p. 23).

Riprende corpo in questa prospettiva anche la cosiddetta "Antropologia filosofica"<sup>2</sup> che pone al centro dei suoi interessi l'individuo inteso come «essere caratterizzato dal complesso delle condizioni e dei fattori che lo costruiscono secondo una comprensione delle diverse forme espressive della cultura umana nella loro "connessione organica"» (Cambi, 2007, p. 241). In questo senso possiamo pensare all'uomo delineato da Cassirer come l'espressione più completa dell'individuo inteso in senso antropologico-filosofico, nella quale emerge un'idea di uomo principalmente come "animale simbolico" che agisce attraverso l'universo simbolico e le cui azioni si esprimono nei sistemi simbolici costituiti dalle scienze, dalle arti e dalle religioni (Cassirer, 1944). Inoltre sarebbe un errore non considerare che è l'azione che caratterizza l'esistenza umana (Gehlen, 1990): con «essa, costruendo e manipolando il mondo, il soggetto-individuo-persona è in grado di "perdurare" nell'esistenza stessa» (Cambi, 2007, p.

---

<sup>2</sup> La nozione di "Antropologia filosofica" viene proposta da Scheler in *La posizione dell'uomo nel cosmo* ancora nel 1928, partendo da una domanda principale: "che cos'è l'uomo?". L'individuo per il filosofo è portatore di valori ed è indefinibile, cioè possiamo identificarlo in senso negativo partendo proprio da quello che non è, e dunque né con l'io, né con l'anima, né con l'insieme delle caratteristiche psichiche, la persona non può mai essere considerata come oggetto (come nelle posizioni moderne), «la persona è piuttosto l'unità co-esperita in maniera vissuta e immediata dell'esperienza-vissuta». (in M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, San Paolo, Roma, 1996, p. 458).

241). In altri termini, l'uomo è un "essere destinato ad agire" (*Ibidem*, p. 242). In una società in perenne evoluzione, nel quale l'aspetto linguistico viene ad assumere un'importanza fondamentale, dobbiamo pensare ad un soggetto in continua costruzione, immerso all'interno di un "circolo ermeneutico", caratterizzato da modalità autoriflessive, da dialogicità e relazionalità, attraverso il quale è possibile comprendere le relazioni fra individuo, rappresentazioni di sé, mondo sociale e costruzione dell'identità (Fasola, 2005, p. 85).

## 2. Il rinnovamento del pragmatismo di Dewey

Negli ultimi vent'anni abbiamo assistito ad un dibattito filosofico e culturale guidato principalmente dal neopragmatismo, corrente più rappresentativa del cosiddetto pensiero postmoderno. In questo contesto l'individuo, la mente e la comunicazione si costruiscono, si decostruiscono, si riprogettano (Bandini, Certini, 2003, p. 8). Come scrivono Bandini e Certini, "la formazione (continua) è la condizione stessa dell'abitare la postmodernità" (*Ibidem*). Le continue trasformazioni sociali, antropologiche, culturali e tecnologiche del nostro tempo rendono il neopragmatismo, per le sue caratteristiche di pluralismo e per la modalità di pensiero poliforme, una corrente filosofica e culturale, aperta al confronto e al dialogo e libera da dogmatismi, che meglio di altre si presta ad un'adeguata comprensione dei fenomeni socio-culturali e della loro continua mutazione.

Relativamente al neopragmatismo<sup>2</sup>, illustreremo come all'interno di questa corrente vi sia stato negli ultimi anni un rinnovamento delle argomentazioni di Dewey, ripreso in modo più o meno approfondito da diversi studiosi e in particolare dalla filosofia di Rorty<sup>3</sup>. Viene rinnovato il rifiuto del pensiero dualista, la critica del soggetto inteso tradizionalmente, ponendo in primo piano l'importanza della comunicazione, dell'azione e dell'esperienza. In particolare le teorie sulla comunicazione e sul concetto di "intersoggettività pratica", riprese da Biesta come una vera alternativa alla filosofia di coscienza centrata principalmente sull'individuo (Biesta, 1994, pp. 299-317).

Dopo la decostruzione postmoderna della concezione di individuo in senso moderno, la comunicazione viene ad assumere un ruolo fondamentale e, nella sua ricostruzione della filosofia di Dewey, Biesta afferma che l'azione comunicativa "è al centro dell'alternativa pragmatica per il paradigma della filosofia di coscienza" (Biesta, 1995a, p. 114). La comunicazione, intesa come un processo costruito congiuntamente, è da intendersi fondamentalmente come "azione comune" e non come una semplice e lineare trasmissione da una coscienza all'altra (*Ibidem*, p. 115). Differenzia inoltre due linee di idea pragmatica della comunicazione: "il progetto antropologico (soggettività e coscienza riflessiva che emerge nel contesto sociale) e la teoria sulla comunicazione (che prende forma come partecipazione facendo qualcosa in comune)" (Bandini, Certini, 2003, p. 49).

Un altro studioso che riprende le teorie del filosofo pragmatista è Neubert, per il quale la dimensione intersoggettiva è primariamente collegata alla dimensione costruttiva, affermando che «le nostre costruzioni di realtà necessitano di comunicazione e di mutuo riconoscimento, accordo e partecipazione per essere

<sup>2</sup> Per un approfondimento del pensiero neopragmatista si veda: G. Marchetti, "*Il neopragmatismo*", La Nuova Italia, Firenze, 1999; F. Restaino, "*Filosofia e postfilosofia in America. Rorty, Bernstein, MacIntyre*", Franco Angeli, 1990; G. Borradori, "*Il pensiero postfilosofico*", Jaca Book, Milano, 1988.

<sup>3</sup> In R. Rorty, "*La filosofia e lo specchio della natura*", Bompiani, Milano, 1992; e ancora di più in R. Rorty, "*Conseguenze del pragmatismo*", Feltrinelli, Milano, 1986. Rorty si pone in contrasto con la concezione filosofica classica che si rifà alle concezioni platoniche, rientrando in una prospettiva storicista ispirata prevalentemente alle argomentazioni filosofiche proposte da Nietzsche, Heidegger, Derrida, il secondo Wittgenstein ed alle concezioni del pragmatismo americano, in particolare a quelle di James e di Dewey.

davvero costruzioni di significato e realtà significative» (Neubert, 1998, p. 255). Il rinnovamento di Dewey consiste in una decostruzione delle concezioni moderne in riferimento al soggetto, all'identità, alla mente, e in secondo luogo nella riconsiderazioni alternative e pragmatiche delle sue teorie sulla comunicazione e sull'intersoggettività umana, nelle quali non viene trascurato il ruolo dell'azione e dell'esperienza. In altre parole «l'essenza fondamentale del "rinnovamento di Dewey" è la capacità di comprendere che i problemi che riguardano l'educazione non possono essere fissati una volta per tutte ma dovrebbero piuttosto riferirsi all'esperienza ed essere continuamente interpretati a livello sperimentale» (Bandini, Certini, 2003, p. 66).

Per quanto riguarda la formazione professionale, secondo la riflessione filosofica postmoderna aspetti come quelli del dialogo, del confronto e della collaborazione sono da considerarsi non come marginali bensì come centrali, ai quali va data un'adeguata considerazione. Ad esempio, sulla collaborazione Rorty sostiene la necessità di trovarsi su un terreno comune per rendere la conversazione efficace. In altre parole nel pragmatismo rortyano emerge la necessità di assumere una prospettiva olistica, dove diviene centrale il passaggio alla "conversazione", all'interno della quale è fondamentale «l'abilità di ottenere significati alternativi del problema in discussione, o di problemi alternativi con esso» (Hostetler, 2003, p. 136). In contrasto con la filosofia di Platone, nella quale predomina una ricerca della verità assoluta, Rorty sostiene una concezione della filosofia come solidarietà (Rorty, 1994), vale a dire «una serie di narrazioni o "vocabolari" in cui gli esseri umani esprimono il senso delle loro vite individuali e comuni» (Bandini, Certini, 2003, p. 177). Secondo il filosofo «tutto è socializzazione, e quindi circostanza storica – che non esiste un'essenza dell'uomo "al di sotto" della socializzazione e prima della storia» (Rorty, 1989, p. 1). Egli argomenta che nella vita privata è appropriata l'ironia, la quale consente un'autorealizzazione creativa, mentre nella vita pubblica, in una società liberale è essenziale la solidarietà (Bandini, Certini, 2003, pp. 179-180).

Dal suo punto di vista la formazione rientra nell'ambito della vita pubblica in quanto mezzo di socializzazione. In particolare afferma che questa dovrebbe interessarsi sia della socializzazione che degli individui in maniera diversa, sostenendo che essa persegue diversi compiti: «l'educazione primaria ha soprattutto un ruolo di socializzazione, e tenta di inculcare il senso della cittadinanza, mentre l'educazione secondaria riguarda piuttosto l'individuazione, il tentativo di risvegliare l'immaginazione individuale nella speranza che divenga capace di ri-creare se stessa» (Rorty, 1990, p. 41). In sintesi, nelle argomentazioni rortyane emerge la necessità che la formazione serva al contempo sia come uno strumento di socializzazione, sia come facilitatrice e promotrice dello sviluppo della creatività e della realizzazione personale (Bandini, Certini, 2003, p. 182). La filosofia, nel senso di Rorty<sup>4</sup>, è intesa come «il tentativo di vedere le possibili connessioni tra le cose, e di mantenere la conversazione sulla nostra cultura» (*Ibidem*, p. 183). Solo adottando tale concezione, la filosofia diviene importante per l'educazione e per la formazione. Zuss, dal canto suo, enfatizza l'importanza della storia sia personale che culturale dell'individuo nel suo percorso di formazione e di crescita. Sostiene come una pratica formativa pragmatista possa avvalersi della narrazione autobiografica, degli scritti-di-vita e del metissage, per delineare aspetti dell'esperienza di sé, delle conoscenze relazionali e delle espressioni dei sé attraverso la memoria di chi scrive (Zuss, 2003, p. 154). In particolare, gli scritti-di-vita «forniscono rappresentazioni dell'identità alternative e in competizione, che costituiscono delle risorse per ogni indagine critica e critica dell'esperienza» (*Ibidem*, p.

---

<sup>4</sup> Rorty distingue la Filosofia, con la "F" maiuscola che si riferisce alla filosofia platonica, dalla filosofia, con la "f" minuscola, intendendo con questa il tentativo di vedere le connessioni tra le cose, dando un ruolo fondamentale alla conversazione.

155), mentre il *metissage*<sup>5</sup> serve prevalentemente come «via per descrivere il tessuto intrecciato di identità molteplici e composite, che possono essere deliberatamente estratte dall'esperienza come atti di auto-autorizzazione» (*Ibidem*, p. 157). In entrambi i casi le costruzioni autobiografiche del sé possono essere intese come "situazioni" nel senso del pragmatista Dewey.

In questo paragrafo abbiamo illustrato come all'interno della corrente neopragmatista, che abita il postmoderno, vengono rinnovate le argomentazioni del pragmatismo e di Dewey in particolare, e in secondo luogo l'importanza che può assumere la filosofia dell'educazione nel guidare un rinnovamento del sistema formativo, enfatizzando il ruolo della conversazione, del dialogo, del confronto e delle narrazioni autobiografiche.

### 3. La progettazione e la riflessività nella formazione

Seguendo le linee di pensiero pragmatiste possiamo evidenziare come nella formazione postmoderna venga rifiutata la concezione secondo la quale si possa "dare forma", o si tenda a conformare gli individui racchiudendoli all'interno di ruoli prestabiliti e predefiniti; piuttosto si sostiene un'idea formativa secondo cui occorra creare quei contesti e quegli stimoli in grado di permettere agli individui di "darsi forma". In altre parole quello che viene sempre riconosciuto è il ruolo attivo dell'individuo. La progettazione deve essere pensata come spazio intersoggettivo di ricerca, tenendo presente la complessità delle singole situazioni (Passuello, 2006, p. 67) e delle differenti interpretazioni di realtà. Come afferma Morin «la nostra realtà non è altro che la nostra idea di realtà. Pertanto, è importante non essere realisti in senso banale (adattarsi all'immediato), né irrealisti in senso banale (sottrarsi ai vincoli della realtà); è importante essere realisti nel senso complesso del termine: comprendere l'incertezza del reale, sapere che il reale comprende un possibile ancora invisibile» (Morin, 2001, p. 88).

Questo vuol dire che, muovendoci in una sfera di complessità della realtà, bisogna adottare un tipo di linguaggio che sia al tempo stesso condiviso e aperto a diverse possibilità, ma anche instaurare un dialogo nel quale venga enfatizzata la capacità di ascolto che possa consentire di comprendere ermeneuticamente le ragioni dell'altro problematizzando le proprie "cornici" di riferimento (Sclavi, 2003). Gli individui non sono più considerati come dei discenti e destinatari passivi dell'azione formativa progettata dal formatore, bensì sono considerati prevalentemente come degli interlocutori attivi, con capacità di iniziative anche nella fase di progettazione (Passuello, 2006, p. 69). In altre parole occorre creare dei contesti all'interno dei quali gli individui possano sperimentare in prima persona le soluzioni di uno specifico problema o la progettazione di un obiettivo condiviso. Come scrive Passuello, «è fondamentale che un agire sempre più consapevole ed esperto da parte degli operatori trovi riscontro in contesti organizzativi adeguati, pensati cioè non nei termini di un'efficienza astratta ma nella logica di un'attenzione reale alle persone – soggetti in formazione e operatori a vario titolo – ridefinita concretamente nelle varie realtà» (*Ibidem*, p. 74).

Oltre a ciò è al contempo indispensabile creare quei contesti formativi che siano principalmente volti alla riflessione sull'esperienza (*Ibidem*, p. 164) in modo tale da configurare ed elaborare la cosiddetta "inside theory" (*Ibidem*, p. 165), cioè una teoria che si costruisce attraverso l'azione, sul campo. «Il sapere costruire teorie dall'interno della pratica è la condizione necessaria per essere protagonisti del proprio agire, capaci di decidere da sé la declinazione da dare all'esperienza e in quale direzione promuovere il cambiamento» (*Ibidem*). Il tipo di teorie a cui ci si riferisce è ovviamente

<sup>5</sup> Il termine di *metissage* è tratto da F. Lionnet, "Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-portraiture", Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 1989, p. 99.

quello relativo al sapere acquisito in maniera riflessiva attraverso la pratica. Ci si rifà alle concezioni pragmatiste di Dewey secondo il quale «nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (Dewey, 1964, p. 186) e, in particolare, al concetto di “esperienza riflessiva”. Come scrive lo stesso studioso, il pensare riflessivo «consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una serie e continuata considerazione» (Dewey, 1961, p. 61). In altre parole Dewey auspica una formazione professionale riflessiva, la quale deve configurarsi fondamentalmente come un’esperienza che generi curiosità e in cui si attivino processi di ricerca e di scoperta. Una formazione flessibile e non già prestabilita, poiché «quando gli educatori considerano l’indirizzo professionale come qualcosa che conduca a una scelta definitiva, irrevocabile e completa, tanto l’educazione quanto la professione scelta rischiano di perdere flessibilità, e di ostacolare l’ulteriore sviluppo» (Dewey, 1916, trad. it. 1965, p. 344).

Da queste considerazioni emerge la necessità di una formazione professionale continua che stimoli un apprendimento attraverso il fare, infatti «non esiste una conoscenza genuina né una feconda comprensione al di fuori di quella che proviene dal fare» (*Ibidem*, p. 343). In generale possiamo affermare che «lo sviluppo maggiormente consapevole di una didattica della formazione professionale migliorerebbe la possibilità di costruire contesti di apprendimento in grado di facilitare lo sviluppo di abilità e conoscenze e il loro trasformarsi in competenze dei soggetti, proprio attraverso il contatto diretto con la pratica professionale e con le conoscenze in essa incorporate» (Tacconi, 2006, p. 148).

Schön ha elaborato il concetto di professionista come pratico riflessivo proprio sulla base delle argomentazioni di Dewey. Lo studioso differenzia due tipologie di azione riflessiva: una riflessione che avviene durante l’azione (*reflection-in-action*), denominata riflessione contemporanea (“*contemporaneous reflection*”), e una riflessione che invece avviene solo dopo che l’azione è conclusa, riflessione sull’azione (*reflection-on-action*), denominata riflessione retrospettiva (“*retrospective reflection*”) (Schön, 1993).

Oltre a questi due tipi di azione riflessiva, altri studiosi hanno aggiunto anche la riflessione rivolta alle azioni da compiere in futuro (*reflection-about-action*), denominata anche riflessione anticipatoria (“*anticipatory reflection*”). Da questo punto di vista, «la riflessione va concepita non solo come un atto cognitivo conseguente al percepire stati di disagio cognitivo, ma come disciplina mentale che, attivata con continuità sul materiale esperienziale, produce incertezze, perché il suo *proprium* è quello di rendere problematico ciò che tale non appare interrogando in modo largo e profondo la vita della mente nei suoi processi di costruzione di reti di significato per valutare la relazione fra la conoscenza prodotta e i modi di produrre conoscenza» (Mortari, 2006, p. 167). In particolare la riflessione durante l’azione consiste nel «pensare a qualcosa mentre la stiamo facendo» (Schön, 1993, p. 54). Il vantaggio dell’applicare questo tipo di riflessione consiste nel fatto che, nel momento in cui si individua il problema, ci si ferma dall’azione per tutto il tempo necessario a trovare prima una comprensione del problema e poi ad intraprendere un’azione che sia efficace anche nella risoluzione del problema incontrato.

Accanto al pensare riflessivo gioca un ruolo chiave la narrazione degli eventi vissuti che consentono la strutturazione di una cartografia dell’esperienza (Mortari, 2006, p. 169), nella quale tutti gli elementi problematici, con i relativi risvolti, sono delineati in modo dettagliato. Tuttavia è anche importante la riflessione sull’azione, o riflessione retrospettiva, la quale non solo aiuta a comprendere il senso dell’agire, ma costituisce anche una condizione necessaria per fare in modo che l’esperienza stessa si trasformi in expertise, ovvero in una competenza costruita in modo consapevole (Rolfe, 1998). Da queste considerazioni emerge la necessità, all’interno di un contesto dialogico formativo, di creare dei veri e propri gruppi di riflessione (Mortari, 2006, p. 175) nei quali la pratica riflessiva comune si accompagna alla costruzione di significati e di taciti

accordi impliciti, socialmente condivisi, che consentono di dare senso e significato al loro agire intenzionale comune. Un'altra modalità possibile per documentare la nostra esperienza fenomenologica è il "diario", nel quale possono essere riportate le esperienze e i significati che hanno guidato l'agire, attraverso una scrittura narrativa dei propri vissuti esperienziali, seguendo il presupposto secondo il quale è attraverso la narrazione autobiografica che creiamo il Sé (Bruner, 2002, pp. 71-99), e che «costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione» (Bruner, 2007, p. 12).

La formazione professionale, secondo i presupposti pragmatici delineati, necessita dunque di un processo di apprendimento che sia al tempo stesso orientato al fare e che si configuri come un vero e proprio processo di cambiamento attraverso l'esperienza riflessiva e la pratica concreta.

#### **4. La costruzione della realtà aziendale: una proposta di azione formativa postmoderna**

Partendo dai presupposti epistemologici della tradizione postmoderna e dalle riflessioni sulla formazione postmoderna, avanziamo ora una proposta di azione formativa che tenga conto simultaneamente del ruolo attivo dell'individuo nella costruzione sociale della realtà organizzativa, del contesto entro cui l'azione formativa si svolge e delle continue negoziazioni dei significati da parte degli attori sociali all'interno dell'organizzazione aziendale.

La prospettiva postmoderna si configura entro una posizione di pluralismo teorico e pragmatismo conoscitivo, rispondendo in particolare ai criteri di adeguatezza e di pertinenza, collocandosi entro le cornici dell'antropomorfismo e di un livello di realismo di tipo concettuale. I significati, le ragioni, le interazioni e le regole interattive prendono il posto dei modelli causalistici. «La realtà culturale e interpersonale è un processo/prodotto delle menti in interazione e non si può prescindere dal realismo concettuale delle sue forme»<sup>6</sup>.

L'azione formativa che si rifà ai presupposti postmoderni non segue dei protocolli standardizzati o delle procedure confezionate a priori. L'azione di formazione viene costruita congiuntamente sia dai partecipanti sia dal formatore in una relazione reciproca nella quale vengono continuamente definiti, ridefiniti e negoziati saperi, conoscenze, rappresentazioni di sé, ruoli e richieste in un mercato in continua turbolenza. La formazione delle risorse umane rappresenta una strategia ed un vantaggio nel momento in cui pone come condizione degli interventi la flessibilità e la non-staticità. L'intervento avviene in un contesto interattivo<sup>7</sup>, ovvero in una molteplicità di situazioni nelle quali gli individui scoprono e negoziano un ruolo, un'identità, un'immagine di sé, delle regole o dei codici.

Partendo da queste premesse, la configurazione che viene ad assumere l'azione formativa non avrà più le caratteristiche di una trasmissione di contenuti tecnico-specialistici, nella quale il formatore viene ad assumere il ruolo di docente e i partecipanti quello di discenti, ma avrà delle caratteristiche totalmente ripensate. Il punto di inizio saranno sempre e comunque le idee, le convinzioni, i giudizi, le credenze e i valori dei partecipanti, i quali, messi nella condizione di generare una sorta di discussione di gruppo, in un contesto suscettibile di cambiamento, metteranno a confronto le proprie idee, in modo tale da far emergere rappresentazioni di sé, di ruoli o di attese del gruppo. Il formatore postmoderno, partendo dalle convinzioni dei

---

<sup>6</sup> Fiora E., Petrabissi L., Salvini A., "Pluralismo teorico e pragmatismo conoscitivo in psicologia della personalità", Giuffrè Editore, Milano, 1988, p. 14-15.

<sup>7</sup> A. Salvini, "Una nota sul concetto di interazione", in A. Salvini, N. Galieni, "Diversità, devianze e terapie. Strumenti, ricerche e interventi in psicologia clinica", UPSEL, Padova, 2002, p. 7-11.

partecipanti, “decostruisce” le credenze o le idee disfunzionali, per operare una sorta di ristrutturazione verso sistemi rappresentazionali di sé e del proprio ruolo coerentemente con le attese sociali del gruppo e dell’organizzazione in generale, generando narrazioni di sé funzionali a ricoprire un nuovo ruolo e una nuova identità.

L’aspetto peculiare di un intervento di formazione postmoderna è quello di rendere consapevoli i partecipanti del proprio ruolo professionale, delle attese da parte dell’organizzazione, generando veri e propri processi di cambiamento nella visione di sé e del proprio ruolo, verso nuove configurazioni di realtà, in relazione alle quali ognuno possa contribuire attivamente all’innovazione e al successo dell’organizzazione. La formazione si configura come un vero e proprio processo di cambiamento che può essere descritto attraverso la ormai classica distinzione argomentata da Watzlawick<sup>8</sup> tra realtà di primo ordine e realtà di secondo ordine. La realtà di primo ordine (livello 1) si riferisce alle proprietà fisiche degli oggetti della percezione, mentre la realtà di secondo ordine (livello 2) si riferisce alla costruzione e all’attribuzione di significati e di valori a questi oggetti (relazione, situazioni, evento, contesto). A questi due livelli di realtà se ne aggiunge un terzo, il quale si riferisce ad un realismo di tipo concettuale. Secondo il realismo concettuale la realtà psicologica non esiste nei termini di quella materiale, è una realtà costruita, sta nel linguaggio e nei concetti che utilizziamo per descriverla. Si parte dal presupposto che «tutti gli aspetti della realtà dipendono dal linguaggio, dal contesto del discorso e dai suoi accordi interni»<sup>9</sup>. In altri termini «una realtà di terzo livello non esiste come entità a priori; essa è generata dall’interazione di mondi sociali e psichici, organizzati da costrutti teorici e dimensioni simboliche condivise, la comprensione di un tale campo fenomenico appartiene ad un processo di indagine integrativa che cerca di cogliere la complessità del significato»<sup>10</sup>. Nuove realtà di secondo ordine possono essere costruite attraverso processi di ristrutturazione, dove ristrutturare significa «cambiare lo sfondo o la visione concettuale e/o emozionale in relazione a cui è esperita una situazione ponendola entro un’altra cornice che si adatta, ugualmente bene o persino meglio, ai “fatti” della medesima situazione concreta, cambiando così completamente il suo significato»<sup>11</sup>. Attraverso l’intervento di formazione postmoderna si attuano cambiamenti e ristrutturazioni al livello 2, ovvero delle modificazioni degli schemi di interpretazione e di attribuzione di senso e significato verso oggetti o situazioni lavorative. Centrali sono le esperienze generatrici di significato, nelle quali vengono sviluppate le capacità comunicative e relazionali, di stare in gruppo, di prendersi delle responsabilità, di credere nelle proprie idee anche affrontando dei rischi, di saper comunicare efficacemente e pragmaticamente con i colleghi, con i superiori e soprattutto con i clienti.

Per realizzare dei contesti suscettibili di cambiamento, all’interno dei quali avvengano negoziazioni e ridefinizioni di significati, una metodologia particolarmente efficace consiste nell’interpretazione narrativa delle pratiche di costruzione della realtà sociale. Come già sottolineato da Bruner, «il metodo che consiste nel proporre e riproporre una negoziazione sui significati con la mediazione dell’interpretazione narrativa costituisce a mio avviso uno dei grandi risultati dello sviluppo umano in senso

---

<sup>8</sup> P. Watzlawick, “*La tecnica psicoterapeutica della ristrutturazione*”, in “*Terapia breve strategica*”, a cura di P. Watzlawick, G. Nardone, Raffaello Cortina Editore, 1997, Milano.

<sup>9</sup> A. Salvini, “*Psicologia clinica*”, seconda edizione, UPSEL Domeneghini Editore, 2004, p. 31.

<sup>10</sup> C. Fasola, “*Identità e sessualità culturale: nuove prospettive nella scelta terapeutica*”, in G. Pagliaro, A. Salvini, “*Mente e Psicoterapia. Modello Interattivo-cognitivo e Modello Olistico*”, Utet, Torino, 2007, p. 185.

<sup>11</sup> P. Watzlawick, J.H. Weakland, R. Fisch, “*Change. Principles of problem formation and problem solution*”, Norton, New York, 1974, trad. it. “*Change: la formazione e la soluzione dei problemi*”, Astrolabio, Roma, 1974.



ontogenetico, culturale e filogenetico»<sup>12</sup>. Un aspetto importante della narrazione, intesa come una collettiva attività generatrice di significati, consiste nella natura interattiva della stessa. A questo scopo si parla di “narrative conversazionali”: «Le narrazioni nell'interazione quotidiana sono intimamente legate al contesto in cui occorrono in un duplice senso: esse scaturiscono, tematicamente e/o pragmaticamente da ciò che immediatamente precede nello scambio conversazionale e proiettano conseguenze su ciò che poi ivi seguirà»<sup>13</sup>. Questo aspetto è particolarmente interessante proprio per la sua forza esplicativa di tradursi in azione sociale all'interno della comunità organizzativa che intende operare al suo interno una riorganizzazione ed un cambiamento, ora strutturale ora funzionale, al fine di muoversi con efficacia e disinvoltura in un mercato in continua evoluzione e instabilità.

Riepilogando, quello che risulta essere centrale, in una prospettiva postmoderna, è la creazione di contesti interattivi o di situazioni sociali, suscettibili di cambiamento, nei quali gli attori sociali scoprono una nuova immagine di sé, un nuovo ruolo e una nuova identità, generate dalla creazione sociale di una nuova configurazione di realtà funzionale, adeguata e pertinente.

### Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2006), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli.
- Bandini G., Certini R. (2003), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Armando Editore, Roma.
- Biesta G. (1994), Education as Practical Intersubjectivity: towards a Critical-Pragmatic Understanding of Education, in *Educational Theory*, n. 44, pp. 299-317.
- Biesta G. (1995a), Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action, in J. Garrison, “*The New Scholarship on Dewey*”, Dordrecht, Kluwer, p. 114.
- Borradori G. (1988), *Il pensiero postfilosofico*, Jaca Book, Milano.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Lanterna, Roma-Bari.
- Bruner J. (2007), *The culture of Education*, Harvard University Press, trad. it. La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano.
- Cambi F. (2007), *Soggetto come persona*, Carocci, Roma.
- Cassirer E. (1944), *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, Yale University Press, New Haven, trad. it. Saggio sull'uomo. Una introduzione alla filosofia della cultura umana”, Armando Editore, Roma.
- Dewey J. (1965), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York.; Free Press, 1916, New York, trad. it. Democrazia e educazione, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1961), *How we think*, Heath, Boston, 1933, trad. it. Come pensiamo, La Nuova Italia, Firenze.
- Fasola C. (2005), *L'identità. L'altro come coscienza di sé*, UTET libreria, Torino.
- Gehlen A. (1990), *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*, Guida, Napoli.
- Hostetler K. (2003), Rorty e l'indagine collaborativa: consenso, conflitto e collaborazione, in G. Bandini, R. Certini, *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Armando editore, Roma.
- Lionnet F. (1989), *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-portraiture*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press.
- Liotard J.F. (1981), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano.
- Marchetti G. (1999), *Il neopragmatismo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.

<sup>12</sup> J. Bruner, “*Acts of Meaning*”, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1990, trad. it. “*La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*”, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 73.

<sup>13</sup> E. Ochs, L. Sterponi, “*Analisi delle narrazioni*”, in G. Mantovani, A. Spagnolli, (a cura di), “*Metodi qualitativi in psicologia*”, Il Mulino, Bologna, pp. 131-158.

- Mortari L. (2006), La riflessività nella formazione, in A. Agosti, *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli.
- Neubert S. (1998), *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des "Experience" in interaktionisch-konstruktivistischer Interpretation*, Münster, Waxmann Verlag, p. 255.
- Passuello L. (2006), Formazione e Progettualità, in A. Agosti, *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli.
- Restaino F. (1990), *Filosofia e postfilosofia in america. Rorty, Bernstein, MacIntyre*, Franco Angeli.
- Rolfe G. (1998), Beyond Expertise: Reflective and Reflexive Nursing Practice in C. Johns, D. Freshwater, *Transforming Nursing through Reflective Practice*, Blackwell Science, Oxford.
- Rolfe G. (1998), Beyond Expertise: Reflective and Reflexive Nursing Practice in C. Johns, D. Freshwater, *Transforming Nursing through Reflective Practice*, Blackwell Science, Oxford.
- Rorty R. (1986), *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano.
- Rorty R. (1989), *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, trad. it. "La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà", Lanterza, Roma-Bari.
- Rorty R. (1992), *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano.
- Rorty R. (1985), Solidarity or Objectivity, in Rajchman & West (eds.), *Post-Analytic Philosophy*, New York, Columbia University Press, trad. it. Solidarietà od oggettività? , in Id., *Scritti filosofici*, vol. I, Roma-Bari, Lanterza, 1994.
- Rorty R. (1990), The Dangers of Over-Philosophication, in *Educational Theory*, n. 40, p. 41.
- Salvini A. (2004), *Psicologia Clinica*, Domeneghini Editore, Padova, seconda edizione.
- Scheler M. (1996), *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, San Paolo, Roma.
- Schön D.A (1993), *The Reflective Practitioner*, trad. it. Il professionista riflessivo, Dedalo, Bari.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- Tacconi G. (2006), Il sistema Istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica, in A. Agosti, *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano.