

Vincenzo Costa

Professionalizzazione, specialismi e formazione della persona. Un approccio fenomenologico

Seguendo la traccia indicata dal titolo organizzerò il mio intervento in tre punti:

- 1) In primo luogo, cercherò di riassumere quelle che mi paiono le sfide della formazione nell'epoca che si è già aperta, e che chiamerò epoca della convergenza.
- 2) In secondo luogo, affronterò il problema degli specialismi e del trasferimento di conoscenza, dunque della questione del rapporto formazione/lavoro, e di indicare alcune possibili risposte alle sfide poste dallo sviluppo tecnologico e dai mutamenti della sfera produttiva non significa propendere per la creazione di "dispositivi disciplinari", ma aprire l'esistenza alle proprie possibilità, cioè a quelle che l'epoca ci destina
- 3) In terzo luogo, cercherò di indicare alcune trasformazioni poste dallo sviluppo tecnologico, e

che se da un lato esse hanno un carattere di inevitabilità dall'altro richiedono di essere governate.

§ 1. L'epoca della convergenza e le sue sfide

1. Le nozioni centrali che stanno alla base del discorso che vorrei qui sviluppare sono quelle di “convergenza” e di “ibridazione”.

2. Se è vero che viviamo in un'epoca di grandi trasformazioni, queste consistono nella convergenza e ibridazione di sistemi prima delimitati,

3. capaci di svolgere la propria funzione autonomamente, per poi connettersi all'interno di un sistema sociale più ampio, pur rimanendo uno esterno all'altro.

4. Così, vi era il sistema produttivo, il sistema formativo, il sistema della comunicazione, il sistema culturale e così via.

5. Ognuno era connesso agli altri, e per esempio vi era un nesso tra sistema produttivo e sistema formativo. E tuttavia essi rimanevano distinti.

6. Al posto di questo rapporto tra sistemi emerge ora una progressiva **ibridazione sistemica**, caratterizzata dalla

convergenza, attraverso cui i confini tra i vari sistemi divengono sfrangiati, porosi, instabili.

6. Non è più chiaro se la funzione educativa, la formazione dell'identità, della capacità di linguaggio, della rappresentazione del mondo venga svolta dalla scuola, dalle reti sociali o dai nuovi media.

7. Né è chiaro se i nuovi media inglobino i vecchi media di massa o se rappresentino una rottura rispetto a questi.

8. Di fatto, i prodotti generati dall'utente rimangono marginali nella produzione di cultura, e questo indica che, sinora, i nuovi media sono mezzi di diffusione differente della cultura di massa.

9. Non è chiaro se il sistema del sapere sia direttamente una forza produttiva, e dunque se debba essere concettualizzata come appartenente al sistema produttivo o a quello formativo (esagerazione di Bell e di Castells).

10. La prima convergenza è avvenuta tra i sistemi di telecomunicazione (la rete telefonica), il computer e il sistema mass mediatico.

11. Tre domini separati e con scopi, strutture e modi di comunicare differenti si sono lentamente avvicinati, hanno cominciato a convergere, **ibridandosi a vicenda** e dando luogo una nuova formazione che ha reso possibile l'età informazionale e la società in rete.

12. Questo processo ha già innescato un processo di convergenza anche tra sistemi formativi come la scuola e l'università da un lato e i sistemi di comunicazione dall'altro,

13. attraverso **l'apprendimento online**, l'uso di sistemi mass mediatici per costruire la propria rappresentazione del mondo e l'uso del web per raccogliere informazione e per orientarsi nel mondo.

14. L'uso del web produce una modificazione del modo di funzionare della memoria, e del rapporto tra tempo e spazio.

15. Da una mente temporale e da una costruzione dell'identità che avveniva narrativamente, collocandosi in una storia.

16. Si passa a una mente spaziale, sincronica, che organizza l'ordine dei significati come spazialmente distribuiti invece che temporalmente ordinati, privilegiando la sincronia alla diacronia.

17. Sempre più diffuso è l'e-learning ed è assai probabile che nel campo dell'istruzione superiore e del *longlife learning* un ruolo sempre più importante sarà svolto dai MOOC.

18. Avremo un sistema di comunicazione del sapere strutturato attorno a grandi università.

19. Queste forniranno formazione superiore sia a studenti sia ad aziende che puntano sulla formazione continua, abbattendo i costi dell'enorme sistema formativo.

20. Di fatto,

a) la ricerca di informazione avviene sempre più su internet;

b) molti processi di formazione avvengono online;

c) i tutorial si strutturano online;

d) il sapere è disponibile in rete;

e) a un apprendimento lineare, solidale con la scrittura e con la struttura del manuale, si sostituisce un apprendimento non lineare, resi possibili da quel nuovo tipo di archiviazione del sapere e di esternalizzazione della memoria che è la rete.

21. Questo processo avviene all'interno di un contesto sociale caratterizzato da un processo di ibridazione che sta avendo luogo all'interno stesso del sistema produttivo,

22. Nella società **si ibridano il sistema produttivo e quello delle comunicazioni** e dei sistemi elettronici di controllo e regolazione.

23. Il sistema produttivo viene sempre più a dipendere dalla rete, e questo diviene esplosivo con il progressivo affermarsi dell'industria 4.0.

24. Questa è completamente automatizzata, delocalizzata, e tuttavia, in tutte le sue delocalizzazioni, gestita centralmente e a partire da un programma top down.

25. Questo programma articola produzione, la ricezione di ordini, gli acquisti di materia prime, i servizi di vendita.

26. Inoltre, lo sviluppo di una produzione non più di massa ma tagliata sul cliente dipende sempre più dagli acquisti online.

27. Pertanto, si modifica alla radice la struttura e la funzione del terziario, e l'industria 4.0, essendo flessibile per essenza, è in grado di gestire questo mutamento nell'ordine del consumo.

28. Di conseguenza, con la rivoluzione digitale e i processi di ibridazione e convergenza che la caratterizzano si avverte sempre più forte la migrazione di fette consistenti di terziario sul web.

29. Questo non potrà, alla lunga, che incidere in profondità sull'occupazione nel terziario, la cui forza lavoro dovrà migrare dove si disloca la fornitura di beni e servizi.

30. In ultimo si ibridano il sistema formativo (la scuola) e quello produttivo (le imprese).

31. Le imprese stesse divengono luoghi di formazione.
32. Per sopravvivere in questo nuovo contesto devono diventare, come vengono anche chiamate, *learning organizations*,
33. cioè **luoghi che forniscono un sapere** e che proprio in quanto sono in grado di fornire competenze meglio di altre aziende attraggono talenti.
34. A differenza di quanto pensava all'epoca Bell, non saranno dunque le università a essere i centri del potere, ma le imprese che sapranno diventare luoghi di generazione e trasmissione del sapere.
35. E di un sapere spesso incarnato in pratiche, situato entro contesti di vita, in cui si sviluppa un circolo della conoscenza tra sapere tacito e sapere teorico e riflessivo.
36. Ovviamente, questo comporta che la forza lavoro è chiamata a una formazione permanente lungo l'intero arco della propria vita al fine di rispondere alle sfide di un mercato in cui chi resta indietro nell'innovazione è destinato a perire.

37. In questo senso, si parla di “società dell’apprendimento” o “società della conoscenza”.

38. Questo processo di convergenza e di ibridazione richiede oramai una rivoluzione nella struttura della formazione.

39. Questa non può più essere fornita a scuola nelle forme classiche, poiché si rivela incapace di dare buona prova di sé nel trasferimento di conoscenza.

40. Ma neanche può essere ridotta ai vecchi modelli di apprendistato.

41. Anche i modelli virtuosi, a cui abbiamo guardato sinora perché hanno dato buona prova di sé (quello tedesco e quello finlandese), non possono più presentarsi come un modello.

42. La rivoluzione della formazione richiede *un radicale mutamento del modo di essere sia della scuola sia delle imprese.*

43. È necessario che queste sappiano trasformarsi appunto in learning Organisations, luoghi di produzione e

trasmissione del sapere, e di quel sapere che avrà sempre più un carattere “non pubblico”.

44. Tuttavia, questi processi divengono difficili da governare in quanto non vengono compresi dagli attori, spesso per ragioni opposte e simmetriche.

45. Da un lato la scuola rimane prigioniera di un modo di concepire la formazione del tutto irrealistica, che non tiene conto né dell’orizzonte di senso in cui i giovani vivono oggi, né delle trasformazioni delle strutture occupazionali e del mondo del lavoro, per esempio delle differenze territoriali e del differente orizzonte di possibilità di azione entro cui ci si muove.

46. Ma dall’altro il mondo delle imprese è prigioniero di una serie di metafore, pregiudizi e luoghi comuni che bloccano quel processo di innovazione necessario a un effettivo sviluppo di nuove forme di formazione e la trasformazione delle aziende in luoghi di formazione.

47. Le imprese vorrebbero che la formazione fosse immediatamente utilizzabile e utile, e non comprendono che in un modo in costante mutamento dove le persone devono sapersi adattare a una evoluzione rapida, **è decisivo che la formazione sia tale da permettere alle persone di continuare ad imparare.**

48. Una formazione subito spendibile (pratica, specialistica) impedisce alle persone di sapersi adattare ai rapidi cambiamenti cui il mondo produttivo va incontro.

49. Si apre quindi un ambito di discussione e di decisioni decisivo per le sorti dei paesi industrializzati. Questo mutamento e il suo “verso dove” non è infatti deterministicamente predefinito, ma apre una serie di opzioni, rappresenta un orizzonte di possibilità.

50. Proprio per questo oggi più che mai c'è bisogno di *politica*,

51. Di sottrarre la discussione e le decisioni ai burocrati, nazionali ed europei, che spesso tendono a **trasformare possibilità in necessità** e nel presentare come decisioni amministrative o tecniche quelli che sono decisioni politiche.

52. Si tratta, del resto, di scelte decisive, rispetto a cui bisogna essere cauti.

53. Infatti, **i mezzi di comunicazione e di formazione strutturano la psiche individuale**,

54. Pertanto, decidere quale tipo di formazione favorire implica anche decidere *chi vogliamo essere*.

55. La materialità dello strumento non significa infatti semplicemente che gli esseri umani usano degli strumenti.

56. Usare uno strumento non significa infatti «porsi al di sopra dei materiali (come creatore o utilizzatore), ma *tra* i materiali.

57. Questi materiali possono essere usati dagli esseri umani, ma essi possono anche usare gli esseri umani»¹.

58. Senza entrare qui sui contenuti che una futura riforma del sistema formativo dovrebbe assumere, è importante allora almeno rendersi conto che è la *forma* ad essere decisiva:

59. Ogni futura riforma non dovrà mirare a produrre una innovazione, una riconfigurazione organizzativa, come è avvenuto sinora.

¹ E. Sørensen, *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practise*, Cambridge University Press, Cambridge 2009, p. 2.

60. Esse deve mirare *a rendere possibile l'innovare*, cioè deve consentire alla molteplicità di attori di interagire creativamente.

61. Infatti, ogni sollecitazione esterna viene alterata, messa alla prova e adattata nella prassi sociale, e con questi adattamenti e alterazioni retroagisce sulle originarie sollecitazioni di cambiamento².

62. È necessario *passare dall'idea di innovazione a quella di innovatività*, intesa come la capacità sistematica di individui o strutture di «produrre innovazione con regolarità»³.

63. Non abbiamo bisogno di una riforma che riorganizzi il sistema formativo una volta per tutte, ma di una riforma (sollecitazione) che renda possibile alle persone e alle strutture locali di innovarsi costantemente.

² M. Rürup e I. Bormann, *Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung*, in M. Rürup e I. Bormann (hrsg. von), *Innovation im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*, Springer VS, Wiersbaden 2013, p. 16.

³ Stahl e Schreiber, 2003, p. 47.

§ 2. *Nuovi scopi della formazione: identità, flessibilità e nomadismo*

1. Nell'epoca del libro la formazione mirava alla creazione di un'identità che era, allo stesso tempo, culturale e professionale.

2. Essa doveva permettere di acquisire e fare propri i principi che stavano alla base dello stato-nazione.

3. Si mirava dunque all'identità e alla stabilità o alla stabilizzazione dell'identità, attraverso l'acquisizione di un ruolo e di uno status.

4. Un individuo doveva soprattutto essere affidabile, e questo significava *prevedibile*.

5. Diversamente stanno le cose nella società informazionale. Qui si tratta di

a) sapersi rinnovare, per cui la formazione deve mettere la persona in grado di *reformarsi* di continuo, in un *longlife learning* che non ammette uno stato di raggiunta formazione o di raggiunta identità;

b) di sapersi muovere in un mondo in cui la precarietà sarà la caratteristica decisiva, e in cui questa può produrre (e produce, nelle generazioni adulte) ansia e depressione⁴.

Pertanto, la formazione dovrà sviluppare una capacità di cura narrativa e della capacità di rinarrarsi (e la letteratura qui deve svolgere un ruolo centrale),

per potere ricucire in unità le fratture che caratterizzeranno i modi di esistenza e produrre sempre di nuovo la propria identità,

riscoprire e ricostituire narrativamente quella propria identità che i processi di precarizzazione intaccano fortemente,

e del cui significato potenzialmente disgregante per la persona e per il legame sociale si ha ormai perfetta consapevolezza;

3) di sviluppare una capacità di muoversi tra discipline diverse che la divisione classica del sapere e dell'insegnamento rende difficile, dato che un ingegnere in un'azienda deve svolgere funzioni di progettazione tecnica ma anche di progettazione e gestione economica;

⁴ (Sennett)

4) di sviluppare **una competenza interculturale** necessaria in un mondo globalizzato, in modo da sapere assumere il punto di vista dell'altro in un sistema di interazioni tra mondi della vita al plurale. E qui, l'insegnamento della filosofia diviene centrale, non limitato alla sola filosofia occidentale e connesso all'antropologia cultura.

5) di sviluppare la creatività piuttosto che la mente ordinata e schematica che serviva nell'epoca industriale.

Oggi non si è chiamati solo a fare funzionare un altoforno, ma a produrre innovazione continua, e i ragazzi di oggi non si troveranno a lavorare in una società basata sulla catena di montaggio, sul fordismo e sul taylorismo, con l'organizzazione sociale che queste forme di organizzazione del lavoro, nel bene e nel male, implicavano, ma in un mondo in cui a contare non sarà un *sapere fisso e fissato*, ma la creatività, la capacità di iniziativa, di innovazione e di adattarsi a cambiamenti continui nei luoghi stessi della produzione.

7) di **sviluppare una identità flessibile e una visione planetaria piuttosto che un'identità nazionale**

6. *L'inefficienza nella formazione rappresenta un pericolo per la società nel suo complesso.*

7. Una cattiva formazione non danneggia soltanto i ragazzi, ma diventa qualcosa che minaccia, sia dal punto di vista sociale sia economico, la sopravvivenza stessa della nostra società⁵.

8. Tutto ciò preme sulla vita degli individui e delle famiglie come una minaccia, e può tuttavia produrre una formazione agonistica che produce deformazione invece di formazione.

9. Infatti, si dice, «chi non ha al suo arco almeno una disciplina è inevitabilmente destinato a ballare la musica degli altri»⁶.

10. Qui l'idea di formazione si muove interamente all'interno di una precomprensione in cui il sapere non ha una funzione formativa, ma *agonistica*,

11. per cui la motivazione e lo scopo della formazione si radicano in una esperienza difettiva degli altri, cioè in una

⁵ J. Dräger, *Dichter, Denker, Schulversager*, DVA, ebooks, 2013.

⁶ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, pp. 12-3.

esperienza in cui sentirsi in relazione significa “compararsi”,

12. e lo specialismo e il criterio dell’eccellenza si installano proprio in questa apertura di senso, in cui per “eccellere” l’individuo sacrifica il proprio sviluppo armonico.

13. Si tratta, del resto, di esigenze legittime, di cui, tuttavia, non si devono sottovalutare i rischi, e cioè innanzitutto, quello di ridurre i sistemi formativi ad appendici colonizzate delle esigenze economiche del momento,

14. Da un lato questa tendenza alla parcellizzazione del sapere può produrre «ignoranza e cecità»⁷,

15. dall’altro può rendere non solo i sistemi formativi ma anche i sistemi sociali nel loro complesso estremamente vulnerabili,

16. Infatti, le esigenze sistemiche sono sempre più instabili e caratterizzate da svolte brusche e repentine.

⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, p. 7.

§ 3. *Le direttrici fondamentali dell'educazione moderna e la loro chiusura storica*

1. Se intendiamo perseguire questi nuovi obiettivi è allora necessario abbandonare l'impostazione fondamentale che ha caratterizzato la formazione nell'epoca moderna, cioè nell'epoca della scrittura tipografica.

2. L'educazione scolastica negli ultimi secoli si è infatti mossa all'interno di una serie di direttrici principali:

1) *la progressione degli studenti secondo l'età,*

sicché i processi di maturazione sono stati standardizzati, e tutti gli studenti erano tenuti ad acquisire, nello stesso periodo di crescita, la questa quantità di contenuti.

Il ritmo di maturazione è stato quindi determinato a priori, provocando quei problemi che conosciamo come questione delle bocciature e della dispersione scolastica.

A questo criterio oggi molti si oppongono. Così, Gerald Hüther e Uli Hauser, a partire da studi di neurobiologia, sostengono che ogni ragazzo ha i propri tempi di apprendimento⁸,

e che forzarli o rallentarli danneggia la sua capacità di apprendere e la sua innata curiosità.

In questo contesto, le nuove tecnologie sembrano rendere possibili processi di formazioni più individualizzati,

rispettosi dei tempi e dei talenti di ciascuno, capaci di formare fornendo compiti non così facili da essere non interessanti ma neanche così difficili da scoraggiare,

e tuttavia l'uso di queste tecniche individualizzanti richiede una riconfigurazione complessiva del sistema classe, per non dire una sua completa destrutturazione.

2) *La divisione del sapere in discipline separate* ha prodotto non solo una divisione netta tra discipline umanistiche e scientifiche, ma anche una difficoltà nell'operare processi di sintesi.

⁸ G. Hüther e U. Hauser, *Jedes Kind ist hoch begabt. Die Angeborene Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*, Knaus, München 2012.

Per questa ragione è maturata l'idea di strutturare la lezione a partire da unità tematiche che *abbraccino diverse materie di studio intorno a un nucleo*⁹,

per esempio, uno studio delle piramidi da un punto di vista matematico, poi storico e poi artistico.

3) *La formazione enciclopedica e l'enciclopedia come modello del sapere ha caratterizzato il sistema formativo moderno,*

che ha teso a dare una formazione di questo tipo, seguendo l'ideale di una sorta di Pico della Mirandola e dell'*Enciclopedia* di origine illuministica,

e dunque l'idea secondo cui *la formazione coincide con l'acquisizione di contenuti.*

A questa idea si tende a contrapporre *la formazione come acquisizione di abilità e competenze* e una drastica riduzione dei contenuti.

⁹ *Ibid.*, pp. 301 ss.

Infatti, **si dice, una testa ben fatta è meglio di una testa ben piena**¹⁰.

4) Si ritiene necessario ridurre drasticamente i contenuti proposti.

Infatti, se ci si chiede quanto rimanga vivo della formazione scolastica due anni dopo la maturità, la risposta è semplice: “circa l’uno per cento”¹¹.

Di conseguenza, insistere su una formazione enciclopedica significa accettare lo spreco di un’enorme quantità di tempo e di energia che non *produce formazione*.

Infatti, se si propongono a degli adulti dei test relativi a materie della scuola secondaria, circa il 90 per cento di loro non è in grado di svolgerli.

Di conseguenza, si è proposto di ridurre i curricula del 90 per cento, di limitarsi a poche conoscenze essenziali,

¹⁰ Hagar

¹¹ Th. Städtler, *Die Bildungs-Hochstaple. Warum unsere Lehrpläne um 90% gekürzt werden müssen*, Spektrum, 2010.

e di avere di mira, nel progettare i curricula, *ciò che può essere applicato nella vita quotidiana* o comunque ciò che risponde a bisogni di orientamento della vita quotidiana, del movimento reale dell'esistenza.

Howard Gardner ha già da tempo proposto di costruire un curriculum sulla base di tre soli contenuti¹²,

e Gerhard Roth, sulla base di ricerche neuroscientifiche sul funzionamento della memoria,¹³ sostiene che l'apprendimento efficace dei contenuti richiede la loro riduzione, giacché troppi contenuti e privi di senso appesantiscono la memoria e non producono formazione.

5) Il modello top down faceva sì che a determinare i contenuti da studiare fosse una autorità centrale, che limitava (e limita) quindi l'autonomia delle scuole.

¹² H. Gardner, *The Disciplined Mind. What All Student Should Understand*, Simon & Schuster, New York 1999 [tr. it. di R. Rini, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 2006].

¹³ G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*, Klett-Cotta, 2011.

Da questo punto di vista, proprio l'idea di ridurre i contenuti implica la necessità di abbandonare il modello di istruzione top down.

Infatti, quando si parla di ridurre i contenuti emerge la questione: quali contenuti sacrificare?

E da questo punto di vista, la risposta è chiara: nella determinazione dei contenuti da proporre, «il compito di decidere che cosa sia importante deve essere lasciato a una specifica comunità educativa»¹⁴.

Del resto, l'educazione accade sempre in una cultura, e certamente proprio il non tenere conto della specificità della cultura caratteristica di un determinato mondo della vita è una delle cause del fatto che l'istruzione scolastica è sempre stata considerata e vissuta come astratta e lontana dalla vita,

come qualcosa che prepara agli esami e non alla vita.

¹⁴ H. Gardner, *Sapere per comprendere*, p. 20.

6) *La classe autonoma con un unico insegnante sembrava indicare che la cultura si trasmette per identificazione, per osmosi,*

e che proprio il rapporto con il maestro rendesse possibile la formazione.

Tuttavia, i dati empirici sulla scarsa stima di cui godono gli insegnanti, anche da parte degli studenti,

che indicano il mestiere dell'insegnante come uno tra quelli che assolutamente non vorrebbero svolgere, depotenzia questa idea della essenziale funzione formativa dell'insegnante.

E di fatto, le scuole progettate dalla comunità europea (le Scuole Europee) prevedono classi che si formano e si disfano,

con orari differenziati, sicché alcuni studenti scelgono matematica debole con 4 ore settimanali, forte con 6 ore e addirittura si potrebbe scegliere fortissima con 8 ore.

In questo modo, viene meno la classe autonoma e unitaria, e si sviluppa una sorta di **classe nomade e in continua ricomposizione**, che si costituisce a partire da interessi e scelte particolari.

7) L'apprendimento veniva inteso come memorizzazione di contenuti,

per cui si insisteva sulla ripetizione dei contenuti al fine di appropriarsi di essi.

Oggi, invece, la trasformazione del modo di conservare e archiviare i dati rendono superato il modello del manuale e dell'apprendimento come memorizzazione,

«come il libro ha fatto della memoria fotografica un bene superfluo, così gli attuali computer rendono ancora più irrilevante la memorizzazione forzata»¹⁵.

Si può dire che si pensa associando, per cui seguendo le associazioni indicate dai link e dall'ipertesto *si pensa*, e del resto Wittgenstein ha una volta notato che pensare significa associare ricordi in vista di uno scopo determinato.

¹⁵ (Gardner 2011, 47)

In questo senso, bisogna guardare con prudenza all'indicazione della Livingstone.

A suo parere la famosa **scomparsa del libro** e della linearità della scrittura non sembra aver affatto luogo con i nuovi media,

poiché «molti dei contenuti online sono ancora scritti linearmente e, inoltre, il nostro linguaggio metaforico per comprendere internet implica l'eredità della stampa – per esempio quando parliamo di pagina web, email, files e cartelle ed enciclopedie»¹⁶.

È chiaro che sul web si scrive in maniera lineare, ma la maniera in cui noi lo usiamo non è più quello lineare,

poiché seguiamo rimandi, links, una rete di rimandi che è strutturale a quel mezzo di comunicazione e che non lo era nell'epoca del libro.

8) *L'apprendimento deduttivo-lineare*, eredità dell'illuminismo e reso possibile dalla linearità della

¹⁶ S. Livingstone, *Media Literacy and Media Policy*, in B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*, VS, Wiesbaden 2010, p. 35.

scrittura alfabetica ha fatto sì che si apprendessero parole senza collegarli a concetti,

sicché il maestro «non ottiene di solito che una vana assimilazione delle parole, un nudo verbalismo»¹⁷.

Lo studente non ripercorre i processi che dall'esperienza conducono al concetto, dunque la storia della genesi del concetto.

Per questo, la narrazione diviene fondamentale nella formazione: perché attraverso la narrazione i concetti vengono compresi sempre meglio a partire dal racconto.

Infatti, in una storia gli eventi raccontati «ricevono significato dalla storia nel suo complesso. Ma la storia nel suo complesso è costituita dalle sue parti»¹⁸.

Qui si radica l'alternanza scuola/lavoro, che è un circolo tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita,

¹⁷ (Vygotskij 2001, p. 205)

¹⁸ (Bruner 2011, 135)

Tra precomprensione ed esplicitazione discorsiva

Tra mondo della vita preteoretico ed esplicitazione teoretica e concettuale.

10) *L'organizzazione e la trasmissione del sapere attraverso manuali* nelle materie scientifiche comporta l'abbandono di un insegnamento narrativo e genetico e nelle materie umanistiche un insegnamento cronologico piuttosto che tematico

, tale da ripercorrere lo sviluppo che l'umanità ha percorso, poiché ri-percorrendo questo cammino il giovane può maturare, cioè giungere all'autocoscienza che caratterizza l'epoca di volta in volta attuale.

Questo modello lineare viene meno nell'epoca delle immagini televisive, e ancora di più nel tempo dell'ipertesto e dei nessi associativi che lo caratterizzano.

10) Su queste basi si sviluppa l'idea che l'educazione come relazione maestro-discepolo sia destinata a venire meno, e

ad essere sostituita dalla relazione con il web, con un maestro a distanza, con l'e-learning.

Di fatto, un elaboratore può agire efficacemente, poiché può determinare, come accade coi videogiochi, il livello dell'educando e proporre compiti che non siano troppo facili ma neanche così difficile da indurre il giovane a desistere o a sviluppare un senso di frustrazione e di inettitudine.

In questo senso, queste nuove forme di relazione educativa sarebbero più rispettose dei tempi e delle peculiarità dei giovani in formazione.

11) Il nesso classico tra formazione e sviluppo della persona tende sempre più a svanire, sicché la formazione si configura sempre più come mera acquisizione di abilità determinate, come accade nei corsi a distanza, in cui lo sviluppo di abilità tecniche si separa dal processo di formazione in quanto tale.

In questo senso, come ha notato acutamente Lyotard, «l'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione [*Bildung*] dello spirito, e anche dalla personalità, cade e cadrà sempre più in disuso. Questo rapporto fra la conoscenza ed i suoi fornitori ed utenti tende e tenderà a rivestire la forma di quello che intercorre fra la merce ed i suoi produttori e

consumatori, vale a dire la forma valore. Il sapere viene e verrà prodotto per essere venduto, e viene e verrà consumato per essere valorizzato in un nuovo tipo di produzione: in entrambi i casi, per essere scambiato»¹⁹.

¹⁹ J-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Les Editions de Minuit, Paris 1979 [tr. it. di C. Formenti, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 12].

