

Il “processo formativo” : senso di una espressione

di DOMENICO LIPARI

1. Espansione, differenziazione ed eterogeneità delle “pratiche formative”

Una riflessione sulle caratteristiche che presentano nelle particolari condizioni delle società contemporanee gli eventi intenzionali che per convenzione consolidata continuiamo a definire “formativi”, richiede l’assunzione di alcune constatazioni preliminari che mettono in evidenza due fenomeni in larga misura intrecciati (e reciprocamente co-determinanti): la dilatazione delle pratiche formative e al tempo stesso la perdita del loro senso originario. E’ sotto gli occhi di tutti la crescente rilevanza, non riducibile alle sole – eppure ragguardevoli – dimensioni quantitative, degli interventi di formazione in una gamma sempre più ampia di campi di attività (dalle politiche pubbliche sovranazionali e nazionali, alle azioni specifiche realizzate in contesti d’azione locali): il fenomeno dell’espansione di ambito di attività può essere descritto facendo riferimento tanto all’importanza degli investimenti finanziari ad esso dedicati ed alla progressiva crescita di attenzione (sia in termini di interesse di studio che di coinvolgimento professionale diretto) da parte di un variegato fronte di aree intellettuali, quanto alle aspettative che sui suoi risultati pone una pluralità di attori e soggetti istituzionali e sociali. In effetti sono diverse le categorie di attori interessate alla formazione: i soggetti istituzionali che destinano rilevanti quote dei loro budget per sostenere politiche formative che talora assumono dimensioni ragguardevoli (Unione Europea, Ministeri, Regioni ed altre agenzie pubbliche); le imprese private che realizzano annualmente consistenti programmi di intervento sul “fattore umano” collegati alle proprie politiche organizzative e di sviluppo del personale; altri soggetti della società civile (da quelli impegnati nell’associazionismo e nel volontariato, a quelli di emanazione di associazioni professionali consolidate); gli stessi protagonisti diretti delle attività, cioè i destinatari/fruitori e gli operatori tecnici (progettisti, docenti, organizzatori, managers, ecc.).

Tutti, sia pure in misura diversa e per ragioni diverse, attribuiscono all'azione formativa una certa importanza: gli attori istituzionali ne segnalano la valenza in termini di effetti sociali ed economici generati da macrointerventi che richiedono investimenti di risorse politiche e finanziarie spesso cospicui; i responsabili aziendali delle politiche organizzative (e/o del personale) puntano a conseguire risultati e “valore aggiunto” di tipo professionale ed organizzativo rispetto al funzionamento delle proprie imprese; i destinatari sono interessati ad accrescere per via formativa le loro competenze ed a farne valere l'effettivo “peso” professionale sia nelle organizzazioni di appartenenza, sia nel mercato del lavoro; gli operatori (così come le e strutture erogatrici di servizi formativi) sono interessati a sviluppare le proprie attività ed a migliorare le proprie capacità d'azione.

A questo vorticoso sviluppo si accompagna una considerevole produzione di studi, elaborazioni, ricerche empiriche, modelli metodologici che impegna con crescente interesse un ampio ventaglio di aree culturali (da quelle più consolidate e mature a quelle più nuove) le quali, movendo da prospettive scientifiche differenziate, hanno fornito (e forniscono) contributi di una certa importanza ai fini di una progressiva precisazione e (ri)definizione degli ambiti di riferimento culturale e tecnico della pratica della formazione.

In questo quadro – che tende a disegnare una mappa in via di progressiva espansione di soggetti, di luoghi e di pratiche dell'azione formativa – emerge anche una forte spinta alla differenziazione, alla specializzazione ed alla frammentazione che conduce a due esiti complementari: la moltiplicazione di interventi fortemente eterogenei per caratteristiche intrinseche e per metodo (in molti casi si tratta di azioni molto innovative) da un lato e, dall'altro, l'esplicita tendenza ad attribuire valenza formativa ad attività e pratiche tanto eterogenee, quanto autoconsistenti dal punto di vista dei campi originari di elaborazione e di applicazione (e lontane da ciò che convenzionalmente si intende per formazione). E' così che azioni del tutto estranee alle configurazioni classiche dell'intervento formativo – si pensi alla consulenza, all'accompagnamento dei processi di innovazione, alla ricerca, alla ricerca-azione, ecc. – tendono ad essere incluse nei programmi di formazione fino ad essere assimilate *tout-court* alla stessa azione formativa. E' un fenomeno ormai ampiamente consolidato che è in larga misura riconducibile agli effetti di ampliamento di significato dei termini tradizionali di concepire intendere e praticare la formazione indotti dal rilievo assunto nelle società contemporanee dalle conoscenze e dai saperi innovativi: la produzione e riproduzione di conoscenze e di saperi

applicati costituisce infatti uno dei fattori decisivi di competitività ed è sul terreno della capacità e della rapidità di incorporare e assimilare conoscenze utili (trasformando quelle consolidate e rinnovando quelle nuove) che si “gioca” la sopravvivenza e lo sviluppo delle organizzazioni. Ben si comprende come qualsiasi dispositivo capace di contribuire a questo risultato diventi utile e come, in simile contesto, i “dispositivi” che generano, applicano e trasferiscono i saperi pratici assumano una valenza esplicitamente “formativa” rendendo al tempo stesso privo del significato originario il termine stesso “formazione”.

Al di là delle dispute terminologiche che non hanno grande interesse se non per i significati ai quali i termini stessi rinviano, forse vale la pena (e questo potrebbe essere già di per sé un contributo di una certa utilità anche dal punto di vista delle analisi terminologiche) assumere nella nostra riflessione la necessità di rielaborare gran parte delle categorie concettuali e di metodo che (a partire dagli ultimi 20/30 anni) si sono venute affermando sul campo – generando pratiche e lessici professionali consolidati – in parziale opposizione/affrancamento rispetto alle culture, agli orientamenti ed alle modalità operative tipiche dell’educazione *stricto sensu*.

2. Organizzazioni e formazione

A ben vedere, è la stessa dinamica di questo processo di affrancamento, oltre che le culture che ne hanno ispirato i tratti fondamentali, a richiedere una “rivisitazione” di fondo dell’intero apparato concettuale e di metodo. Da un lato, infatti, la cultura e le pratiche della formazione nascono e si sviluppano in contesti d’azione caratterizzati da un riferimento specifico e diretto al mondo del lavoro e delle organizzazioni: si dà formazione solo se e nella misura in cui essa è finalizzata all’accrescimento di competenze professionali esplicitamente richieste per (ed orientate a favorire) lo sviluppo – definito in termini di ruoli e prestazioni professionali necessari – di un’organizzazione e in questo senso si può effettivamente parlare di *formazione pertinente*⁴. Dall’altro, la graduale affermazione ed il consolidamento di un bagaglio di teorie, tecniche e metodi segue un movimento di progressiva presa di distanza dai fondamenti vetero-

⁴ in opposizione alla “*formazione apparente*” di cui oltre venticinque anni fa è stata efficacemente fornita una descrizione in termini di attività di facciata del tutto ininfluenti rispetto alle dinamiche dei processi organizzativi (Maggi 1974)

pedagogici delle culture di origine basati, come è noto, sull'adattamento di chi (letteralmente) “deve essere formato” per accedere (sempre più decisamente) a visioni e pratiche in cui irrompe – pur rimanendo ancora entro lo schema dell'adattamento – *anche* la soggettività (dunque la disponibilità da acquisire e poi la partecipazione) di chi “deve essere formato”.

Su questi due tratti di fondo (da un lato, connessione/adesione dell'azione formativa ai contesti e alle culture – organizzazioni prevalentemente – nei quali è realizzata; e, dall'altro, elaborazione dei suoi referenti teorici e di metodo in stretto raccordo con l'evoluzione degli orientamenti teorici ed applicativi della pratica organizzativa) si è sempre giocato – e presumibilmente si giocherà ancora – lo sviluppo di quel campo eterogeneo di pratiche che ancora denominiamo “formazione”.

Sarà utile, allo scopo di focalizzare meglio il senso del nostro ragionamento, un cenno ai passaggi di fondo che caratterizzano lo sviluppo della cultura e dei metodi della formazione⁵ partendo dalle visioni che,

⁵ Questa breve ricostruzione riprende schematicamente i temi di un lavoro in corso di elaborazione (Lipari, 2001) che sarà pubblicato entro l'anno e che si propone di esplorare – facendo riferimento prevalente all'insieme delle esperienze maturate in Italia tra gli anni '60 e gli anni '90 del Novecento – il processo di costruzione dei contenuti concettuali e di metodo che nel loro insieme definiscono e strutturano il campo d'azione delle pratiche formative nelle organizzazioni. L'idea di fondo è quella di ancorare la formazione ai contesti concreti nei quali (e per i quali) essa è attivata. E poiché le organizzazioni sono il referente contestuale più rilevante delle azioni formative, gli sviluppi delle teorie e dei modelli organizzativi più significativi dal punto di vista della loro valenza applicativa diventano il punto di riferimento e lo sfondo a partire da cui si costituiscono le pratiche formative ed i loro orientamenti teorici e di metodo. Secondo questa prospettiva, l'analisi intende proporre una lettura longitudinale che assume l'evoluzione delle teorie e delle pratiche organizzative articolandola in una successione di tre passaggi storici (taylorismo-fordismo, approccio socio-tecnico, organizzazioni post-industriali) a ciascuno dei quali corrisponde quasi specularmente un orientamento conforme di pratica della formazione. Senza cadere in forme di semplificazione tendenti a ridurre la successione dei modelli a sequenze discrete in cui ciascuno di essi, in quanto frutto di elaborazioni ritenute storicamente più avanzate, costituirebbe il necessario superamento di quelli che lo precedono (è invece vero, in realtà, che i “modelli” considerati maturi resistono ancora, essendo fortemente presenti nella gran parte delle culture professionali della formazione), è possibile mettere in evidenza non solo le corrispondenze (talora le coincidenze meccaniche) tra teorie/pratiche organizzative e schemi d'azione formativa, ma anche l'evoluzione delle culture formative dai modelli deterministici originari alle pratiche più recenti. E' inoltre possibile ricostruire, per questa via, il processo attraverso il quale l'azione formativa si costruisce e si definisce, nel tempo, come un ambito relativamente autonomo di pratiche e di culture professionali.

all'origine, ne caratterizzavano i tratti essenziali nei termini di veicolo dell'adattamento degli individui all'organizzazione, per giungere agli orientamenti attuali che vedono il prevalere di approcci centrati sulla dimensione dell'apprendere.

All'origine (*tendenza modernista*), prevale una cultura deterministica della formazione che corrisponde in modo del tutto speculare al modello organizzativo dominante, lo schema taylorista dell'organizzazione, che considera l'uomo al lavoro né più né meno che una sorta di prolungamento delle macchine e, proprio per questo, le sue capacità lavorative (che saranno ricompensate monetariamente in misura corrispondente al contributo apportato all'insieme) non solo dovranno meccanicamente rispondere alle disposizioni del *management*, ma dovranno necessariamente essere *piegate* alle esigenze dell'organizzazione (anche queste, evidentemente, determinate dal *management*). In simili condizioni, la formazione è orientata dalla logica dell'adattamento meccanico dell'individuo all'organizzazione ed assume le caratteristiche di azione di addestramento (nel senso letterale del termine: *render "destro"*, cioè abile, qualcuno a *qualcosa da eseguire*) ad un compito semplice e ripetitivo ed ai principi gerarchici che dominano la cultura organizzativa⁶. Le sue tecniche, ancora largamente rudimentali, sono indifferenziate rispetto alle modalità tradizionali del lavoro educativo e si fondano su analisi dei bisogni del tutto appiattite alle esigenze dell'organizzazione (la *job/skill analysis*), su stili di progettazione sostanzialmente ridotte a sequenze di programmi di addestramento/istruzione al compito e su valutazioni mirate alla verifica pratica dell'effettiva acquisizione di capacità operative elementari. I "formatori" altro non sono che i depositari della capacità di esecuzione del compito la cui azione si limita ad un mero lavoro di trasferimento meccanico di semplici rudimenti di tecniche applicate.

Un deciso superamento delle modalità tayloristiche di intendere e praticare la formazione emerge parallelamente all'affermarsi di una diversa visione del mondo delle organizzazioni che in linea di massima coincide

Per una rassegna analitica ricca di riferimenti bibliografici dell'esperienza italiana di formazione manageriale degli ultimi cinquant'anni ricostruita attraverso l'assunzione prioritaria della chiave interpretativa che lega indissolubilmente le pratiche formative alle culture ed ai processi organizzativi, si veda Morelli e Varchetta (1998). Sul rapporto formazione-organizzazioni, è utile la lettura comparata proposta da Maggi (1991). Si veda inoltre Callini, Montaguti 1993)

⁶ In questo senso, la formazione non si discosta di molto dai principi tipici dell'educazione militare basata sul rispetto cieco delle regole di obbedienza alla gerarchia.

con una prospettiva nuova (che potremmo definire *neo-modernista*), in base alla quale la logica del determinismo della macchina e dell'organizzazione è messa in discussione anche sul terreno applicativo per fare spazio a concezioni più temperate ed al tentativo di una tendenziale ricomposizione della frattura tra uomo ed organizzazione. Questa logica – interpretata dalle correnti delle *human relations*, dalle letture delle organizzazioni come sistemi aperti e come sistemi socio-tecnici e da varie altre prospettive di analisi sviluppatesi nel tempo – cerca di rivalutare l'importanza delle dimensioni affettive ed umane: l'uomo al lavoro, per riprendere una metafora organicistica piuttosto efficace (Crozier 1964), non è come voleva la tradizione taylorista, solo una mano (cioè un arto che si aggiunge, essendo il suo prolungamento – quasi una protesi vivente – alla macchina), ma è anche un cuore, è cioè un essere dotato di emozioni, di capacità affettive e di bisogni, tra i quali, non ultimo dal punto di vista della sua partecipazione alla vita organizzativa, quello di realizzarsi *anche* attraverso il lavoro e l'esser parte di un'impresa alla quale dedicarsi insieme ad altri. Ecco dunque emergere – fermi restando tuttavia alcuni principi tecnici propri della logica tayloriana – un insieme di concezioni organizzative secondo cui le dimensioni legate ai fattori tecnici della produzione e dell'organizzazione non sono più un imperativo, ma devono tener conto dei bisogni e delle esigenze degli individui. E la formazione, come “strumento” *par excellence* delle politiche del “fattore umano” comincia a diventare non solo parte integrante della pratica organizzativa, ma anche un terreno fertile di elaborazione culturale e di nuove tecniche d'azione che gradualmente assumono una loro consistenza propria man mano che prendono le distanze dalle rudimentali visioni consolidate. E' in questo clima che l'azione formativa, nel corso di alcuni anni, si rafforza e amplia i suoi confini fino a prefigurare un campo quasi-disciplinare con un suo statuto metodologico (dotato di sue teorie, metodi e strumenti d'intervento) e con ruoli professionali (i formatori) che cominciano ad accreditarsi tanto nello spazio delle organizzazioni quanto nella società. Si profila una prospettiva d'intervento che, sul versante delle pratiche, comincia ad elaborare specifiche tecniche sia sul versante dell'analisi dei bisogni (intesa come capacità di *lettura congiunta* delle esigenze formative espresse dall'organizzazione e dagli individui), sia su quello della progettazione (le cui stilizzazioni più consolidate si ispirano alle tecniche della progettazione ingegneristica e sono basate sulla centralità degli obiettivi che orientano e guidano – in modo rigorosamente sequenziale – ogni passaggio esecutivo del processo prefigurato), sia su quello della valutazione (basata sulla logica della corrispondenza necessaria dei risultati conseguiti agli obiettivi).

Le tendenze più recenti della riflessione e della pratica organizzativa, muovono verso un radicale superamento delle visioni tradizionali e sono direttamente legate ai grandi fenomeni di cambiamento che in modo sempre più evidente, ed a partire almeno dagli ultimi 20 anni, hanno investito le società contemporanee maggiormente evolute. Uno dei più significativi passaggi di questo cambiamento è certamente riconducibile all'azione congiunta di tre macro-fenomeni: centralità del ruolo economico dell'alta tecnologia e dei servizi divenuti settori di fondamentale importanza nell'economia dei paesi più avanzati; mondializzazione delle relazioni e degli scambi economici; assoluta instabilità dei mercati che mette in discussione ogni ipotesi di pianificazione rigida e di lungo periodo della produzione e al tempo stesso mette in crisi la stabilità delle grandi imprese tradizionali. Rispetto all'ossessione quantitativista della cultura della produzione di massa prevale il criterio selettivo della qualità e, proprio per questo, è necessario alimentare al massimo grado possibile le fonti di produzione della qualità con conseguenze ed implicazioni cruciali dal punto di vista sociale ed organizzativo: la produzione di qualità richiede investimenti forti e costanti in "capitale intellettuale", cioè in risorse umane, le uniche in grado di garantire la valorizzazione delle esperienze apprendendo dai problemi che esse costantemente generano e di produrre, attraverso l'apprendimento realizzato, innovazione. In sintonia con queste tendenze che vanno sempre più affermandosi, pur entro un quadro di forti persistenze di stili consolidati ed ormai maturi, nella pratica delle organizzazioni contemporanee – orientate a diminuire il peso delle burocrazie, a valorizzare forme de-gerarchizzate di coordinamento, ad enfatizzare il valore delle competenze e della conoscenza (anche attraverso interventi mirati di *knowledge management*), ad accrescere l'impegno in azioni innovative di sviluppo delle risorse umane e professionali – anche la cultura formativa muove verso una radicale revisione⁷ del suo bagaglio di tecniche e di metodi di intervento assumendo prioritariamente tra i propri quadri concettuali la prospettiva dell'apprendimento e reinterpretando proprio in quest'ottica l'intero arsenale dei propri strumenti d'intervento a partire dai metodi di analisi dei bisogni (che diventano *tout-court* analisi organizzativa orientata alla scoperta ed alla valorizzazione dei fenomeni locali di *organizational learning* che sempre si generano nelle esperienze di lavoro) e dai metodi di progettazione e di valutazione (che rimangono

⁷ Vale la pena notare come il grado di innovazione sul versante delle teorie e dell'elaborazione metodologica risulti (almeno in Italia) di gran lunga maggiore rispetto alle pratiche correnti. Queste ultime infatti ancora indugiano, nella gran parte delle esperienze note, su pratiche e modalità ancorate a stilizzazioni ormai superate.

funzioni metodologiche ineludibili e tuttavia vengono del tutto depurate dai vincoli delle visioni iper-razionali e tecnocratiche degli approcci correnti nella misura in cui assumono un'idea di metodo rispondente alla logica del *bricolage* nel quale le regole procedurali non sono costituite in schemi precisi, rigidi e definitivi, ma sono continuamente trasformate in funzione delle caratteristiche dei materiali disponibili, del contesto d'azione e dell'esperienza). Questi cambiamenti hanno innegabili riflessi anche sul piano dell'evoluzione dei ruoli professionali impegnati in campo formativo: nella nuova prospettiva infatti tendono a perdere senso le figure tradizionali per lo più legate all'esperienza della gestione di processi (i "formatori"⁸) mentre si vanno affermando fenomeni di forte differenziazione professionale dai quali emergono ruoli specializzati che corrispondono alle nuove complessità delle politiche e delle azioni formative⁹.

Le considerazioni fin qui svolte ci portano a porre alcune domande e a formulare alcune riflessioni orientate a mettere in discussione alcuni dei fondamenti su cui si sono consolidati, nel tempo, gli orientamenti, le visioni e le pratiche in campo formativo.

3. Apprendere *versus* formare

Prima questione: ha un senso ancora continuare a trattare i temi di cui ci stiamo occupando servendoci di una categoria concettuale, la "*formazione*", il "*formare*", in un'epoca in cui nelle organizzazioni e nella società si vanno affermando tendenze sempre più fortemente orientate alla valorizzazione delle conoscenze – posto che, come si è cercato di argomentare, la produzione di conoscenze innovative è in larga misura legata alle capacità locali che i soggetti esprimono in forme autonome ed originali nelle loro particolari esperienze di vita lavorativa ed organizzativa¹⁰? Non si tratta qui

⁸ Quella di "formatore" è una denominazione alquanto generica che ha certamente avuto un senso con riferimento alle azioni formative più classiche (in particolare quelle che qui abbiamo definito di tipo neo-moderno), ma che risulta riduttiva e poco adeguata per descrivere le esigenze di competenze professionali altamente specifiche e differenziate richieste dalla formazione oggi.

⁹ Su questo si veda Contessa 1993; Lipari 1995.

¹⁰ Sul tema della produzione e riproduzione di conoscenze nelle organizzazioni, seguiamo qui l'interpretazione di Nonaka (1991) di Nonaka e Takeuchi (1995) e quella fornita in vari suoi contributi da Rullani (per tutti, si veda Rullani 1998): nelle società

di mettere in discussione l'uso di un termine nel quale, in quanto punto di riferimento convenzionale dei discorsi correnti, si identificano ampie comunità professionali; si tratta piuttosto di mostrare come questo referente lessicale sia del tutto inadeguato per descrivere, nelle condizioni delle società e delle organizzazioni contemporanee, i fenomeni ai quali allude e rinvia.

L'atto del *formare* (letteralmente, *plasmare qualcosa, dar forma a qualcosa* secondo una direzione desiderata da chi compie l'azione), evoca inevitabilmente una relazione reificante in cui il destinatario dell'azione/intervento è concepito, appunto, come un oggetto da manipolare a proprio piacimento, sul quale esercitare la propria volizione¹¹. Con questa evidente forzatura della metafora del formare non si vuole tanto sostenere che, nelle esperienze diffuse di formazione da molti di noi conosciute e frequentate, le pratiche correnti siano degli interventi coercitivi e passivizzanti, quanto piuttosto segnalare i limiti di una tradizione di teorie e di culture nelle quali l'azione didattica è prevalentemente concepita come un intervento unidirezionale (di qualcuno che trasmette saperi o conoscenze pratiche a qualcun altro che ne è privo e che dall'assunzione di quelle informazioni debba necessariamente essere trasformato in base a precise

contemporanee e nel contesto di un'economia in cui l'unica certezza è l'incertezza, hanno certamente maggiori possibilità di successo le organizzazioni (e le società) capaci di innovare, quelle cioè capaci di essere creatrici di conoscenza. Anche se non vi è ancora sufficiente consapevolezza circa l'importanza della conoscenza per le organizzazioni, questa rimane la sfida più importante nelle condizioni specifiche della competizione globale. Ma la conoscenza (specie quella applicata), avendo carattere irriducibilmente contestualizzato (ed essendo proprio per questo difficilmente replicabile), ha costi molto elevati che possono essere ridotti attraverso modalità di organizzazione che (contrariamente alle soluzioni classiche del fordismo che economizza sui costi delle conoscenze standardizzandole e separandole) valorizzano i livelli periferici dell'auto-organizzazione (cfr. il paradigma biologico/cognitivo dei sistemi autopoietici) e la loro capacità di ampliare la conoscenza prodotta in sistemi di reti molto ampi.

¹¹ Per rimanere ai significati delle parole, l'idea di formare assume valenze coercitive di gran lunga più forti rispetto a quella evocata dal termine "educare" (e-ducere, è condurre, guidare qualcuno da un luogo noto ad un altro) che, pur rinviando alla presenza determinante di un'autorità talora indiscussa e dalla quale spesso si è dipendenti (si pensi ai bambini), introduce sfumature di significato che segnalano non solo la possibilità di scambi relazionali tra chi conduce e chi è condotto, (dunque riconoscono una soggettività a chi è condotto/si fa condurre), ma anche un tratto di aleatorietà e di non determinatezza circa il punto di arrivo di un percorso (che dipende evidentemente da tante "variabili", non ultima quella legata alla qualità delle relazioni e degli scambi tra gli attori implicati). Non mancano, poi, tra le tonalità semantiche che è possibile individuare, varie oscillazioni interpretative che, ad esempio, possono essere, tra le altre, quelle comprese tra i poli opposti del condurre autoritariamente e dell'accompagnare discretamente.

strategie, appunto, formative) nel quale le dimensioni soggettive del destinatario vengono messe tra parentesi o comunque nettamente ridimensionate, così come, per conseguenza, viene elusa la dimensione dell'inter-soggettività che inevitabilmente caratterizza questo tipo specifico di pratica sociale.

Allora, per dare un senso effettivo e rispondente a ciò che realmente questi fenomeni racchiudono, è necessario mettere in gioco, secondo prospettive rinnovate, le categorie della *soggettività*¹² e dell'*inter-soggettività* come elementi costitutivi di ciò che convenzionalmente chiamiamo “azione formativa”. E, da questo punto di vista, l'*apprendere* (letteralmente: *afferrare e far proprio un oggetto*), diventa il concetto cruciale a partire dal quale non solo si rivaluta la dimensione soggettiva di chi partecipa ad un evento rendendosi protagonista di una dinamica relazionale in cui agiscono altri soggetti, ma anche (e proprio per questo) si mette in luce la rilevanza dell'inter-azione, dello scambio, del dialogo, dell'*apprendere insieme*.

Vale la pena, per rendere evidente il senso di questa considerazione, fare riferimento a tre distinte (ma non contrastanti) letture del “fenomeno-apprendimento” che aiutano a mettere in evidenza, ciascuna da un punto di vista particolare, i tratti della soggettività (e dell'autonomia) da un lato e, dall'altro, quelli relazionali e dell'inter-soggettività.

Un primo contributo in questa direzione ci viene dalla riflessione di Varela (1991 e 1992) che ha elaborato alcune idee di frontiera destinate a modificare considerevolmente la nostra interpretazione e comprensione dei fenomeni neurobiologici che presiedono all'acquisizione, all'elaborazione ed alla sedimentazione delle conoscenze. Varela contrappone all'idea classica delle scienze cognitive – dominante a partire dagli anni 60/70 del Novecento e secondo la quale il pensiero avrebbe un carattere computazionale (analogo al computer), quindi il *sè* cognitivo avrebbe *un centro*, un punto, anche anatomico, in cui il cervello raccoglie/organizza i dati – una concezione radicalmente rovesciata in base alla quale il *sè* cognitivo si costituisce di volta in volta come referente di una rete dis-unificata di “moduli” cognitivi “non-coscienti” (frammenti, sub-network neuronici). Il *sè* cognitivo non è una unità fissa (stabile), ma unità transitoria (dotata di transitorietà tipologica e temporale) in cui il coordinamento è dato da un processo quasi-musicale (“vi sono risonanze - sincronie temporali di

12 Il senso in cui è qui assunta la nozione di “soggettività” è quello chiarito più avanti con riferimento al contributo di Varela.

brevissima durata - di frammenti che si compongono in unità transitoria”). In sintesi, secondo Varela, il *sè* cognitivo: 1) ha natura modulare, frammentata; 2) si compone di diversi sub-network neuronici; 3) opera in spazi non localizzati del presente; 3) ha la qualità dell'emergenza; 4) contribuisce alla costruzione dell'identità personale (*self*) secondo la logica del “momento-per-momento”; tale identità è eminentemente di tipo narrativo (e nell'uomo è interpretabile come capacità di accoppiamento linguistico). La principale conseguenza dell'elaborazione di Varela è che l'idea classica che aveva dominato nelle scienze cognitive in base alla quale si pensava che l'agente cognitivo avesse un carattere unificato e centralizzato, è sostituita dalla prospettiva di un *sè cognitivo dis-unificato* in cui l'identità soggettiva è la risultante temporanea di processi costitutivi duttili ed instabili. Il tradizionale centralismo cognitivo è sostituito dall'emergere di una modalità transitoria in cui coesistono frammentarietà ed unità: l'unità non è data a priori, ma è un'emergenza che si combina di volta in volta (“momento-per-momento”). Questa concezione dell'agente cognitivo mette in luce la caratteristica di non-centralità, di flessibilità di capacità di cambiamento del *soggetto che apprende*¹³ ed apre al tempo stesso nuove piste nella riconsiderazione dei fenomeni collegati ai processi deliberati di apprendimento per i quali diventa molto rilevante l'assunzione della nuova dimensione esperienziale del soggetto cognitivo sul duplice piano delle sue attitudini alla trasformazione ed alla mobilitazione delle sue capacità flessibili. L'inclusione dell'esperienza implica una configurazione delle dinamiche dell'apprendere nelle quali diventa cruciale l'idea secondo la quale le conoscenze sono *incorpate (embodied)*, vissute, concrete e contestualizzate in una prospettiva che segnala la rilevanza del modo in cui il *sé* si relaziona con l'ambiente. E a proposito della relazione tra *sé* ed ambiente, ecco come Varela ne tematizza i tratti di fondo:

“La vita quotidiana implica necessariamente degli agenti *immersi nelle situazioni*, i quali costantemente facciamo i conti con il da farsi per affrontare i problemi mediante le attività parallele in atto nei vari sistemi percetto-motori. Questa ridefinizione continua del da farsi non è in alcun modo simile ad un progetto, immagazzinato in un repertorio di alternative potenziali, dipende in larga misura dalle contingenze, dall'improvvisazione, ed è

13 I tratti di non-centralità, di flessibilità e di cambiamento del soggetto che apprende messi in evidenza da Varela trovano conferma in (e significative assonanze con) quanto in vari ambiti di riflessione si è venuto consolidando sul terreno dell'analisi delle identità soggettive. Si vedano, ad esempio, gli esiti, di portata analoga rispetto a quelli del lavoro di Varela, ai quali, su un piano di ricerca diverso, è pervenuto Elster (1985) a proposito dell'“*sé multiplo*”; oppure, da altra prospettiva di analisi, le considerazioni sulla dis-integrazione e la frammentazione del soggetto dal punto di vista post-moderno svolte da Kellner (1992).

più flessibile di una pianificazione. Tale contestualizzazione significa che un'unità cognitiva ha – per definizione – una prospettiva: cioè non è collegata in modo “oggettivo” al suo ambiente, indipendentemente dalla collocazione, direzione, storia e attitudini del sistema, ma si relaziona a esso sulla base della prospettiva stabilita attraverso le proprietà costantemente emergenti dell'agente stesso e nei termini del ruolo che tali continue ridefinizioni giocano nella coerenza dell'intero sistema” (Varela, 1992: 62).

Strettamente legato alla dimensione dell'esperienza del soggetto che (in continua relazione con l'ambiente) apprende ed alle sue capacità di “*incorporare*” (*to embody*) conoscenze secondo la prospettiva di Varela, è il classico contributo di Dewey sull'indagine (*inquiry*) dal quale emerge la crucialità dell'*esperienza* e della capacità del soggetto di contestualizzarla e di ricondurla dinamicamente – attraverso un processo di relazioni tra teorie d'azione e pratiche scoperte, verificate e rielaborate in forma di nuove teorie – all'interno dei suoi equilibri consolidati. Ogni *condotta pratica* è sempre alimentata da un bagaglio ritenuto coerente (perciò teoria) di conoscenze più o meno sistematiche che, a loro volta, *orientano la pratica* e, al tempo stesso, dalla pratica (cioè dall'*esperienza*) sono arricchite e trasformate. E' qui in gioco un processo circolare ininterrotto che, secondo noto “modello dell'indagine” elaborato da Dewey, può essere agevolmente tematizzato in termini di apprendimento:

“L'indagine – scrive Dewey - è la trasformazione regolata o controllata di una situazione indeterminata in un'altra determinatamente unificata. Il passaggio è realizzato per mezzo di operazioni di due tipi che sono in corrispondenza funzionale reciproca. Un genere di operazioni concerne una materia ideazionale o concettuale. Questa materia rappresenta possibili modi e fini di soluzione. Essa anticipa una soluzione, ed è distinta dalla fantasia perché (o nella misura in cui) essa si fa suscitatrice e regolatrice di nuove osservazioni che producono nuovo materiale di fatto. L'altro genere di operazioni consiste in attività che implicano le tecniche e gli organi d'osservazione. Poiché queste operazioni hanno carattere esistenziale, modificano la precedente situazione di fatto, mettono chiaramente in luce condizioni precedentemente oscure, e relegano nello sfondo altri aspetti che all'inizio apparivano importanti. La base e il criterio di questo lavoro di messa in risalto, selezione e ordinamento sta nel delimitare il problema in modo tale che possa provvedersi il materiale esistenziale col quale mettere a prova le idee che rappresentano possibili modi di soluzione. I simboli che definiscano i termini e le proposizioni sono necessariamente richiesti al fine di ritenere e sviluppare sia i materiali ideazionali che quelli esistenziali, onde possano espletare le funzioni loro proprie di controllo dell'indagine” (Dewey, 1938; tr. it.: 151-152).

Questa prospettiva mostra agevolmente come chiunque avverta più o meno intensamente un certo disagio¹⁴ rispetto alle modalità di svolgimento di un'attività (quale che sia la sua natura – pratica o intellettuale – e l'ambito in cui essa è inserita), se il suo grado di consapevolezza della problematicità della situazione che sta vivendo è sufficientemente acuto, sia in grado di rendersi conto di essere immerso in una contraddizione piuttosto spesso: da un lato infatti sa bene che l'insieme delle *routine* di cui la sua pratica si nutre forniscono all'azione un certo grado di sicurezza, la quale, a sua volta, garantisce stabilità ed equilibrio; dall'altro, al tempo stesso, “sente” (seppure genericamente e con un'intensità direttamente proporzionale allo stato di disagio) che la persistenza delle *routine* non riesce a placare l'insoddisfazione che è all'origine del disagio. Un grado più elevato di consapevolezza permette di fare un primo passo verso l'“uscita” dalla contraddizione e ciò è possibile nella misura in cui emerga la capacità di associare al disagio l'idea secondo cui le prestazioni alle quali è riferita l'attività potrebbero essere più soddisfacenti se intervenisse qualche elemento in grado di modificare le *routine* consolidate (che prima erano rassicuranti, ma ormai rischiano di essere una trappola in cui si può rimanere impigliati). Il disagio diventa così problema percepito e la sua elaborazione intellettuale è il passaggio necessario per verificare, per via esperienziale, la praticabilità di soluzioni utili ad eliminare il disagio da cui si è partiti e per conseguenza, attraverso l'assunzione della una nuova teoria d'azione verificata grazie all'esperienza che si è fatto della sua efficacia ed utilità, a ristrutturare il campo delle conoscenze (teoriche e pratiche) di cui si dispone.

Il punto di partenza, dunque, è sempre una situazione problematica (ovvero, deweyanamente, “*indeterminata*”) che pone il soggetto nella necessità di ricercare una soluzione per lui soddisfacente, tale comunque da consentirgli di ristabilire un equilibrio dato dal passaggio ad una situazione stabile (ovvero, seguendo ancora Dewey, “*determinatamente unificata*”). E la ricerca dell'equilibrio è caratterizzata da tentativi (guidati da ipotesi), da prove e verifiche che, per approssimazioni successive e per adattamenti, conducono ad una soluzione.

14 Si tratta di una forma di disagio molto simile alla “dissonanza cognitiva” di cui parla il celebre volume di Festinger (1957): posto che le “cognizioni” siano conoscenze, opinioni o credenze di un soggetto circa qualsiasi oggetto di conoscenza, talvolta tali cognizioni entrano in conflitto, in dissonanza tra loro generando un disagio psicologico, un autentico stato confusionale che a sua volta (e a condizione di avere una chiara consapevolezza delle sue radici) è la “molla” che favorisce la tensione al superamento del conflitto.

In sintesi, il modello deweyano dell'indagine presenta un'articolazione che può essere così descritta: (i) *situazione problematica* (o indeterminata); (ii) *elaborazione ed intellettualizzazione del problema* (ovvero costruzione di ipotesi ed operazionalizzazione di idee); (iii) *osservazione ed esperienza* (orientate a mettere alla prova le ipotesi); (iv) *nuova elaborazione intellettuale* (ovvero ragionamento sulle ipotesi e sull'esperienza ad esse riferite); (v) *verifica ed applicazione*: è il passaggio che, in caso di successo, supera la situazione originariamente problematica e conclude il ciclo dell'*inquiry*.

Se le due interpretazioni sommariamente qui richiamate descrivono in modo soddisfacente le dimensioni soggettive, vissute e contestualizzate dell'apprendimento (mettendo in evidenza da un lato il carattere duttile e non-unificato dell'identità del soggetto e l'irriducibile ruolo dell'esperienza e, dall'altro, la natura trasformativa dei processi di apprendimento), esse rendono del tutto evidente il fatto che, così tematizzato, l'apprendimento è essenzialmente un'*apertura verso il mondo*, un movimento del soggetto verso le occasioni costitutive della sua esperienza nel mondo.

E' in questo senso che l'apprendimento può essere descritto anche come una pratica inter-soggettiva dialogicamente fondata nella quale gli attori implicati costruiscono insieme gli oggetti e gli orizzonti stessi dell'apprendere. Questa terza prospettiva dell'apprendimento come pratica inter-soggettiva può essere descritta come un *apprendere insieme*, da intendersi nel senso della *comprensione* (Gadamer 1960) la quale rinvia agli *atti interpretativi* che portano i partecipanti alla scoperta ed alla costruzione di nuovi significati. Secondo una lettura ermeneutica dei processi educativi (Gallagher 1992), la dinamica dell'apprendere può essere tematizzata come un impegnativo confronto tra insegnanti ed allievi (e tra loro e la tradizione stabilita) che genera un circuito relazionale in cui docenti e studenti costruiscono insieme trasformazioni di prospettive, nuovi mondi di significati, orizzonti conoscitivi più ampi. Il processo dell'apprendere può quindi essere visto come un'apertura al mondo, una scoperta di significati che avviene attraverso la mediazione del linguaggio, il quale, a sua volta, in quanto strumento comunicativo per eccellenza, costituisce l'elemento che rende possibile l'atto educativo-interpretativo di un "lettore" (il discente) che si rapporta ad un determinato evento linguistico (cioè: ad un testo scritto oppure orale propostogli dal docente; oppure alla parola stessa del docente) e, ad un tempo, tende a negare al lettore la possibilità di accedere a tutti i significati del testo. Dalla tensione implicita in questa dialettica tra lettore e testo (che può essere rappresentata come un continuo rinvio dell'uno

all'altro), traggono origine nuovi orizzonti di significati. Il lettore che si accosta al testo, lo fa portando con sé l'intero bagaglio delle sue conoscenze (compresi i pre-giudizi) che influenzano in modo più o meno profondo il tipo di relazione stabilita con il testo. Quest'ultimo, a sua volta, influenza le conoscenze stratificate del lettore. L'apprendimento che deriva da questa dinamica relazionale non ha luogo nel lettore, ma nello *scambio* tra lettore e testo ed avviene sempre dentro un tessuto costituito da conoscenze ed esperienze preesistenti (esse sono tanto le "pre-cognizioni" di cui dispone il lettore, quanto quelle fondate dalla tradizione ed incorporate nel testo e che lo stesso lettore ignora).

In questo circuito relazionale¹⁵ (che talora assume configurazioni collusive o empatiche), si delinea un processo nel quale la costruzione sociale di conoscenza è un'esperienza che trasforma i partecipanti all'azione.

L'idea di apprendere che si è cercato fin qui di delineare mette in evidenza da un lato il suo tratto soggettivo e al tempo stesso irriducibilmente relazionale e, dall'altro, il suo carattere di pratica trasformativa. Inoltre tende a delineare una configurazione di circolarità processuale che, in quanto legata ad un'esperienza spazio-temporale definita

15 E' evidente qui il riferimento alla "circolarità della comprensione" teorizzata da Heidegger come "circolo ermeneutico" e successivamente ripresa da Gadamer (1960, tr, it. pp. 313-314) secondo il quale, l'atto della comprensione unisce sempre soggetto ed oggetto in un processo nel quale l'avvicinarsi "...al suo oggetto non è una decisione che l'interprete prenda una volta per tutte, ma "il compito primo, permanente ed ultimo". Ciò che egli ha da fare, infatti, è tenere lo sguardo fermo al suo oggetto, superando tutte le confusioni che provengono dal proprio intimo stesso. Chi si mette ad interpretare un testo, attua sempre un progetto. Sulla base del più immediato senso che il testo gli esibisce, egli abbozza preliminarmente un significato del tutto. E anche il senso più immediato il testo lo esibisce solo in quanto lo si legge con certe attese determinate. La comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste tutta nella elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo... [Inoltre:] ogni revisione del progetto iniziale comporta la possibilità di abbozzare un nuovo progetto di senso; ... progetti contrastanti possono intrecciarsi in una elaborazione che alla fine porta a una più chiara visione dell'unità del significato; ...la interpretazione comincia con dei pre-concetti i quali vengono via via sostituiti da concetti più adeguati. Proprio questo continuo rinnovarsi del progetto, che costituisce il movimento del comprendere e dell'interpretare è il processo che Heidegger descrive. Chi cerca di comprendere è esposto agli errori derivati da pre-supposizioni che non trovano conferma nell'oggetto. Compito permanente della comprensione è l'elaborazione e l'articolazione dei progetti corretti, adeguati, i quali come progetti sono anticipazioni che possono convalidarsi solo in rapporto all'oggetto. L'unica obiettività qui è la conferma che una pre-supposizione può ricevere attraverso l'elaborazione"

e localizzata, assume caratteri di unicità che, proprio per questo, difficilmente si prestano a forme di oggettivazione. Infine, mette in evidenza come la dinamica dell'apprendere, lungi dal privilegiare gli "oggetti dell'apprendimento" separati dai soggetti implicati, sia prevalentemente centrata sulla dimensione relazionale e dialogica istituita dal processo di comprensione (comprendere come *apprendere insieme*). E questa, a ben vedere, si configura come una prospettiva che consente di superare le pratiche educative tradizionali e la loro chiusura nei recinti asfittici della trasmissione e dell'acquisizione e che, soprattutto, consente di accedere ad una visione inter-soggettivamente fondata delle pratiche legate alla costruzione di *conoscenza, competenza e consapevolezza*.

4. Quale idea di "processo formativo"?

A questo punto emerge in modo più chiaro cosa si voglia intendere per "processo"¹⁶ (ed è la seconda questione intorno alla quale è opportuno svolgere alcune riflessioni conclusive).

Le interpretazioni dominanti – in sintonia con le visioni consolidate della cultura manageriale classica (quelle che nelle pagine precedenti sono state associate all'ottica modernista ed a quella neo-modernista) – tendono a privilegiare un'idea deterministica di "processo" che è tematizzato, definito ed agito come un insieme concatenato di attività orientate al conseguimento di un risultato che in genere coincide con un obiettivo definito in anticipo. In questa prospettiva, le attività vengono distinte in raggruppamenti omogenei ciascuno dei quali corrisponde a fasi discrete, autoconsistenti e temporalmente definite dell'insieme in modo tale che la conclusione di ognuna costituisca la premessa di quella successiva. Questa idea di processo (è in fondo quella che sta alla base dei principi standardizzati che caratterizzano l'organizzazione taylorista e fordista della produzione) si fonda su alcuni principi-guida che ne orientano i contenuti oltre che le possibili declinazioni in chiave di metodo: il principio di razionalità, il

¹⁶ Da questo punto in poi la nozione di "processo" sarà affrontata e trattata nei termini di insieme più o meno coerente (o almeno percepibile come tale) di azioni e condotte pratiche generate in campi relazionali dati da agenti sociali orientati a perseguire scopi. In quest'ottica, appare evidente come l'idea di processo coincida in larga misura con quella di progetto. Sulle possibili articolazioni interpretative di questa prima formulazione – necessariamente ampia – sarà basata la discussione contenuta nelle pagine che seguono.

principio di coerenza, il principio di causa-effetto, il principio di unilinearità dell'azione guidata da obiettivi certi e chiaramente formulati. Secondo questa prospettiva, del tutto assimilabile alla nozione classica di decisione razionale, un processo risponde alle logiche della progettazione ingegneristica: avendo definito un insieme di obiettivi in termini di risultati da conseguire, (i) si progetta, in primo luogo, definendo e pianificando nei minimi dettagli obiettivi, contenuti, mezzi d'azione, risorse necessarie, tempi di esecuzione, ecc. in un disegno che visualizza in modo molto nitido la mappa dell'itinerario da percorrere; (ii) si realizza, successivamente, quanto progettato cercando di mantenersi rigorosamente entro i confini del tracciato predisposto; (iii) si valuta, infine, il risultato delle azioni realizzate, avendo come referente centrale gli obiettivi definiti nella fase iniziale.

Questo schema descrive un'idea corrente di processo, nella sua forma applicata al progetto, dalla quale appare evidente soprattutto come la tensione verso il risultato imponga un controllo ferreo delle azioni, la loro reificazione e la loro riduzione alle logiche di una strategia predeterminata.

Una prospettiva del tutto diversa induce a descrivere un processo come un fluire di eventi che si producono in virtù di azioni – generate da attori sociali dotati di autonome risorse ed accomunati dall'essere temporaneamente partecipi della stessa “impresa” – le quali di volta in volta (cioè in corso d'opera) ne orientano i tratti essenziali, gli svolgimenti e le direzioni. Non si tratta dunque di azioni rigidamente pre-figurate da mettere in opera secondo una scansione, anche questa determinata in anticipo, di azioni tra loro collegate che devono necessariamente accadere, ma, al contrario, di uno scorrere di eventi dei quali solo una ricostruzione *ex post* (o l'attenta osservazione del suo dispiegarsi momento per momento) può cogliere il senso.

Questo punto di vista segnala l'opportunità di considerare un processo come un fenomeno complesso che mette in gioco una pluralità di dimensioni, eventi e piani che possono essere compresi, prima ancora che “governati”, solo a partire dall'assunzione dei loro intrecci molteplici; in quest'ottica la lettura e la comprensione degli effetti di volta in volta generati non si limita alla sola considerazione degli “effetti-risultato”, ma include gli “effetti sistemici” quelli cioè che consentono un apprezzamento molto più ampio e compiuto degli esiti conseguiti.

La differenza tra questi due modi di intendere il processo è data dalle dimensioni attribuite alla dinamica relazionale (cioè sociale) che

caratterizza i corsi d'azione: nella prima visione, gli eventi rispondono alla logica della pre-determinazione e sono guidati verso un esito che non può che essere quello definito dal risultato atteso (che coincide con l'obiettivo); non si tiene in considerazione per nulla (o in minima parte) il fatto che i corsi d'azione umana si svolgono in campi sociali nei quali ogni strategia pre-determinata si deve misurare con le logiche d'azione, le prospettive, le preferenze, le visioni di cui è portatore ogni partecipante. Nella seconda prospettiva, invece, nessun corso d'azione, per quanto ben preparato da informazioni, analisi previsionali, ecc., può prescindere dalla sua irriducibile esposizione alla prova dell'esperienza sociale entro cui inevitabilmente deve essere calato e, proprio per questo deve inevitabilmente misurarsi con le emergenze, le contingenze e con tutte le dimensioni situazionali del campo d'azione – caratterizzate, come è noto, dalla compresenza di una pluralità di agenti le cui “intenzioni”, logiche e preferenze orienteranno (o contribuiranno ad orientare) in misura più o meno marcata i contenuti e le direzioni del corso d'azione.

Il primo modo di intendere il processo, oltre a descrivere in modo del tutto illusorio¹⁷ i piani di realtà che concretamente caratterizzano le azioni sociali, rischia di generare feticci metodologici e pratiche inadeguate.

La seconda prospettiva, invece, mette in evidenza le dimensioni intersoggettive dei corsi d'azione ed il loro tratto essenziale di costrutti sociali nei quali sono impegnati tutti i partecipanti in un “gioco” appunto di costruzione sociale di realtà i cui risultati possono essere (e in genere sono) di gran lunga distanti dalle volizioni (più o meno formalizzate nella determinazione di obiettivi) di ciascuno e suggerisce l'idea di accedere alla pratica forti di questa consapevolezza e spogli da pregiudizi di metodo vincolanti.

Gli argomenti che sostengono la maggiore plausibilità di questa seconda prospettiva rispetto alla prima, risiedono essenzialmente nella considerazione della rilevanza che assumono alcuni tratti caratteristici delle azioni sociali (è questa in definitiva la dimensione entro cui si iscrive il nostro discorso) che rendono queste ultime del tutto irriducibili ad ogni forma di determinismo (dei fini, delle intenzioni, della necessità, del controllo).

17 E' d'obbligo a questo proposito il richiamo al disincanto con il quale Lyotard (1979) osserva i “grands récits”, le “grandi narrazioni” che caratterizzano le ingenue interpretazioni “progressive”, unilineari della storia proprie della visione modernista.

Il primo di questi tratti distintivi è rappresentata dal particolare tipo di razionalità che caratterizza i processi. Muovendo dalla nozione di razionalità (che costituisce il punto di riferimento centrale delle prospettive moderniste di processo) e dall'assunzione, tra le concezioni opposte di razionalità assoluta e limitata (Simon 1983), quella di razionalità limitata, è possibile tracciare le principali implicazioni di questa linea intrerpretativa rispetto al nostro discorso.

Entrambe le concezioni di razionalità influenzano inevitabilmente il modo di intendere e concepire un processo: secondo quanti si ispirano al principio di razionalità assoluta, è possibile pre-determinare un processo, è possibile cioè operare scelte ed assumere decisioni in condizioni di totale capacità di controllo delle variabili che caratterizzano un determinato campo d'azione avendo anche una capacità previsionale in grado di consentire la determinazione esatta dei risultati dell'azione; viceversa, secondo le visioni basate sul criterio della razionalità limitata, gli attori operano in condizioni di incompletezza informativa e nell'assoluta incapacità di prevedere con esattezza il corso (e gli esiti) degli eventi, per cui le scelte sono effettuate in base ai criteri della loro specifica razionalità, locale e contingente, che li induce ad adottare non già la soluzione migliore in assoluto, ma la prima soluzione, tra le tante possibili, che, in un momento dato ed in un contesto dato, si mostrerà come quella capace di superare una soglia minima di soddisfazione. Il criterio della razionalità limitata è dunque quello che risulta maggiormente adeguato alla comprensione delle logiche di un corso d'azione perchè, mentre da un lato consente di evitare le illusioni di onnipotenza tecnocratica tipiche di chi ritiene di poter controllare esattamente un insieme di eventi che pur essendo orientati ad uno scopo sono necessariamente imprevedibili nei loro esiti; dall'altro conferisce tratti di maggior concretezza alle attività specifiche iscritte nel processo.

In questo quadro, risulta di fondamentale importanza assumere la dimensione dell'*incertezza* come uno dei vincoli con cui confrontarsi costantemente. L'incertezza, che non riguarda soltanto gli stati dell'ambiente nel quale ogni processo comunque è iscritto, ma anche le relazioni tra i soggetti – cioè quanti sono implicati nello svolgimento degli eventi – e l'ambiente, può essere tematizzata in termini di *ambiguità* (Weick 1976) la quale deve essere riferita sia ai problemi di interpretazione della realtà, sia alle informazioni disponibili. Non cogliere quanto queste connotazioni siano parte integrante di un processo, significa andare incontro senza alcuna consapevolezza alle controfinalità che possono verificarsi come conseguenza degli effetti dell'azione sociale (Boudon 1977), senza sapere cioè che i risultati del corso d'azione avviato possono non coincidere con

obiettivi predefiniti, ma che, verosimilmente, divergeranno da essi in ragione dell'influenza che sulle realizzazioni avranno i molteplici eventi non prevedibili generati dallo stesso fluire processuale che è caratterizzato dalla simultanea presenza di una pluralità di attori depositari e portatori di esperienze, culture, strategie ed interessi non necessariamente omogenei. (Vale la pena segnalare per inciso che molto spesso sono gli scarti, le discrepanze, le incongruenze tra risultati e finalità predefinite che, se adeguatamente valorizzati, costituiscono la ricchezza maggiore di un processo).

Le irriducibili dimensioni dell'incertezza e dell'ambiguità possono dunque essere fronteggiate con successo se di esse si ha consapevolezza e se si adotta un atteggiamento intellettuale di disponibilità a mettere in discussione ed a modificare, se necessario, gli obiettivi preliminari, trasformando gli eventi imprevisi in altrettante occasioni di apprendimento e di arricchimento dell'azione. Questo punto di vista consente di ridimensionare il valore di una delle idee più diffuse nel senso comune: quella secondo cui l'intenzione, costituirebbe un prerequisito determinante dell'azione. A questo proposito, le ricerche di Weick (1976) sulle organizzazioni hanno mostrato l'esistenza di una connessione piuttosto debole tra intenzione ed azione: se infatti è vero che l'intenzione presuppone l'azione, è anche vero che l'azione, svolgendosi in condizioni di incertezza e di ambiguità ed essendo condizionata dai vincoli propri dell'agire collettivo (Crozier, Friedberg 1977), non può coincidere deterministicamente con le premesse intenzionali. Essa ha un carattere irriducibilmente contingente.

Il discorso sul carattere contingente delle azioni sociali (la cui connessione con l'intenzione degli attori è intrinsecamente debole), porta ad approfondire una questione cruciale nel nostro ragionamento sui processi: quella relativa al *ruolo degli obiettivi*.

Secondo la linea interpretativa fin qui seguita – che assegna valore centrale agli eventi considerati come la risultante, mai prevedibile e mai predeterminabile, delle scelte degli attori i quali operano in condizioni di razionalità limitata, di interazione reciproca e di incertezza circa gli esiti delle proprie strategie – appare nettamente ridimensionato il ruolo degli obiettivi. Questa prospettiva, anzi, tende a rovesciare uno dei luoghi comuni più antichi e radicati nella cultura delle nostre società e che costituisce la base dei ragionamenti correnti sull'essenza dei processi intesi come progetti determinati e governati da obiettivi: quello cioè di concepire l'obiettivo come un punto di riferimento fisso verso il quale inevitabilmente è trascinata l'azione, di modo che, definita ed assunta una decisione iniziale,

essa si riflette, in maniera vincolante ed ineluttabile, su ogni evento del processo attivato e sui suoi risultati finali. E' una prospettiva piuttosto astratta poichè non tiene conto della concreta realtà che caratterizza gli eventi che si inscrivono in ciò che definiamo processo. Come sottolinea Bodei con riferimento alla logica del progetto, "Ciò che generalmente sfugge è che il progetto non è sempre un procedere da A a B, che lascia intatto A e che semplicemente anticipa B considerato già implicito in A" (Bodei 1981: 44).

Alla luce di queste considerazioni, che cercano di sottolineare l'importanza delle dimensioni e relazionali (oltre che la rilevanza del non-predicibile) negli eventi di un corso d'azione, è necessario un ripensamento dell'idea di processo che la liberi dagli eccessi di razionalismo in essa racchiusi, che espunga da questa nozione ogni interferenza di tutti i possibili determinismi impliciti negli orientamenti centrati ossessivamente sull'obiettivo. Il processo e le azioni in esso racchiuse non sono riducibili ad una tensione cieca verso l'obiettivo definito in partenza: ad essi si accompagna anche la scoperta del nuovo che nel corso d'azione viene inevitabilmente alla luce e che modifica incessantemente (ridefinendone i contenuti) le premesse incorporate negli obiettivi. Da questo punto di vista, l'azione è un procedere discontinuo verso scopi che possono essere modificati – anche radicalmente – dalle specifiche forme di apprendimento che durante il suo svolgersi il processo (cioè: gli attori in esso implicati) realizza: l'azione, come nota Bodei (*Ivi*: 62), "...trasforma il futuro non in un punto immaginario verso cui ci dirigiamo e a cui "appendiamo" i nostri progetti [...], ma in qualcosa che sgorga continuamente dal ribaltamento del passato e del presente, che è racchiuso in essi, e che non si srotola soltanto, ma ad-viene con irruenza e densità discontinue, con vuoti, cadenze diverse e distorsioni".

Stemperandosi così la rigidità delle concezioni deterministiche, gli obiettivi non appartengono più al campo dell'ineluttabilità e della necessità, ma, più realisticamente, fanno parte della sfera della possibilità: è questo il senso della prospettiva suggerita da Crozier (1987), il quale, riferendosi ai processi di pianificazione, sottolinea l'urgenza di superare l'approccio burocratico corrente (che, nel trinomio obiettivi-vincoli-risorse, privilegia la coppia obiettivi-vincoli), rovesciandone la logica con l'assunzione di un ragionamento basato (i) sulla priorità delle risorse, (ii) sull'ipotesi della possibile trasformazione dei vincoli in opportunità, e, infine (iii), sulla prospettiva metodologica che considera gli obiettivi, formulati in modo non-rigido, come una "variabile" che, lungi dall'essere un vincolo normativo dell'azione, è suscettibile di aggiustamenti successivi man mano che il processo si svolge.

Un punto di vista altrettanto radicale (anch'esso riferito Ai processi di pianificazione nelle organizzazioni), emerge nella prospettiva elaborata da Normann (1977) che suggerisce la sostituzione della nozione di obiettivo con quella di *visione*: “Le visioni non sono obiettivi. Sono idee intuitive dello stato futuro del sistema” (*Ivi*, tr. it.: 126). Illustrando questa sua idea, Normann aggiunge che le visioni “...a volte esistono solo come idee soggettive, coltivate da pochi attori acuti, il cui ruolo nel sistema presente è probabilmente determinante. Avere una visione non implica votarsi ad uno stato futuro particolare e neppure a qualcuno degli stati futuri che sembrano oggi verosimili; significa piuttosto che può costituire un aiuto nello scegliere le parti del sistema attuale che dovrebbero essere viste come fonti di ispirazione e forse persino come spie”¹⁸ (*Ivi*). Per questa via, Normann formula un'alternativa alla teoria tradizionale della pianificazione che è di estremo interesse per il nostro discorso. Alla teoria classica della pianificazione, che è orientata dall’*“ottica obiettivo”* che a sua volta è basata sul modello della razionalità assoluta (la cui marcata diffusione nei comportamenti che caratterizzano le nostre società conduce spesso ad una sorta di *“quasi-razionalità”*), Normann contrappone un’ipotesi basata sull’*“ottica processo”*, secondo la quale l’attore (il progettista, il pianificatore, il decisore), “...non formula i suoi obiettivi come stati futuri da perseguire; considera invece una visione di uno stato futuro basata su informazioni disponibili nel presente. Prendendo le mosse da questa visione, decide circa uno o due primi passi di un processo. Quando questi sono stati compiuti, si dovrebbero valutare le esperienze originatesi e la visione dovrebbe essere adattata alla luce del nuovo stato della conoscenza. Si possono allora decidere su questa base ulteriori passi del processo” (*Ivi*: 68). Mentre l’*“ottica obiettivo”* è legata all’idea di armonia e di consonanza, l’*“ottica processo”* include le tensioni, le incompatibilità, le visioni contrapposte e le utilizza come altrettante fonti di apprendimento e di efficacia dell’azione.

La discussione fin qui svolta, mentre da un lato consente di chiarire il ruolo degli obiettivi (relativizzandone l’importanza), dall’altro, permette di mettere in evidenza un aspetto decisivo e largamente trascurato negli

18 Questa idea di “visione” può essere interpretata tanto nel senso proposto da Normann di intuizione (insight), quanto nel senso buddhista di vipashyana, ovvero consapevolezza profonda ed intuitiva – che può essere raggiunta attraverso stati meditativi più o meno prolungati – grazie alla quale è possibile la comprensione del distacco tra gli esseri umani e la loro concreta esperienza e, per questa via, il superamento dei dualismi tra mente e corpo, tra pensiero ed esperienza e, dunque, l’accesso ad una percezione nitida e panoramica delle “cose” così come esse sono.

approcci formalistici alla descrizione dei processi: si tratta della dimensione costruttiva (Fabbri 1989) ed eminentemente pratica dell'azione. Da questo punto di vista, il processo, in quanto costruzione ed attività pratica, è, piagetianamente, una modalità di rappresentazione e di organizzazione del nostro mondo “tramite la nostra organizzazione” (Ivi, 97) e la conoscenza generata per questa via “non è più il riflesso e la descrizione di una realtà esterna a noi, ma l'organizzare il mondo secondo la nostra esperienza” (Ivi).

Così concepita, la prefigurazione di un processo perde ogni caratteristica di concatenazione di eventi programmati/predeterminati (anche nei casi in cui gli attori che ne sono i protagonisti preordinano le azioni *come se* potessero effettivamente controllarne l'esecuzione in tutte le sequenze predefinite), per assumere la dimensione di un *intervento pratico* in cui prevalgono, su ogni assunto *a priori* circa le modalità di realizzazione o le priorità da attribuire a questa o a quella variabile, i vincoli concreti – che sono i vincoli propri dell'azione collettiva – con cui si è costantemente chiamati a confrontarsi.

Quali conseguenze per il discorso sui “processi formativi”?

La principale conseguenza riguarda le modalità attraverso cui vengono prefigurati (e poi costruiti) i processi formativi ad opera degli attori professionali che convenzionalmente ancora denominiamo formatori e coinvolge direttamente le scelte di metodo utilizzate nell'ideazione e poi nella realizzazione di occasioni intenzionali di apprendimento. Il problema riguarda dunque l'approccio al progetto e, soprattutto, le scelte tra le tante prospettive di metodo disponibili. Su questo terreno, si può agevolmente rinviare a quanto proposto ed ampiamente argomentato altrove (Lipari 1987 e 1995). Basterà qui richiamare in rapida sintesi i passaggi essenziali di una prospettiva che si caratterizza per la sua dimensione di scelta pragmatica, situazionale e contingente:

- nessuno schema di metodo, considerato *a priori*, ha validità assoluta, ma tutti possono essere utilizzati in misura variabile e in rapporto alle caratteristiche del contesto di riferimento;

- l'azione progettuale, in quanto caratterizzata da attività umane organizzate, non sfugge alla logica della razionalità limitata che è propria dei comportamenti umani in situazioni di relativa incertezza:

- la logica dell'azione progettuale è prevalentemente orientata da una dimensione contingente: sono i vincoli e le variabili situazionali del

contesto in cui si agisce (che sono spesso cangianti) a determinare la struttura e a definire la “strumentazione” del corso d'azione organizzato in progetto;

- nell'azione progettuale (che è essenzialmente attività *trasformativa*) si intrecciano e si fondono insieme due dimensioni centrali: quella *analitico-esplorativa* (riferita alla conoscenza delle situazioni esistenti all'interno delle quali agisce il progetto) e quella *ideativo-costruttiva* (riferita al cambiamento delle situazioni date, secondo le priorità, l'invenzione di soluzioni locali ai problemi, e le scelte elaborate dai progettisti)¹⁹;

- l'azione progettuale è un processo globale che include in un disegno irriducibilmente unitario (al di là cioè, di ogni frantumazione dell'azione in fasi discrete e reciprocamente autonome) tutte le operazioni tecniche - dall'analisi dei bisogni alla valutazione.

Questo approccio, mentre consente di superare i limiti di molti modelli correnti, stimola al recupero di un atteggiamento intellettuale che (i) respinge i vincoli normativo-procedurali cristallizzati in modelli rigidi e pronti per l'applicazione in qualsiasi contesto; (ii) lascia alla selezione delle rilevanze (operata dai progettisti in ragione delle caratteristiche della loro azione), il compito di definire il procedimento che, nella situazione data, si mostrerà adeguato e soddisfacente rispetto ai loro scopi ed alle loro preferenze.

Da questa prospettiva dunque, il “processo formativo” può essere associato ad un'idea di costruito relazionale tecnicamente fondato i cui artefici sono attori sociali competenti che applicano le proprie risorse ad un contesto umano del quale comunque fanno parte per trasformarlo. Questa connotazione degli eventi iscritti nel processo mette in evidenza il loro carattere di atti intenzionali che *precedono, accompagnano e seguono* gli atti specifici che rendono evidenti gli artefatti realizzati; il legame debole tra intenzione ed azione riduce inevitabilmente la certezza che le azioni di volta in volta realizzate siano la traduzione automatica delle volizioni iniziali, poiché queste ultime, essendo legate alle preferenze mutevoli degli agenti,

¹⁹ Questo punto di vista permette di recuperare utilmente la prospettiva euristica della ricerca-azione, il cui fondamentale orientamento non è tanto legato – come avviene nella ricerca classica – alla semplice produzione di conoscenza, quanto piuttosto alla produzione della conoscenza specifica che, in un contesto determinato, genera cambiamento.

alla variabilità dei contesti relazionali, alle caratteristiche contingenti dell'azione ed ai suoi effetti cumulativi, non sono date una volta per tutte; al contrario, non solo cambiano nel tempo, ma vengono riformulate o addirittura “scoperte” in corso d'opera.

Il processo è quindi un insieme di eventi fondato su idee generali ed intenzioni iniziali a partire dalle quali ed attraverso esplorazioni successive, si istituiscono passaggi decisionali interconnessi nei quali le decisioni rilevanti non si assumono in via definitiva allo *start*, ma tendono ad essere elaborate e rielaborate attraverso modalità incrementali che portano a modificare le premesse originarie e quindi a definire le decisioni minute – anche quelle pre-determinate con largo anticipo temporale – *momento-a-momento*. Questa processualità, che si costituisce partendo da premesse soggette ad adattamenti, composizioni ed aggiustamenti continui, tende a delineare un significato molto ampio dell'idea di processo: un significato non riducibile alle sole dimensioni ideative, esplorative e costruttive, ma tendenzialmente globale, e quindi inclusivo delle azioni di volta in volta realizzate.

L'insieme delle dimensioni inglobate in questa idea di processo può dunque essere rappresentato come una *rete di interdipendenze multiple* in cui (i) il movimento verso mete pre-definite è assunto solo convenzionalmente; (ii) gli elementi costitutivi sono riconducibili all'intreccio di eventi che vanno: dalla percezione di una situazione problematica che richiede un intervento; alla valutazione dei termini dei problemi percepiti ed alla loro rappresentazione; all'invenzione delle soluzioni (e alla valutazione delle alternative) possibili; alle decisioni circa le soluzioni da adottare; alla loro operazionalizzazione previa (cioè prefigurazione di azioni da svolgere in tempi dati); all'attuazione (*implementation*); alla considerazione valutativa del corso d'azione nel suo insieme e dei suoi esiti parziali e finali.

Domenico Lipari

Docente e ricercatore *senior* presso il FORMEZ di Roma.

mlipari@formez.it

Riferimenti bibliografici

- Bodei R. (1981), *Fenomenologia e logica del progetto*, in “Laboratorio politico”, n° 2
- Boudon R. (1977), *Effets pervers et ordre social*, Puf, Paris [tr. it., *Effetti “perversi” dell’azione sociale*, Feltrinelli, Milano 1981]
- Callini D., Montaguti L. (1993), *Cambiamento organizzativo e formazione*, Angeli, Milano
- Contessa G. (1993), *La formazione*, Città Studi, Milano
- Crozier M. (1987), *Etat modeste, état moderne*, Fayard, Paris [tr. it., *Stato modesto, stato moderno*, Edizioni Lavoro, Roma 1988]
- Crozier M. (1964), *Pouvoir et organisation* in “Archives européennes de Sociologie”, vol. 5
- Crozier M., Friedberg E. (1977), *L’acteur et le système*, Seuil, Paris [tr. it., *Attore sociale e sistema*, Etas, Milano 1978]
- Dewey J. (1938), *Logic, the theory of inquiry*, H. Holt and Company, New York [tr. it., *Logica. teoria dell’indagine*, Einaudi, Torino 1949]
- Friedberg E. (1986), *L’analisi sociologica delle organizzazioni*, Formez, Roma [ed.or. Pour, Paris 1972]
- Elster J. (1985), *The Multiple Self*, Cambridge University Press, Cambridge
- Fabrizi D. (1989), *Norme, cambiamenti e identità: una interpretazione sistemica*, in “Sociologia del lavoro”, n 37
- Festinger L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Harper, New York [tr. it., *Teoria della dissonanza cognitive*, Angeli, Milano, 1973]
- Gadamer H. G. (1960), *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen [tr. it., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983]
- Gallagher S. (1992), *Hermeneutics and Education*, State University of New York Press, Albany
- Lipari D. (2002), *Orientamenti delle pratiche formative nelle organizzazioni. Elementi per una lettura comparata*, Guerini & Associati, Milano (in corso di stampa)
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni lavoro, Roma (III ediz. 1999)
- Lipari D. (1987), *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma
- Lyotard J. F. (1979), *La condition post-moderne*, Éd. de Minuit, Paris [trad. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981]
- Kellner D. (1992), “Popular culture and the construction of postmodern identities”, in S. Lash, J. Friedman (1992) (a cura di), *Modernity and Identity*, Blackwell, Oxford

- Maggi B. (ed.) (1991) *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano
- Maggi B. (1974) *La formazione apparente: alcune ipotesi di ricerca*, in “Studi organizzativi”, 1
- Morelli U., Varchetta G. (1998), *Cronaca della formazione manageriale in Italia: 1946-1996*, Angeli, Milano
- Nonaka I., Takeuchi. H. (1995), *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York, (tr. it., Guerini e Associati, Milano, 1997)
- Nonaka I. (1991), *The Knowledge-Creating Company*, in “Harvard Business Review”, Nov-Dec.
- Normann R. (1977), *Management for Growth*, Wiley & Sons, Chichester [tr. it., *Le condizioni di sviluppo dell'impresa*, Etas Libri, Milano 1985²]
- Rullani E. (1998), "Dal fordismo realizzato al postfordismo possibile: la difficile transizione", in: Rullani E., Romano L. (a cura di), *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, Etaslibri, Milano
- Simon H. (1983), *Reason in Human Affairs*, Stanford University Press, Stanford, California [tr. it., *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna 1984]
- Varela F. (1992), *Un know-how per l'etica*, Laterza, Bari
- Varela F. et alii (1991), *The embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Mit Press, Cambridge (tr. it., *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992).
- Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, in “Administrative Science Quaterly”, n° 21 [tr. it., “Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole”, in Zan S. (1988) (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna