

E' possibile formare?

di Domenico Lipari

La formulazione volutamente problematica non meno che provocatoria che Luciano Meddi mi ha proposto come tema di riflessione per questo nostro incontro è una sfida molto stimolante alla quale non mi sottraggo e che cercherò di affrontare altrettanto problematicamente (e provocatoriamente), nella consapevolezza, tuttavia, della provvisorietà e dell'instabilità delle risposte che emergeranno dalle considerazioni che proverò a svolgere.

Il ragionamento che vorrei proporvi si snoda lungo tre movimenti fortemente intrecciati tra loro: il primo riguarda il *senso* dell'agire formativo; il secondo esplora le *risposte* che alla nostra domanda sono racchiuse nella tradizione della cultura teorica e pratica della formazione; il terzo infine segnala una *prospettiva* di ricontestualizzazione del discorso formativo.

I. Il *senso* dell'agire formativo

E' necessario preliminarmente porre in termini radicali la questione del *senso dell'agire formativo* partendo proprio dai linguaggi tanto consolidati nelle nostre pratiche, quanto inadeguati a descriverle nella loro attuale configurazione. E allora, mi chiedo:

ha un senso ancora continuare a trattare i temi di cui ci stiamo occupando servendosi 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 la produzione di conoscenze innovative è in larga misura legata alle capacità locali che i soggetti e i gruppi esprimono in forme autonome ed originali nelle loro particolari esperienze di vita lavorativa ed organizzativa e di vita tout-court?

Non si tratta qui di mettere in discussione l'uso convenzionale di un termine nel quale 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.

Credo che nessuno abbia difficoltà a riconoscere il significato reificante racchiuso nell'idea del «formare»: a questa idea è associata una tradizione di teorie e di culture – ancora fortemente radicate nelle nostre esperienze - nelle quali l'azione didattica è prevalentemente intesa come un intervento unidirezionale nel quale le dimensioni soggettive del destinatario sono 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 davvero e secondo prospettive rinnovate, le categorie della *soggettività* 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.

Per rendere evidente il senso di questa considerazione, vorrei brevemente richiamare i temi esposti in forma estesa nel mio contributo (Lipari 2002) al vostro Convegno del 2001 ("Diventare cristiani"). In quell'occasione ho fatto riferimento – tra i tanti ed autorevoli contributi disponibili – ad una *combinazione* di *tre* distinte (ma non contrastanti) letture del «fenomeno-apprendimento», le quali sottolineano, ciascuna da un punto di vista particolare, i tratti della soggettività da un lato e, dall'altro, quelli relazionali e dell'inter-soggettività:

- la prima è quella derivante dalla riflessione di F. Varela (1991 e 1992) sul "*sé cognitivo dis-unificato*" che, contrariamente a quanto sostenuto dalle scienze cognitive classiche, mette in evidenza il carattere non-computazionale e non-centralizzato del pensiero. Molto sommariamente, il *sé cognitivo* non è una unità fissa e stabile, ma *unità transitoria che si costituisce come esito di sincronie di brevissima durata di frammenti (moduli) neuronici*. Deriva da qui una prospettiva secondo cui l'identità soggettiva è la risultante temporanea di processi costitutivi duttili ed instabili. *L'unità del soggetto non è data a priori*, ma è un'emergenza che si combina di volta in volta, momento-a-momento in rapporto a sollecitazioni interne o esterne al soggetto stesso. Questa concezione dell'agente cognitivo mette in luce la caratteristica di flessibilità e di capacità di cambiamento del *soggetto che apprende* ed apre al tempo stesso nuove piste nella riconsiderazione dei fenomeni legati ai processi deliberati di apprendimento per i quali diventa molto rilevante l'assunzione della *dimensione esperienziale* del soggetto cognitivo sul piano delle sue attitudini alla trasformazione ed alla mobilitazione delle sue capacità flessibili;

- e qui si innesta la seconda lettura, quella suggerita dal classico contributo filosofico di Dewey sull'indagine (*inquiry*) (Dewey (1938) 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 (ovvero, per dirla con Varela, nelle sue forme *temporanee* di unità del *sé*). 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 il noto «modello dell'indagine» elaborato da Dewey, può essere agevolmente tematizzato in termini di apprendimento (il modello di Dewey – ricordiamolo qui *en passant* – è lo schema teorico dal quale prendono le mosse tutte le principali elaborazioni sull'apprendimento organizzativo per descrivere il modo in cui cambiano le *routine*).

Le due visioni qui sommariamente richiamate, a mio avviso, descrivono in modo soddisfacente le dimensioni soggettive, vissute e contestualizzate dell'apprendimento; al tempo stesso, 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. Qui entra in gioco la terza lettura, quella derivante dalla prospettiva ermeneutica elaborata da Gadamer (1960), secondo la quale l'apprendimento può essere descritto come una pratica inter-soggettiva dialogicamente fondata nella quale gli attori implicati costruiscono insieme gli oggetti e gli orizzonti stessi dell'apprendere. Si tratta di un *apprendere insieme*, da intendersi nel senso ermeneutico della *comprensione*, la quale, appunto, rinvia agli *atti interpretativi* che portano i partecipanti alla scoperta ed alla costruzione di nuovi significati.

L'apprendere è l'atto eminentemente interpretativo di un «lettore» (il discente) che si rapporta ad un determinato «oggetto» (un testo scritto o la parola del docente) del quale cerca di scoprire ed afferrare i significati, che il testo tende a nascondere e negare. L'apprendimento che deriva da questa dinamica relazionale tra lettore e testo (che può essere rappresentata come un

continuo rinvio dell'uno all'altro) non ha luogo nel lettore, ma nello *scambio* tra i due ed avviene sempre dentro un tessuto costituito da conoscenze ed esperienze preesistenti (sia quelle di cui il lettore sempre dispone, sia quelle incorporate nel testo e che il lettore ignora).

L'idea di apprendere che deriva dalla combinazione delle tre letture alle quali ho qui accennato, non solo mette in evidenza il suo tratto al tempo stesso soggettivo relazionale e trasformativo, ma tende anche a delineare una configurazione di circolarità processuale che, in quanto legata ad un'esperienza spazio-temporale definita e localizzata, assume caratteri di unicità difficilmente riproducibili nella stessa forma.

Non so quanto (e in quali termini) queste considerazioni generali e di sfondo su alcuni tratti costitutivi dell'apprendimento possano, se condivise, contribuire ad abbozzare una prima risposta al nostro quesito iniziale. Quel che è certo, a mio parere, è che dal dibattito sull'apprendimento bisogna partire per «ristrutturare» le pratiche didattiche, così come l'insieme dei dispositivi dell'*implementation* e, per questa via, *dare un senso pertinente all'agire formativo* (posto che si voglia ancora accettare seppure in termini meramente convenzionali l'uso del lessico corrente).

II. Le risposte della tradizione della cultura teorica e pratica della formazione

Mantenendo per comodità espositiva l'uso convenzionale del termine “formazione”, passerei ad individuare le risposte che alla nostra domanda iniziale sono disponibili nella tradizione della cultura formativa e nelle pratiche formative consolidate.

Schematizzando al massimo (per i necessari approfondimenti mi permetto di rinviare ad un mio lavoro recente (Lipari 2002a), ed assumendo come centrale per lo sviluppo (e la stessa “fondazione”) di una “cultura della formazione” *la relazione tra processi organizzativi e pratiche formative*, possiamo distinguere fra tre paradigmi dell'azione formativa ciascuno dei quali corrisponde alle tendenze dominanti in campo organizzativo:

Tab. 1 Schema descrittivo della relazione tra processi organizzativi e pratiche formative

Paradigmi	Logiche organizzative	Logiche formative	Attori della formazione
<i>Meccanico</i>	adattamento meccanico dell'uomo all'organizzazione	addestramento al compito	istruttore
<i>Organico</i>	adattamento (attivo) dell'uomo alla variabilità del sistema e dell'ambiente	formazione al ruolo	“formatore” (con specializzazioni differenziate)
<i>Simbolico</i>	- consapevolezza della realtà organizzata (potere, cultura, ecc.); - valorizzazione dell'esperienza; - autonomia; - enfasi sulle dimensioni relazionali	- riflessività; - apprendimento; - autoformazione; - apprendimento cooperativo; - ricerca	- “formatore” (con specializzazioni differenziate); - manager dell'apprendimento; - facilitatore/maieuta

Il **primo paradigma** è caratterizzato dal prevalere di 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 non solo dovranno meccanicamente rispondere alle disposizioni del *management*, ma dovranno necessariamente essere *piegate* alle esigenze dell'organizzazione.

Il taylorismo, come è noto, si basa, tra l'altro, sul principio della *one-best-way*, che postula la possibilità che per ogni attività ci sia un modo ottimale ed unico di svolgerla.

Una volta attribuiti i compiti agli operatori, si tratterà di garantire - e questo è l'aspetto cruciale dal punto di vista del nostro discorso - che ciascuno di loro sia in grado di svolgerli in modo del tutto corrispondente alle specificazioni definite in sede di pianificazione del lavoro e *trasmesse per via formativa* agli operatori.

In simili condizioni - che postulano la riducibilità dell'individuo alle macchine delle quali egli sarebbe parte integrante (nella misura in cui svolge compiti ripetitivi, prevedibili e perfettamente controllabili) - *la formazione assume precisamente la funzione di snodo cruciale dei processi di riproduzione tecnica e di funzionamento dell'organizzazione: essa infatti garantisce le pre-condizioni affinché le capacità operative dell'individuo siano piegate alle esigenze dei compiti che l'organizzazione ha predefinito e deciso che lui svolga.*

La formazione è un fondamentale presidio delle scelte tecniche dell'organizzazione sul versante dell'«addestramento» e dell'«indottrinamento» degli uomini e del loro assoggettamento agli imperativi del sistema.

La cultura tecnica, lo *status* e l'ideologia stessa della formazione sono orientati dalla logica dell'*adattamento meccanico* dell'individuo all'organizzazione. La formazione assume cioè 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 vita dell'organizzazione.

Le sue risorse tecniche, ancora largamente rudimentali, sono piuttosto indifferenziate rispetto alle modalità tradizionali del lavoro educativo (del quale assumono gli aspetti più arcaici ed autoritari) e si fondano:

1) su analisi dei bisogni del tutto appiattite alle esigenze dell'organizzazione: la risultante tecnica di questa «visione» è la celebre *job/skill analysis* che in una semplice matrice registra le caratteristiche delle posizioni lavorative (definite in termini di compiti), da un lato, e, dall'altro, le capacità/abilità necessarie, da acquisire per via formativa allo svolgimento di tali compiti. La determinazione delle abilità necessarie (e da far corrispondere) a ciascun compito costituisce dunque l'essenza dell'analisi dei bisogni tayloristica;

2) su stili di progettazione sostanzialmente ridotti a sequenze di programmi di addestramento/istruzione al compito in una prospettiva ultrarazionalistica che colloca gli obiettivi al centro dell'intero processo; ne deriva una visione ed una pratica dell'azione progettuale che riduce (e riconduce) gli obiettivi della formazione e dell'apprendimento ad una piatta registrazione dell'analisi del lavoro e dei bisogni di formazione declinati in chiave di traguardi di capacità operative legate ai compiti richiesti dall'organizzazione del lavoro;

3) su una pratica della valutazione mirata alla verifica diretta dell'effettiva acquisizione di capacità operative elementari.

Nella prospettiva della formazione tayloristica, i «formatori» (in questo caso gli «istruttori») 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.

Il **secondo paradigma** tende a mettere in discussione la logica del determinismo della macchina e dell'organizzazione anche sul terreno applicativo per fare spazio a concezioni più temperate ed al tentativo di una tendenziale ricomposizione della frattura tra uomo ed organizzazione.

Il cambiamento avviene anche in presenza di fenomeni che mettono in evidenza i radicali limiti dell'economicismo che caratterizza il modello dominante facendo emergere la rilevanza delle dimensioni relazionali dei processi organizzativi e, in questo quadro, la non riducibilità degli attori nelle organizzazioni a mere funzioni meccaniche.

E' la crescita stessa delle soglie dimensionali delle imprese e l'intreccio delle relazioni (tra imprese stesse e tra imprese e società) che pone al centro la questione del loro funzionamento in condizioni di crescente complessità e instabilità degli ambienti di riferimento rispetto ai quali si pongono nuovi e più dinamici problemi di adattamento. Da qui la necessità di riconoscere la rilevanza sociale delle organizzazioni e la loro caratteristica di sistemi sociali dotati di specificità difficilmente «governabili» secondo i principi dello *scientific management*.

Questa nuova logica – interpretata dapprima dalle correnti delle *human relations*, successivamente dalle letture delle organizzazioni come sistemi aperti e poi da varie altre prospettive di analisi sviluppatesi nel tempo – segna l'avvio del distacco radicale rispetto al modello meccanicistico dell'organizzazione attraverso il riconoscimento dell'importanza cruciale di alcuni fattori. Tra questi, bisogna ricordarne almeno due che risultano particolarmente rilevanti ai fini del nostro discorso:

- 1) la rivalutazione dell'importanza delle dimensioni affettive, umane e relazionali nella vita organizzativa;
- 2) la «scoperta» della crucialità delle *relazioni tra organizzazione ed ambiente* ai fini della sopravvivenza e dello sviluppo delle imprese.

In opposizione speculare dunque rispetto alle visioni dell'organizzazione come «sistema meccanico» emerge e si consolida la prospettiva dell'organizzazione come «sistema organico» che, al pari degli organismi viventi, è fortemente sensibile agli «stati» dell'ambiente. Creare le condizioni che favoriscono l'adattamento del sistema al suo ambiente diventa dunque di vitale importanza.

Le dimensioni legate ai fattori tecnici della produzione e dell'organizzazione dunque non sono più un imperativo, ma bisogna tener conto del contributo, dei bisogni e delle esigenze degli individui oltre che del loro mutato ruolo di soggetti capaci di adattamento autonomo agli imprevisti ed alle variabilità interne così come a quelle esterne.

Ecco perchè la formazione, in quanto «strumento» *par excellence* delle politiche del «fattore umano», comincia a diventare non solo parte integrante della pratica organizzativa, ma anche un terreno fertile di elaborazioni culturali 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.

Il consolidamento dello status organizzativo della formazione – cioè la sua graduale internalizzazione nell'ambito delle politiche organizzative orientate alla «gestione delle risorse umane» – favorisce il clima che porta ad elaborazioni sempre più sofisticate del suo apparato metodologico fino a giungere ad una configurazione di tipo processuale di ogni intervento di formazione.

In questo quadro, le «determinanti» tecniche dell'azione formativa assumono un crescente livello di complessità e compattezza sia per quanto riguarda i contenuti operazionali, sia per quanto riguarda l'apertura a (e l'acquisizione di) contributi teorici e metodologici derivanti da un ampio spettro di saperi. E' così che si consolidano, fino a divenire *pratiche codificate*, i «principi» di metodo legati all'analisi dei bisogni, alla progettazione ed alla valutazione.

Considerando nel loro insieme gli orientamenti di metodo che caratterizzano l'approccio neo-modernista (paradigma organico) alla formazione, emerge una complessità nuova, una maturazione ed una ricerca inedite che portano alla stabilizzazione di fondo dei contenuti teorici e procedurali sui quali, nel tempo, si consolidano e si codificano pratiche professionali che fanno riferimento, nei tratti essenziali, a linguaggi e a stili di lavoro largamente condivisi.

Ed è proprio attorno a questo nucleo centrale che *si sviluppa una vasta comunità professionale che basa la propria identità proprio sulla denominazione di «formatore»* la quale, tuttavia, ancorché efficace, non risulta del tutto adeguata a descrivere i contenuti d'azione espressi in pratiche sempre più ricche: il ruolo del formatore, infatti, assume forme differenziate in ragione dei contesti di riferimento che oscillano, in linea di massima, tra almeno quattro ambiti complementari di azione che corrispondono (I) all'intervento didattico in senso stretto (il docente), (II) all'intervento psico-sociale o socio-analitico, (III) all'attività di progettazione, (IV) all'organizzazione e al coordinamento.

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 20/30 anni, hanno investito le società contemporanee maggiormente evolute, trasformandole da società industriali in società post-industriali.

De-industrializzazione progressiva e vertiginosa espansione delle attività terziarie; rapidità della generazione e della diffusione dei processi di innovazione tecnologica, sociale e culturale; complessificazione del tessuto sociale ed economico; crescente decentramento della produzione in unità medio-piccole altamente flessibili; crescente importanza delle nuove dimensioni del coordinamento tra imprese garantito dall'attivazione di reti relazionali multiple di organizzazioni: questi sono alcuni dei fenomeni che tendono a definire le caratteristiche delle società avanzate e che permettono di sostenere che le società industriali con le quali abbiamo convissuto fino a poco tempo fa (e con le quali in gran parte ancora conviviamo) siano in via di deperimento.

Il declino del vecchio mondo industriale avviene sotto la spinta di rilevanti fenomeni economici e sociali che delineano alcune delle macro-tendenze del grande cambiamento in atto che possono essere così sintetizzate:

- radicale trasformazione della natura qualitativa e quantitativa dell'occupazione; centralità del ruolo economico dell'alta tecnologia e dei servizi divenuti ormai i settori trainanti nell'economia dei paesi più avanzati;

- internazionalizzazione e dinamizzazione delle relazioni e degli scambi economici; crucialità dei processi di generazione, acquisizione, trasformazione e distribuzione delle informazioni;

- assoluta instabilità dei mercati che mette in discussione ogni ipotesi di pianificazione rigida e di lungo periodo della produzione e al tempo stesso la stabilità delle grandi imprese tradizionali.

In simili condizioni, ciò che appare decisivo per qualsiasi attività umana organizzata è la capacità di innovare e di trasformare. E poiché l'innovazione è in larga misura legata alla possibilità di organizzare capacità riflessive sull'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, emerge con forza la priorità e la centralità della risorsa umana, del «capitale intellettuale», dell'investimento in ricerca e in know-how innovativi.

La «nuova logica» che si viene delineando è basata sull'intreccio di quattro dimensioni fondamentali:

(I) capacità di innovazione;

(II) capovolgimento del rapporto quantità-qualità;

(III) centralità della risorsa umana;

(IV) capacità di ascolto e di apprendimento.

In un simile contesto perdono tendenzialmente rilevanza strategica gli investimenti tradizionali legati alla produzione di beni materiali: non perché questi scompaiano, ma perché tali produzioni sono basate su *know-how* piuttosto consolidati e stabili e soprattutto perché, comunque, anche a questo livello, il cambiamento e l'innovazione dipendono da applicazioni della conoscenza e del sapere.

Ben si comprende come, nelle mutate condizioni, le forme organizzative tradizionali (basate sulla burocrazia, sulla gerarchia, sulla specializzazione, sull'integrazione verticale/orizzontale, sulla standardizzazione, sul controllo) vengano man mano soppiantate da logiche rispondenti alle esigenze del nuovo contesto relazionale, culturale e produttivo della società.

I tratti salienti dei **modelli organizzativi emergenti** tendono a privilegiare soluzioni che aiutino a fronteggiare l'instabilità dell'ambiente, la frammentazione dei mercati, la moltiplicazione dei soggetti e che al tempo stesso siano in grado di sfruttare i vantaggi connessi alle potenzialità delle nuove tecnologie di produzione.

Ecco allora prendere forma configurazioni organizzative basate sulla logica reticolare, sul parziale appiattimento delle gerarchie, sulla diffusione della comunicazione orizzontale, sul decentramento delle responsabilità, sul depotenziamento delle separazioni rigide tra settori della stessa organizzazione.

Anche il campo degli studi organizzativi amplia i suoi orizzonti distogliendo parzialmente l'attenzione dagli aspetti strutturali per spingere la riflessione verso il confronto con ambiti di studio (e verso l'approfondimento di temi) tradizionalmente lontani dai suoi terreni privilegiati di analisi e di ricerca. L'apertura della riflessione organizzativa a nuovi temi e nuovi filoni d'indagine – che tende ad arricchire (e problematizzare) enormemente il bagaglio concettuale, interpretativo e delle soluzioni pratiche – segue un movimento che da un lato tende a recuperare con sempre maggior decisione le dimensioni politiche e quelle simbolico-interpretative dell'*organizing*, dall'altro entra

in sintonia con la sensibilità post-modernista e con le variegatae suggestioni che essa esercita sull'interpretazione dei fenomeni organizzativi.

L'influenza postmodernista sulla riflessione organizzativa è riconducibile ad una varietà di interpretazioni tendenti da un lato a negare l'importanza delle grandi visioni teoriche orientate alla legittimazione dell'immagine consolidata di strutture centralizzate, fortemente burocratizzate, compatte e tenute insieme da un disegno coerente – contrapponendo ad esse l'evidenza di organizzazioni in grado di operare efficacemente in condizioni di frammentazione e di incoerenza; dall'altro a mettere in evidenza l'ambiguità, le razionalità locali, il carattere aleatorio, contingente, multiforme e in continuo cambiamento delle forme e dei processi organizzativi nei quali la legittimazione si consegue attraverso il consenso locale in una prospettiva di accordo temporaneo da rinegoziare costantemente; ciò nega, evidentemente, ogni possibile cristallizzazione in forme durevoli e centralizzate ed implica, per contro, un dialogo continuo volto a ricostruire costantemente le basi del consenso di volta in volta conseguito.

Da questo punto di vista, analizzare le organizzazioni, significa innanzitutto decostruire le rappresentazioni consolidate, accogliere la molteplicità dei fenomeni connessi alle pratiche organizzative ed accedere alle narrazioni ed ai significati, localmente dati, attorno ai quali gli attori costruiscono la loro esperienza ed i loro apprendimenti.

Anche la riflessione sulla formazione, così come la stessa pratica formativa, muove verso una significativa revisione del suo bagaglio di teorie, di tecniche e di metodi di intervento. Maturano nuove consapevolezze sulla necessità di sintonizzare l'azione formativa alle tendenze in atto nelle organizzazioni in una prospettiva che tende ad accogliere prioritariamente la *logica dell'apprendimento* che, reinterpretata secondo le visioni prevalenti anche sul terreno degli orientamenti manageriali emergenti, diventa una delle metafore più diffuse tra gli operatori ed al tempo stesso un approccio al management delle risorse umane.

Cominciano a prendere consistenza orientamenti e logiche d'azione che muovono verso approcci centrati sull'esperienza concreta che gli attori realizzano nelle organizzazioni, sui problemi quotidiani generati dalla dimensione relazionale della vita organizzativa, sulle modalità di soluzione dei problemi che localmente gli attori inventano e sedimentano in forme specifiche di sapere.

Si vengono profilando, affinando e consolidando nelle pratiche formative, interessi, sensibilità e capacità orientate all'ascolto, nella consapevolezza del fatto che gli attori organizzativi dispongono di gradi di autonomia soggettiva, di competenze, di risorse e di capacità di inventare soluzioni innovative a problemi rispetto ai quali è utile, per l'organizzazione, prestare il massimo di attenzione.

Da qui la convinzione del fatto che il senso della formazione (oltre che la sua legittimazione pratica) non risieda (più soltanto) nella mera trasmissione di nozioni di *savoir faire* o di comportamenti, ma anche (e soprattutto) nella capacità di stimolare gli attori a ragionare sui problemi che essi affrontano quotidianamente. Il confronto con gli aspetti problematici delle pratiche relazionali e professionali proprie della vita lavorativa/organizzativa diviene in tal modo il fondamento e la premessa di ogni intervento.

In un clima di questo genere maturano tendenze particolarmente attente a confrontarsi dinamicamente e criticamente con gli assunti di metodo che per tutta una fase hanno rappresentato il «fondamento» assoluto di ogni pratica.

In sintesi, le tendenze più recenti vanno delineando un quadro molto variegato e ricco di visioni teoriche, di metodi e di esperienze che ha inevitabili riflessi tanto sulle pratiche correnti,

quanto sui punti di riferimento necessari alla costruzione di uno «statuto professionale» che orienti gli operatori e le loro azioni. Quest'ultimo non può più contare su un fondamento stabile di riferimenti teorici e di metodo, ma si configura come un campo aperto di ricerca nel quale (a) prevale nettamente la logica dell'apprendere in sintonia con una nuova centralità attribuita alle dimensioni soggettive ed intersoggettive dell'esperienza sociale (organizzativa); (b) i metodi sono il frutto di scelte locali di attori professionali competenti; (c) le soluzioni di volta in volta adottate (che costituiscono un rilevante oggetto di confronto nella comunità professionale), essendo legate alle esperienze che le hanno generate ed essendo legittimate dalla loro efficacia locale, non sono necessariamente vincolate a «canoni» di metodo codificati.

Tutto ciò mette radicalmente in discussione i modelli tradizionali del “fare formazione” giungendo, seppure implicitamente (e non è un caso se oggi ne parliamo qui), a porre una sorta di “questione ontologica” che riguarda la stessa possibilità di “formare” e al tempo stesso, rendendo mobili e cangianti i contenuti professionali su cui si basa il processo di costruzione delle competenze degli operatori, segnala come esse richiedano aggiornamenti costanti su tutto il fronte della conoscenza rilevante per l'azione formativa. Si profila inoltre, in questo quadro, un fenomeno (già latente nel modello professionale neomodernista) di crescente differenziazione e specializzazione dei contenuti professionali attribuiti classicamente al ruolo di «formatore»: le tendenze in atto delineano, anche al livello dei ruoli e delle competenze rilevanti per l'azione formativa, una più ricca articolazione che richiede un'attenzione particolare ai processi di professionalizzazione dei «formatori» in una prospettiva di formazione dei formatori di terza generazione nella quale assume una centralità del tutto nuova la capacità maieutica di sostenere, assistere, curare e facilitare i processi di apprendimento.

Come si vede da queste brevi considerazioni, ulteriormente sintetizzate dallo schema di sintesi proposto, in ciascuno dei tre paradigmi è implicita una risposta alla nostra domanda: la prospettiva meccanicista è decisamente orientata a formare (e in un senso assoluto); nell'approccio organicista le idee classiche del “formare” sono assunte integralmente anche se secondo modalità decisamente più temperate e miti; la terza prospettiva *delinea il passaggio discontinuo (sia sul piano del senso che su quello delle pratiche) dal formare all'apprendere* (e qui ci si può ricollegare al mio ragionamento iniziale sul senso dell'”agire formativo”) ed individua una nuova frontiera di discussione, di riflessione, di esperienze e di elaborazione.

III. Una prospettiva di ricontestualizzazione del discorso formativo

E' in questa nuova frontiera – e qui siamo al terzo passaggio del ragionamento che intendo sviluppare – che occorre, a mio parere situare la prospettiva della *ri-contestualizzazione del discorso formativo* (e per ri-contestualizzazione intendo invenzione, elaborazione di un altro contesto e contesto, *cum textum*, letteralmente significa ciò che è stato tessuto, costruito insieme). Si tratta di una prospettiva (*dolorosamente feconda* – ed ogni generazione di nuovo lo è) che ha a che fare con il duplice movimento analitico di *decostruzione* e di *ricontestualizzazione* della fitta trama dei temi tecnici, i *saperi di base*, che costituiscono il tessuto connettivo e (almeno in parte) il fondamento di 25/30 anni di esperienze formative fatte di riflessioni e di lavoro sul campo.

Da un lato, la *decostruzione* spinge ad interrogarsi su quanto di vitale possa essere recuperato e riproposto in una prospettiva rinnovata; dall'altro, e al tempo stesso, la *ricontestualizzazione* porta a ragionare sugli effetti di una *dislocazione* (di temi, concetti, modelli e schemi d'azione) da un ambito di senso – anche temporalmente determinato – ad altri, meno definiti, più fluidi e cangianti.

Alla luce di un simile processo analitico – appena abbozzato essendo in parte uno dei risultati della mia riflessione più recente e che naturalmente occorrerà articolare meglio – emergerebbe, almeno così mi pare, *una diffusa perdita di senso di gran parte del bagaglio concettuale, «strumentale» e terminologico che si è venuto consolidando e radicando nelle culture e nelle pratiche professionali.*

A questa perdita di senso fa da contrappunto (nella gran parte delle elaborazioni e delle pratiche innovative) non tanto una radicale tensione alla rifondazione, quanto un vistoso slittamento di significati: in altri termini, si elabora dell'«*altro*» avendo *ancora* come referente concettuale e lessicale allusivo ciò che effettivamente – e senza dichiarazioni esplicite – è stato radicalmente ripensato e ritematizzato.

Un esempio tipico di questo fenomeno è «l'analisi dei bisogni» che da pietra angolare della volgata metodologica corrente (ma al tempo stesso *oggetto misterioso* sul piano teorico ed *oggetto introvabile* nelle pratiche), è diventata tutt'altro in molte esperienze innovative pur continuando ad essere denominata allo stesso modo. Questa perdita di senso/slittamento di significati riguarda (come ho già detto e come cercherò di dire ancora più avanti) anche la stessa idea di formazione.

Mi rendo conto del fatto che la persistenza dei linguaggi convenzionali che designano stilizzazioni diffusamente codificate svolga più che altro la funzione di consentire la continuità del discorso. E tuttavia non posso non chiedermi – e penso al personaggio di *Palombella rossa* di Nanni Moretti che, per sottolineare l'importanza dell'uso appropriato delle parole, ci ricorda che «chi parla male pensa male e poi agisce anche peggio» - se non valga la pena avviare una discussione sulla pertinenza di molti linguaggi tecnici consolidati: non tanto per promuovere improbabili ed illuministiche riformulazioni dall'alto del vocabolario, quanto per stimolare la consapevolezza di quanto siano cambiate le pratiche, il loro senso e i loro contesti.

Se poi emergeranno nuovi vocabolari, sarà l'esperienza a dirlo, a certificarlo e infine a codificarlo.

Ora, io credo che su questo terreno valga la pena sviluppare la ricerca e l'analisi più in profondità – magari provando ad avviare qualche confronto con esperienze analoghe maturate in altri paesi. Anche qui non si tratta tanto di un lavoro di scavo del passato legato a finalità accademiche o ad occasioni di contemplazione autoreferente della memoria di una comunità professionale piuttosto composita, quanto di una riflessione orientata ad *analizzare le molteplici sfaccettature e a ricostruire i molti dettagli (e per questa via a cogliere il senso) di una tradizione tanto recente quanto consolidata e ricca di esperienze.*

Si tratta, in altri termini, di *esplorare la tradizione* – che è al tempo stesso esito e conferma strutturante del processo di istituzionalizzazione – con l'atteggiamento di chi intende utilizzare i giacimenti di saperi teorici e pratici (spesso usati irriflessivamente) allo scopo di ricavarne apprendimenti significativi e per questa via produrre reinvenzioni della stessa tradizione.

L'esito di un lavoro del genere non può che essere un nutrimento rigenerativo di esperienze più solide e più ricche. Ma potrà anche produrre delle innovazioni la cui rilevanza potrà essere apprezzata in ragione del grado di consenso pratico e di condivisione sociale che riusciranno a conseguire (cioè *se diventeranno tradizione a loro volta*).

Segni importanti di autentica reinvenzione della tradizione – come ho cercato di mostrare nel contributo citato (Lipari 2002a) – sono già rintracciabili in molte delle pratiche innovative e delle elaborazioni degli ultimi 10/15 anni.

Io credo che sia il momento di guardare con attenzione a questi fenomeni (intellettuali e pratici) di reinvenzione della tradizione. Aggiungerei che su questo terreno il problema non è tanto

quello di riconoscere e segnalare all'attenzione del dibattito le esperienze più ricche di valore innovativo, quanto quello di *fare in modo che esse penetrino più diffusamente e più profondamente nel tessuto connettivo delle pratiche correnti*.

E, allora, in questa prospettiva, non sarebbe utile, non dico riscrivere, ma almeno aggiornare i manuali circolanti? – e penso soprattutto a quelli più autorevoli per crisma istituzionale, quelli che in qualche modo custodiscono la tradizione codificata.

E' vero che essi rappresentano adeguatamente *questa* tradizione – nella misura in cui racchiudono (e veicolano) il bagaglio dei saperi di base e dei dispositivi tecnici che nel tempo si sono venuti strutturando. Ma è anche vero che in una un'ottica di reinvenzione della tradizione (che in molte esperienze è già un «fatto compiuto») occorre partire proprio da qui – *cominciando a chiedersi cosa rimane oggi di realmente utile e cosa occorre rinnovare*.

Su questo – e ad un livello generale – direi che sono più che mature le condizioni per prendere congedo da quella *proiezione all'isomorfismo metodologico* che tanta parte ha avuto nel processo strutturante che ha portato all'istituzionalizzazione, per misurarsi con la *varietà e la molteplicità delle tendenze teoriche e di metodo* che si vanno affermando tanto sul piano delle elaborazioni intellettuali quanto nelle pratiche.

E tra queste tendenze ne vorrei qui segnalare in particolare una che fornisce – seppure in modo parziale e problematico – qualche orientamento utile a costruire risposte plausibili al nostro interrogativo di fondo: si tratta dell'idea (che qui abbozzo soltanto e che mi riservo di sviluppare successivamente) di articolare il concetto di apprendimento e di *svolgerlo nella duplice dimensione del suo fondamento soggettivo- intersoggettivo (che mette in gioco la riflessività della coscienza) e del suo fondamento sociale (cioè relazionale, intersoggettivo)*.

Se assumiamo come costitutiva della soggettività la distinzione (Crespi 1989) tra *comportamento* (basato quasi esclusivamente sull'istinto e su routine consolidate) ed *azione* (basata sul primato della coscienza sull'istinto), non possiamo non riconoscere come l'azione sia caratterizzata dalla capacità riflessiva della coscienza di arrestare il flusso ordinario delle condotte di routine per averne consapevolezza, interrogarsi su di esse ed orientarne il senso. Da questo punto di vista la riflessività della coscienza (oltre che la sua *capacità di negazione*) diventa il tratto fondante del soggetto, della sua libertà, della sua capacità di apprendere (*simultaneamente* per via cognitiva, esperienziale, emozionale ed affettiva), della sua capacità di trascendere un comportamento di routine e dunque di innovare; ma si tratta di un processo che non avviene nel vuoto solipsistico di una coscienza (di una soggettività) chiusa in se stessa, ma avviene sempre in relazione ad altri oggetti (di esperienza, di conoscenza, ecc.) o ad altri soggetti (dotati a loro volta di una loro soggettività). Allora la riflessività, in quanto capacità di consapevolezza di se stessi e del mondo (degli altri, dell'altro), diventa il punto centrale di un'interpretazione plausibile dei fenomeni di apprendimento.

Segnalo solo due conseguenze di questo ragionamento che mi sembrano rilevanti per ciò che chiamiamo (ancora convenzionalmente) “formazione”: la prima ha a che fare con la prospettiva dell’*“autoformazione”* (a questo proposito è forse possibile dire, contrariamente a quanto qui sostenuto a proposito di “formazione” che *l'autoformazione è possibile*: probabilmente essa è, seppure in forme non consapevoli, parte integrante dell'esperienza di ciascuno di noi); la seconda mette in gioco la possibilità e l'opportunità di ritematizzare in modo pertinente le pratiche orientate ad incoraggiare, sviluppare e “coltivare” *“comunità di apprendimento”*.

A questo punto si innesta la questione *dell'identità della formazione* (e naturalmente anche dei formatori), una questione complicata alla quale vorrei dedicare qualche cenno e su cui l'intera comunità degli operatori dovrebbe riflettere.

Un modo del tutto convenzionale di rappresentarla è quello di interpretarla da un lato come espressione e punto di riferimento di ambienti omogenei, noti e che esprimono domande stabilizzate da fronteggiare con offerte altrettanto stabilizzate; dall'altro come saldamente ancorata ai fondamenti tecnici e culturali della tradizione codificata.

Ancorché illusoria, questa è la prospettiva identitaria più diffusa: essa fornisce un'immagine rassicurante di campo professionale strutturato con i suoi riferimenti sociali certi e riconosciuti, con i suoi paradigmi affermati e le sue *routines* professionali consolidate. Ma *non aiuta* a misurarsi con lo spessore dei problemi del mondo contemporaneo che chiedono di essere affrontati con ben altri strumenti (ed atteggiamenti) intellettuali.

E qui incrociamo alcune importanti e convergenti analisi (Beck 1986 e 2000; Giddens 1990) – che cito soltanto – sulle società contemporanee globalizzate variamente descritte come *società della conoscenza e dell'informazione, società del rischio, dell'incertezza, dell'individualizzazione delle forme di vita, della modernizzazione riflessiva*.

Un simile punto di vista aiuta a tematizzare l'identità della formazione (e dei formatori) in un modo più appropriato alle circostanze del tempo in cui viviamo – caratterizzato appunto da instabilità, rapidità dei cambiamenti, libertà, rischio, incertezza, flessibilità, riflessività sociale - e di concepirla come un costrutto (sempre temporaneo e in continua ridefinizione) che emerge e si struttura come conseguenza di fenomeni di cambiamento continuo.

Noi oggi sappiamo – e vediamo – che i punti di riferimento e gli scenari noti sono stati letteralmente stravolti e che, ragionando di formazione, possiamo solo tracciare mappe provvisorie di soggetti, di luoghi, di pratiche e di temi in un contesto generale caratterizzato da forti spinte (talora anche contraddittorie) all'espansione, alla frammentazione, alla specializzazione ed alla flessibilizzazione delle culture professionali e delle pratiche formative.

L'insieme di questi fenomeni non solo tende a modificare radicalmente l'identità tradizionale della formazione (e dei formatori), ma induce anche a tematizzarla in modo del tutto diverso e a concepirla in termini fluidi, dai contorni cangianti, indefiniti: *l'identità può essere descritta come una proprietà emergente e temporanea che si struttura e si destruttura per poi ristrutturarsi in altre forme*.

E' una formulazione questa (e una prospettiva) che mette in evidenza i rischi di una condizione di incertezza endemica e irriducibile, ma anche le grandi opportunità di apprendimento, di cambiamento consapevole, di generazione di nuovi mondi di significato.

Per potersi collocare in queste nuove dimensioni ed esplorare efficacemente i profili identitari della formazione (e dei formatori), occorre – io credo – costruire un rapporto più sensibile con l'esperienza ed occorre mettere in gioco una capacità riflessiva, creativa e di ricerca grazie alla quale sia possibile appropriarsi dei fondamenti della tradizione e rielaborarli per renderli compatibili con l'esperienza del presente.

Riferimenti bibliografici

Beck U. (2000), *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna

Beck U. (1986), *Risikogesellschaft*, Shurkamp, Frankfurt [tr. it., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000]

Crespi F. (1989), *Azione sociale e potere*, Il Mulino, Bologna

- Dewey J. (1938), *Logic, the theory of inquiry*, H. Holt and Company, New York [tr. it., *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949]
- Gadamer H. G. (1960), *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen [tr. it., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983]
- Giddens A. (1990), *The consequences of Modernity*, Stanford University Press, Stanford [tr. it. *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994]
- Lipari D. (2002), *Il "processo formativo": senso di un'espressione*, in L. Meddi (a cura di), "Diventare Cristiani. La catechesi come percorso formativo", Luciano Editore, Napoli, 2002
- Lipari D. (2002a), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano
- 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]