

Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente

Education for professional judgement and the dilemmas of teaching practice

Stefano Oliverio

Associate professor | Department of Political Science | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Oliverio, S. (2022). Education for professional judgement and the dilemmas of teaching practice. *Pedagogia oggi*, 20(1), 40-47.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-05>

ABSTRACT

Many recent studies have insisted on “dilemmas” as a constitutive element of the teaching profession. This paper endeavours to explore in what sense education for professional judgement is a crucial part of teacher education for teachers to be able to engage with the dilemmas embedded in their practice in a conscious and reflective manner.

The argument is set out in two steps: first, I will introduce the notions of *general professional identity* and *professional subjectification* and I will suggest that education for professional judgement, which Biesta links to subjectification, acquires its full meaning exclusively within the perspective of the cultivation of the “critical consciousness” – both critical-epistemological and historical-critical – that Baldacci outlines, by integrating Deweyan and Gramscian motifs.

Against this backdrop, secondly, I will indicate in education for “judgement of practice” (via the community of philosophical inquiry) a possible vehicle for the promotion of abilities of complex thinking in order to reflectively and critically recognise and confront the dilemmas of the profession.

Molte indagini recenti hanno insistito sulla questione dei “dilemmi” come elemento costitutivo della professione docente. Nel contributo si intende esplorare in che senso l’educazione al giudizio professionale sia cruciale nella formazione degli insegnanti al fine di riconoscere e affrontare in modo consapevole e riflessivo i dilemmi iscritti nella propria pratica.

L’argomentazione si snoderà in due momenti: dapprima si introdurranno le nozioni di *identità professionale generale* e di *soggettivazione professionale* e si suggerirà che l’educazione al giudizio professionale, che Biesta associa alla soggettivazione, acquista pieno senso solo nell’orizzonte della formazione alla “consapevolezza critica” – tanto critico-epistemologica quanto storico-critica – che Baldacci delinea integrando motivi deweyani e gramsciani.

In riferimento a tale sfondo teorico, si indicherà nell’educazione al “giudizio di pratica” (attraverso il dispositivo della comunità di ricerca filosofica) un possibile veicolo di promozione di abiti di pensiero complesso per il riconoscimento e fronteggiamento riflessivo e critico dei dilemmi della professione.

Keywords: Judgement of practice, Professional identity, Professional subjectification, Dilemmas, Practical intelligence

Parole chiave: Giudizio di pratica, Identità professionale, Soggettivazione professionale, Dilemmi, Intelligenza pratica

Received: March 15, 2022

Accepted: April 19, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Stefano Oliverio, stefano.oliverio@unina.it

1. Crisi e dilemmi nella professione docente

In uno studio ‘classico’ sul ruolo dei docenti, Bryan Wilson (1962) passa in rassegna “conflitti e insicurezze” inerenti alla professione, soprattutto in società sempre più complesse, distinguendo sei possibili categorie (ivi, pp. 27 sgg.): conflitti derivanti dai diversi obblighi cui gli insegnanti sono tenuti (p.es. l’essere agenti tanto “affettivi” quanto “disciplinari”, nel lessico del sociologo britannico); quelli connessi alle diverse attese degli altri attori con cui si interagisce (dirigenti, colleghi, famiglie etc.); quelli esperiti quando il proprio ruolo risulta marginale; quelli collegati a un insufficiente sostegno da parte delle istituzioni; quelli originati dalla possibile divaricazione fra i vincoli del ruolo e le esigenze di carriera; e, infine, quelli causati da una divergenza fra i valori intrinseci alla professione e i valori dominanti nella società.

Tali tensioni rendono il lavoro di insegnante esposto a una “perenne crisi” (Argentin, 2018). Interessa in particolare l’ultima tipologia di conflitti, che si sono addirittura inciprigniti nei sei decenni trascorsi dall’articolo di Wilson. Si pensi alle indagini di Doris Santoro (2018), che ha investigato, in chiave pedagogica e non sociologica, come le pressioni derivanti dalle pratiche di *accountability* e dalla ‘cultura’ neo-liberista della misurazione e dei test conducano i docenti a una forma di “demoralizzazione”, che spesso ha come esito l’abbandono del lavoro, perché si esperiscono tali richieste sociali come lesive dell’integrità della propria professione, quando non del benessere degli allievi. È importante sottolineare che Santoro introduce la nozione di “demoralizzazione” come un termine tecnico che

indica un problema *normativo* che l’insegnante vede nel contesto di lavoro. L’insegnante considera molto difficile, se non impossibile, impegnarsi in un buon lavoro nella sua posizione. [...] La nozione di “buon lavoro” opera come valutazione morale che esamina i fini e le ricompense morali di una professione. [...] I centri morali degli insegnanti sono articolati in valori e impegni che essi apportano e attribuiscono al lavoro. La valutazione non riguarda degli esterni che giudicano il contenuto del centro morale di un insegnante. La verifica implica, piuttosto, il valutare quanto i valori e gli impegni inerenti al lavoro possano essere realizzati nel lavoro stesso (Santoro, 2018, pp. 44 e 49. Cfr. anche Oliverio, 2022a, 2022b/in stampa).

Nell’orizzonte fin qui tratteggiato, che considera le tensioni intrinseche alla professione docente e, in particolare, quelle connesse allo scontro di valori, il presente contributo intende esplorare in che misura e come la formazione degli insegnanti possa/debba attrezzare i futuri docenti delle abilità di pensiero per fronteggiare in modo consapevole e riflessivo tali conflitti. In questo senso – si argomenterà – centrale diventa un’educazione al giudizio professionale che sarà inteso come “giudizio di pratica”.

Più specificamente ci si focalizzerà su come formare al giudizio in riferimento alla questione dei dilemmi. Nella teoria pedagogica contemporanea è stato proposto un “approccio dilemmatico all’educazione” (Sarid, 2021), sul presupposto che, quando si tratta di pratiche educative, i dilemmi rappresentino una categoria essenziale del pensiero e dell’azione. Ma non ci si riferisce qui a questo livello generale di teorizzazione bensì alle indagini che hanno sottolineato il carattere *strutturale* di taluni dilemmi nell’esperienza dei docenti, per esempio quelli di socializzazione/selezione¹, eguaglianza/selezione², eguaglianza/differenze³, tradizione/innovazione⁴ (cfr. Besozzi, 2006; Romano, 2012; Colombo, 2017; Argentin, 2018). Non si

- 1 “[I]l dilemma per i docenti è capire in quale misura la scuola debba accogliere, socializzando tutti allo stesso modo, e quanto invece si tratti di uno spazio di allocazione degli studenti a posizioni diverse nel sistema sociale” (Argentin, 2018, pos. 293).
- 2 Il dilemma è connesso al fatto che “trattare tutti ugualmente comporta implicitamente svantaggiare nella selezione quanti hanno maggiori risorse su cui contare e si traduce in disuguaglianze negli esiti sociali degli studenti” (Argentin, 2018, pos. 296).
- 3 Nella parole di Maddalena Colombo (2017, p. 82): “Come passare dalla scuola ‘per tutti’, che obbligava a portare l’uniforme in ossequio al principio di eguaglianza, alla scuola ‘di ciascuno’, dove si dà spazio al reclamo individuale, al più piccolo diritto? Gli insegnanti si mostrano spesso frastornati di fronte a questo dilemma, anche perché all’eterogeneità degli allievi non ha corrisposto una diversificazione dei docenti (né una nuova distribuzione delle mansioni) [...]”.
- 4 Si tratta di un dilemma sempre più pressante in presenza, da un lato, di una crescente insistenza su una sorta di dovere all’innovazione e, dall’altro, del fatto che i docenti sono chiamati a tramandare il patrimonio conoscitivo e valoriale di una società. È vero che, come nota Colombo (2017, p. 84), “[g]li insegnanti [...] conoscono bene la differenza tra novità e in-

discuteranno nel dettaglio questi dilemmi, ma ci si concentrerà sul fatto che essi costituiscano un elemento *costitutivo* della professione, dal che deriva che possa essere opportuno coltivare nei docenti abiti di pensiero che consentano di articolare e gestire il carattere dilemmatico delle loro pratiche.

L'argomentazione si snoderà in due momenti: dapprima, nel § 2, si esplorerà la nozione di giudizio professionale, da un lato recuperando l'idea di "virtuosità" e "soggettivazione professionale" che Gert Biesta (2014) ha proposto di contro alla comprensione – invalente e invadente nel discorso neoliberale contemporaneo – del docente come tecnico che opera esclusivamente alla luce di "ciò che funziona" e, dall'altro, indicando come la visione di Biesta rischi di essere limitata e debba essere ri-compresa nell'idea di "identità professionale generale" come elaborata da Massimo Baldacci (2020); successivamente, nel § 3, l'idea di giudizio professionale in quanto giudizio di pratica verrà declinata secondo una matrice deweyana, suggerendo un possibile dispositivo formativo di marca pragmatista per educare i professionisti alla riflessione sui dilemmi della propria pratica.

2. Soggettivazione e/o identità professionale generale?

Nelle sue critiche alla concezione neoliberista della professione docente (cfr. OECD, 2005), Biesta (2010) ha sottolineato come essa implichi un *modello tecnologico* in quanto "assume che i fini dell'azione professionale siano dati e che le sole questioni rilevanti da porsi (tanto a livello professionale quanto di ricerca) riguardino i modi più efficienti ed efficaci di conseguire quei fini" (p. 34). Tale impostazione scotomizza il fatto che l'insegnamento non è una pratica meramente tecnica, che le interazioni pedagogiche sono di natura non deterministicamente causale (sicché il vocabolario dell'efficienza ed efficacia rischia di essere sviante) e che la questione dei fini è interna e non estrinseca alla pratica stessa. Per questo il pedagogista olandese, da un lato, propone di sostituire al vocabolario 'tecnologico' dell'efficienza ed efficacia quello del "giudizio professionale" e, dall'altro, rivendica il carattere 'morale' di tale giudizio.

Il modo in cui ha profilato questa visione alternativa ha dapprima attinto alle risorse dell'epistemologia deweyana (in quanto opposta alla moderna "ricerca della certezza" e ispirata piuttosto all'idea di riflessività: cfr. Striano, Melacarne, Oliverio, 2018, cap. 1) ma, successivamente, ha mobilitato motivi aristotelici, in particolare la distinzione fra *poiesis* e *praxis*, vedendo nell'impianto pedagogico neoliberista un'impostazione fondamentalmente poietico-produttivistica antitetica a una concezione che invece valorizzi la *phronesis* dei docenti:

[L]a questione non è tanto se gli insegnanti dovrebbero essere competenti a fare le cose – si potrebbe dire che è ovvio che debbano esserlo – ma che la competenza, l'abilità di fare le cose, non è in sé stessa *mai sufficiente*. Per dirla senza tanti giri di parole: un insegnante che possenga tutte le competenze di cui gli insegnanti hanno bisogno ma sia incapace di giudicare quale competenza si debba dispiegare e in che occasione, è un docente inutile. I giudizi rispetto a che cosa si debba fare devono essere formulati sempre in riferimento agli scopi dell'educazione (Biesta, 2014, p. 130).

Ora, l'abilità di formulare giudizi "pedagogicamente saggi" (che, come detto, implica sempre un riferimento a finalità e valori) non è "una qualche forma di 'ammennicolo', qualcosa che non ci interessa in quanto persone, ma piuttosto denota ciò che potremmo chiamare una qualità olistica, qualcosa che permea e caratterizza l'intera persona" (ivi, p. 134). Biesta parla, a tal proposito, di "virtuosità", dando a tale termine una connotazione né moralistica né 'estetico-performativa' ma intendendo sottolineare che – quando si tratta di formazione dei docenti – una domanda da porsi è "[c]ome possiamo divenire una *persona pedagogicamente saggia*" (*Ibidem*). La risposta è che si tratterebbe di operare in favore della formazione dell'intera

novazione, tra moda e innovazione. Cercano di 'incorporare' il nuovo oggetto (un contenuto o un dispositivo di apprendimento) all'interno di una cultura disciplinare e professionale e di formarsi un habitus prima di maneggiarlo con destrezza e portarlo in classe". Ma, onde evitare sia atteggiamenti troppo conservativo-resistenti al cambiamento sia troppo euforicamente proni alla novità, può essere importante essere equipaggiati a riflettere sulle implicazioni di tale dilemma anzi, per essere più precisi, a *cogliere tale tensione come dilemma*.

persona in quanto professionista e, secondo Biesta, ciò rimanda a un processo di “sogettivazione professionale” e non di mera qualificazione o socializzazione:

La formazione insegnanti non riguarda solo l’acquisizione di conoscenze, abilità e disposizioni (qualificazione) o il fare le cose che anche gli altri docenti fanno (socializzazione) ma inizia dalla formazione e trasformazione della persona ed è solo a partire da qua che entrano in gioco le questioni concernenti conoscenza, abilità e disposizioni, e valori e tradizioni, nonché competenza ed evidenze empiriche (ivi, p. 135).

Alcune precisazioni sono opportune: nel passo appena citato Biesta, da un lato, riprende la sua tripartizione dei domini dell’impresa educativa (cfr. Biesta, 2010, pp. 19 sgg.) e la mobilità per differenziare diverse dimensioni della formazione insegnanti e, dall’altro, valorizza la sua ottica ‘esistenzialista’. Ciò implica che, quando parla di “valori”, assegnandoli all’ambito della socializzazione, intende riferirsi a quelli propri di certe tradizioni della pratica ma non esclude che nella sogettivazione professionale, in quanto “formazione professionale *focalizzata sul giudizio*” (Biesta, 2014, p. 136) ne vada di un tipo di formazione che, in ultima istanza, pone a tema “la questione di che cosa sia pedagogicamente desiderabile in relazione a una particolare costellazione di scopi educativi” (Ibidem), sicché non ci si può limitare, nel formare i docenti, a “una qualsiasi forma di apprendimento esperienziale o pratico [ma se ne deve promuovere] uno che prenda costantemente come suo punto di riferimento l’abilità di formulare giudizi pedagogici saggi” (Ibidem).

Mentre si deve apprezzare il tentativo di Biesta di cercare vocabolari alternativi rispetto alla visione efficientista e tecnologica imperante e di ricollocare al centro l’inevitabilità di una formazione al giudizio in quanto non riducibile all’acquisizione di alcune conoscenze o abilità metodologiche, si può legittimamente sollevare il dubbio se la prospettiva esistenzialista che alla fine abbraccia – come detto, progressivamente lasciando sullo sfondo quella deweyana con cui dapprima aveva combattuto le oltranzes delle contemporanee visioni della professione – sia pienamente convincente. Infatti, se la sogettivazione professionale concerne in ultima istanza la coltivazione della capacità di porsi la domanda circa ciò che è pedagogicamente desiderabile, può questo avvenire in una sorta di vuoto storico, in una sorta di esistenzialistico istante della decisione? Giudicare senza appiattirsi sui dettami della mera efficienza è sicuramente una ‘virtù’ necessaria per i docenti (se vogliamo arpeggiare su un campo semantico affine a quello di Biesta) ma esige che si abbia un’*idea di scuola* (nell’accezione forte disegnata da Baldacci [2014]), che deve essere “dotata di rilevanza storico-sociale [e] non [...] riferita a uno sviluppo in astratto dell’essere umano, limitandosi alla sua crescita intellettuale ed etico-sociale ‘in generale’” (pos. 71).

Il fronteggiamento ‘giudizioso’ dei dilemmi segnalati nel paragrafo precedente non può essere affidato a una generica “formazione dell’intera persona del docente in quanto professionista” se non si è in grado, da un lato, di cogliere e articolare riflessivamente il modo in cui il modello scolastico del capitale umano intende, per esempio, “selezione”, “socializzazione”, “innovazione”, “differenze” etc. e, dall’altro, di elaborare una comprensione alternativa di tali nozioni. Infatti, come Baldacci (2021) eloquentemente rimarca,

[i]n forza dell’assedio ideologico portato avanti con pervicacia dal neoliberismo, la cultura pedagogica degli stessi insegnanti ha subito una pressione omologante. Una pressione alla quale non è facile resistere, in quanto l’ideologia neoliberista ha modellato le logiche dell’istituzione scolastica, e perché il mancato allineamento ad esse è delegittimato in vari modi (dall’accusa di anacronismo, a quella di timore dettato dall’incompetenza, fino a quella di fannullonismo) (p. 66).

Mentre l’opera di Biesta può essere letta come un tentativo di opporsi alla *koiné* neoliberista dilagante e di rilanciare un progetto democratico di scuola e di missione docente (e, quindi, manifesta aspirazioni per molti aspetti convergenti con quelle di Baldacci), quando si arriva alla formazione degli insegnanti rischia di lasciarli sguarniti proprio rispetto alla coltivazione di quel tipo di abiti di giudizio che sarebbero loro necessari per esercitare la professione nel modo che egli giudica auspicabile. La matrice fondamentale ‘levinasiana’ del suo congegno teorico sembra collocare i docenti nello spazio di un incontro di sogettività che avviene in una sorta di *epoché* della concretezza storica. Peraltro, la nozione di giudizio accostata attraverso quella di ‘virtuosità’ rischia di non avere un legame intrinseco con le risorse del dispositivo

teorico deweyano, che pur Biesta aveva dapprima dispiegato ovvero di non integrare adeguatamente le due traiettorie, quella esistenzialista e quella deweyana.

Per quanto l'invocazione di un'educazione al giudizio professionale come formazione della persona nella sua interezza possa essere utile in funzione 'polemica' (ossia per svelare le angustie dei discorsi egemoni sulla formazione dei docenti, che li condannano in ultima istanza a una forma di de-personalizzazione sull'altare della misurabilità e standardizzazione delle loro prestazioni), essa rischia di essere inane. Per questo motivo, pur volendo conservare alcune delle suggestioni della nozione di soggettivazione, si ritiene che essa vada ri-compresa (in tutte le accezioni del termine) in quella di "identità professionale generale" come Baldacci (2020) l'ha delineata in quanto strutturalmente "calibrat[a] in rapporto al tipo di scuola che si desidera" (p. 34).

In questo senso, Baldacci – nella lettura che qui se ne offre – potrebbe convenire con Biesta che qualificazione e socializzazione, per quanto importanti, non possano essere esaustive, ma eccepirebbe sul pericolo di 'astrattezza' di una soggettivazione professionale declinata nel senso della virtuosità come su descritta e potrebbe rivendicare che una formazione focalizzata sul giudizio richiede anzitutto la promozione di una "consapevolezza critica" (ivi, p. 35), la quale si articola a sua volta nelle due dimensioni della consapevolezza critico-epistemologica e storico-critica, l'una rinviante a una matrice deweyana e l'altra a un'ispirazione gramsciana.

In questo modo l'idea di scuola, che Baldacci (2014) formula come alternativa al modello neoliberista del capitale umano, si traduce in una rivisitazione del profilo di docente da formare, che dev'essere al contempo un "ricercatore" e un "intellettuale". Il primo aspetto rimanda anzitutto al Dewey delle *Fonti di una scienza dell'educazione* (1929) e al protagonismo degli insegnanti in percorsi di indagine ivi adombrato, di contro tanto a una ricerca accademica avulsa dal contatto con la pratica quanto a una pratica non rischiarata dal metodo scientifico. Ovviamente si tratta non di una "realtà in atto, ma [di un] obiettivo formativo da perseguire in modi coerenti, e rispetto al quale va pensato l'intero percorso della formazione iniziale dei docenti, così come la loro formazione in servizio" (Baldacci, 2020, p. 35).

D'altra parte, la consapevolezza epistemologica non può essere sganciata da una domanda sulla traiettoria che si intende percorrere e sugli scopi che si vogliono perseguire. Ma, se Biesta, come detto, rischia di situare tale questione in un vuoto storico, Baldacci opportunamente richiama l'esigenza di una "consapevolezza storico-critica" e, quindi, di una formazione dell'insegnante come intellettuale nel senso gramsciano. Ancora più rilevante è il fatto che, laddove Biesta finisce per giustapporre semplicemente il momento deweyano-epistemologico e quello esistenzialista, Baldacci nitidamente sottolinea che

il modello dell'insegnante come intellettuale risulta *complementare* a quello che lo vede come un ricercatore. Secondo quest'ultimo, infatti, si tratta di affrontare i problemi della pratica didattica – così come si danno in una situazione particolare e determinata – con un atteggiamento scientifico (riflessivo, critico ed empirico). Ma per comprendere pienamente il senso di tali problemi, occorre collocarli nel quadro di una più ampia problematica formativa, e occorre perciò che l'insegnante vesta gli abiti mentali dell'intellettuale (Baldacci, 2020, pp. 36-37. C.vo aggiunto).

Riferendo la discussione qui condotta alla questione dei dilemmi affacciata nel precedente paragrafo, si evidenzia ancor più perché si è affermato che la nozione di "soggettivazione" andrebbe ri-compresa in quella di "identità professionale generale". Che di fronte al dilemma socializzazione-selezione (o eguaglianza-selezione o eguaglianza-differenze o tradizione-innovazione etc.) non ci siano soluzioni tecniche e che, quindi, sia necessario coltivare abilità di giudizio professionale – in modo da cogliere quali siano gli scopi pedagogicamente saggi – è certamente un punto importante da evidenziare; ma esso è parziale, in quanto, anzitutto, l'individuazione di siffatti scopi non può non promanare da una consapevolezza storico-critica delle interpretazioni alternative di ciascuno dei poli dei dilemmi, a seconda dell'idea di scuola che si intende promuovere; e, inoltre, la sperimentazione di modi di gestione dei dilemmi attraverso la progettazione di pratiche didattiche accordate ai fini che si intende perseguire, richiede una capacità di ricerca e abiti di indagine.

Certo, nel vivo della pratica spesso i docenti trovano delle mediazioni fra i termini dei dilemmi (Romano, 2012) ma il rischio è che, in assenza di una consapevolezza critica, essa avvenga all'insegna del senso comune colonizzato dal discorso neoliberista. Come promuovere, invece, abilità di giudizio? È questa la domanda che si affronterà nel paragrafo conclusivo proponendo un possibile approccio (quello della co-

munità di ricerca filosofica), che non pretende di essere unico e che, pur essendo di matrice pragmatista, potrebbe offrire una componibilità con istanze ‘gramsciane’ (una traiettoria argomentativa che non si potrà, tuttavia, qui sviluppare⁵).

3. Giudizio di pratica e indagine filosofica dei dilemmi

Nel secondo dopoguerra alcuni teorici del Teachers College, prendendo atto della pluralità di concezioni del mondo e dei conflitti valoriali che rendevano impossibile dare per scontato un orizzonte assiologico condiviso, rimarcarono come gli attori dell’educazione formale (ispettori, dirigenti, docenti) si trovavano di fronte a una sfida nuova, ossia di dover prendere decisioni in assenza di una comunanza di visione e, per questo motivo, indicarono la coltivazione del giudizio di pratica come essenziale alla loro formazione professionale. Distinguevano siffatti giudizi – che, in ultima istanza, concernono questioni di valore – da quelli scientifici nella misura in cui implicavano nella loro logica il carattere di chi giudica: “I giudizi di pratica operano per ricostruire i significati ai fini del ripristino di un’azione più sicura di sé. È quindi di estrema importanza notare che il carattere del soggetto che giudica è esso stesso costituito di significati. Questi significati sono integralmente coinvolti nella situazione insoluta” (Raup et al., 1950, p. 87). Enfatizzando che il carattere del soggetto che giudica “non incorpora solo significati accumulati [...ma] anche abiti e tecniche per ricostruire questi significati” (ivi, p. 88), gli studiosi del Teachers College coniarono la nozione di “carattere metodologico” da intendersi come l’organizzazione di abiti e tecniche nell’unità di una configurazione soggettiva di disposizioni all’azione.

Senza poter equiparare tale idea con quella di “virtuosità”, si può notare come essa – opportunamente ricontestualizzata – possa offrire un raccordo fra le due dimensioni – l’esistenziale e l’epistemologica – che Biesta rischia di mantenere scisse nella sua critica alla concezione tecnologica della professionalità docente. In questa prospettiva si possono ridescrivere alcune esigenze sollevate dal pedagogista olandese (anzitutto quella di soggettivazione professionale in quanto favorita da una formazione basata sul giudizio) nel senso della coltivazione di un “carattere metodologico” che consenta di operare giudizi di pratica.

Ma, a differenza dei teorici del Teachers College, che consideravano la loro ottica alternativa a quella di Dewey (il quale avrebbe sviluppato, secondo loro, solo una teoria del giudizio ‘scientifico’), si suggerisce che proprio la teoria deweyana del giudizio di pratica ci permetterà di affinare un modello di formazione alla consapevolezza critica. Senza ricostruire la complessa visione del filosofo statunitense, se ne vogliono lumeggiare solo un paio di punti: anzitutto, il giudizio di pratica nell’accezione ampia che egli ascrive al termine, si impianta in riferimento ad azioni future (ossia da compiere) in presenza di situazioni indeterminate che devono essere fatte evolvere verso assetti auspicati. Più in particolare, quando arriva a trattare i giudizi su valori (che sono una delle forme del giudizio di pratica) Dewey opera una significativa distinzione fra efficienza e valore (ossia i due termini che sono in gioco nella contrapposizione fra una concezione tecnologica e una ‘morale’ della professione docente). Mette conto citare per esteso un suo passo:

C’è una relazione stretta tra il prevalere, l’audacia, la valentia e il valore. Ma il termine ‘valore’ non è una mera duplicazione del termine ‘efficienza’: esso aggiunge qualcosa. Quando ci muoviamo verso un risultato e al tempo stesso siamo stimolati a muoverci verso qualcos’altro che è incompatibile con esso [...], una cosa ha una potenza duale. [...] In questo senso] [n]on qualsiasi potenza [...] ma la potenza che possiede la caratteristica specifica di ricadere nel giudizio relativo ad azioni future, indica quindi valore o cose dotate di valore. [...] La riflessione è il processo che consiste nel trovare ciò che vogliamo, ovvero ciò che, come si dice, vogliamo *veramente*, e questo significa formare nuovi desideri, nuove direzioni di azione (Dewey, 1979, pp. 34-35).

L’efficienza non può essere il criterio (o, almeno, non l’unico) nelle situazioni in cui si dà la possibilità di due corsi di azione, entrambi *prima facie* parimenti desiderabili, sicché si tratta di individuare che cosa

5 In altra sede si è accennato a come si potrebbe rileggere il lavoro svolto all’interno della comunità di ricerca filosofica, soprattutto quando indirizzata ad adulti, attraverso le riflessioni di Gramsci sul “senso comune” come “folclore” (cfr. Oliverio, 2012, pp. 154-156).

privilegiamo e questo atto di valutazione è istitutivo di valore nella misura in cui stabilisce ciò che in quella costellazione pratica si ritiene valevole di essere perseguito.

Ora, andando un passo oltre il testo deweyano, possiamo dire che i dilemmi sono un caso quintessenziale di “potenza duale” in quanto non sono logicamente risolvibili in una sintesi integrativa. Imparare a fronteggiare i dilemmi esercitando abilità di giudizio di pratica non è quindi attrezzarsi a individuare le soluzioni bensì apprendere a valutare – nell’accezione deweyana appena introdotta – in casi in cui la dualità di potenzialità di azioni si profila in forme che escludono ogni facile conciliazione.

Al fine di promuovere questo tipo di abilità si suggerisce il dispositivo della comunità di ricerca filosofica (Lipman, 2003; Cosentino, Oliverio, 2011), che rientra nella prospettiva pragmatista di educazione al pensiero riflessivo ma con un’importante innovazione, ossia di curvare il metodo dell’indagine deweyana in direzione della trattazione delle questioni filosofiche, intendendo con questa espressione non già un campo disciplinare specialistico, bensì tutte quelle domande in cui è in gioco una riflessione di metalivello sui significati della nostra rete di credenze. In questo senso, la comunità di ricerca filosofica si raccomanda in tutti quei percorsi formativi in cui si vogliono attivare dei percorsi di riflessività che riguardino il livello delle concezioni di fondo (e, in modo eminente, i valori) che strutturano il proprio agire.

Una tipica sessione di indagine filosofica è articolata in una serie di fasi: si parte dalla lettura condivisa di un testo stimolo, cui segue la formulazione di domande da parte dei partecipanti, le quali vengono quindi analizzate per individuare un piano di discussione (preferibilmente sintetizzato sotto forma di una domanda di tipo “filosofico”), che costituirà la tematica dell’indagine dialogica comune; questa è sostenuta dall’opera di un facilitatore, il quale ‘socraticamente’ vigilerà a che essa non decada in mera conversazione (=presentazione acritica di posizioni inesaminate) ma che ogni tesi venga sostenuta da buone ragioni, con un esercizio di riflessione e co-costruzione di argomentazioni che aiuta a rompere la crosta del senso comune.

Per il taglio del presente contributo interessa una particolare declinazione del modello, messa a punto in Spagna (cfr. García Moryón, 2012), che utilizza proprio i dilemmi come punto di partenza dell’educazione ad abilità di giudizio. In questo caso lo stimolo iniziale è dato dalla illustrazione di una situazione dilemmatica (possibilmente attraverso un testo narrativo opportunamente congegnato) e si chiede, quindi, ai partecipanti di analizzarla in base a tre domande di ricerca: a) quali sono i valori e i diversi obblighi insiti nella situazione di conflitto presentata (infatti, come sagacemente osserva García Moryón [ivi, p. 179], l’avvertimento dell’esistenza di una tensione non assicura che vi sia una comprensione rischiarata di quali siano i valori coinvolti né che si sappia concettualizzare tale conflitto; b) quali sono le ragioni che supportano ciascuno dei due poli del dilemma (deviando un po’ dalla spiegazione di García Moryón, che non concerne la formazione professionale, si può dire che questa fase deve servire a rendere consapevoli della sostenibilità di ambedue le opzioni ma anche ad esaminare come esse derivino da differenti orizzonti assiologici); e c) che corso di azione si intraprenderebbe nella situazione descritta e come la si giustificerebbe sulla scorta del lavoro analitico condotto nelle due fasi precedenti.

Coltivare abilità di giudizi di pratica attraverso laboratori di indagine filosofica di questo tipo, all’interno dei percorsi formativi dei docenti, potrebbe promuovere il *carattere metodologico* nel senso sopra descritto, con un *focus* specifico sulla questione dei dilemmi, così favorendo quella “consapevolezza critica della problematica formativa” (e dei suoi dilemmi) che vada oltre “il mero possesso delle competenze” (Baldacci, 2020, p. 37), ossia oltre il livello della qualificazione e socializzazione.

Riferimenti bibliografici

- Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: il Mulino. Kindle edition.
- Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola*, Milano: FrancoAngeli. Kindle edition.
- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2021). La scuola attraverso Gramsci. *L’ospite ingrato*, 9: 55-66.
- Besozzi E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Biesta G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Colombo M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cosentino A., Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1979). The Logic of Judgments of Practice. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey, vol. 8: 1915* (pp. 14-82). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- García Moryión F. (2012). Thinking Skills and Competences in Moral Judgment. In M. Santi, S. Oliverio (eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium* (pp. 169-181). Napoli: Liguori.
- Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Oliverio S. (2012). *Prospettive sulla "buona educazione" per un moderno a-venire*. Napoli: Liguori.
- Oliverio S. (2022a). The Teachers' Pascalian Wager. The Reasonable Folly of Education as a Public Good. *Revista de Educación*, 395, 81-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-525>.
- Oliverio S. (2022b/in stampa). I docenti tra "rischio bello dell'educazione" e "demoralizzazione". In C. Sindoni, D. De Salvo, *Maestre e Maestri d'Italia. Le storie, i progetti ed i sogni*. Messina: Messina University Press.
- Raup R.B. et al. (1950). *The Improvement of Practical Intelligence. The Central Task of Education*. New York: Teachers College University Press.
- Romano T. (2014). *Le riflessioni dei docenti. Percorsi professionali in un'istituzione in crisi*. Napoli: Liguori.
- Santoro D.A. (2018). *Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sarid A. (2021). *A Dilemmatic Approach to Education*. London-New York: Routledge.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive modelli, pratiche*. Brescia: Morcelliana – Scholé.
- Wilson B. (1962). The Teacher's Role. A Sociological Analysis. *The British Journal of Sociology* 13(1): 15-32.