

Facoltà di Scienze della Formazione

Laurea Triennale in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI ED ORIENTAMENTO ESISTENZIALE:

La figura del consulente filosofico

RELATORE **Ch.ma Prof.ssa Francesca Brezzi**

CORRELATORE **Ch.ma Prof.ssa Maria Teresa Russo**

Laureanda

Clemencia Rando – matr. 271849

Anno Accademico 2009/2010

INDICE

INTRODUZIONE	2
1 LA VITA FILOSOFICA COME IDEALE DELL'ISTRUZIONE PER L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI	5
1.1 L'educazione nella filosofia greca	5
1.1.1 Educazione e virtù presso i sofisti	8
1.1.2 Virtù e insegnamento per Socrate	10
1.1.3 L'educazione per Platone	12
1.1.4 L'educazione per Aristotele	13
1.2 Persona e Bildung	14
1.2.1 Persona e Bildung nella filosofia di Max Scheler	16
1.2.2 Edith Stein e la "costruzione" della persona umana	18
1.2.3 Horkheimer e l'individuo persona	20
1.3 Esistenza, autocreazione guidata dall'etica filosofica	21
2 LA NUOVA CULTURA DEGLI ADULTI	23
2.1 Apprendere a tutte le età nella società della conoscenza	23
2.2 Apprendimento autogestito: aspetti esistenziali	33
3 ORIENTAMENTO ESISTENZIALE DEGLI ADULTI	43
3.1 Orientamento e consulenza filosofica	45
3.2 Approcci, tecniche e procedure	49
3.3 Metodi	52
3.4 La filosofia e il management nelle organizzazioni	56
3.5 Considerazioni finali e scenari futuri	60
BIBLIOGRAFIA	62

Introduzione

Il percorso di approfondimento da me scelto è basato sulla descrizione e sull'importanza della prassi dell'orientamento filosofico, fondamentale ai fini della ricerca nel campo dell'apprendimento lungo l'arco della vita.

Il progetto parte dall'idea che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita dovrebbe essere considerato un problema esistenziale, in quanto nella nostra società basata sulla conoscenza, viene ad assumersi uno spessore determinante, la capacità della persona di focalizzare verso quali valori ed ideali di formazione aspira ad essere orientata. Dinanzi a ciò, si può rimandare ad una proposta etica e filosofica alla didattica che si trova alla base dell'apprendimento autogestito, all'idea dell'apprendimento lungo l'arco della vita ed infine all'orientamento degli adulti. Questa opinione può essere collocata ad un piano di ricerca, denominato Enlightenment, Democracy and Adult Education, dove il Centro di ricerca per l'istruzione degli adulti dell'università danese ha incominciato ed ultimato grazie alla collaborazione del professore Finn Thorbjørn Hansen, specializzato in consulenza filosofica.

Ripercorrendo, brevemente, nel primo capitolo, il concetto di educazione alla base del pensiero dell'antica Grecia e prendendo in considerazione, sebbene caratterizzati da correnti di pensiero e tempi storici differenti, la formazione di Scheler nella quale l'uomo riesce a scoprire il processo del divenire che gli consente di creare la capacità dell'autocoscienza, la Bildung di Stein la quale sostiene la necessità dell'azione pedagogica che dà forma all'uomo conferendogli la responsabilità di ciò che può diventare ed in Horkheimer con la teoria critica, la formazione assume una funzione di

ruolo nel processo soggetto-oggetto che si fonda sull'individuo come persona e sia l'esistenza dell'uomo guidata dall'etica filosofica sostenuta da Foucault, nel secondo capitolo si esamina l'importanza delle competenze in una società caratterizzata sempre più dalla conoscenza, quindi dall'innovazione e conseguentemente dal nuovo paradigma della formazione, per poi sviluppare il concetto di LifeLong Learning e il valore dell'educazione degli adulti che riveste nella società contemporanea; in seguito si passa ad osservare gli aspetti esistenziali dell'apprendimento autogestito.

Il percorso si conclude con la presentazione dell'orientamento esistenziale degli adulti, focalizzando con maggiore attenzione, alla peculiarità della consulenza filosofica, i suoi approcci, le procedure e i metodi utilizzati nelle organizzazioni ed infine vengono delineate le considerazioni finali e gli scenari futuri.

1 LA VITA FILOSOFICA COME IDEALE DELL'ISTRUZIONE PER L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI

1.1 L'educazione nella filosofia greca

Nell'epoca classica l'educazione era il principale tema di riflessione del pensiero filosofico. Non solo per Socrate e per i sofisti, che affrontarono il dilemma “ se la virtù sia insegnabile”, ma per Platone, essa costituì il perno di tutto il sistema. Anche nella *Politica* aristotelica, l'educazione dei giovani trovò luogo di discussione e approfondimento, quindi possiamo ricordare in questo contesto, solo delle indicazioni di massima di un tema molto ampio.

Il concetto di *educazione* nella Grecia antica richiamava i profondi rapporti che univano un adolescente ed un uomo adulto di pari rango sociale: l'adulto era contemporaneamente modello per il più giovane ed iniziatore alla vita sociale e militare; il giovane, invece, attraverso il modello educativo e la consonanza spirituale, era colui che veniva educato.

Sotto il dominio di Pericle, la città di Atene ricevette un folto numero di intellettuali provenienti da lontane città perché dichiaravano di saper insegnare a tutti la virtù: Anassagora di Clazomene (Ionia), Protagora di Abdera (Tracia) e altri. Nonostante l'appoggio di Pericle, numerosi furono coloro che subirono processi e condannati per “empietà e corruzione dei giovani”. Questo clima d'intimidazione, in parte osteggiato in

parte favorito dagli uomini di potere, offre la dimensione dell'intensità con la quale il problema educativo era sentito nell'Atene del quinto e quarto secolo.

Il motivo per cui si venne a creare questa tensione pedagogica è la comparsa di un senso di debolezza del predominio della *polis* da parte degli ateniesi, ritenendo di doverla difendere producendo stabili barriere ideologiche nelle nuove generazioni. Essi sostengono che il pericolo non proveniva soltanto dai nemici esterni, ma anche da un calo di fiducia nei valori tradizionali tra i giovani dovuto alla propaganda di monarchie orientali e dalla tentazione di particolari interessi.

Come è stato ampiamente ribadito dagli studiosi della materia, « per l'età classica della grecoità l'essenziale è appunto collegare ogni cultura superiore all'idea dello Stato e della comunità»¹.

La generazione dei sofisti e di Socrate prese dunque coscienza del fatto che è indispensabile insegnare al giovane a diventare *individuo, soggetto politico, capace di agire autonomamente, di assumersi la responsabilità delle sue scelte, perseguire i suoi reali interessi*, mentre la generazione successiva, quella di Platone e Aristotele, considera doveroso giustificare questa scelta pedagogica e quindi spiegare in modo chiaro *chi sia l'uomo*.

È indubbio che la polis ateniese rivestì un ruolo fondamentale per il cittadino, includendolo in una struttura politica caratterizzata dalla classe media che s'inserisce tra i cittadini liberi e gli schiavi. L'*aretè*, la virtù, esalta il valore di una vita condotta secondo la legge, che è garanzia di *giustizia*, di *partecipazione all'esperienza sociale* e di *piena espressione della personalità individuale*.

¹ Piazza Storoni Anna Maria, *Padri e figli nella Grecia antica*, Armando Editore, Roma 1991, p.9.

Il concetto di educazione nella tradizione filosofica greca del periodo classico, (Socrate, Platone, Aristotele) è compreso nel contesto della *pòlis*: per questi filosofi, *educare una persona*, significa *educare il cittadino*. Le ragioni per cui è evidente lo stretto legame tra uomo e il cittadino, sono diverse da filosofo a filosofo; tuttavia per i Greci l'uomo è portatore di una cultura che si esprime nella sua libertà individuale, resa possibile solo dalla vita nella libera comunità politica, la *pòlis*.

Da questa visione, il concetto di Paideia assume un significato importante, come ha mostrato Werner Jaeger², in quanto l'educazione non è una « faccenda individuale, ma, per sua natura, è una cosa della comunità».

Per rispondere a questioni filosofiche, ovvero quale sia la vera natura dell'uomo che l'educazione deve valorizzare e quale rapporto dovrebbe esserci tra educazione come trasmissione di valori acquisiti dalla comunità e l'educazione come cammino personale per la realizzazione di sé, la pedagogia è stata per tutta la sua storia, una disciplina filosofica. La domanda sulla vera natura dell'uomo, sulla identità nel mondo, rinvia a complessi problemi etici e ai temi filosofici della libertà, dei fondamenti del diritto e della legge.

² Werner Wilhelm Jaeger (1888-1961) è stato un filologo tedesco, uno dei più importanti del xx secolo. Nel corso dei suoi anni apparvero numerose edizioni critiche, trattazioni e monografie, come *Aristotele* (1923), *la posizione di Platone nella costruzione della cultura greca* (1928) e il suo capolavoro *Paideia* (dal 1934).

1.1.1 Educazione e virtù presso i sofisti

I Sofisti furono i primi a porsi il problema pedagogico, a chiedersi “se”, “che cosa”, “come” sia possibile insegnare. Essi provenivano dalle città di frontiera, dove l’ostilità nei confronti del nemico era stata più ardua e quindi più urgente era la necessità di agguerrirsi anche culturalmente. Erano stati attratti da Atene grazie alle possibilità di guadagno: essi, infatti, offrivano a prezzi elevati il loro insegnamento ai figli delle famiglie più benestanti che aspiravano ad una rapida carriera.

La posizione dei Sofisti riguardo al problema dell’educazione, se si prescinde da quanto ce ne riferiscono Platone e Aristotele, è contenuta in un breve scritto di autore ignoto che riporta una serie di Ragionamenti Duplici, cioè scritti per dimostrare una tesi e il suo contrario. Uno di questi “ragionamenti” indaga «se si possano insegnare la sapienza e la virtù» e dimostra che non esistono prove per negare che esse siano insegnabili, fermo restando che le disposizioni naturali ad apprendere variano da soggetto a soggetto.³

Socrate all’inizio del *Protagora* di Platone chiede se la virtù sia insegnabile⁴. Pone la sua domanda all’interno di un ambito tipicamente sofista: Ippocrate desidera essere accolto tra gli allievi del celebre maestro Protagora, quindi è legittimo che sappia cosa potrà guadagnare; se Protagora promette di educarlo alla virtù politica, evidentemente ritiene che la virtù sia insegnabile. Ma non sembra essere così, dal momento che i figli degli uomini politici spesso non traggono affatto profitto della virtù dei padri.

³ Piazza Storoni Anna Maria, *Padri e figli nella Grecia antica*, Cit. 1991, p.16.

⁴ Platone, *Protagora*, Edizioni Laterza Bari, 1996, 319 e.

La domanda di Socrate tocca uno dei punti chiave della pratica dei Sofisti: Protagora è uno dei primi maestri a pagamento in un settore non tecnico ma generale quale quello della formazione del cittadino. Mettere in dubbio che la virtù politica sia insegnabile significa mettere in dubbio la validità stessa di Protagora ad educare.

L'argomentazione di Socrate poggia su remote tradizioni: l'insegnamento sofista, proponeva una rottura radicale con la tradizione e infrangeva l'antico codice per cui la formazione di una persona avveniva nel contesto della famiglia, sotto il controllo della comunità. I Sofisti erano maestri itineranti, sottraevano l'allievo all'autorità del padre. Inoltre insegnavano che le leggi delle città non dovevano necessariamente essere fondate sui valori religiosi della comunità, che la natura umana richiede all'individuo libertà e capacità d'affermazione di se stesso.

L'autorità dei Sofisti si fonda sui loro successi come maestri; Protagora promette che Ippocrate, frequentandolo, diventerà una persona più rilevante, ogni giorno che passa:

“ il mio insegnamento consiste nel sapersi condurre con senno, così nelle faccende domestiche, come nelle faccende pubbliche tanto da essere perfettamente capace di trattare e discutere le cose dello stato”.⁵

In questo contesto, dunque, il maestro è colui che aiuta a saper fare nell'ambiente privato e pubblico: colui che guida al possesso dell'aretè.

⁵ Ibid.,319 a.

Il termine «aretè» s'intreccia con la storia stessa della cultura greca e la concezione dell'uomo. Per i sofisti, questa parola venne intesa come espressione della personalità dell'uomo della natura stessa che costituisce l'identità di ogni individuo e si sosteneva che la vera virtù è la forza e l'abilità con cui l'uomo è in grado di vivere manifestando in modo migliore le potenzialità della propria natura nel contesto in cui si opera, la pòlis. Molti sofisti come Protagora, erano dei moderati e questa idea significava che le tradizioni non possono soffocare la vitalità della persona, ma esistevano correnti della sofistica che portavano a conseguenze questi nuovi pensieri fino a farle apparire come una legittimazione della legge del più forte. Da qui il movimento sofista era accusato di dare un'interpretazione radicale dell'aretè dei padri, con il sostenere che la vera virtù dell'uomo è lo sviluppo della natura individuale, anche contro la tradizione. Molti ritenevano che questo potesse essere messo in pericolo le basi su cui poggiava la vita della pòlis: educazione e comunità sembravano entrare in contrasto.

1.1.2 Virtù e insegnamento per Socrate

Socrate si oppone in modo netto alla sofistica sul tema della virtù. La domanda che egli pone all'inizio del Protagora sulla possibilità che la virtù sia insegnabile ne genera un'altra su chi sappia cosa sia la virtù.

“Tu sostieni che la virtù sia insegnabile, ed io mi affido a te. Riempi, dunque, questo vuoto che il tuo discorso mi ha lasciato

nell'anima..Devi razionalmente spiegarmi che una è la virtù, mentre sue parti sono la giustizia..”⁶

Tutto il percorso del Protagora porta a una nuova definizione: alla fine del dialogo Socrate mostra che la *vera virtù* è legata alla *conoscenza del bene*, poiché l'uomo segue quello che crede bene ma molto spesso non sa quale sia. Si tratta allora di conoscere se stessi e d'imparare a scavare nella propria coscienza, attraverso la dialettica per far luce su cosa sia il bene. Ne deriva la tesi, stavolta sostenuta da Socrate contro la sua stessa posizione iniziale, che la virtù sia insegnabile ed è possibile educare l'uomo ad *apprendere da se stesso* all'interno della propria coscienza.

Con Socrate prende l'avvio al processo di accentuazione del valore individuale della persona, nella pienezza della sua libertà e responsabilità morale; attraverso la dialettica, la quale rappresenta il mezzo per acquisire la virtù, l'individuo è in grado di potenziare se stesso e di progredire sulla via della ricerca interiore, grazie al confronto con gli altri. Il dialogo, l'intellettualismo etico⁷ e il “conosci te stesso”, sono tutti motivi ispirati alla stessa premessa: la virtù si evoca e la verità non si trasmette, ma si fa nascere nell'animo stesso di chi ascolta.⁸

⁶ Ibid., 329 c.

⁷ Secondo Socrate, presupposto della morale, è il vero sapere, la scienza, che non ha carattere sensibile, bensì razionale. La ragione, infatti, mostra il Bene all'uomo, il quale non può non seguirlo. L'intellettualismo etico stabilisce un'equazione tra scienza e virtù, fra ignoranza e vizio ed esclude ogni intervento della volontà.

⁸ Piazza Anna Maria Storoni , *Padri e figli nella Grecia antica*, Cit. 1991, p.21.

1.1.3 L'educazione per Platone

A Socrate e alla sofistica succede la generazione di Platone che si può considerare uno degli esponenti di un progetto formativo fondato rispettivamente sulla filosofia, sulla letteratura e l'oratoria.

Opponendosi all'utilitarismo⁹ dei Sofisti, Platone costruisce tutto l'edificio del suo sistema educativo sull'idea di bene e di verità. L'uomo di Stato deve possederla scienza vera, quella che si consegue attraverso la ricerca razionale. A differenza di ciò che sostenevano i Sofisti, Platone afferma che il criterio fondante di ogni progetto educativo è l'ispirazione alla verità. Su queste basi egli indica un curriculum di studi che, per quanto concepito espressamente per la classe dei futuri dirigenti dello Stato (i filosofi), può tuttavia essere esteso a tutti gli uomini essendo la verità e la giustizia¹⁰ il fine cui deve tendere l'anima.

Il problema educativo è impostato, in Platone, come problema politico perché dall'educazione dei giovani dipende dalla loro corretta collocazione nello Stato. Secondo il filosofo, alla formazione dei giovani che entreranno alla classe dei filosofi deve essere dedicata maggior attenzione, perché da essi dipende il buon governo dello Stato. Nei dialoghi di argomento politico, lo scopo dell'educazione è la comunità:

⁹ L'utilitarismo è una dottrina etico-politica, sviluppatasi in Inghilterra nei secoli XVIII e XIX, secondo cui il fine di ogni attività consiste nel perseguire la maggiore felicità possibile per il maggior numero di persone possibili.

¹⁰ Platone, *La Repubblica*, Oscar Mondadori, Milano, 1990, I, 339d.

«ma comunque noi stiamo fondando lo Stato senza mirare a rendere particolarmente agiata una sola classe: a noi importa la prosperità dello Stato nel suo complesso».¹¹

Questa concezione fortemente collettiva fa sì che, nel piano ideato da Platone, non esista attività che possa sottrarsi all'intento pedagogico, nulla che possa essere assegnato all'arbitrio della singola persona, poiché ogni manifestazione dell'intelligenza umana deve contribuire a tenere unito lo Stato.

La Repubblica platonica è come una struttura nella quale ogni mattone è essenziale alla stabilità di tutti gli altri.

1.1.4 L'educazione per Aristotele

Il luogo in cui parlare dell'educazione dei giovani è, per Aristotele, nella politica ed è nel contesto delle lezioni di *Politica* che si trova il programma educativo da lui proposto: egli dichiara esplicitamente che:

« e poiché lo stato nella sua totalità ha un unico fine, è evidente di necessità che anche l'educazione è unica e uguale per tutti, che la cura di essa è pubblica non privata... Delle cose comuni comune dev'essere anche l'esercizio ».¹²

¹¹ Ibid.,420 b

¹² Aristotele, *Politica*, Economica Laterza, 1993, libro VIII, 1337 a.

È la stessa concezione aristotelica dell'uomo ad imporre questa tesi. Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele aveva chiarito che la politica ha uno scopo mirato: il bene supremo della città¹³, cioè del luogo in cui i cittadini vivono.

Nella città, l'uomo, inteso come animale politico, può raggiungere la felicità a condizione che vi sia una comunità che lo consenta.

La felicità è la piena realizzazione di sé e per sapere cosa sia la felicità è necessario sapere cosa sia il sé dell'uomo e la sua profonda natura. Ciò a cui l'uomo tende è vivere bene ed essere felici e questo presupposto può avvenire soltanto in uno stato ben ordinato in cui i cittadini siano tutti in condizione di eguaglianza, in cui sia garantita la libertà e la sicurezza.

Il principio chiave dell'educazione per Aristotele è che il giovane va educato a vivere una vita sociale piena, in condizioni di eguaglianza con i propri simili. L'educazione è quindi la condizione per l'espressione di sé e per condurre una vita teoretica che dia felicità.

1.2 Persona e Bildung

Negli ultimi decenni la riflessione sulla formazione si è fatta complessa rispetto al passato. Anche la nozione di Bildung¹⁴ ha modificato il proprio significato assumendo

¹³ Ibid.,1094 a.

¹⁴ *Bildung* deriva da *Bilden* e significa costruire, edificare, formare. Più precisamente, *Bildung* nasce in opposizione a *Zucht* (disciplina) che rimanda a sua volta ad una prospettiva pedagogica in cui l'educazione è adeguamento e conformazione, ad un codice dato e imprescindibile. Inoltre, *Bildung* si oppone a *Erziehung* che indica l'educazione intesa come allevamento.

una formazione senza una forma pre-costituita, fissa, con un processo aperto, dinamico, in evoluzione. Tuttavia, se formare significa immaginare una forma e contribuire ad conferirla ad un soggetto, attualmente questa azione può mirare a varie possibilità, in modo da restituire a ogni singolo individuo la propria singolarità. Da qui emerge la nozione di formazione, intesa come formazione umana dell'uomo, del "soggetto come persona", che proprio attraverso essa può "conoscere se stesso" e mirare ad un *progetto esistenziale* che sviluppi nel soggetto-individuo-persona la capacità di giudicarsi criticamente, di capire la sua storia e di valorizzare le sue capacità.

Ogni atto d'insegnamento comporta necessariamente (direttamente o indirettamente) una certa idea della persona e del suo posto nella società: formando l'individuo, la società forma se stessa¹⁵.

Il soggetto-individuo, nella continua formazione di sé, viene a ridefinire quel modello che il pensiero, moderno, ha messo in rilievo: quello del soggetto come unico, come centro di un processo vitale, ma anche che lo fa portatore di valori, intenzioni e progetti propri e consapevolmente voluti, in uno stretto allaccio tra pensiero e volontà, fra teorizzazione (del proprio "stile") e azione (realizzazione da riprogettare); quello del soggetto come persona¹⁶.

La *persona* è un concetto dell'antropologia filosofica e indica un essere razionale dotato di coscienza di sé e in possesso di una propria identità.

I contributi più interessanti intorno alla questione della *Bildung* come piena realizzazione di sé e come raggiungimento dell'autocoscienza si rivelano nella filosofia di Max Scheler; mentre la risposta su cosa sia l'essere umano in quanto soggetto di

¹⁵ Pavan Antonio, *Dire persona*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 225.

¹⁶ Cambi Franco, *Soggetto come persona*, Carocci, Roma, 2007, p.25.

educazione e una visione di *Bildung* come “costruzione” della persona umana, la fornisce la filosofa Edith Stein e la rifondazione del soggetto-individuo-persona attraverso la pedagogia di Max Horkheimer.

1.2.1 Persona e Bildung nella filosofia di Max Scheler

Tenuta una conferenza a Berlino nel 1925, dal titolo *Le forme del sapere e la Bildung*, Max Scheler¹⁷ indaga i tratti che costituiscono la formazione presente nel mondo a lui contemporaneo sia in Germania che nel resto d'Europa, dichiarando che non si è in presenza di “autentica formazione” la quale ha perso il suo significato e il suo valore elevato di *formazione dell'anima*. Ma, afferma l'autore va assolutamente recuperato, «in questa epoca in cui un uomo nuovo tenta di darsi una nuova forma nella lotta per un nuovo mondo, il problema della formazione dell'uomo è al centro dell'interesse»¹⁸.

Per scoprire delle risposte a quelli che l'autore chiama i “tre cerchi problematici” della formazione, indicando con il primo cerchio la determinazione filosofica dell'essenza della *Bildung*, con il secondo come si realizza la formazione e con il terzo quali tipi di

¹⁷ Max Scheler, nato a Monaco di Baviera il 22 agosto 1874 e morto a Francoforte sul Meno il 19 maggio 1925, è stato un filosofo tedesco. Di madre ebrea e padre protestante si convertì al cattolicesimo. Da giovane si appassionò alla lettura di Nietzsche e poi di Bergson. Studiò medicina a München e successivamente filosofia e sociologia a Berlino con Wilhelm Dilthey, Carl Stumpf e Georg Simmel. Dal 1900 al 1913 fu molto vicino alla fenomenologia di Edmund Husserl. Dal 1913 al 1927 fu considerato il maggiore filosofo tedesco per le sue analisi della persona e sulla sfera affettiva in cui sviluppa molte tematiche nietzschiane con una sensibilità profondamente ispirata dal cristianesimo. Dopo il disastro della Prima guerra mondiale divenne un importante punto di riferimento del mondo culturale cattolico tedesco anche grazie all'uscita di "L'eterno nell'uomo". Anche successivamente alla presa di distanza dal cattolicesimo continuò a porre al centro dei suoi scritti il problema di Dio e del sacro, contrapponendosi sia al processo di desacralizzazione del mondo e alle varie forme di relativismo sia al dogmatismo etico. Per questo fu sempre di difficile collocazione, ma anche uno dei filosofi più segretamente influenti del XX secolo.

¹⁸ Cambi Franco, *Soggetto come persona*, Carocci, Roma, 2007, p.119.

sapere influenzano il processo mediante il quale l'uomo diventa un essere "formato", egli riesce a determinarne l'essenza nel suo "essere categoria dell'essere", partendo dall'affermazione che la formazione è una forma particolare di un uomo che permette lo sviluppo di tutte "le libere attività spirituali dell'uomo"¹⁹ stesso. Egli conferma che la formazione sia un profondo processo interiore che va a tracciare la personalità della persona, l'essere-persona nella sua integrità. Il filosofo scopre nella formazione l'origine di un mondo che include i valori, i significati e il senso delle cose; esso si può raggiungere attraverso il processo del divenire, mutando in un micro cosmo che partecipa a tutto ciò che esiste. Questo atto dinamico, in costante movimento, l'uomo lo verifica attraverso la formazione che consente all'individuo stesso di creare la capacità dell'autocoscienza e determina l'uomo in quanto tale nel suo divenire.

Secondo l'autore, il primo stimolo che promuove la formazione è rappresentato non dai *modelli* rigidi, ma da diversi *modelli* dinamici, poiché ogni persona è individuale, così come sono ogni tempo e luogo in cui essa vive.

Il secondo elemento è rappresentato dal sapere *funzionalizzato* dall'uomo, divenuto *possesso* ed impiegato attraverso la *partecipazione* della persona al macrocosmo che la circonda.

Scheler trova tre scopi per i tre saperi diversi: il primo riguarda il divenir-persona e viene definito "sapere culturale"; esso guida ad una via destinata al comprendere; il secondo trova il suo fine nella divinità ed è chiamato "sapere salvifico"; risponde alla domanda sull'uomo per poi proseguire verso la ricerca del principio stesso delle cose. Il

¹⁹ Ibid.

terzo ha come fine la trasformazione del mondo e viene denominato “il sapere del dominio e della produzione” ed è incluso al sapere della civilizzazione.²⁰

Scheler mette in cima il sapere salvifico e quello culturale, in basso quello del dominio, ma essi interagiscono tra di loro e vanno sviluppati poiché solo in questo modo l'uomo potrà acquisire la vera struttura personale raggiungendo quella spirituale.

1.2.2 Edith Stein e la “costruzione” della persona umana

La domanda che Edith Stein²¹ si pone riguarda l'essere umano in quanto soggetto di educazione. Approfondendo l'idea e la ragione dell'essere umano, viene approfondita anche l'azione pedagogica che dà forma all'uomo e viene evidenziata l'importanza di una *Bildung* per la costruzione della persona umana.

La *Bildung* che viene a formarsi è un modello pedagogico dove si presenta l'idea di uomo nella sua totalità: uomo che è corpo, è psiche, è spirito. La pedagogia che si delinea è sostenuta da una visione filosofica fenomenologica dove la ricerca dell'oltre diviene ricerca di Dio nell'uomo. Conoscenza e amore sono gli esiti della ricerca che, si fanno da guide della pedagogia e dell'operare educativo.

²⁰ Ibid. p.122.

²¹ Edith Stein, (in religione Teresa Benedetta della Croce; Breslavia 12 ottobre 1891, Auschwitz 9 agosto 1942), è stata una religiosa e filosofa tedesca dell'Ordine delle Carmelitane Scalze: convertitasi al cattolicesimo dall'ebraismo, venne arrestata dai nazisti e rinchiusa nel campo di concentramento di Auschwitz, dove trovò la morte. Nel 1998 papa Giovanni Paolo II l'ha proclamata santa e l'anno successivo l'ha dichiarata compatrona d'Europa.

Per comprendere la persona umana e come si manifesta nella realtà dell'esperienza vitale, Edith Stein si serve dell'analisi dell'essere umano che si manifesta attraverso la percezione dell'esteriorità, compreso attraverso una forma.

L'essere umano è responsabile di ciò che egli diventa: «da lui dipende ciò che egli è.. e che egli si chiede di fare di sé qualcosa di determinato: *egli può e deve fare se stesso*»²².

I concetti di *io* e *sé* sono richiamati quando si tratta di fare esperienza di se stessi e degli altri. L'essere umano viene modellato mediante l'attività razionale dell'*io*. L'*io* conosce, verifica le motivazioni che derivano dal mondo delle cose, le può cogliere attraverso la libera decisione. Attraverso l'intenzionalità l'*io* può conoscere.

La persona con le sue capacità fisiche e psichiche è il sé che l'*io* deve formare: è la persona umana spirituale e libera, gli atti intenzionali guidano il suo agire. Formare il sé vuol dire dirigersi verso uno spazio interiore che è il luogo più interno dell'*io*.

²² Cambi Franco, *Soggetto come persona*, Carocci, Roma, 2007, p.137.

1.2.3 Horkheimer e l'individuo persona

In Horkheimer²³ prende forma la teoria critica della società per assumersi la responsabilità di leggere il reale e prendersi cura dell'individualità, l'uomo, allo sbando nella fase sociale in cui vive.

Lo scopo della teoria critica è far sì che non si affermi la morte dell'individuo, ma che rimanga vivo nel corso della storia. La formazione, allora, acquisisce un ruolo chiave nel processo del soggetto-oggetto; essa nasce e «si fonda sull'individuo come soggetto e come persona, e questo è *sempre* il risultato di un processo educativo e autoeducativo»²⁴.

Per Horkheimer è fondamentale formare il soggetto attraverso la cultura. Tale modello di formazione è stato riportato alla luce dalla tradizione della *Bildung* tedesca come via per accrescere il potenziale umano e prendersi cura dell'individuo, senza lasciarlo soffocato dalla cultura omologante estesa dalla società, la quale rappresenta la fine di

²³ Max Horkheimer (Stoccarda, 14 febbraio 1895, Norimberga 7 luglio 1973) è stato un filosofo tedesco, tra i più importanti esponenti della scuola di Francoforte. Nasce a Stoccarda in una famiglia dell'agiata borghesia ebraica. In gioventù viene costretto a lasciare gli studi ed avviato al lavoro presso la ditta del padre. Nonostante questa imposizione, Horkheimer continuerà ad impegnarsi privatamente agli studi intellettuali. Scrive alcuni brevi romanzi, che tuttavia non vedranno le stampe. Un importante incontro nella sua giovinezza sarà quello con Friedrich Pollock, studioso di economia politica, che sarà suo inseparabile amico. All'età di 18 anni sviluppa il suo amore per il pensiero filosofico, mediato dalla lettura di Schopenhauer. Cinque anni più tardi si iscriverà all'università, prima a Monaco, e successivamente nella neo-nata Università di Francoforte dove incontrerà Theodor Adorno con il quale instaurerà una lunga e produttiva amicizia. Si laurea infine con lode nel 1925 con una tesi su "*La Critica del Giudizio di Kant come mediazione tra filosofia pratica e teoretica*", sotto la guida di Hans Cornelius. L'anno successivo comincerà ad insegnare nello stesso ateneo in qualità di docente a contratto. Nel 1933, con l'inasprirsi delle politiche censorie del Nazionalsocialismo l'Istituto chiude e l'abilitazione di Horkheimer è revocata. Il filosofo fugge in Svizzera e da lì negli Stati Uniti. Ritorna a Francoforte nel 1949, e riapre assieme ad Adorno l'Istituto nel 1950. L'anno seguente diviene Rettore dell'Università di Francoforte. Stringe rapporti con Konrad Adenauer e con i rimanenti intellettuali della Repubblica di Weimar reduci dall'esilio. Fa ritorno in America nel 1954 dove insegna nell'Università di Chicago fino al 1959. Lasciato l'insegnamento e la direzione dell'Istituto, per limiti di età, torna in Europa dove rimane fino alla morte, occorsa a Norimberga nel 1973.

²⁴ Cambi Franco, *Soggetto come persona*, Carocci, Roma, 2007, p.152.

una storia. Il processo di formazione deve essere rivolto a tenere in vita l'individuo, ha il fine di salvarlo dalle inciviltà che lo circonda. Questo è il compito della teoria critica francofortese, che si regge sulle sue strutture grazie al mantenimento in vita del soggetto-individuo-persona, colui che porta una cultura e propri valori da accrescere e da tenere presenti nel processo formativo, per rendere il soggetto consapevole della sua presenza nel percorso della propria esistenza.

1.3 Esistenza, autocreazione guidata dall'etica filosofica

A livello filosofico, si assiste a un rimodellamento dell'idea d'istruzione in un senso pluralistico di comprensione. Tale mutamento richiede una modifica sul piano dei modelli rispetto alla maniera in cui s'intende attualmente il rapporto tra "enlightenment, education" e democrazia.

Il filosofo francese Michel Foucault, rispondendo a Kant il quale si era chiesto che cosa fosse l'Illuminismo,²⁵ risponde che, per definire il concetto dell'Illuminismo attualmente, lo si potrebbe collegare ad un modello di auto creazione e all'etica filosofica. Ciò significa che la filosofia viene vista come una forma di vita.

Egli afferma:

“...dobbiamo creare noi stessi come un'opera d'arte ...”²⁶

²⁵ Immanuel Kant, risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo, L'intelletto quale guida: l'Illuminismo è l'uscita dell'uomo da uno stato di minorità il quale è da imputare a lui stesso. Minorità l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. “abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza, è dunque il motto dell'Illumismo.

²⁶ Foucault Michel, *L'impazienza della libertà*, Saggi Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2005, p. 50.

Lo strumento di questa creazione è rappresentato dalla realtà filosofica. Se la creazione di se stessi non è guidata dall'etica filosofica, c'è il rischio che tale progetto di auto creazione sfoci nell'egocentrismo.

Secondo Foucault, lo sforzo di vivere una vita filosofica, dove una persona sottopone i propri valori, rappresenta l'obiettivo dell'esistenzialista²⁷.

Ciò a cui percepiamo all'interno del panorama della filosofia è una svolta pratica, dove la pratica filosofica è considerata uno strumento concreto di istruzione, un esercizio pratico²⁸.

Su questa strada si potrebbe dire che la gioia della filosofia consiste nel diventare più consapevoli di sé, del nostro «stare al mondo» e «con gli altri» e quindi che la filosofia è un tentativo di imparare da capo a vedere il mondo».²⁹

Ciò che sta diventando essenziale, nella società basata sulla conoscenza è la capacità di individuare verso quali valori e ideali di formazione l'individuo desidera essere indirizzato. Tutto ciò rende necessario un approccio etico e filosofico alla didattica che sta alla base dell'apprendimento autogestito, all'idea di apprendimento lungo l'arco della vita e all'orientamento degli adulti.

²⁷ La filosofia esistenzialista considera l'uomo come un essere finito, tormentato da situazioni problematiche ed è proprio dell'uomo nella sua unicità che l'esistenzialismo s'interessa. L'esistenza ha accentuato *quello che è il compito della filosofia che per qualche tempo è stato dimenticato: cogliere la realtà nella sua dimensione originaria e percepirla nello stesso modo in cui riesco a cogliere me stesso, pensando, nel mio agire interiore*. Karl Jasper, *La filosofia dell'esistenza*, a cura di Giorgio Penzo, Universale Laterza, Bari, 1998, p.3.

²⁸ Cosentino A. *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione*. Liguori Editore, Napoli, 2005, p.26.

²⁹ Hansen Finn Thorbiørn, saggio *l'Umorista* .

2 LA NUOVA CULTURA DEGLI ADULTI

2.1 Apprendere a tutte le età nella società della conoscenza

Negli ultimi decenni si è assistito a sconvolgenti cambiamenti e a trasformazioni che, per loro intensità, velocità, e capacità pervasiva, hanno portato il mondo contemporaneo a configurarsi sempre più come società-mondo. Attraverso l'integrazione di un sistema complesso d'interdipendenze, grazie allo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni, si è entrati in quella che si è definita l'era della complessità, del cambiamento.³⁰ Conoscenza, sapere, competenze, capacità d'apprendimento e abilità sono le risorse fondamentali per possedere una maggiore opportunità di trovare e mantenere un lavoro qualificato e sicuro. La *conoscenza* è un'utilità a disposizione degli attori necessaria a garantire un'appartenenza nella *società* e un orientamento nelle azioni sociali, economiche e culturali.

Per *Società della Conoscenza* s'intende, pertanto, una società che fonda la propria crescita e competitività sul sapere, la ricerca e l'innovazione, dotata di sistema educativo, scolastico e formativo, efficace a garantire ad ognuno per tutto l'arco della vita, in un'ottica di pari opportunità. Una società volta sulla promozione del libero accesso alle informazioni, alle opportunità e alla libertà di espressione.

La Società della Conoscenza si caratterizza senza dubbio per la grande rilevanza assunta dai saperi individuali, dalla capacità di acquisire e decodificare nuove informazioni. La

³⁰ Alberici Aureliana, *La possibilità di cambiare*, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 12.

crescente complessità dello scenario economico e sociale richiede la capacità di produrre e sviluppare le conoscenze e le competenze necessarie ad affrontare compiti evolutivi e sociali per lo sviluppo individuale, professionale e civile.³¹

Tale definizione adottata enfatizza gli aspetti di permanenza e di processualità dei percorsi formativi, in tutte le dimensioni della vita associata e individuale. L'attenzione si sposta sulla centralità del soggetto nella formazione e sul suo bisogno di orientamento per l'apprendimento permanente, cosicché tali concetti si configurano sempre più come parole chiave della formazione, in particolare degli adulti³².

Riguardo alle trasformazioni subite dai modelli e dai dispositivi della formazione nella Società della Conoscenza, Domenico Parisi osserva come oggi sia possibile rilevare la compresenza di due differenti paradigmi della formazione: si parla di paradigmi perché si tratta di forme diverse di realizzare la formazione e l'apprendimento che investono ogni tipo e livello di formazione, dalla scuola all'università, fino alla formazione degli adulti a quella rivolta ai cittadini per metterli in grado di partecipare attivamente e con conoscenza di causa alla vita della società.

Il vecchio paradigma è basato sull'interazione tra docenti e discenti, dove il docente dirige ed assume una funzione di controllo nei confronti dei discenti. L'interazione si realizza in uno spazio fisico, ad esempio un'aula scolastica, con lezioni filmate ed interazioni in rete e tende a isolare gli allievi tra loro. Esso assegna una funzione decisiva al docente nella produzione della formazione; utilizza un linguaggio verbale

³¹ Pepe Dunia, Serra Francesca *Modelli di formazione nella Società della Conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2007, p.1.

³² Alberici Aureliana, *La possibilità di cambiare*, Franco Angeli, Milano, 2008, p.29.

come canale di comunicazione e come strumento di apprendimento e le tecnologie più utilizzate sono libri, mappe, ecc.

Il nuovo paradigma della formazione, invece, è impostato sull'autoapprendimento da parte del discente, cerca di creare delle comunità di allievi che imparano interagendo tra loro; riesce ad annullare i vincoli di spazio e tempo, affiancando il linguaggio verbale con visualizzazioni, simulazioni, come canali di apprendimento ed infine si rilevano diverse figure professionali con competenze diversificate che partono dall'informatica fino alla comunicazione.

Il passaggio dal vecchio al nuovo paradigma non avviene in modo automatico; esso può incontrare molte barriere durante il suo percorso. Uno tra tutti è il ridimensionamento del linguaggio verbale che dà spazio allo sviluppo delle tecnologie della comunicazione.

Un altro ostacolo all'affermarsi del nuovo paradigma della formazione sono i cambiamenti radicali nel quadro economico e socio-politico delle attività di formazione che il nuovo paradigma porta con sé, e il timore di affrontare questi cambiamenti. Le società moderne si trovano di fronte ad una complessità e diventano sempre più articolate e difficili da comprendere a causa dei continui cambiamenti che derivano dal rapido sviluppo della scienza e tecnologia e dai fenomeni di globalizzazione economica. Nella "società riflessiva", di cui argomenta il sociologo Anthony Giddens, "gli individui hanno bisogno di competenze e conoscenze sempre nuove per affrontare una realtà in rapido mutamento"³³ e quindi è indispensabile prendere in considerazione *l'apprendimento per tutto il corso della vita* come una condizione che permette alle società di evolvere e mantenere competitività nel contesto internazionale, e alle

³³ Montedoro Claudia, Pepe Dunia, *la riflessività nella formazione: modelli e metodi*, La Collana, Catanzaro, 2007, p.259-260.

organizzazioni di progettare servizi innovativi, ma può essere anche reputato come una *filosofia di vita* dove la persona può trarre una fonte di benessere, una necessità per la mente per continuare ad esercitare funzioni socialmente utili.

Se negli ultimi anni si è messo in rilievo il discorso riguardo all'interpretazione di Formazione Permanente è perché gli esiti degli studi nell'ambito dell'istruzione e formazione, hanno evidenziato la rilevanza di analizzare, per tutti gli specialisti in educazione, sul valore dell'apprendimento di un discente lungo l'intero corso della vita e dunque sul concetto di *Lifelong Learning*.

Il *Lifelong Learning* (apprendimento permanente) identifica una forma di educazione continuativa (letteralmente “che dura per tutta la vita”) e fa riferimento a tutte le attività formative (formali, non- formali e informali) intraprese da un individuo nel corso della propria vita con l'obiettivo d'incrementare le proprie conoscenze, capacità e competenze a fini di crescita personale, civica e sociale e/o a scopo professionale. Esso è trasversale a tutti i momenti della vita, coinvolgendo gli individui lungo il corso della loro esistenza, includendo i diversi settori della vita, da quello familiare a quello professionale, da quello privato a quello sociale e richiede una formazione personalizzata, meno strutturata, rivedendo la distinzione tra apprendimento formale e informale ed il ruolo che rete e i media rivestono nei processi di socializzazione e costruzione di se.

L'istruzione e la formazione, diventano, quindi le leve strategiche per mantenere le professionalità e far acquisire l'autoconsapevolezza sociale di appartenere a una società civile.

Nella Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea (giugno 2002) sull'apprendimento permanente si afferma:

«L'istruzione e la formazione sono un mezzo indispensabile per promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale, l'adattabilità e l'occupabilità. L'apprendimento permanente agevola la libera circolazione dei cittadini europei e dovrebbe consentire a tutti di acquisire le conoscenze necessarie per partecipare come cittadini attivi nella conoscenza e al mercato del lavoro».

All'interno di questa ridefinizione dei modelli di organizzazione e di formazione, l'apprendimento *lifelong* diviene una manifestazione capace d'interessare tutta la struttura della società, in ogni ambito.

La centralità del concetto di apprendimento, osserva Aureliana Alberici, si presenta nel concetto di metacompetenza intesa come capacità, da parte della persona, d'adattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema professionale di riferimento, di sapersi orientare nel mercato del lavoro, di trasformare e ricostruire continuamente gli strumenti che gli consentono di entrare e rientrare nel mercato del lavoro.

Si richiede alla persona di assumere un comportamento strategico rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali presentano nel corso della sua vita.

Questa energia *apprenditiva* la si può definire come competenza strategica dell'“apprendere ad apprendere”.³⁴

Secondo l'Unesco, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è caratterizzato da cinque aspetti: porta ad un miglioramento sistematico delle competenze, delle conoscenze e degli atteggiamenti connessi alla società; mira a promuovere l'autorealizzazione dell'individuo; dipende dalla misura in cui l'individuo può impegnarsi in percorsi di conoscenza autogestiti, comprende tutti i tipi formali e non formali di apprendimento. Conformemente ai programmi dell'istruzione europea, per poter vivere nella società della conoscenza, occorre possedere quattro competenze chiave: competenze di apprendimento, di cambiamento, relazionali e di significato. Le prime tre competenze sono quelle che normalmente sono indicate come “qualifiche personali”. Si tratta di caratteristiche quali la capacità di apprendere, la flessibilità, la capacità di lavorare in gruppo, ecc.; qualifiche ben diverse da quelle tradizionali e tecniche, privilegiate dalla società industriale.

Se si prenda atto che l'apprendimento è un cambiamento permanente determinato dalla propria esperienza, è fondamentale riflettere alle modalità attraverso le quali tale apprendimento è reso possibile per gli adulti lungo la loro esperienza di vita. Subentra, così, il compito dell'educazione degli adulti che viene ad assumere nell'ottica dell'apprendimento permanente.

Lo scopo dell'educazione permanente, secondo Santomauro, è quello di «aiutare l'uomo nel suo incessante processo di liberazione, di valorizzazione, così che egli diventi responsabile del suo futuro e critico di se stesso, capace di adattarsi creativamente,

³⁴ Alberici Aureliana, *La possibilità di cambiare*, Franco Angeli, Milano 2008, p.47.

liberamente e costruttivamente al mondo che cambia, e capace di collaborare con gli altri all'edificazione di una società più giusta e più umana». ³⁵ L'educazione permanente rappresenta un'idea guida della ricerca di significato a livello sociale e comunitario, appare come una ricerca di verità in grado di stimolare la costruzione del significato dell'esperienza esistenziale dell'uomo, la dove l'educazione scolastica lasciava aperti degli interrogativi la cui risposta era al di là delle capacità del singolo. ³⁶

Attualmente si rileva un mutamento nel settore dell'istruzione degli adulti all'interno della politica dell'istruzione e ricerca pedagogica sugli adulti. Si è notato che un crescente numero di adulti in possesso di un livello medio alto d'istruzione accede al sistema d'istruzione per adulti. La spinta primaria di questi adulti è costituita dall'esigenza di un posto di lavoro o un'opportunità di carriera. La loro motivazione è rappresentata da un fabbisogno esistenziale di avere un posto di lavoro e, in generale, una vita soddisfacente. Essi sono preoccupati sia *di che cosa* vivere sia *per che cosa* vivere. Questi adulti desiderano ciò che il ricercatore americano Jack Mezirov definisce una "trasformazione in prospettiva".

La teoria trasformativa, secondo il ricercatore, è una teoria dell'apprendimento dell'adulto; essa tenta di analizzare il modo in cui imparano gli adulti, per trarre un significato dalla loro esperienza. Nell'apprendimento trasformativo, si reinterpreta un'esperienza remota (o nuova esperienza) in base a un nuovo set di aspettative: si dà quindi un nuovo significato a nuova prospettiva a quella esperienza. Il modo in cui è organizzata la nostra esperienza e il modo in cui interpretiamo la rilevanza, diventano

³⁵ Nosengo Gesualdo, *Persona ed educazione*, Scholè, Editrice La Scuola, Brescia, 2006, p.262.

³⁶ Ibid. p.267.

dei riferimenti essenziali per costruire la nuova interpretazione.³⁷ Una filosofia dell'educazione degli adulti basata su questa visione della natura dell'apprendimento adulto è una disposizione per gli interventi educativi che possono aiutare efficacemente gli adulti ad apprendere.³⁸ Valori come la libertà, la democrazia, la giustizia, l'uguaglianza e la cooperazione sociale, vengono stimati perché descrivono le condizioni essenziali in base alle quali gli adulti possono dare un senso alla loro esperienza. Questa esigenza di una svolta di prospettiva di vita e lavoro può essere spiegata sulla base dei fattori dell'andragogia, analizzata da Malcom Knowles, una delle massime autorità degli Stati Uniti, a partire dalla fine degli anni Settanta.

L'andragogia è la scienza che permette di aiutare gli adulti ad apprendere ed ha lo scopo di facilitare ed arricchire il processo di maturità e di autonomia individuale. Knowles elabora una tipologia delle caratteristiche dell'adulto in apprendimento, introducendo nella sua teoria due variabili dipendenti di fondamentale importanza: l'età e l'esperienza dei soggetti. La relazione che c'è tra esperienze di vita, età e apprendimento definisce l'ambito stesso di apprendimento e conduce Knowles a una graduale attenzione per l'unicità dei soggetti in formazione, per l'individualità e la dimensione qualitativa dei processi.

Il punto iniziale del suo modello è la considerazione degli adulti come *learnens* (soggetti in apprendimento) con le loro specifiche visioni individuali. L'obiettivo dell'insegnamento-apprendimento viene spiegato come progressiva acquisizione di autonomia da parte dei soggetti, sia per svolgere i propri ruoli delle diverse fasi della

³⁷ Mezirov Jack, *Apprendimento e trasformazione*, Cortina Raffaello, Milano, 2003, p.19.

³⁸ Ibid. p.192.

vita (bisogno d'imparare), sia per imparare ad imparare (*self directed learning*)³⁹. Al fine di sviluppare l'apprendimento in età adulta è indispensabile una duplice conoscenza: quella delle caratteristiche degli adulti come soggetti, tentando di riconoscere come l'adulto impara e quella dei comportamenti che devono o hanno la capacità essere attivati per favorire e raggiungere il risultato dell'apprendimento.

Knowles identifica le differenziazioni del modello andragogico rispetto a quello pedagogico sulla base di sei presupposti:

1. il bisogno di conoscere: gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa e a cosa posso servire. Uno dei nuovi cardini della formazione degli adulti è che il compito del facilitatore d'apprendimento è di aiutare i discenti a prendere coscienza del "bisogno di conoscere".
2. il concetto di sé: gli adulti hanno bisogno d'essere riconosciuti come individui già maturi e responsabili. È importante creare esperienze di apprendimento che favoriscano una maggiore autonomia dell'educando.
3. il ruolo dell'esperienza precedente: il nuovo apprendimento deve integrarsi con quello precedente, adottando metodologie didattiche che valorizzino le conoscenze come risorse formative.
4. la disponibilità ad apprendere: l'adulto ha una disponibilità mirata ad imparare ed è rivolta solo a ciò di cui sente il bisogno per i compiti che dovrà svolgere per realizzare il suo ruolo sociale.
5. l'orientamento verso l'apprendimento: negli adulti, l'orientamento è centrato sulla vita reale. Essi apprendono nuove conoscenze, valori, atteggiamenti molto

³⁹ Alberici Aureliana, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002, p.109.

più efficacemente quando sono presentati nel contesto della loro applicazione alle situazioni reali.

6. la motivazione: l'adulto, mosso da 'valori intrinseci' (il desiderio di una migliore posizione nel lavoro, autostima, la qualità della vita), ha come motivazione primaria ad apprendere la realizzazione personale.⁴⁰

Gli adulti vogliono un'opportunità di sviluppare nuovi pensieri e prospettive e questo lo si può ottenere attraverso l'educazione che, secondo Duccio Demetrio, per un adulto, vuol dire coltivare se stessi, ovvero chiarire il senso della propria vita; pertanto si può affermare che, se s'intende sviluppare nella società basata sulla conoscenza competenze quali la flessibilità, la creatività, la capacità di formulare nuovi pensieri, si dovrebbe prendere come riferimento l'antica idea greca della scuola ovvero spazio libero per uomini liberi o invece, come riporta il filosofo americano dell'educazione Michael Oakeshott⁴¹, nel libro "la voce della cultura liberale", dove l'invito dell'apprendimento liberale sarebbe quello di liberarsi dalle urgenze ed ascoltare la conversazione in cui gli esseri umani cercano da sempre per comprendersi. Pertanto attraverso il *dialogo socratico* sulle questioni esistenziali, si potrà sviluppare la competenza del significato.

Nella società basata sulla conoscenza, dunque, l'individuo può scegliere tra varie informazioni, stili di vita ed anche nazioni. La sua capacità di creare significato, compiere delle scelte, determina il suo sviluppo personale e sociale e grazie ai mutamenti che si registrano nel settore filosofico fino alla pedagogia degli adulti, si può

⁴⁰ Ibid.p.110.

⁴¹ Oakeshott Michael Joseph (11 Dicembre 1901 – 19 Dicembre 1990) era un filosofo inglese che ha scritto di Filosofia Politica, Filosofia della Storia, Educazione, Scienze, Religione, Estetica e Giurisprudenza. E' considerato uno dei più importanti intellettuali conservatori del XX secolo, anche se è stato a volte considerato un liberale.

evidenziare l'importanza d'includere la *dimensione esistenziale* nell'insegnamento e nell'orientamento degli adulti.

2.2 Apprendimento autogestito: aspetti esistenziali

Esaminando più da vicino il concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, si può arrivare a percepire in che senso assomigli gli aspetti esistenziali.

Attualmente è di fondamentale importanza distinguere tra *Lifelong Learning* e *Lifelong Education*: mentre il primo concerne le conoscenze, le competenze, ed abilità professionali, il *Lifelong Education* riguarda il livello esistenziale. La società della conoscenza ha portato in evidenza la necessità di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, connettendo l'apprendere al mondo professionale. Infatti, secondo Aureliana Alberici, la *learning society* è:

“la nuova condizione umana, in una società in cui vivono, lavorano, si organizzano donne e uomini che incarnano ogni giorno il sapere e le conoscenze come nuovo capitale e come fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale. In tale contesto e sulle capacità o incapacità di accedere ai saperi, alle competenze, in generale all'apprendimento, gli individui si giocano la loro maggiore o minore libertà, autorealizzazione e autonomia”⁴².

⁴² Alberici Aureliana, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002, p.6.

Si attribuisce così alla formazione un valore principalmente economico: occorre sapere per essere concorrenziali sul mercato del lavoro; per affrontare adeguatamente i nuovi assetti produttivi e svolgere i propri compiti professionali.

Nel momento in cui, invece si parla di educazione permanente, si pensa ai processi educativi volti a fornire ai soggetti le risposte ai bisogni esistenziali che incontreranno nei diversi momenti della propria esistenza. La necessità è quella di focalizzare quale sia il ruolo assegnato ai soggetti, quale sia l'obiettivo dell'apprendimento e quali le necessità e le modalità d'intervento.

Operatori aziendali, accademici, consulenti, insegnanti concordano sull'esigenza di apprendere. A seconda della scuola e degli orientamenti teorici vengono sottolineate le ragioni economiche, lo sviluppo delle persone (l'apprendimento può aiutare le persone a liberare i propri potenziali e giocare un ruolo più attivo nella costruzione della propria vita), l'entusiasmo (apprendere è divertente e imparare dà piacere ed entusiasmo a tutto ciò che si fa)⁴³.

Uno tra i possibili approcci che coniuga l'esigenza di integrare obiettivi esistenziali con quelli strettamente professionali è quello dell'autonomia e dell'autogestione dell'apprendimento.

Secondo l' Unesco, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è caratterizzato da cinque aspetti:

1. è legato all'intera vita dell'individuo.

⁴³ Bertini Giorgio, Camilli B., Gay G., Patron M., Rotondi M., Trevisani C., Nergeat M., *Il processo d'apprendimento individuale e organizzativo*, Francoangeli, Milano, 2005, p.125.

2. porta ad un miglioramento sistematico e continuo delle competenze, della conoscenza e degli atteggiamenti connessi alle varie esigenze della società che ci circonda.
3. mira a promuovere l'autorealizzazione dell'individuo.
4. dipende dalla misura in cui l'individuo può impegnarsi nell'apprendimento autogestito.
5. comprende tutti i tipi formali, non formali e informali di apprendimento⁴⁴.

Da quanto elencato, si può comprendere che i punti 1, 3 e 4 fanno parte essenziale dell'idea di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Senza coinvolgere la capacità dell'individuo di far ricorso ad un *Apprendimento Autogestito* ed a raggiungere un obiettivo di *autorealizzazione*, l'adulto potrà essere incline a porsi domande esterne che invece a soffermarsi in maniera profonda ai propri fini di apprendimento.

Il termine “apprendimento autogestito” è stato utilizzato per la prima volta da Paul Sheats nel 1957, secondo cui il ruolo ideale dell'istruzione degli adulti consiste nel creare un adulto che, “in quanto discente individuale fiducioso in se stesso e autogestito, sa quale sia il suo oggetto educativo e, per raggiungerlo utilizza risorse istituzionali dell'istruzione degli adulti se idonee a tale fine”. Con David Kolb e la sua équipe sul cambiamento autodiretto (*SDC: Self-direct Change* dal 1960 agli inizi del 1970 e poi con Malcom Knowles e l'andragogia) il termine *Self-directed learning* è entrato nel mondo americano. Knowles definisce l'apprendimento autogestito: “ un processo nel quale gli individui prendono l'iniziativa, con o senza l'aiuto di terzi, per diagnosticare il

⁴⁴ Articolo di Bertini Giorgio, *Sviluppo e Organizzazione*, n. 196, Marzo/Aprile, 2003, p.115.

proprio fabbisogno di apprendimento, formulando obiettivi di apprendimento, individuando le risorse umane e materiali per l'apprendimento, scegliendo e applicando strategie applicate di apprendimento e valutandone i risultati". Così si assegna un ruolo decisionale ai soggetti in apprendimento in tutte le fasi del processo e si rivaluta tra le risorse di apprendimento anche aspetti spesso trascurati, come le esperienze pregresse, gli stati emotivi, le relazioni sociali e il contesto lavorativo dei discenti adulti.⁴⁵

Nel 1978, invece, un gruppo di operatori inglesi che fecero riferimento a Ian Cunningham, proposero un modello che concerne in che modo le persone conducono il proprio apprendimento. In particolare come le persone si assumono la responsabilità per le decisioni riguardanti le classiche domande del "cosa, come, quando e perché" imparano. Gestire il proprio apprendimento significa utilizzare un'ampia gamma di possibilità che comprendono: l'apprendere dagli altri, i viaggi, i progetti, gli stages.

Il percorso dell'apprendimento autogestito avviene con la definizione di un contratto strategico ovvero un documento scritto che contiene la risposta cinque domande ordinate in modo da condurre la persona dal passato al futuro:

- *Dove sono stato?:* cosa ho appreso dalle esperienze passate. Il motivo per iniziare questa domanda sta nel fatto che tutti siamo un prodotto del passato sia per ragioni genetiche e per gli avvenimenti che ci hanno cambiato.
- *Dove sono ora?* (che tipo di persona sono, quali sono i punti di forza e debolezza). La persona può trarre indicazione da fonti quali gli amici, dal curriculum scolastico, dalla riflessione personale a questionari.

⁴⁵ Ibid. p.118.

- *Dove voglio andare?* Questa domanda mira ad aiutare le persone a bilanciare gli obiettivi ai diversi livelli (vita, carriera, lavoro), superando una stretta focalizzazione relativa al lavoro e a formulare tre tipi di obiettivi di apprendimento (lavoro, carriera, vita).
- *Come faccio ad arrivare?* Quale tipo di apprendimento la persona deve realizzare e come lo deve realizzare utilizzando i possibili metodi d'apprendimento.
- *Come saprò che sono arrivato?* Questa domanda è fondamentale in quanto l'apprenditore s'impegna ad imparare rispetto a specifici obiettivi e a dimostrare che l'apprendimento si è realizzato in un dato periodo⁴⁶.

Gli apprenditori autogestiti si riuniscono in piccoli gruppi con la partecipazione di un facilitatore. Il gruppo diventa, dunque, l'ambiente entro il quale le persone negoziano i propri contratti di apprendimento e registrano i progressi.

L'apprendimento autogestito sta diventando una questione dalla quale sembra dipendere, da un lato lo sviluppo economico e l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione e dall'altro la coesione sociale e il benessere psicofisico di parti della società che, se uscite dal mondo del lavoro, debbono apprendere nuovi compiti o/ e ruoli sociali. Per riuscire, secondo Giorgio Bertini, a facilitare le persone a prendersi la responsabilità del proprio apprendimento, si può fare riferimento alla distinzione dei tre livelli dell'autogestione socio-organizzativa,

⁴⁶ Ibid.p.119.

pedagogica e motivazionale⁴⁷. Con riferimento al primo si tratta di aumentare la quantità di formazione, conferendo alle persone del potere di autodeterminazione in funzione della sua formazione e con assistenza nell'orientamento, illustrare le sue modalità di funzionamento (informazioni, accoglienza, bilancio di competenze) ampliando l'accesso alla conoscenza tramite le tecnologie. Per quanto riguarda il livello pedagogico si può utilizzare l'impulso della percezione della libertà di scelta consentendo agli apprenditori di scegliere differenti variabili che definiscono un intervento formativo. Infine, per quanto concerne l'autogestione psicologica, si tratta di favorirne il processo attraverso azioni di rinforzo alla motivazione, da erogare ai cittadini nelle diverse fasi della vita che partono da quella scolastica fino a quella lavorativa, in modo da approfondire l'apprendimento come un processo continuo per tutta la vita.

La diffusione dell'apprendimento autogestito richiede, pertanto, la messa a punto di servizi e strumenti che consentano la riflessione sui propri valori e sulle proprie esperienze esistenziali e accademico/professionali, cioè una riflessione sul “dove sono stato”, “dove sono oggi” e sul “dove desidero andare”. Strumenti ed approcci che favoriscano lo sviluppo di quella “perenne tessitura di nuove trame per gestire l'instabilità e il mutamento alla ricerca senza fine di nuovi equilibri e nuovi orizzonti”, augurata da Avallone⁴⁸.

Il bilancio di competenze fornisce un valido strumento per far fronte a queste esigenze. Superando l'impostazione originaria del bilancio di competenza, orientato

⁴⁷ Articolo di Bertini Giorgio, *Sviluppo e Organizzazione*, n. 196, Marzo/Aprile, 2003, p. p. 120.

⁴⁸ Avallone Francesco *La convivenza nelle organizzazioni. Delega, benessere, valutazione*, Guerini Milano, , 2005, prefazione.

prevalentemente alla individuazione delle competenze possedute per la realizzazione di percorsi professionali, lo si può integrare nella dimensione dello sviluppo personale e lo si può inserire nel contesto valoriale, storico e socioeconomico delle persone. Questa contestualizzazione viene supportata sfidando questioni importanti come quelle del linguaggio, dell'etica, della partecipazione e della valutazione.

Tra le competenze fondamentali per lavorare nella comunità professionale, imparare a comunicare in modi appropriati è importante per dare affidabilità al proprio ruolo. Il linguaggio, non è solo un sistema "neutro" di trasmissione delle nostre idee e opinioni dalla nostra mente a quella degli altri, ma piuttosto rappresenta il sistema più potente a nostra disposizione per costruire noi stessi e il mondo in cui viviamo⁴⁹. All'interno di un percorso di bilancio delle competenze, il linguaggio diventa lo strumento di lavoro fondamentale per due motivi:

- Attraverso il linguaggio si può ricostruire contesti sociali e lavorativi all'interno del setting del bilancio e avere accesso alla cultura delle comunità a cui la persona appartiene;
- Attraverso il linguaggio si costruisce l'identità sociale e professionale della persona, poiché si dà un nome a quello che si è e si sa fare, s'impara a riconoscersi e autodefinirsi utilizzando parole che abbiamo un significato condiviso in vari contesti⁵⁰.

⁴⁹ Alby Francesca, Mora Franca, *Il bilancio di competenze*, Carocci Editore, Roma 2004.p.32.

⁵⁰ Ibid.p.33.

I percorsi di bilancio di competenze si configurano come percorsi di “autoapprendimento”, poiché, attraverso la ricostruzione della propria vita “professionale”, la consapevolezza delle proprie aree di miglioramento, la focalizzazione delle proprie possibilità di crescita e di cambiamento si «rafforza il potere di generare alternative e opportunità, producendo la conoscenza del *come* e del *dove* ottenere le cose»⁵¹.

Negli interventi di bilancio di competenze, è possibile individuare due campi etici: il primo è caratterizzato dalle scelte culturali e “filosofiche” che guidano le nostre azioni professionali, il secondo è legato all’intervento professionale vero e proprio.

In questo contesto, l’esperienza del bilancio di competenze può essere vissuta come pratica della cura di sé: fare attenzione alle proprie competenze come risorse per sé, “spendere” tempo per costruire il proprio progetto e per dargli concretezza, identificare le aree su cui concentrare un lavoro di miglioramenti sono esempi del bilancio come cura di sé.

Ritornando al concetto dell’apprendimento autogestito, altri autori lo descrivono partendo da un metodo più filosofico, esprimendolo sia come un processo sia come un obiettivo di per sé.

Ad esempio Brookfield ritiene che le caratteristiche importanti dell’apprendimento autogestito, siano la capacità di scegliere gli strumenti ma anche la riflessione su di essi in maniera critica e di diventare consapevoli dell’ideale educativo, al fine di orientare la scelta individuale degli obiettivi e della strategia d’apprendimento. Lo scopo dell’istruzione e l’orientamento degli adulti, secondo Brookfield, consiste nell’aiutare i

⁵¹ Ibid.p.44.

discenti a strutturare le loro esperienze per renderli in grado di agire in relazione alle funzioni della vita attiva e sociale che intendono svolgere.

Il suo pensiero filosofico di apprendimento autogestito si basa sulla concezione che gli adulti sono indotti a esaminare delle concezioni alla base dell'acquisizione di competenze in un contesto più ampio.⁵² Le concezioni si dividono in paradigmatiche, prescrittive e casuali. Le prime sono tesi importanti su come dovrebbero essere gli obiettivi di apprendimento. Le seconde sono una specie di patchwork di ciò a cui uno aspira e ritiene corretto e la conoscenza specifica acquisita su *come* raggiungere tali obiettivi. Infine la terza, riguarda cause e nessi del mondo circostante, manifestatisi nel mondo misurabile e calcolabile. Brookfield ritiene che solo quando si giunge alle concezioni paradigmatiche è possibile autogestirsi, ma a tal fine non basta rendersi conto delle proprie tesi fondamentali. Si diventa adulti solo quando si apprezza il fatto che analizzando l'idea di apprendimento, di umanità e di "vivere bene", è frutto dell'uomo ed è solo una tra le tante possibili prospettive al mondo⁵³. Soltanto dopo aver fatto l'esperienza di contingenza, si può comprendere che la responsabilità della vita e della condotta dipende dalle proprie decisioni e scelte a livello sociale e individuale. Concludendo, egli afferma che l'elemento essenziale dell'apprendimento autogestito è caratterizzato dalla capacità dell'interessato di riflettere in maniera critica sulla "ragione logica filosofica" e sulle tesi di base. Le domande significative di tipo esistenziale come "qual' è principalmente la mia visione della vita e a che valori mi ispiro e ispirerò in futuro?" sono quelli su cui si dovrebbe concedere il discente autogestito.

⁵² Agora x, *L'orientamento sociale e professionale*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle comunità europee, Lussemburgo, 2003, p.8.

⁵³ Ibid. p.9.

Se si vuole che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si realizzi assorbendo molte parti della popolazione, è indispensabile dotare di assistenza e servizi per aiutare le persone a "scoprire la propria vocazione". Senza un maggior senso collegato con il lavoro intrapreso, difficilmente si può parlare di apprendimento autogestito. Il problema dell'assistenza, secondo Bertini, conduce a quesiti di natura filosofica e deontologica; infatti, se l'intera vita di una persona deve essere inserita nell'orientamento degli adulti, ogni operatore dovrebbe essere impegnato a sollecitare la presa di coscienza dei valori fondamentali delle persone e particolarmente la consapevolezza critica, l'esplicitazione di ciò che è caro alla persona.

Pertanto un'alternativa che possa promuovere l'apprendimento autogestito e l'orientamento degli adulti è rappresentata dall'orientamento filosofico.

3 ORIENTAMENTO ESISTENZIALE DEGLI ADULTI

Nella conferenza organizzata dal CEDEFOP sull'Orientamento sociale e professionale tenuto nell'anno 2000, all'inizio il testo del programma apriva la questione fondamentale dell'orientamento ossia quello di aiutare determinate persone a delinarsi attraverso identità ben definite oppure a mettere in discussione le identità con quella che una persona si definisce a se stessa e agli altri; in questo modo, l'orientamento professionale può condurre a delle questioni di natura politica, filosofica ed etica. Uno dei temi di questa conferenza fu, inoltre, quella di definire il modo in cui si poteva centrare di più l'interesse nella totalità della vita lavorativa e privata della persona; un contesto che è l'obiettivo di numerose imprese cognitive della società occidentale. Termini come "impegno con l'impresa", "competenze personali e innovazioni" e "definizioni di equipe e tutor", si stanno utilizzando all'interno delle teorie di gestione e sviluppo delle risorse umane come elementi di una gestione di valori etici e di una cultura lavorativa che incitano i lavoratori a partecipare e cercare un loro sviluppo in vari contesti e in un ambiente lavorativo dove è importante possedere una maggior coerenza tra i valori e ideali etico/vitali e le loro attitudini e identità professionali. Anche un altro aspetto discusso durante la conferenza riguardava il livello di autocontrollo e apprendimento lungo l'arco della vita del lavoratore che richiedeva di conferire all'orientamento, prospettive di natura etica, poiché esso potrà costituire una vita finalizzata a prestare maggiore continuità, significato e integrità a molte persone in differenti tipi di formazione e carriere professionali che una persona attraversa. Ma non

si tratta solo di una continuità e di progresso professionale, bensì anche di contesto e significato in una direzione più esistenziale. L'educazione degli adulti, secondo il professore danese Johan Jensen, non è solo un'educazione per ottenere esperienze lavorative aggiunte e neanche come elemento integrante della formazione lungo l'arco della vita, ma è un'educazione che prende seriamente il "secondo cambiamento di rotta" della persona come un problema di fondo esistenziale. Intendere la natura esistenziale dell'età adulta è come comprendere i processi associati all'adulto con lo stesso significato fondamentale che loro hanno posto lungo l'infanzia o durante lo sviluppo del giovane per diventare adulto, quando conquista il "primo cambiamento di rotta vitale".⁵⁴ Durante il convegno si è sottolineato, inoltre, il concetto dell'"orientamento filosofico" come un'alternativa per favorire l'apprendimento autogestito e l'orientamento degli adulti collegata ai valori. Si è sostenuto che, se l'intera vita della persona dovrebbe essere inclusa nell'orientamento degli adulti e nel raggiungimento di autorealizzazione, il consulente dovrebbe impegnarsi ad analizzare con accuratezza i valori fondamentali della persona, sollecitando la consapevolezza critica ed indirizzare con maggiore *attenzione esistenziale* a ciò che il soggetto, in cerca di consulenza, ritiene importante nella vita. Pertanto, se si vuole accrescere la capacità di una persona di apprendere lungo tutto l'arco della vita, bisognerebbe aiutare a chiarire chi si rivolge alla consulenza quali sono i suoi valori fondamentali. Coloro che si rivolgono alla filosofia sono adulti che vogliono elaborare le loro esperienze. Al contrario dello psicologo, il filosofo è attento e può facilitare la persona a creare se stesso nei propri limiti, mettendo a fuoco etiche individuali. Secondo Pier Aldo Rovatti, la filosofia non è una cura, se si

⁵⁴ CEDEFOP, *Rivista Europea, Formazione professionale* n.34, Salonicco, 2005 p.53,54.

considera la nozione normale di cura intesa come un trattamento tecnico di sintomi che si configurano come malattia; la filosofia, che da sempre promette una “cura” di sé e degli altri, può a suo modo “salvare” sbloccando la paralisi del pensiero, murato in un’unica dimensione, per tentare di fornire uno spazio a forme alternative di rappresentazione del proprio vissuto a una varietà di dimensioni di pensiero.⁵⁵ Per questo motivo, la prassi filosofica può aiutare l’orientamento esistenziale al conseguimento della creazione di se stessi utilizzando metodologie quali l’orientamento filosofico e il gruppo di dialogo socratico.

3.1 Orientamento e consulenza filosofica

Nell’attuale contesto sociale, in cui le persone sono sottoposte a ritmi di vita sempre più pressanti e ardui da sopportare, riveste un’importanza fondamentale la capacità delle persone ad assumere decisioni ed effettuare scelte in situazioni caratterizzate da scarsità d’informazione e da tempi ristretti. In qualsiasi campo (scuola, lavoro, famiglia, vita sociale e relazionale), la persona è chiamata a identificare, valutare, scegliere determinate opzioni e a scegliere tra esse l’alternativa più adatta, con ripercussioni sul suo futuro. Si tratta di un processo noto con il termine *orientamento* che consiste nella capacità di dirigersi verso una meta, ovvero è il modo personale con cui ognuno conduce la propria esistenza⁵⁶.

⁵⁵ Rovatti Pier Aldo, *La filosofia può curare?* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006, p.13,14.

⁵⁶ De Pieri Severino, *Progetto di sé e partecipazione*, Edizione Paoline, Roma 1982, p.30.

Considerandolo come un processo costante, posto in atto da figure specifiche e volto a sostenere la maturazione personale e la formazione dell'individuo, al fine di saper gestire con responsabilità e consapevolezza le proprie scelte, l'orientamento ha dunque una finalità formativa che riguarda tutti gli aspetti dell'individuo per tutto l'arco della sua vita.

Spesso della consulenza filosofica si dice che non è qualcosa di completamente nuovo, bensì un ritorno alle radici antiche della pratica filosofica, “una nuova versione di una tradizione antica”. La *American Society for Philosophy, Counseling and Psychotherapy* (ASPCP) nella premessa ai suoi “*Standard of Ethical Practice*”, afferma che l'assistenza filosofica ad altri “risale almeno fino a Socrate, che, nel quinto secolo a.C., ne fece la sua pratica della filosofia”. Nel suo libro “*Esercizi spirituali e filosofia antica*”, lo storico francese Pierre Hadot esamina come la filosofia sia apparsa in primo luogo “come una terapia delle passioni”, intesa a realizzare “una trasformazione della visione del mondo e una metamorfosi della personalità”. Molte scuole filosofiche dell'antichità non vedevano la filosofia come insegnamento di una teoria astratta, bensì come “l'arte della vita”. “L'atto filosofico”, dice Hadot, era visto dalle scuole greche e romane come:

“un progresso che ci fa essere più pienamente e che ci rende migliori.
È una conversione che sconvolge la vita intera, che cambia l'essere di colui che la compie. Lo fa passare dallo stato di una vita non autentica, oscurata dall'incoscienza, allo stato di una vita autentica,

dove l'uomo raggiunge la coscienza di sé, una visione esatta del mondo, la libertà interiori".⁵⁷

La ricerca storica di Hadot ha dimostrato che nell'antichità esisteva un orientamento pratico della filosofia, diretto allo sviluppo del sé.

Tuttavia, in genere si riconosce come data di nascita ufficiale il 1981, considerando il padre della consulenza filosofica Gerd. B. Achenbach. Fu lui a fondare la prima associazione mondiale per la consulenza filosofica con sede nei pressi di Ginevra. Achenbach presenta la consulenza filosofica come lo sforzo di restituire alla filosofia una veste pratica; quello che l'autore vuole mostrare è la possibilità che la filosofia sia di nuovo in grado di mettersi in gioco e di rendersi utile alla vita attraverso il rapporto con i problemi quotidiani della gente e attraverso la riflessione sull'esistenza reale della singola persona. Si tratta di portare la filosofia verso "altri pensieri", che non siano problemi astratti di cui essa si occupa secondo la tradizione, ma che siano invece orientati alle domande esistenziali che ogni persona realmente può porsi e si pone.

In uno scenario sempre più ipertecnologico, dove non sembra esserci un'esigenza sociale di filosofia, l'individuo si sente smarrito dalla sua singolarità tanto da stimolare domande sulla propria esistenza, sulla maniera di condurre la sua vita. In questo caso, la consulenza filosofica presenta una forma di aiutare le persone a *riflettere* sulla propria vita e a *chiarire* gli aspetti problematici, senza però dare risposte già preordinate.⁵⁸

La sua missione è quella di stabilire un *libero dialogo* in cui essa viene incontro alla persona per accompagnarla nella riflessione, o meglio facilitare un'interrogazione che

⁵⁷ Raabe Peter B., *Teoria e pratica della consulenza filosofica*, Apogeo, Milano, 2006, p.3,4.

⁵⁸ Achenbach Gerd B., *La consulenza filosofica*, Apogeo Saggi, Milano, 2004, p. 1,3.

permetta all'uomo di elaborare la comprensione di sé e del mondo che abita attraverso il rischiaramento dei processi emotivi e concettuali che sono alla base della sua azione. È infatti solo attraverso una loro profonda analisi che l'individuo imparerà a comprendere la propria condizione, a conoscere sé stesso e, dunque, a comprendere le ragioni del suo domandare che non è mai staccato dalla propria biografia.

Il consulente addetto all'orientamento filosofico è impegnato in un *Dialogo Socratico* con il consultante al fine di aiutarlo a studiare come *comprendere se stesso dal punto di vista filosofico e il mistero che circonda la vita* in generale. Il filosofo e consulente israeliano Ran Lahav sostiene che mentre la psicoterapia mira a modificare i processi psichici individuali, la consulenza filosofica cerca di far conoscere nuovi paesaggi ideali al di fuori di sé; in questo senso il fare filosofia nella consulenza filosofica attua un dialogo tra la vita umana e gli orizzonti più vasti in cui s'inserisce.

Questa figura del consulente è interessata e capace di *fare filosofia* con il consultante su temi esistenziali, etici e filosofici, non da un'ottica accademica, ma sulla base di una prospettiva estetica ed esistenziale e sa che la chiave di volta dei dubbi del consultante può provenire dallo stesso problema inquadrato da un'altra prospettiva.

Teorici e professionisti del settore della consulenza filosofica hanno provato a definire nei loro scritti la disciplina facendo appello a diverse metodologie per attribuire ad essa la dignità che ritenevano le riguardasse.

Gli approcci, le tecniche e le procedure che si manifestano nella consulenza filosofica sono molteplici ma quelle più significative sono: il dialogo, orientamento al problema,

orientamento alla persona, l'autonomia del cliente. I metodi discussi sono i gruppi e il Dialogo Socratico.⁵⁹

3.2 Approcci, tecniche e procedure

Uno degli obiettivi primari del dialogo in consulenza filosofica è far sì che il cliente divenga autoriflessivo. Nel dialogo, il consulente filosofico invita il cliente a rivolgere il suo pensiero interiore verso uno scambio intersoggettivo che potenzialmente può creare una migliore auto comprensione.

Il dialogo in consulenza filosofica vuol essere “autentico, aperto e non conflittuale”. Esso ha di mira la comprensione dei pensieri fissi che il cliente porta sui propri problemi e sulle proprie difficoltà, concedendo spazio al consulente per presentare una varietà di prospettive differenti e permettendogli di assistere il consultante nella scoperta di possibilità che in passato non aveva notato. L'atto della presentazione da parte del cliente dei suoi problemi personali può essere un primo passo verso la chiarificazione dei problemi stessi davanti a se, in quanto egli è costretto a provare ad comunicarli avendo davanti a se, una situazione di maggior limpidezza. In questo modo lo scambio dialogico aiuta il cliente ad imparare ad ascoltare se stesso.

Sono possibili quattro varianti della tecnica dialogica. La prima è l'approccio socratico (da non confondere con il metodo del Dialogo Socratico) nel quale il consulente pone domande al cliente ma non porta a conclusioni e tantomeno propone alcun punto di

⁵⁹ Raabe Peter B., *Teoria e pratica della consulenza filosofica*, Apogeo, Milano, 2006, p52

vista. Si ritiene che questo approccio aiuti il cliente a sviluppare una “attitudine riflessiva” che gli conferisce la capacità di produrre la comprensione e la soluzione dei suoi stessi problemi.

La seconda variante è la procedura dialogica nella quale il professionista assume che il consultante desideri essere informato su punti di vista o teorie filosofiche alternative. In questo metodo, il consulente filosofico afferma di trattare intellettualmente il cliente come un suo pari, che accoglie la sua assistenza nella chiarificazione e considera conoscere il pensiero del consulente.

Nel terzo approccio al dialogo, il consulente filosofico diventa un insegnante, mentre il cliente prende il ruolo di studente. Il consulente può assumere questo orientamento quando il cliente gli richieda informazioni per aiutare il cliente nel processo di risoluzione del suo problema. Infine l’ultimo approccio al dialogo è la discussione in gruppo (studenti, carcerati, ecc.); la procedura all’interno del gruppo di discussione può essere sia di tipo socratico, sia di un genere nel quale il consulente ha un ruolo attivo fino ad assumere un ruolo di tipo pedagogico. In questo tipo di circostanza, il dialogo opera per ravvivare le prospettive dei partecipanti ed a conoscere l’ambiente sociale e gli andamenti di un gruppo di discussione.

Quello che le differenti procedure dialogiche hanno in comune è l’assunzione che il cliente sia in grado di investigare razionalmente la condizione della propria mente, di riuscire a raggiungere un’autocomprensione sul proprio comportamento e sulle proprie esperienze e scelte⁶⁰.

⁶⁰ Ibid.p.54.

Gli approcci diretti al problema e alla persona sono delle procedure che puntano alla risoluzione dei problemi specifici dei clienti, quali l'indecisione e problemi riguardanti l'autostima e i dilemmi etici. Nella prima procedura, il successo è determinato dal livello di soddisfazione che il cliente prova per la sua capacità e di far fronte ai problemi, mentre per quanto riguarda la seconda, il consulente filosofico aiuta il cliente a condurre una scoperta d'incoerenze nel suo ragionamento e perciò a incrementare la relazione e l'interpretazione. Qui il punto dell'indagine filosofica è l'atteggiamento del cliente verso la vita e non sul singolo problema. In questo caso, la consulenza filosofica sarebbe basata sull'idea socratica del consulente come "maieuta" della saggezza del cliente, che lo aiuta a "dare vita" a idee attraverso il proprio pensiero. Il ruolo del consulente consiste qui nell'incoraggiare il consultante a "elaborare i propri pensieri, usare giudizi indipendenti ed assumersi la responsabilità delle proprie idee".⁶¹ Per quanto riguarda l'autonomia del cliente, si ritiene la consulenza filosofica possa condurre il consulente a diventare più riflessivo e perciò più indipendente. Secondo Louis Marinoff, professore di filosofia e presidente al City College di New York, argomenta che il consulente non dovrebbe prendere decisioni per conto del cliente, ma sostenere una responsabilità morale per le scelte che prende nella situazione di consulenza. In sostanza il rispetto per l'autonomia del consultante si fonda sull'assunzione secondo la quale non ci sarebbero modi di vivere "corretto". In questo approccio, il compito del consulente è quello di sollevare interrogativi adeguati e focalizzare l'attenzione su soluzioni che abbiano lo scopo di aiutare il cliente a intraprendere un'autoanalisi.

⁶¹ Ibid.p.57

3.3 Metodi

Il metodo di consulenza filosofica in gruppo offre parecchi vantaggi in più rispetto alla consulenza individuale. Per esempio, i partecipanti possono indagare i loro modi di stare in relazione con gli altri e apprendere efficienti capacità di socializzazione. Come un microcosmo sociale, il gruppo offre una dimostrazione vicina alla realtà con rischi limitati, in quanto gli scontri dei componenti sono vicini a quelli che si possono incontrare all'esterno con la differenza che le conseguenze dell'interazione non sono così dannose come potrebbero essere nella società reale.

L'approccio socratico al discorso filosofico è seguito in modo preciso nel metodo di consulenza filosofica nato in Olanda e al quale è stato dato il nome di *Dialogo Socratico*.

Il *Dialogo Socratico* venne sviluppato come metodo negli anni venti da Leonard Nelson, filosofo neo-kantiano tedesco⁶². Nelson dichiara nei confronti della figura di Socrate una testimonianza di un metodo educativo centrato sul “forzare le menti alla libertà”, liberandole dal dogmatismo, ed ebbe la capacità di combinare la fiducia nella capacità umana di riconoscere la verità filosofica con la convinzione che ad essa si possa giungere solo con un sistematico impegno di pensiero, costruito attorno allo scambio dialogico delle argomentazioni.

Lo scopo del Dialogo Socratico è quello di “sentire” ed esaminare la dimensione più esistenziale e spirituale dei clienti riguardo al loro vissuto; si tratta di un obiettivo che intende raggiungere lo sviluppo delle capacità del singolo, incentivandolo ad

⁶² Raabe Peter B., *Teoria e pratica della consulenza filosofica*, Apogeo, Milano, 2006, p82.

approfondire ed ampliare il suo approccio alla vita verso un atteggiamento più critico, ricco e completo, vale a dire, la crescita e l'amore della sapienza.

Per i consulenti dell'orientamento degli adulti che vorrebbero acquisire maggiore capacità d'inserire la dimensione e il dialogo esistenziale nell'attività di consulenza, il Dialogo Socratico è un ottimo mezzo: attraverso questo metodo di gruppo, è possibile conseguire un aiuto per fare filosofia e porre questioni *esistenziali*. Questo procedimento è un processo di riflessione filosofica in gruppo; esso si affida ad un metodo che consente di ricercare e formulare una risposta a una domanda (ad esempio che cos'è la responsabilità?) che orienta sempre il punto di partenza del lavoro; in seguito, ogni partecipante deve trovare separatamente un esempio tratto dalla propria vita che egli ritiene (intuitivamente) risponda a tale questione. Poi il gruppo deve riflettere congiuntamente su quale esempio sia il migliore a livello di ispirazione per illustrare e lavorare ulteriormente sulle questioni chiave. In seguito al dialogo si ottengono più prospettive sulla questione sollevata, ma lo scopo è quello di raggiungere un accordo su quale degli esempi forniti deve essere utilizzato, promuovendo una *comunità investigativa* e una cultura della conversazione etica, che si spinge al di là del semplice scambio e della formulazione delle opinioni. Una volta scelto l'esempio, la prossima fase consta nello stilare una tesi congiunta che, sulla scorta dell'esempio in questione, può replicare al quesito; sviluppata la tesi, il gruppo deve agire criticamente e in maniera *filosofica* in relazione all'argomentazione e ai concetti impiegati al servizio della tesi, toccando ipotesi, presupposti e premesse alla base del discorso. Il gruppo di dialogo socratico termina il processo operando sulle concezioni di base e da lì rivedendo e sviluppando la tesi principale. Così come accadeva con Socrate, è proprio in quel

momento che sorge “una confusione a livello più alto” che ispira nuove domande e attività filosofiche.

Il dialogo filosofico in gruppo, pertanto, può rispondere alle seguenti finalità:

- Produrre consenso sul significato concreto di un concetto (un valore, un obiettivo, una *mission*).
- Formulare una risposta condivisa ad un quesito.
- Esplorare ed approfondire la comprensione di un concetto.
- Favorire la consapevolezza della propria rappresentazione di un oggetto.
- Sviluppare capacità di analisi e riflessione.
- Sviluppare le capacità di ascolto e di dialogo dei partecipanti.
- Aumentare la qualità di espressione e di comunicazione.
- Favorire una profonda conoscenza reciproca.
- Formare alla soluzione di dilemmi etici.⁶³

Può accadere, durante il dialogo, un momento di *silenzio* detto *socratico*; esso accade quando i partecipanti, spesso guardando con imbarazzo alle loro ipotesi, devono riconoscere ciò a cui non avevano mai pensato; si avverte che qualcosa è cambiato, che sono stati “smossi” o hanno provato un’incredulità, il che può rappresentare un’esperienza positiva.

⁶³ Rivista *Phronesis*, ottobre 2004, Anno 2, numero3, p.52.

Possedendo una struttura di base piuttosto semplice, tuttavia la sua realizzazione richiede il ricorso di alcune *norme socratiche* che possono essere sintetizzate in sette punti:

- Ogni partecipante deve esprimere i propri pensieri.
- Il tema deve essere attinto alla vita reale e poi deve essere esaminato sulla base di un livello umano generale di astrazione; deve essere ripreso dalla vita propria dei partecipanti ed essere *esistenzialmente pertinente* per loro.
- La comprensione e il dialogo tra i partecipanti sull'argomento va sostenuto rispetto al raggiungimento quanto più rapido possibile di un risultato.
- Il processo avanza gradualmente con il coinvolgimento del maggior numero possibile dei partecipanti.
- Tutti i membri mirano a sviluppare riflessioni su cui tutti possono condividere.
- Durante il dialogo devono essere controllate ipotesi, supposizioni e domande.
- Se un membro ha un dubbio, è importante la sua sollecitazione in quanto alimenterà una serie di attività filosofica.

Dopo un gruppo di dialogo socratico, i partecipanti avranno:

- a) Ottenuto una *miglior conoscenza* del tema prescelto.
- b) Ottenuto una conoscenza dei *valori fondamentali* dei loro colleghi sull'argomento e concezioni alla base del loro pensiero.

- c) Raccolto un'esperienza di ciò che significa fare filosofia e pensare in maniera congiunta e qualificata (creazione di una cultura etica per mettere in chiaro i valori).
- d) Giunto ad un maggior accordo e comprensibilità sui valori e concetti chiave che intendono avere come base comune nel proprio lavoro (*team-building*,⁶⁴ legato a gestione basata sui valori).⁶⁵

Questo metodo è stato usato con grande successo in Danimarca come metodo per individuare i valori per i programmi di formazione degli adulti basati sui valori, ed incarna una delle forme della prassi filosofica che ha incontrato rilevanza e diffusione in Europa ed è la più utilizzata nelle organizzazioni.

3.4 La filosofia e il management nelle organizzazioni

Nella società contemporanea, la filosofia con il management mostra l'espressione di una crescente tendenza dove si favorisce ad un rinnovamento dell'interesse per la filosofia soprattutto nella sua vocazione pratica e nel suo ruolo sociale. Alla filosofia, attualmente, la si osserva con maggiore attenzione e fiducia come ad un possibile aiuto di fronte alla difficoltà di condurre la propria esistenza in un contesto sociale e culturale disorientato e disorientante. La esplicita comparsa della filosofia tra le discipline che si

⁶⁴ *Costruzione di un gruppo*, nell'ambito delle risorse umane, che costituisce un insieme di attività formative, *team games*, *team experience*, *team benessere* (ludiche, esperienziali o di benessere), il cui scopo è la formazione di un gruppo di persone.

⁶⁵ Hansen Finn Thorbjørn, *Agorà X*, Salonicco, 2000, articolo, p.14,15.

occupano di management è un fenomeno relativamente recente; negli ultimi anni, il mondo del management ha iniziato a guardare con maggior considerazione alla filosofia e ai suoi procedimenti tanto da evidenziare un campo nuovo, articolato e complesso, caratterizzato da una grande eterogeneità che riguarda i temi, gli interessi e le categorie professionali che ne fanno parte, vale a dire il campo della *Philosophy of Management*⁶⁶.

Il campo della Philosophy of Management è costituito da fondamenti e contributi che mettono in relazione dottrine o teorie filosofiche con i temi dell'organizzazione e del management. Molti sviluppi recenti della Organization Theory hanno la propria base nell'evoluzione dell'orizzonte filosofico contemporaneo; si può notare, soprattutto grazie ad alcune riviste di management, come il pensiero di alcuni filosofi sia stato uno stimolo decisivo per gli studi organizzativi. Un'ulteriore tipologia di contributi si limita a proporre delle sintesi del loro pensiero, come l'opportunità di riflessione, l'incentivo per aprire domande e questioni oppure per dialogare su alcuni presupposti impliciti nelle prassi manageriali.

L'ultima tipologia è rappresentata da quegli autori che utilizzano direttamente dottrine filosofiche storiche per l'elaborazione di tecniche e teorie in tema di organizzazione e management; un caso è testimoniato da un autore americano che propone con un linguaggio di tipo aristotelico, varie soluzioni per i manager. Riguardo alle teorie che possono essere incluse nel campo della Philosophy of Management, si possono fare riferimenti sia alla Teoria Critica del Management (CMT) e sia al Management Education. La prima fa riferimento diretto ai suoi noti rappresentanti come Max

⁶⁶ Rivista Phronesis, ottobre 2004, Anno 2, numero 3, p.23.

Horkheimer, Adorno e Habermas e i suoi contributi si pongono come obiettivo esplicito quello della promozione di una sistematica riflessione critica sul lavoro nei contesti organizzativi. L'aspetto caratteristico della CMT consiste nella sua capacità di stimolare e alimentare lo sviluppo della coscienza critica e di una comunicazione più diretta attraverso la pratica dell'attività riflessiva dialogica. Il suo obiettivo, quindi, consiste nello sviluppo di una capacità di pensiero autonomo e responsabile capace di verificare costantemente ciò che viene dato per scontato; mentre l'obiettivo della seconda teoria è quello di esercitare un allenamento che s'indirizzi al mettere in discussione i nostri modi culturali di rappresentare e ordinare il mondo.

Attualmente negli Stati Uniti, stanno crescendo figure di consulenti-formatori-filosofi, definiti da Lou Marinoff "motivational speakers"⁶⁷. Ad essi, le organizzazioni affidano incarichi di consulenza, per l'elaborazione di valori, codici etici e sostenere discorsi "motivanti" per ispirare il management. L'attività di management appare includere compiti come la presa di decisioni, la costruzione e la comunicazione del significato dell'azione organizzativa, lo sviluppo delle persone e la definizione dei percorsi professionali. L'ipotesi di alcuni consulenti filosofici è che molte attività manageriali sollevano questioni che possono essere affrontate con gli strumenti della filosofia. Indagare attraverso l'esercizio del *dialogo filosofico* le varie questioni sollecitate dall'attività manageriale, significa attrezzarsi con strumenti del pensiero idonei alla presente difficoltà dei compiti gestionali. Ogni manager traccia la propria azione gestionale sulle proprie concezioni personali, relative a interrogativi quali:

⁶⁷ Marinoff Lou, *Philosophical Practice*, Academic Press, California, 2002, p.169.

- Cos'è un'organizzazione
- Cos'è un uomo
- Cos'è il lavoro
- Cos'è la motivazione
- Cos'è la responsabilità
- Cos'è il potere
- Cos'è il successo
- Cos'è la professionalità

Le concezioni personali su questi argomenti, spesso, sono assorbite culturalmente, inconsapevolmente, o non verificate e per questo si diventa incapaci di orientare un'azione efficace di tipo manageriale.

La consulenza filosofica individuale può essere utilizzata per affrontare questioni che sorgono dall'esperienza professionale nelle organizzazioni. Nell'esperienza di Ran Lahav, tra i temi studiati compaiono la mancanza di chiarezza sullo sviluppo della propria strada scelta e dei propri obiettivi professionali e la complessità di fissare relazioni interpersonali gratificanti nella vita lavorativa. In questi casi, il *dialogo filosofico* consente di verificare la coerenza, l'autenticità delle idee che hanno orientato le proprie scelte professionali, e permette di svolgere una funzione di sostegno alla persona nello sviluppo dell'efficacia professionale. Il lavoro del dialogo filosofico può concentrarsi sulla discussione di singoli problemi portati dal consultante e si conclude qualora si sia raggiunta una loro sufficiente esplorazione oppure può riguardare un campo di realtà più sviluppato (il lavoro manageriale, il bilanciamento lavoro-famiglia,

le relazioni sociali sul lavoro); infine il dialogo può dirigersi fino ad verificare i collegamenti tra le questioni sorte e il quadro complessivo del mondo del consultante che può divenire essa stessa oggetto di lavoro.

3.5 Considerazioni finali e scenari futuri

In coerenza con la prospettiva teorica presa in esame, ho cercato di evidenziare come la filosofia si propone come una fonte perenne di idee, teorie ed influenze, in grado di presentare in modo attuale, un ausilio di tipo esistenziale all'uomo contemporaneo. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita può diventare una realtà filosofica se l'adulto ha intenzione di costruirsi una guida per poter sostenere con maggior convinzione il cammino da lui scelto. Se si rivolge lo sguardo attentamente nell'Antica Grecia, già la generazione dei sofisti prese coscienza del fatto che l'insegnamento potesse promuovere l'autonomia ed incentivare al giovane, la responsabilità delle sue scelte, divenendo così un individuo dotato di una responsabilità morale.

Nella società basata sulla conoscenza, la formazione riveste un ruolo fondamentale per il conseguimento delle competenze necessarie per poter affrontare gli ostacoli di un mercato competitivo che richieda una propensione attiva ad apprendere in qualunque momento della vita. In questo modo, la persona dovrebbe porsi delle domande di tipo autoriflessive che gli permettano di mettere in discussione la loro "mission" lavorativa passando attraverso la sfera esistenziale.

Se si vuole concepire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita come un'opportunità favorevole e necessaria, la consulenza impiegata nell'orientamento degli adulti

dovrebbe aiutare coloro che incontrano difficoltà nello “scoprire la propria vocazione”. La proposta offerta dalla Consulenza Filosofica e dal Dialogo Socratico è quella di esortare i consultanti alla riflessione filosofica, a diventare soggetti attivi, affinché affrontino con spirito critico la propria vita lavorativa e personale. Il consulente filosofico è chiamato a presentare al consultante alcune questioni esistenziali, partendo dalla concezione della vita e del significato che le viene attribuito, fino ad arrivare al tipo di occupazione che viene a coprire e a come lo affronta.

La Consulenza Filosofica, da non confondersi con il ruolo della consulenza psicologica, contribuisce a far luce e chiarezza sui complessi rapporti che intercorrono tra valori e significati, concetti ed aspettative, in una società contemporanea caratterizzata da incertezze e dubbi che possono collocare la persona in uno scenario d'insicurezza e perdita della “mission”.

Ciò che non è stato approfondito in maniera esauriente all'interno di questo percorso, sono i punti di debolezza che possiede la Consulenza Filosofica, le opinioni dei consultanti che partecipano agli incontri dei dialoghi socratici e soprattutto la validità della sua azione nel creare le condizioni affinché il consultante si prenda cura del suo modo di essere e concepire il disegno della propria vita. Con la speranza che questi spunti non trattati siano presi in considerazione e valutati come oggetto di analisi, mi auguro che la filosofia possa offrire un contributo all'uomo nell'apprendere quale sia la sua “vocazione”, mettendo in opera il suo senso critico e riflessivo che la filosofia può offrire.

BIBLIOGRAFIA

Achenbach Gerd B., *La consulenza filosofica*, Apogeo Saggi, Milano, 2004

Agora x, *L'orientamento sociale e professionale*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle comunità europee, Lussemburgo, 2003

Alberici Aureliana, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002

Alberici Aureliana, *La possibilità di cambiare*, Franco Angeli, Milano, 2008

Alby Francesca, Mora Franca, *Il bilancio di competenze*, Carocci Editore, Roma, 2004

Aristotele, *Politica*, Economica Laterza, Bari, 1993

Avallone Francesco, *La convivenza nelle organizzazioni. Delega, benessere, Valutazione*, Guerini, Milano, 2005

Bertini Giorgio, Camilli B., Gay G., Patron M., Rotondi M., Trevisani C., Nergeat M., *Il processo d'apprendimento individuale e organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 2005

Bertini Giorgio, *Articolo Sviluppo e organizzazione*, n. 196, Marzo/ Aprile, 2003

Cambi Franco, *Soggetto come persona*, Carocci, Roma, 2007

Cedefop, *Rivista europea, Formazione professionale*, n. 34, Salonicco, 2005

Cosentino A., *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione*, Liguori Editore, Napoli, 2005

De Pieri Severino, *Progetto di sé e partecipazione*, Edizioni Paoline, Roma, 1982

Foucault Michel, *L'impazienza della liberta*, Saggi Universale Economica Feltrinelli, Milano 2005

Hansen Finn Thorbiørn, *L'umorista*, Saggio

Hansen Finn Thorbiørn, *Agorà X Articolo*, Salonicco, 2000

Jasper Karl, *La filosofia dell'esistenza*, Universale Laterza, Bari, 1998

Marinoff Lou, *Philosophical Practice*, Academic Press, California, 2002

Montedoro Claudia, Pepe Dunia, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, La Collana, Catanzaro, 2009

Nosengo Gesualdo, *Persona ed educazione*, Scholè, Editrice La Scuola, Brescia, 2006

Pavan Antonio, *Dire Persona*, Il Mulino, Bologna, 2003

Pepe Dunia, Serra Francesca, *Modelli di formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2007

Phronesis, Rivista, ottobre 2004, Anno 2, n. 3

Piazza Storoni Anna Maria, *Padri e figli nella Grecia antica*, Armando Editore, Roma, 1991

Platone, *Protagora*, Edizioni Laterza, Bari, 1996

Platone, *La Repubblica*, Oscar Mondadori, Milano 1990

Raabe Peter B., *Teoria e Pratica della consulenza filosofica*, Apogeo, Milano, 2006

Rovatti Peraldo, *La filosofia può curare?*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006