

# *Cosa rimane di “formazione” oggi? Note preliminari per un’esplorazione diacronica di un concetto e di una pratica\*.*

**Domenico LIPARI\*\***

## **1. Introduzione**

Nelle pagine che seguono, cercherò di esplorare le traiettorie diacroniche del concetto di “formazione” e delle pratiche alle quali esso rinvia. Si tratta di un concetto che qui assumo nell’accezione convenzionale con cui è utilizzato nel gergo professionale e di senso comune che sta ad indicare il vasto campo delle attività educative extra/post formali: 1) rivolte a soggetti adulti già impegnati nella (o da avviare alla) vita professionale; 2) legate (direttamente o indirettamente) al mondo del lavoro e delle organizzazioni; 3) orientate, nei concreti contesti in cui sono realizzate, da finalità di apprendimento che riguardano al tempo stesso le dimensioni cognitive, esperienziali e relazionali degli attori implicati. Il fatto di accettare – sia pure convenzionalmente e con le necessarie cautele – questa denominazione della quale si fa largo uso (anche se solo in italiano e nelle lingue neolatine e non in inglese, ad esempio - e neppure in tedesco che usa il ben più efficace concetto di *Bildung*) e il cui significato, proprio per questa ragione, è condiviso dalla comunità di quanti si riferiscono alle pratiche alle quali questo termine/concetto rinvia, non esclude la necessità di un ragionamento critico orientato a chiarire le ragioni per le quali, dal mio punto di vista, l’uso del termine “formazione” sarebbe da evitare e ciò non tanto per motivi di precisione linguistica, quanto perché, nelle condizioni attuali delle pratiche alle quali allude, è diventato un concetto ambiguo oltre che inadeguato per descrivere le azioni, gli approcci e i metodi legati ai processi di apprendimento.

Muovendo dunque da una critica del termine “formazione”<sup>1</sup> - che costituisce il mio punto di vista sul tema e dunque la chiave interpretativa e il filo conduttore dei ragionamenti che cercherò di esporre nell’articolo – proporrò una breve esplorazione diacronica del significato (teorico e metodologico) ad esso attribuito nel tempo. Naturalmente – allo scopo di evitare astrazioni fuorvianti – bisogna contestualizzarlo, bisogna cioè ancorarlo a precisi ambiti d’uso e a concreti sistemi d’azione i quali sono rappresentati da quegli specifici campi dell’agire sociale comunemente etichettati come “organizzazioni”. La formazione *utile e pertinente* (che è l’opposto della “formazione apparente”<sup>2</sup>) è quella che si produce nelle organizzazioni in rapporto alle specifiche esigenze dell’agire collettivo (*l’organizing*) e di quello individuale (il comportamento dei soggetti). L’intreccio e le influenze reciproche tra stilizzazioni, configurazioni e modi di essere delle organizzazioni da un lato, e teorie e pratiche della formazione, dall’altro, tendono a delineare non solo orientamenti e modelli distintivi e peculiari, ma anche variazioni sensibili delle rappresentazioni dell’azione formativa e dunque rilevanti “evoluzioni” del concetto stesso di formazione. Darò conto brevemente di questo sviluppo del concetto facendo riferimento ad una mia interpretazione di qualche anno fa (Lipari 2002) che ritengo ancora proponibile e che segnala tre modi paradigmatici di intendere la formazione corrispondenti ad altrettanti “passaggi” della dinamica delle relazioni tra agire organizzativo e processi formativi: quello *meccanicistico* (o dell’addestramento), quello *organicistico* (o dell’adattamento) e quello *simbolico* (o dell’apprendimento). Agli approcci legati alla prospettiva simbolica – che coincide con gli sviluppi più recenti della riflessione e della pratica della formazione e che sono segnati dalla centralità dei soggetti e della loro attitudine ad apprendere – dedicherò l’ultima parte dell’articolo per segnalare alcuni punti di vista e traiettorie operative di una certa utilità per cogliere i trend innovativi. Sintetizzo questa prospettiva con l’etichetta di “formazione oltre l’aula”.

## **2. Per una critica dell’idea corrente di formazione**

Assumere convenzionalmente il termine “formazione” nel senso ad esso attribuito nel linguaggio corrente (tanto in quello degli addetti ai lavori quanto in quello più comunemente diffuso) come un concetto che designa l’insieme delle pratiche educative che si sviluppano con riferimento al mondo del lavoro e delle organizzazioni, non equivale alla rinuncia ad una riflessione critica sul suo significato effettivo e sulle possibili valenze simboliche e di senso che, proprio modellandosi attorno a questo significato, si strutturano dando luogo ad interpretazioni

---

\* Questo articolo è stato pubblicato nel 2011 dalla rivista “Catechesi”, numero 6, luglio-agosto 2010-2011, pp. 3-18.

\*\* Domenico Lipari, sociologo, ricercatore indipendente, è docente presso la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione di Roma. E-mail: lipari@uniroma1.it.

<sup>1</sup> che tuttavia continuerò ad usare come la necessaria convenzione linguistica che consente la continuità del discorso.

<sup>2</sup> Cfr. Maggi 1991.

assolutamente fuorvianti che possono riflettersi in modo negativo sulle pratiche e sul loro concreto dispiegarsi. La ragione per la quale ritengo altamente problematico l'uso del termine "formazione" (e a maggior ragione la sua trasformazione in concetto teoricamente fondato) risiede esattamente nel suo significato letterale: *formare* rinvia direttamente ad una pratica in base alla quale è possibile *dar forma ad un oggetto* secondo un disegno preordinato. Questa interpretazione mette in evidenza una relazione tra un soggetto/agente che si propone di plasmare qualcosa a suo piacimento da un lato, e dall'altro, quel *qualcosa*, appunto, disposto/pronto a farsi plasmare e ad assumere la forma che l'altro ha deciso che debba avere. Rimanendo ancora in questa metafora, *formare* presuppone così l'esistenza di un oggetto modellabile che risponde passivamente (magari opponendo la resistenza tipica di alcuni materiali inerti che tuttavia è destinata a cedere) all'azione, in ogni caso coercitiva, tesa a modificarne la configurazione. E presuppone anche una soggettività capace di governare il processo di trasformazione imposto all'oggetto. Ora è del tutto evidente che, nelle pratiche alle quali ci riferiamo quando parliamo di formazione, una simile riduzione è fuori da ogni logica (e da ogni possibilità di successo) anche nei casi in cui l'azione formativa assuma come proprie teorie e metodi assai vicini al significato letterale del termine in esame e ciò per la semplicissima ragione legata al fatto che si ha a che fare con persone umane in carne ed ossa anziché con oggetti malleabili e plasmabili; e da questo punto di vista la *soggettività degli attori* ha un ruolo decisivo. Coloro che decidono di partecipare ad un'attività formativa per un loro scopo specifico (ad esempio, per acquisire un determinato contenuto di sapere), lo fanno perché spinti da una qualche strategia soggettiva che risponde ad una libera scelta che si misura inevitabilmente con una proposta data (un corso, ad esempio, o un seminario) rispetto alla quale non viene mai meno il loro esercizio critico e la loro *capacità di negazione*<sup>3</sup>; al tempo stesso, l'agire "formativo" è innanzitutto una pratica relazionale nella quale si incontrano (dovendo necessariamente trovare accettabili mediazioni ed accordi) soggetti portatori di interessi e obiettivi non necessariamente convergenti. Tutto ciò porta inevitabilmente a sottolineare come sia del tutto improponibile una logica formativa aderente al significato letterale del termine "formare". Certo è possibile una visione dell'azione formativa improntata alla logica del "plasmare oggetti" (e in letteratura ancora se ne trovano), ma essa non solo corrisponde ad un'idea arcaica del processo di formazione, ma soprattutto (proprio per le ragioni legate all'irriducibilità dei soggetti a meri oggetti pronti a farsi modellare), è illusoria e destinata all'insuccesso.

Con questo esercizio di evidente forzatura della metafora del "formare" non intendo 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 strategie, appunto, formative) nel quale le dimensioni soggettive del destinatario (che si esprimono in desideri, premesse, aspirazioni, interessi, ecc.) sono messe tra parentesi o comunque nettamente ridimensionate, così come, per conseguenza, è elusa la dimensione dell'inter-soggettività che inevitabilmente caratterizza questo tipo specifico di pratica sociale.

Questo punto di vista tende tra l'altro a mettere in evidenza come, per descrivere i processi formativi, tra i tanti termini disponibili nel lessico (comune, ma anche in quello tecnico), quello legato all'idea di "formare" sia il meno utile (e il più fuorviante). E' addirittura peggiore – proprio per il suo tratto riduzionista, reificante e coercitivo – di quelli che alludono all'"addestramento" (che, come vedremo più avanti, trova in alcuni "modelli" di pratiche una precisa corrispondenza) oppure all'"indottrinamento" (che rinvia a significati di trasmissione/assunzione secondo modalità meccaniche il più delle volte mnemonicamente fondate di determinati contenuti ideologici), oppure all'"ammaestramento" (che corrisponde a specifiche tecniche di addomesticamento degli animali da ridurre a comportamenti docili e comunque adeguati alle aspettative degli umani con i quali sono destinati a convivere: si pensi ad esempio al *dressage* dei cavalli)<sup>4</sup>. Da questo punto di vista sarebbe perfino più utile il recupero del caro, vecchio concetto di "educazione", se esso non fosse riferito a pratiche legate al mondo-scuola (e dunque rivolte a soggetti in età evolutiva): e-ducare infatti significa accompagnare, come suggerisce la sua forma originaria (deriva dal latino *e-ducere* = trar fuori, condurre da un luogo), e allude ad una modalità relazionale in base alla quale

---

<sup>3</sup> Sul concetto fenomenologico di "capacità di negazione" della coscienza, cfr. Crespi 1989 e 2004.

<sup>4</sup> A proposito di "ammaestramento" o, meglio, di educazione intesa come ammaestramento, essa è tipica delle visioni settecentesche (non del tutto fuori corso nel nostro tempo) dell'educazione prevalenti nelle culture gerarchiche delle scuole militari come testimoniato dall'iscrizione che campeggia sul portale dell'ingresso dell'accademia militare "Nunziatella" di Napoli (io l'ho letta una ventina di anni fa e l'ho trascritta perché mi ha davvero colpito): "Questa Accademia perché nell'arte della guerra e degli ornati costumi la militar gioventù ottimamente *ammaestrata* crescesse a gloria e sicurezza dello Stato Ferdinando IV PFI con regal magnificenza fondò nell'anno del suo regno XXIV".

qualcuno che abbia un'esperienza riconosciuta, scorta qualcun altro lungo una via a lui ignota e che, grazie alla guida di cui dispone, può imparare a percorrere autonomamente. Pur rinviando alla presenza determinante di un'autorità talora indiscussa e dalla quale spesso si è dipendenti (si pensi ai bambini), l'idea di e-ducare introduce sfumature di significato che segnalano non solo la possibilità di scambi relazionali tra chi porta/guida e chi è portato/guidato, (dunque riconoscono una soggettività a chi è guidato/si fa guidare), 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. Interessante notare come un sinonimo di portare/guidare che coglie quest'ultima sfumatura di significato è quello di *condurre* (*cum-ducere*) che sta ad indicare appunto il *guidare insieme* un processo indipendentemente ogni altra specificazione su chi è il protagonista principale dell'azione. 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 *portare autoritariamente* e dell'*accompagnare discretamente* (o *amorevolmente*).

Si tratta di riconoscere – questo è il punto cruciale del mio discorso – la soggettività e l'autonomia dei soggetti impegnati in un percorso di questo tipo. Alla luce di questo ragionamento si coglie agevolmente il senso della critica: essa intende mettere in guardia dai rischi reificanti e di coercizione che possono derivare da interpretazioni troppo letterali dell'idea di “formare”, specie nelle pratiche in cui i protagonisti sono soggetti adulti impegnati nella (o da avviare alla) vita professionale. Allora, per venir fuori dalle secche di una rappresentazione di questo tipo e per dare un senso effettivo e rispondente a ciò che realmente questi fenomeni racchiudono, è necessario mettere in gioco, secondo prospettive rinnovate e capaci di recuperare la necessaria centralità agli attori, le categorie della *soggettività* e dell'*inter-soggettività* in quanto tratti costitutivi di ciò che convenzionalmente chiamiamo “azione formativa”. E, da questo punto di vista, l'*apprendere* (letteralmente: *afferrare e far proprio l'oggetto verso il quale si indirizza l'attenzione e l'interesse*), 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'interazione, dello scambio, del dialogo, dell'*apprendere insieme*.

Il punto di vista sull'apprendimento che intendo qui proporre<sup>5</sup>, mette in evidenza la necessità di andare oltre le visioni classiche che descrivono il fenomeno come strettamente legato alla sfera individuale (oltre che associato a specifiche relazioni d'insegnamento del tutto separate dalla pratica) per delineare una prospettiva *sociale e decentrata*: gli attori sociali sono costantemente immersi in una realtà (le loro vite e gli innumerevoli mondi che abitano) preesistente rispetto a loro e che si pone davanti alla loro esperienza con tutte le sue oggettivazioni (il linguaggio, le regole, le norme, le istituzioni, le tradizioni, gli oggetti materiali, gli artefatti, ecc.). E' la complessa realtà - intesa come costruzione sociale e storico-culturale preesistente - che funge da punto di riferimento orientativo per l'azione di tutti e che “impegna” l'esperienza dei soggetti conoscenti i quali, per diventare attori sociali, cioè attori capaci di stare nel mondo con pertinenza, sono chiamati a confrontarsi con essa per appropriarsene. L'apprendimento, dunque, altro non è che il modo del tutto particolare con cui l'esperienza soggettiva degli attori entra in relazione con il mondo, caratterizzato non solo dalle oggettivazioni storicamente e culturalmente date, ma anche da altri attori che sono al mondo e del mondo fanno esperienza. Ma il modo di rapportarsi con il mondo preesistente e con gli altri non si configura nei termini di un rispecchiamento della realtà oggettivata nella coscienza del soggetto e nemmeno nei termini dell'impressione di segni su una *tabula rasa* passiva pronta a farsi incidere. Al contrario, il modo di rapportarsi al mondo preesistente si configura secondo una dinamica in cui la coscienza è *attiva e riflessiva*. Da questo punto di vista la *riflessività della coscienza* (Crespi 1989), intesa come capacità di arrestare il flusso ordinario della condotta di routine, per interrogarsi su di essa ed orientarne il senso e come *capacità di negazione* (di disconoscere cioè le oggettivazioni, di opporsi ad esse e di cambiarle), diventa il tratto fondante del soggetto, della sua libertà, della sua capacità di implicarsi, anche con passione, nei processi in cui è impegnato; in una parola è il tratto costitutivo della sua capacità di apprendere. L'apprendimento non è dunque riducibile alla dimensione mentalistica, ma è un fenomeno che investe simultaneamente la sfera *esperienziale*, quella *emotiva* e quella *cognitiva*. Inoltre, non è riducibile alla dimensione strettamente individuale, perché, quale che sia la particolare modalità di apprendere esperita da ciascun soggetto, essa è sempre legata al campo delle relazioni *intersoggettive* e delle relazioni con *oggetti/artefatti materiali*.

---

<sup>5</sup> Riprendo in sintesi i contenuti di un mio recente saggio (D. Lipari, *La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze*,) in corso di pubblicazione nella collana “Quaderni CE.R.CO” del CE.R.CO - Centro di Ricerca sull'Antropologia e l'Epistemologia della Complessità dell'Università degli Studi di Bergamo.

La *sfera intersoggettiva* ha a che fare con l'insieme delle relazioni che ciascuno mette in atto nel momento in cui si rapporta con altri soggetti dotati delle stesse caratteristiche di soggettività (con rilevanti implicazioni sul versante delle dinamiche di partecipazione, di solidarietà, di cooperazione, di transazione, di potere e di conflitto). E' importante a questo proposito sottolineare come la sfera intersoggettiva non sia riducibile solo alle relazioni di prossimità, ma riguardi *anche* quelle caratterizzate da una certa distanza sia spaziale che temporale: nel primo caso, esse sono garantite dalla mediazione della scrittura o della parola (scambi epistolari, telefonici, telematici, ecc.); nel secondo, dalla tradizione orale o scritta (racconti, documenti, letteratura, ecc.); e in entrambi i casi è sempre il linguaggio il medium che rende possibile l'intersoggettività.

La dimensione delle *relazioni con oggetti/artefatti materiali* (Latour 2002 e 2006) rinvia ad un analogo (anche se apparentemente meno immediato) intreccio relazionale: nel momento stesso in cui entriamo in relazione con il mondo, non solo ci misuriamo con altri soggetti come noi, ma anche con l'insieme degli oggetti prodotti dagli altri o con materiali che noi stessi trasformiamo in oggetti. Ora, questi artefatti, proprio per il fatto di entrare nella sfera della nostra esperienza, entrano direttamente nel gioco relazionale in cui siamo implicati influenzando in vari modi (cioè: "sostenendo" o, viceversa, vincolando) la nostra azione.

L'insieme di questi tratti costitutivi dell'apprendere, ne mette in evidenza tanto la dimensione *sociale*, quanto il carattere *situato, esperienziale e pratico*: l'esperienza che noi facciamo con il nostro agire si sedimenta nel bagaglio delle nostre conoscenze (in parte, come frutto di acquisizioni intuitive derivanti dal fare e dal veder fare che si trasformano in routine d'azione; in parte – nei casi in cui le conoscenze di routine non sono sufficienti o soddisfacenti – come esito della rielaborazione intellettuale incorporata (Dewey 1961 e 1973) di un'azione di successo che ha modificato in modo più o meno rilevante una condotta pratica.

Emerge, in sintesi, un'interpretazione in cui l'apprendimento si configura (Wenger 2006; Wenger et alii 2007; Lipari 2006 e 2007) come un processo di "*partecipazione sociale*" fondato sulla pratica nel quale entrano in gioco simultaneamente (i) l'acquisizione di competenze (tecniche e relazionali) situate, (ii) la costruzione dell'identità individuale e sociale, (iii) l'attribuzione di significato all'esperienza, (iv) il riconoscimento dell'essere parte di un insieme che, *nella pratica*, condivide saperi, valori, linguaggi e identità.

### 3. Modelli, pratiche, esperienze e dinamiche di significato

E' possibile a questo punto esplorare e ricostruire le dinamiche di significato del concetto di "formazione" assumendo – come anticipato nell'Introduzione – come punto di riferimento analitico e sfondo contestuale del discorso<sup>6</sup> le connessioni tra azione formativa e processi organizzativi così come essi emergono alla luce delle più significative elaborazioni italiane degli ultimi 30/35 anni. Ritengo che *questa relazione costitutiva con i processi organizzativi*, rappresenti il punto di ancoraggio da cui emergono e si affermano le principali categorie concettuali e di metodo dell'azione formativa in progressiva presa di distanza e affrancamento rispetto alle culture, agli orientamenti e alle modalità operative tipiche dell'educazione *stricto sensu* dalle quali la formazione trae la sua origine. In questo quadro descriverò sinteticamente i passaggi di fondo che caratterizzano lo sviluppo della cultura e dei metodi della formazione partendo dalle visioni che, all'origine, ne caratterizzavano i tratti essenziali nei termini di veicolo dell'adattamento passivo degli individui all'organizzazione, per giungere agli orientamenti attuali che vedono il prevalere di approcci centrati sulla dimensione dell'apprendere. Assumendo questo punto di vista, intendo proporre una lettura diacronica secondo la quale l'evoluzione delle teorie e delle pratiche organizzative si snoda lungo una successione di tre prospettive paradigmatiche<sup>7</sup>: approccio taylor-fordista o *modernista*, approcci organicistico-sistemiche o *neo-modernisti*, culture ed approcci organizzativi *post-industriali e postmodernisti*. A ciascuno di essi corrisponde quasi specularmente un orientamento conforme di pratica della formazione.

#### 3.1. La formazione come addestramento

---

<sup>6</sup> Seguo qui la linea teorica e argomentativa su cui si basa un mio lavoro di alcuni anni fa (Lipari 2002).

<sup>7</sup> Vorrei sottolineare il fatto che l'assunzione di questa prospettiva diacronica esclude ogni possibile semplificazione tendente 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, così come è vero che, nelle pratiche correnti, si possono riscontrare frequentemente intrecci ed ibridazioni tra modelli anche marcatamente diversi tra loro).

L'approccio modernista è caratterizzato dal prevalere di una cultura deterministica della formazione che corrisponde in modo del tutto speculare al modello organizzativo dominante, lo schema taylorista, 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 (anche queste, evidentemente, determinate dal *management*). Il taylorismo (in quanto ideologia delle società industriali di un lungo periodo del Novecento), postula, come è noto, la possibilità che per ogni attività ci sia un modo ottimale ed unico di svolgerla per cui, una volta attribuiti i compiti agli operatori, si tratterà di garantire - e questo aspetto è 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 implicano la ridicibilità dell'individuo alle macchine delle è di fatto parte integrante (nella misura in cui svolge compiti ripetitivi, prevedibili e perfettamente controllabili) - la formazione assume 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'assoggettamento degli uomini 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 di *indottrinamento* 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. 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.

### 3.2. La formazione come adattamento

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 con una prospettiva nuova (che qui ho definito *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. Il cambiamento avviene anche in presenza di fenomeni che mettono in luce i limiti del modello dominante facendo emergere la rilevanza delle dimensioni relazionali dei processi organizzativi e dunque la non ridicibilità degli attori nelle organizzazioni a mere funzioni meccaniche. Tra i "fattori" che consentono il mutamento di prospettiva, due sono particolarmente rilevanti ai fini del nostro discorso: 1) la rivalutazione delle dimensioni affettive, umane e relazionali nella vita organizzativa: l'uomo al lavoro è anche un essere dotato 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 quello di esser parte di un'impresa alla quale dedicarsi insieme ad altri; 2) la «scoperta» della crucialità delle *relazioni tra organizzazione ed ambiente* ai fini della sopravvivenza e dello sviluppo delle imprese. L'ambiente delle organizzazioni diventa un oggetto di attenzione privilegiato per gli studiosi ed un punto di riferimento centrale per i *manager* impegnati nella gestione dei processi organizzativi. Maturano in questo contesto quegli approcci in base ai quali i «parametri» di progettazione e ri-progettazione dovrebbero mantenere un certo grado di elasticità per consentire alle strutture dell'organizzazione quella capacità di adattamento alle variazioni ambientali grazie alla quale è possibile, per esse, sopravvivere anche in condizioni di elevata turbolenza dell'ambiente. In questo quadro si afferma 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. La nuova visione dell'organizing, non solo rinnova in modo significativo il quadro delle interpretazioni e delle pratiche organizzative, ma costituisce anche l'*humus* ed il retroterra per la "fondazione" di una cultura radicalmente rinnovata della formazione. Poiché nel governo delle organizzazioni bisogna tener conto del contributo e delle esigenze degli individui oltre che del loro mutato ruolo di soggetti capaci di *adattamento* agli imprevisti ed alle variabilità interne così come a quelle esterne, la formazione comincia a diventare non solo parte integrante della pratica organizzativa, ma anche un terreno di elaborazioni culturali e di nuove tecniche d'azione. E' in questo clima che l'azione formativa 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 che, mentre da un lato dà luogo ad una concezione dell'agire formativo come un intervento orientato ad incidere sugli aspetti motivazionali e dei comportamenti degli individui allo scopo di valorizzare il loro contributo all'organizzazione (non più dunque solo accrescimento delle conoscenze teoriche e dei saperi pratici) e, al tempo stesso, di favorire le loro capacità di *adattamento autonomo consapevole* alle mutevoli esigenze del sistema; dall'altro, sul versante delle pratiche, comincia ad elaborare specifiche tecniche e metodi d'intervento innovativi ed originali. Considerando nel loro insieme gli orientamenti di metodo che caratterizzano l'approccio neo-modernista 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".

### 3.3. La formazione come apprendimento

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 nelle quali 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, dell'investimento in ricerca e in *know-how* innovativi. La logica emergente - opposta a quella classica della razionalizzazione - si basa sull'intreccio di quattro dimensioni: (a) capacità di innovazione; (b) capovolgimento del rapporto quantità-qualità; (c) centralità della risorsa umana; (d) capacità di apprendimento. Nelle mutate condizioni, le forme organizzative tradizionali (basate sulla burocrazia, sulla gerarchia, sulla specializzazione, sull'integrazione verticale/orizzontale, sulla standardizzazione, sul controllo) sono 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 (che garantiscono, attraverso l'automazione, processi altamente flessibili a tutti i livelli della struttura). 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. In parziale sintonia con le nuove sensibilità interpretative sui fenomeni legati all'*organizing* e con le tendenze delle organizzazioni postindustriali, 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. In generale 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. Il tema dell'apprendimento organizzativo - e, in questo contesto, i temi legati alle competenze, alle conoscenze tacite, al valore delle forme intuitive del sapere pratico - diventa così uno dei motivi dominanti del rinnovamento (e del rilancio) della cultura e delle pratiche di formazione. 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 sintesi, le tendenze delineano 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) i metodi sono il frutto di scelte locali di attori professionali competenti; (b) 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 rende mobili e cangianti i contenuti professionali su cui si basa il processo di costruzione delle competenze degli operatori e mette in evidenza 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.

#### 4. La formazione “oltre l'aula”. Nuove stilizzazioni e nuovi modelli d'azione<sup>8</sup>

L'affermarsi e il progressivo consolidarsi della logica dell'apprendere ha generato, anche in Italia, una ripresa di interesse per i metodi della formazione. Si tratta di un fenomeno che ha come principale punto di riferimento una grande varietà di pratiche che maturano e si sviluppano (i) in contesti caratterizzati da un legame forte con i processi locali organizzativi e di lavoro; (ii) in una prospettiva di radicale superamento degli schemi ancorati alla tradizione codificata dell'azione formativa; (iii) sulla base di un'idea “allargata” della formazione entro cui assumono una certa rilevanza tanto le attività di consulenza quanto quelle di assistenza tecnica. Questa proiezione verso le dinamiche della vita organizzativa assume nelle visioni emergenti un tratto del tutto nuovo, caratterizzato dall'affermarsi della consapevolezza del fatto che i fattori costitutivi dell'apprendimento sono “segnati” dall'intreccio di due “fattori” cruciali: da un lato, il riconoscimento della centralità della conoscenza e, soprattutto, del fatto che la conoscenza utile è quella che ha origine nelle pratiche degli attori impegnati nelle loro attività; dall'altro, il prevalere di una visione secondo cui assumono nuova rilevanza le dimensioni soggettive, intersoggettive e contestuali dell'apprendere: *l'apprendimento trova il suo fondamento nella pratica, nelle relazioni degli attori*. In simili condizioni, il rinnovamento della formazione, sul terreno del metodo, deve fare i conti con il dualismo tra *insegnamento* e *apprendimento*: il primo, come è noto, si basa sulla trasmissione verticale di contenuti (saperi, valori, ecc.) da chi li detiene a chi li deve assumere; il secondo, invece, si fonda sulla centralità del soggetto e della sua capacità di apprendere dall'esperienza seguendo selettivamente le sue inclinazioni e i suoi interessi. Legati alla *logica dell'insegnare*, i metodi classici sono anche caratterizzati dalla centralità dell'“aula”, metafora che rinvia alle modalità *trasmissive* della conoscenza fondate sull'autorità e la gerarchia, sulla riduzione dei soggetti a contenitori, sulla trasmissibilità meccanica del sapere. Il rovesciamento del paradigma dell'aula privilegia evidentemente la *logica dell'apprendere* e mette in luce la capacità degli attori di elaborare l'esperienza che diventa la fonte principale di conoscenza. Questa prospettiva scardina i modelli classici della formazione, apre nuove prospettive all'elaborazione metodologica dando luogo ad una grande varietà di metodi che possono essere riassunti dallo slogan “metodi oltre l'aula”.

In questo quadro, gli approcci che si sono venuti consolidando sono molti e, pur tra molte differenze, sono tutti riconducibili all'interesse per la promozione dell'apprendere mediante lo stimolo alla partecipazione, il coinvolgimento degli attori implicati, il riconoscimento della loro soggettività, della rilevanza dell'azione e della riflessività in azione. Possiamo etichettare l'insieme di queste modalità di azione formativa come *approcci orientati allo sviluppo di pratiche riflessive*. L'abbozzo di una prima parzialissima mappa (da arricchire e rielaborare in funzione delle preferenze di ciascuno) muove dall'individuazione di diverse famiglie di metodi che - secondo una sommaria ricostruzione genealogica (almeno per la parte di ragionamento che intendo svolgere qui io) - vede da un lato, gli approcci basati sull'*intervento*, sulla *partecipazione*, sull'*azione*; dall'altro, quelli basati sulla *condivisione della pratica in contesti d'azione omogenei* (le cosiddette “comunità di pratica”) e quelli che riproducono il modello della condivisione della pratica al livello della *costruzione di reti on line*.

---

<sup>8</sup> In questo § ripropongo molto sinteticamente i temi e gli argomenti trattati in un mio recente saggio al quale rinvio per una trattazione più ampia: cfr Lipari 2008

## 4.1. Action methodologies

Appartengono al primo raggruppamento tutti quegli approcci che fanno riferimento al “modello” della *ricerca-azione*, il cui orientamento di fondo - dovuto, come è noto, alla formulazione originaria di Lewin (1972) - non è tanto legato alla produzione di conoscenza (la quale è legittimata solo dal riconoscimento da parte della comunità scientifica), quanto piuttosto alla produzione della conoscenza specifica che, in un contesto dato, genera cambiamento e che nel riconoscimento sociale del cambiamento realizzato trova la sua legittimazione: nell'azione sono inglobate, potenziate e dotate di senso le nozioni di *conoscenza* e di *cambiamento*. La logica del cambiamento costituisce il fondamento teorico e di metodo della ricerca-azione. Gli sviluppi di questo approccio possono essere riferiti ad almeno tre indirizzi.

Il primo è legato al “modello” della “ricerca-intervento” nelle organizzazioni elaborato dal Tavistok Institute di Londra come articolazione dello schema socio-tecnico di analisi e intervento (progettazione) in campo organizzativo. La logica di questo schema è legata agli sviluppi del movimento delle *human relations* e si basa sull'idea secondo cui la progettazione organizzativa deve tener conto delle dimensioni tecniche e, simultaneamente, di quelle sociali, cioè dei bisogni dei membri dell'organizzazione. La “progettazione congiunta” (cfr. Butera 1979) è realizzata in modo da garantire il *coinvolgimento*, la *partecipazione* e la *collaborazione* dei lavoratori.

Il secondo “modello” è l'*action learning*, prospettiva elaborata da Revans nel 1983 (Revans 1983) e successivamente ripresa e variamente sviluppata nel quadro di interventi di sviluppo manageriale basati sull'azione. Qui, *azione e apprendimento sono indissolubilmente legati*. La prima rinvia costantemente al secondo e viceversa, in un processo continuo di alimentazione dato dall'esperienza e dai problemi che essa costantemente genera. L'apprendimento è sempre associato ad una tensione (tra saperi codificati e problemi legati all'azione) che si può superare grazie ad un processo esplorativo caratterizzato da “domande” sulla natura e sulle caratteristiche del problema.

Il terzo modello, la *ricerca partecipativa*, è legata all'opera di Paulo Freire e alla sua teoria dell'educazione come “liberazione” a partire dalla “coscientizzazione” (Freire 1971): la ricerca dovrebbe essere sempre associata a pratiche educative capaci di stimolare la partecipazione degli attori sociali all'analisi e alla conoscenza critica della loro condizione e realizzare così forme concrete di emancipazione. Le più rilevanti applicazioni del modello della ricerca partecipativa sono legate a progetti ed interventi orientati allo *sviluppo locale* o allo *sviluppo di comunità*.

## 4.2. Comunità di pratica

Il secondo raggruppamento include un variegato insieme di metodi il cui punto di riferimento è il costrutto di “comunità di pratica” (CdP) elaborato tra gli altri da E. Wenger (Wenger 2006; Wenger et alii 2007) nell'ambito degli studi sull'apprendimento organizzativo per descrivere le aggregazioni informali di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono *spontaneamente* attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici e linguaggi e generando, per questa via, forme di “strutturazione” dotate di tratti culturali specifici. Sull'onda del successo dei contributi legati a questo indirizzo, si è venuta sviluppando una nutrita serie di “varianti” tutte orientate a “piegare” in chiave “interventista” l'intuizione originaria. Si tratta, di lavorare alla “costruzione” di comunità la cui qualificazione è data dall'oggetto particolare che costituisce il principale focus di interesse del gruppo. Le articolazioni applicative legate all'ipotesi della “progettabilità” di CdP sono fondamentalmente riconducibili a tre approcci (Lipari, Valentini 2004).

Il primo delinea una modalità di intervento *non intrusiva* secondo cui la possibilità di “coltivare” una CdP dipende in larga misura dalla sua capacità di sprigionare energia, passione, valore, in una parola, la *necessaria vitalità* grazie alla quale è possibile mantenere alto nel tempo il grado di implicazione e di coinvolgimento dei suoi partecipanti. La vitalità può essere sostenuta, incoraggiata attraverso specifici interventi di “coltivazione”.



Il secondo trae ispirazione dal tema della CdP per elaborare interventi orientati alla costruzione di *comunità professionali*. Ma con un'avvertenza: le *comunità professionali*, a causa di un modello di riferimento forte e consolidato nel tempo, rinviano all'idea di *reti istituzionalizzate di professionisti* che condividono uno statuto disciplinare di riferimento, status sociale, un ordine professionale vigilante, ecc.. Si tratta di comunità *già date* (cioè esistenti) e comunque statiche, in cui prevalgono istanze di appartenenza e di tutela della professione. Non è a questo modello che si riferisce l'ipotesi della costruzione di *comunità professionale* (CP); l'idea è quella di assumere un'*accezione debole* dell'etichetta CP. I temi che aggregano una CP possono essere i più disparati; in ogni caso sono situazionali e contingenti. In questo caso, si tratta di reti molto simili a network attivati da un interesse contingente esauritosi il quale possono sciogliersi.

### 4.3. Comunità on line

La terza tendenza – che chiaramente si ispira all'approccio CdP - si basa sulla costruzione di comunità in rete. Si tratta di una scelta in base alla quale, le *comunità in rete* (prevalentemente associate all'*implementation* di grandi progetti entro cui sono previste attività formative) puntano al coinvolgimento di molti attori ed hanno lo scopo di sostenere i contenuti della formazione mediante il rafforzamento dei legami tra i partecipanti. La più importante differenza tra questo approccio e quelli più vicini al modello originario della CdP, è quella legata alla *prossimità delle relazioni* che caratterizzano il primo modello e la *distalità delle relazioni* propria del secondo. Quest'ultima caratteristica modifica il piano delle possibilità comunicative (e la qualità delle interazioni) configura la comunità nei termini di una rete sociale i cui attori sviluppano relazioni a distanza, delineando così una nuova "struttura" relazionale nella quale cambiano radicalmente le forme della comunicazione.

## 5. Riferimenti bibliografici

Butera F., *Lavoro umano e prodotto tecnico. Una ricerca sulle acciaierie di Terni*, Torino, Einaudi, 1979

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

Crespi F., *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2004

Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1973

Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, A. Mondadori, 1971

Latour B., *Una sociologia senza oggetto? Note sull'interoggettività*, in Landowski E., Marrone G. a cura di, *La società degli oggetti. Problemi di interoggettività*, Roma, Meltemi, 2002, 203-22

Latour B., *Dove sono le masse mancanti? Sociologia di alcuni oggetti di uso comune*, Mattozzi A. (a cura di), "Il senso degli oggetti tecnici", Roma, Meltemi, 2006, 81-124

Lewin K., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972

Lipari D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati, 2002

Lipari D., *Una conversazione con Etienne Wenger. Postfazione a*, Wenger E., "Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità", Milano, Cortina, 2006, 308-324

Lipari D., *Introduzione*, in Wenger E., McDermott W. M. Snyders, "Coltivare comunità di pratica", Milano, Guerini e Associati, 2007

Lipari D., *Metodi della formazione «oltre l'aula»: apprendere nelle «comunità di pratica»*, in Montedoro C., Pepe D. a cura di, "La riflessività nella formazione: metodi e modelli", Roma, Isfol, 2008, 343-378

Lipari D., *La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze*, "Quaderni" CE.R.CO", Rimini, Guaraldi, 2010 (in corso di pubblicazione in un volume curato da M. Benadusi)

Lipari D., Valentini P., *Pratiche di comunità di pratica*, "Adulità", n. 20, 2004, 100-109

Maggi B. (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, Milano, Etas, 1991

Revans R. W. *L'ABC dell'«imparare facendo»*, Torino, Ispir, 1983

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006

Wenger E., Mc. Dermott R. Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini e Associati, 2007