

Anno XXIX n. 2-3

Maggio-Dicembre 2006

prospettiva EP

*educare
alla virtù*



**ARMANDO
EDITORE**

Quadrimestrale di Educazione permanente
Rivista fondata da Mario Mencarelli

maggio - dicembre 2006 - n. 2-3

Direttore: SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Comitato Scientifico: FERDINANDO ABBRI, GIUSEPPE ACONE,
SERGIO ANGORI, ROSSANA CUCCURULLO,
ANNA GLORIA DEVOTI, GIOVANNI GOCCI,
ROSETTA FINAZZI SARTOR, FERDINANDO
MONTUSCHI, LANFRANCO ROSATI,
GIUSEPPE SERAFINI, GIUSEPPE VICO

Redazione: MAURO MANGANELLI (caporedattore), FABRIZIO
D'ANIELLO

Redazione e direzione: c/o Mencarelli – Via F.lli Bimbi, 20 -
53100 Siena

Amministrazione: Armando Armando Editore
Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma
Tel. (06) 5894525
Fax. (06) 5818564

ABBONAMENTI 2006

Abbonamento annuo per l'Italia	€ 42,00
Un fascicolo	€ 13,00
Un fascicolo doppio	€ 21,00
Abbonamento annuo per l'estero	€ 52,00

Per gli abbonamenti utilizzare il ccp n. 62038005 intestato a:
Armando Armando s.r.l. - Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Corrispondenza: I manoscritti e i libri vanno inviati alla redazione. I manoscritti anche se non pubblicati, non si restituiscono. Alla redazione vanno inviate anche le riviste in cambio.

Autorizzazione del Tribunale n. 70/94 del 23.2.1994

Quadrimestrale di Educazione permanente
Rivista fondata da Mario Mencarelli

maggio - dicembre 2006 - n. 2-3

Educare alle virtù

Educare ad “essere per la vita” (s.s.m.) Pag. 5

Studi

- S.S. MACCHIETTI, *Ricomprendere e riproporre l'educazione morale nella scuola* » 7
- M. MICHELETTI, *Autocontrollo e temperanza. Il dibattito filosofico sul rapporto tra forza morale e virtù* » 27
- A. GIAMBETTI, *L'etica della relazione nella pedagogia della persona* » 55
- F. D'ANIELLO, *La dimensione etica della formazione professionale* » 91
- S. BERTOLINO, *Intorno all'identità dell'educatore: formazione, etica e competenze educative* » 127

Recensioni

- G. SCUDERI, *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia* (L. Todaro) » 141

LA DIMENSIONE ETICA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Fabrizio d'Aniello

In memoria del Prof. Giorgio Bocca,
al quale mi sento di esprimere la gratitudine
e la riconoscenza per la lezione di pedagogia
e di vita che ci ha trasmesso in dono.

Educazione e formazione

Il concetto di formazione, soprattutto in questa stagione, assume significati plurimi e talora contrastanti. «Nel linguaggio comune e nella letteratura pedagogica il termine è sinonimo di educazione, di apprendimento, di istruzione, di addestramento ed in un certo senso li coinvolge tutti»¹.

In effetti, vi si può far riferimento per indicare un'«attività plasmatrice ed integratrice», che evoca simbolicamente il lavoro del maestro artigiano intento a dar forma, modellare e forgiare ciò che è ancora amorfo e che, contemporaneamente, rimanda ad una più estesa interpretazione della formazione come 'plasmazione umana', ossia «un'attività (e risultato delle attività) che la generazione adulta (e per essa, in primo luogo i genitori, gli insegnanti, i maestri, gli educatori in genere) mette in atto per dare configurazione armonica e composta all'umanità del bambino, costituzionalmente informe, disorganica, incompleta, carente»². In questo senso, si corre il rischio di percepire la formazione come lo strumento necessario al mantenimento e alla perpetuazione di una realtà sociale in cui non vi è spazio per una libera e spontanea espansione vitale, ma solo per l'adesione ad un quadro di valori e di norme, di comportamenti ed abiti mentali etero-diretti ed imposti, interiorizzati e metabolizzati entro un'atmosfera morale di conformismo e passiva omologazione.

La formazione, ancora, può essere compresa come il «prendere forma umanamente degna», richiamando con ciò la confluenza e l'intreccio di questioni filosofiche inerenti la realtà in generale, la conoscenza umana, l'immagine dell'uomo e del suo destino: dalla realizzazione di una forma consistente nell'attuazione aristotelica delle umane

¹ C. NANNI, *Antropologia pedagogica*, Roma, LAS, 2000, p. 25.

² *Ibidem*.

potenzialità immanenti, all'imitazione di Cristo, modello (morfé) di virtù, fino alla ricerca gestaltica (da Gestalt = forma) di una totalità relazionale sistemica.

Se, poi, pensiamo alla ripresa, da parte dell'Illuminismo e del Romanticismo tedeschi, di un tema caro alla Grecia classica, dove «si pensava all'esistenza di un tipo ideale d'uomo [...] che costituiva l'oggetto e il traguardo dell'educazione (paideia), la quale, a sua volta, sembrava coincidere con la cultura, intesa come sviluppo e realizzazione della natura, di un tipo universale, in altri termini di una 'forma'»³, non è possibile dimenticare l'accostamento al termine germanico «'Bildung' (che dice insieme l'immagine umana ideale, la cultura che umanizza e l'azione di umanizzazione attraverso tale cultura)»⁴, per cui formazione è essenzialmente «'coltivazione di sé', 'cultura dello spirito', (nel significato tedesco di 'spirito', 'der Geist', che implica intellettualità, esteticità, eticità, religiosità, cultura e la loro armonica composizione personale)⁵».

Infine, ed è la variante interpretativa che interessa maggiormente la nostra argomentazione, la formazione viene spesso identificata, sul piano della concreta esperienza formativa, prima che con l'«abilitazione a ruoli professionali e sociali» o con la «qualificazione umana dello sviluppo individuale e collettivo», con il concetto anacronistico di addestramento⁶.

Come abbiamo potuto rilevare, le difficoltà che si incontrano nel definire in maniera univoca la formazione sembrano dovute al fatto che essa «si trova ad un crocevia fra elementi più squisitamente di origine teoretica (antropologia, filosofia) ed altri che hanno preso vita da ambienti extrapedagogici (matrice formativa aziendale)»⁷.

Tenendo ferma la distinzione tra un concetto di formazione di matrice pedagogica ed uno di matrice essenzialmente taylorista, occorre precisare che la nostra attenzione verrà focalizzata sul secondo, assumendo come oggetto di studio la formazione professionale interna ed esterna alle imprese/organizzazioni, con lo scopo di sussumere questo ti-

³ S.S. MACCHIETTI, *Educazione e formazione*, «Prospettiva EP», 4, 2004, p. 52.

⁴ C. NANNI, *Antropologia pedagogica*, cit., p. 27.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Sul concetto di formazione come «attività plasmatrice ed integratrice», «prendere forma umanamente degna», «processo integrativo dello sviluppo personale», «abilitazione a ruoli professionali o sociali» e «qualificazione umana dello sviluppo individuale e collettivo», cfr. *ivi*, pp. 25-30.

⁷ G. BOCCA, *La formazione. Riflessione a voce alta*, «Bollettino della As.Pe.I.», 110-111, 2000, p. 2.

po di formazione nel campo d'indagine pedagogico e di porne in luce la valenza educativa.

Convenendo con le considerazioni di Giuseppe Serafini, un primo passo da muovere in tale direzione, soprattutto nel momento in cui si continua ad operare una riduzione ingiustificata ed improduttiva dell'agire formativo ad una semplice somministrazione di 'istruzioni per l'uso', consiste nel tentare di ridefinire la formazione professionale a partire dall'idea di educazione e, quindi, agevolare l'accostamento tra i due concetti per sottolineare quanto il primo abbia da guadagnare dal secondo⁸.

Lo stesso Serafini afferma che «l'educazione può plausibilmente supporre come l'azione (meglio, un insieme, spesso complesso e molto specifico, di azioni), all'interno di un rapporto, di un soggetto volto a creare situazioni e condizioni, che sollecitino un altro soggetto ad interessarsi, rendersi disponibile, lasciarsi coinvolgere, attivarsi perché in lui si verificino cambiamenti, nella direzione che l'altro (colui che educa) ha auspicato, sperato, stimolato, ma che egli, in maniera più o meno consapevole deve cominciare ad apprezzare (perché se così non fosse opporrebbe tali ostacoli da rendere inutile l'azione educativa)»⁹.

Che cosa emerge da questa definizione? Che la relazione educativa è asimmetrica; che il processo educativo «si connota in maniera specifica per l'intenzionalità (con tutto ciò che comporta per chi lo facilita, lo promuove e lo vive)»¹⁰; che il rapporto educativo si nutre di corresponsabilità e non può essere unilaterale; che l'educazione ha per fine la promozione ed il sostegno di un cambiamento. Questo cambiamento, altresì, concerne l'umanità del soggetto educando, contribuendo: ad attivare un potenziale di risorse, talenti e qualità che, se attuato armoniosamente e totalmente, lo aiuta a svelare il suo saper essere autentico ed originale, unico ed irripetibile; a rendersi protagonista consapevole, responsabile ed autonomo di un progetto di vita assiologicamente orientato; ad autodeterminarsi e scegliere, in libertà ed in assenza di tatticismi, il bene che è effettivamente migliore per sé, per gli altri e per la società tutta¹¹.

Potremmo citare infinite definizioni di educazione, a partire da Platone fino ai giorni nostri, tutte tese a delucidare aspetti di un concetto

⁸ Cfr. G. SERAFINI, *In merito al concetto di formazione*, «Prospettiva EP», 4, 1998, p. 3.

⁹ Ivi, pp. 3-4.

¹⁰ S.S. MACCHIETTI, *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni, 1998, p. 93.

¹¹ SERAFINI, *In merito al concetto di formazione*, cit., p. 4.

invero complesso, ambiguo e polisemico quanto quello di formazione, ma, con Cesare Scurati, riteniamo di poter riassumere le analogie e le differenze che queste palesano e testimoniano, attraverso una collocazione in una serie di quattro livelli successivi: «a) l'educazione appare come pura e semplice manifestazione della 'natura' data; b) l'educazione viene fatta consistere nella trasmissione di un certo patrimonio culturale e nell'adattamento della nuova personalità in processo di crescita alla cultura del gruppo sociale cui appartiene; c) l'educazione è considerata come azione formativa, intervento di un soggetto (educatore) su un altro soggetto (educando) per il conseguimento, da parte di quest'ultimo, dei fini oggettivamente preconcepiti e stabiliti dal primo; d) l'educazione è intesa come rapporto promozionale autenticante della piena autonomia personale dell'educando»¹².

Al di là delle riflessioni e dei confronti che questa schematizzazione potrebbe generare e che meriterebbe, ci basti qui manifestare il nostro pieno accordo all'ultima definizione, l'unica che faccia emergere «la visione della persona che è sempre un fine ed un valore in se stessa, che si verifica soltanto nella promozione della personalità umana nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, autonomia etica, responsabilità ed auto-dominio»¹³. Inoltre, se questa 'promozione' è l'essenza e lo scopo del processo educativo e se è vero che l'autoaffermazione ontologica si realizza per mezzo di cambiamenti che sono, insieme, la causa e l'effetto di una dinamica dialettica virtuosa oscillante tra una condizione ontica (essere) ed una eventualità deontica (dover essere), finalizzata ad una progressiva celebrazione del proprium in base al quale l'uomo possa definire, distinguere ed affermare se stesso, allora non possiamo non intuire come l'educazione sia un qualcosa che riguarda lo stesso uomo per tutto il corso della vita: non è dato di fissare un traguardo per la propria 'crescita in umanità' senza negare la possibilità stessa di una crescita, ovvero senza negare il valore di una progettualità forte e di una progettazione incrementale che orientano l'ambizione legittima di un'umanizzazione perfettibile.

Le riflessioni maturate in ordine alla definizione offerta da Serafini, così come la sintesi classificatoria di Scurati, nell'ampliare la già ricca portata etimologica del lemma educazione (dal latino educare = allevare, intensivo-durativo di educere = trarre, condurre fuori), ci esortano nuovamente ad opporre resistenza di fronte a coloro che guardano alla formazione come tappa obbligata per la conquista di informazioni, nozioni e tecniche utili all'esecuzione di un determinato lavoro.

¹² C. SCURATI, *Profili nell'educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1977, pp. 230-231.

¹³ Ivi, p. 231.

Di contro alla costituzione progressiva di una società atelica e relativista, figlia della tecnocentricità scienziata e neo-nichilista, per cui l'uomo perde la propria dignità ed il proprio valore onto-metafisico, ridotto com'è ad esclusivo prodotto di se stesso, merce di scambio addetta alla produzione e al consumo di altra merce, giova ribadire l'accoglimento delle istanze personaliste e sostenere che la formazione, configurandosi come momento e parte essenziale dell'educazione permanente della persona, è un ulteriore mezzo per la liberazione del potenziale umano, per la conquista di un 'saper essere' oltre che di un 'saper fare'.

L'accessibilità pedagogica alle 'questioni' del lavoro

Nonostante quanto abbiamo poc'anzi espresso e che riprenderemo successivamente in modo più approfondito, la formazione, nondimeno, continua ad essere considerata come sinonimo di addestramento professionale. Per meglio comprendere il perché di questa accezione negativa e del pregiudizio che l'accompagna, occorre ripercorrere l'iter evolutivo storico-culturale del concetto di lavoro e, in coerente corrispondenza, fornire alcune indicazioni di massima utili ad evidenziare, senza pretesa di esaustività, l'accessibilità pedagogica alle questioni dello stesso e la possibilità di una concezione educativa dell'esperienza lavorativa. Per fare ciò, ci proponiamo di analizzare criticamente un breve excursus elaborato da Giorgio Bocca¹⁴.

Solo a partire dal XVII secolo, grazie soprattutto all'opera e alle 'riflessioni' di Comenio sul rapporto esistente tra educazione e lavoro, quest'ultimo comincia ad essere percepito, entro il quadro generale della teorizzazione filosofica e pedagogica, quale «espressione peculiare del mondo adulto, strumento di perfezionamento di tutte le facoltà umane, modalità di apprendimento attraverso il fare»¹⁵.

Precedentemente, al di là della significatività dell'esperienza artigianale del libero comune, dove educazione umana e lavorativa risultano indistinte agli effetti di un'unica 'soddisfazione' formativa, solo l'influenza del pensiero e della carità cristiana (a partire dal IV secolo d.C. con Agostino di Ippona, poi con San Benedetto, fino ad arrivare alle

¹⁴ Cfr. G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000, pp. 9-16 e 107-115. Per un'analisi approfondita volta a cogliere il rapporto lavoro-pedagogia nella storia, cfr. G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998 e C. BIASIN, *Lavoro e pedagogia. Un percorso attraverso alcuni modelli del passato*, «Studium Educationis», 1, 2000.

¹⁵ Ivi, p. 109.

esperienze dei Padri Somaschi o degli Scolopi intorno al XVI e XVII secolo) – tesa a promuovere la considerazione del lavoro, ora nella sua funzionalità negatrice dell'inazione causa del vizio, ora quale semplice mezzo per la conquista dell'indipendenza e della dignità della persona – argina e modifica un'idea di attività lavorativa che prende le mosse dalla cultura classica greca e latina. In essa, siffatta attività è sinonimo di condizione ignobile ed abbruttente, rea di limitare e ridurre quell'*otium* necessario alla coltivazione della spiritualità e alla maturazione dell'umanità dell'uomo. «Dunque, già ab origine la dimensione lavorativa ha assunto connotati decisamente in-umani, venendo espunta dalla definizione di quella che si presenterà come il curriculum educativo per eccellenza, tramandato sino a noi nella forma 'perenne' della cultura liceale»¹⁶.

Se nel XVII secolo la crisi del modello di formazione delle maestranze quale sostanziale affiancamento del lavoratore all'interno della bottega, dovuta principalmente al sorgere delle manifatture e delle esigenze produttive correlate, è superata grazie alla istituzione di scuole tecniche che legittimano il rinnovato interesse nei confronti del lavoro, è però nel XIX secolo che la riflessione pedagogica individua nell'esperienza lavorativa uno «strumento completo di educazione umana, in quanto coinvolgente la ragione, la volontà, la capacità operativa, la capacità di giudizio (Kerschensteiner ne farà il perno del suo progetto di scuola nuova); diviene esperienza formativa da cui procedere al fine di rigenerare l'intera società»¹⁷.

Il XIX, invero, è anche il secolo del passaggio dalla produzione artigianale a quella industriale. Lo 'scientific management' introdotto da Frederick Taylor presuppone una sistematizzazione ed una razionalizzazione dei processi produttivi improntate da una logica positivista che impone la divisione e la parcellizzazione del lavoro. Il lavoratore, quindi, addetto al mero funzionamento di un macchinario specifico, è considerato quale semplice appendice della macchina stessa.

La diffusione del taylorismo, unitamente all'assenza di un'antropologia forte, che riconosca ed affermi il valore di colui che lavora in quanto persona, e al potere indiscusso ed indiscutibile dei giganti finanziari sostenuti da una classe imprenditoriale in grado di gestire, sia la formazione dell'élite, che delle maestranze, finiscono con il sancire, nella prima metà del XX secolo, la netta divaricazione tra pensiero pedagogico ed operatività formativa¹⁸.

¹⁶ Ivi, p. 108.

¹⁷ Ivi, p. 110.

¹⁸ Cfr. J. DEWEY, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

In effetti, se nel 'mondo' artigianale la formazione consisteva essenzialmente in quello che potremmo definire 'apprendistato da contatto', ora, questa diveniva sinonimo di addestramento strumentale, coinvolgendo la mono-dimensionalità dell'homo laborans e non la totalità dell'uomo, scatenando con ciò le critiche, o, peggio, il silenzio assordante della comunità scientifica pedagogica. Il lavoro così inteso, depauperato di una dimensione relazionale che si fa carico di testimoniare una passione produttiva, di trasmettere i segreti del mestiere, di apprendere imitando e facendo, configurando un abbozzo di professionalità connotato da poiesi artistica e creatività, annulla qualsivoglia valenza educativa ed ostacola una praticabilità pedagogica dei temi del lavoro, intenzionato com'è a trasformare l'operaio in una sorta di skinneriana scatola nera, ingranaggio tra gli ingranaggi.

Le eco degli studi condotti in ambito psicologico e sociologico, attenti ora a dimostrare l'importanza della dimensione relazionale, sociale e grupppale del lavoro, ora a rilevarne la sua funzione esemplare ed autosufficiente in ordine al raggiungimento di un'autorealizzazione individuale (la motivazione al lavoro come motivazione al 'successo' personale), finiscono successivamente con il determinare il passaggio da un paradigma meccanicistico ad uno sistemico.

Siamo negli anni Cinquanta, età di ricostruzione post-bellica. Da una parte, la strutturazione e l'organizzazione del mercato del lavoro (con particolare riferimento alla filiera produttiva industriale) subiscono profondi cambiamenti a seguito dell'introduzione di nuove tecnologie tese a snellire il lavoro a catena, fino a sperimentare i primi processi di automazione. Dall'altra, il desiderio di elevare la condizione di un uomo depresso e svuotato dalle brutture del conflitto mondiale, insieme alla volontà di progredire in direzione della costruzione di un'identità attiva, libera dalle secche dell'immobilismo e pronta a costruire autonomamente la strada per un futuro migliore, determinano in prima battuta l'innalzamento del livello base di istruzione popolare e, secondariamente, il mutamento di percezione circa il ruolo del lavoratore.

Se, precedentemente, l'ignoranza e la stoltezza apparivano come 'qualità' adeguate allo svolgimento di mansioni routinanti, ora, il nostro homo novus, depauperato materialmente e spiritualmente, spesso costretto dalla guerra ad una vita fatta di stenti ed involuzione culturale, avverte il dovere bio-fisiologico e morale di riscattare la propria esistenza, non lasciandosi più guidare da una macchina in quanto appendice marginale della stessa, ma accrescendo le proprie conoscenze al fine di condurla e di interagire con essa in modo consapevole.

Tutto ciò porterà ad un cambiamento radicale, in grado di interessare e ridelineare i confini della concezione del lavoro: «la ridefinizione dell'impresa in termini anche di complesso sistema le cui componenti si

relazionano in una sorta di mercato 'interno' fortemente integrato [...]»¹⁹.

Da automa isolato ed alienato, autistico esecutore di un disegno progettuale non condiviso né condivisibile, il dipendente ha ora la possibilità di collaborare, di scambiare domande ed informazioni sul prodotto ottenibile, di rapportarsi con i colleghi, anche se l'obiettivo di fondo rimane quello di agevolare il compito dei manager o dei quadri preposti all'assunzione delle decisioni.

Sebbene tale cambiamento sia stato prefigurato e sollecitato dall'avvento del modello socio-tecnico, nonché dalla 'teoria del campo' di Kurt Lewin, la loro applicazione risente della mancanza di una progettualità ampia impegnata a considerare la dimensione globale dell'educazione umana. Infatti, le sperimentazioni realizzate in ambito psico-sociologico offrivano alle imprese l'opportunità di sviluppare forme di organizzazione produttiva più ricche di stimoli per gli operatori, ma, al contempo, garantivano una flessibilità adattativa ed un adeguamento delle strategie di apprendimento della forza lavoro alle esigenze delle imprese medesime. In sostanza, si cerca di modificare e migliorare il clima aziendale per il bene (profitto e riduzione dei conflitti interni²⁰) dell'azienda, non in vista della crescita cognitiva, affettiva ed emotiva di coloro che vi lavorano, con conseguente ricaduta positiva sulla qualità del loro operato.

Nonostante ciò, è indubbio il valore di quella che possiamo a tutti gli effetti denominare 'rivoluzione sistemica'. Per la prima volta, l'attenzione è spostata dal prodotto (che comunque rimane centrale) a colui che ne è artefice e, per questo, accanto alle altre scienze umane, torna a far udire la propria voce anche la pedagogia. C'è chi, come Francesco de Bartolomeis, persiste nel considerare quello lavorativo come un ambito non autenticamente educativo e ci sono altri che postulano la necessità di equiparare l'offerta formativa di base delle scuole del lavoro a quelle liceali (Sergej Hessen), oppure evidenziano le valenze etiche, estetiche, cognitive ed affettive che permeano l'attività lavorativa (Aldo Agazzi), o, ancora, cercano di promuovere itinerari di approfondimento culturale

¹⁹ BOCCA, *Pedagogia della formazione*, cit., p. 113.

²⁰ Cfr. G. BERTAGNA, *Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale*, «Studium Educationis», 1, 2000, p. 43: «Era diffusa la sensazione che queste strategie non fossero altro che un insidioso 'pilotaggio' aziendale per neutralizzare i conflitti. Vista anche l'origine delle Relazioni Umane, non era un'impressione infondata. L'insegnamento essenziale di questo paradigma di ricerca, tuttavia, si è sempre dimostrato valido: non c'è produzione, e soprattutto miglioramento della stessa, senza relazioni di gruppo significative [...]».

fondati su percorsi di educazione economica formale (Bogdan Suchodolski e Enzo Petrini).

Vuoi per il timore che il rischio di un assoggettamento dell'uomo alla macchina non sia ancora completamente escluso, vuoi per la speranza e l'auspicio dell'elaborazione di una cultura che accompagni il lavoratore anche nelle sue scelte di ordine personale e sociale, è da sottolineare, in ogni caso, come la riflessione pedagogica, indipendentemente dalla differenza dei contributi apportati, concorra significativamente a restituire centralità alla persona, abbozzando un tentativo di interpretazione atto a riconsiderare il 'posto' di lavoro come luogo di relazioni educative.

Quest'ultima possibile 'lettura', d'altro canto, si fa più pressante e catalizzatrice dell'interesse pedagogico nel momento in cui, tra gli anni Settanta ed Ottanta, si assiste ad un'accelerazione dei processi di automazione industriale, la quale favorisce l'affermarsi di un nuovo modello di riferimento. Dalla centralità del prodotto si passa alla centralità dei processi e con ciò si comincia a parlare di risorsa umana e della sua valorizzazione, di gruppo di lavoro, di cooperazione tra manager, quadri e semplici lavoratori (feedback relazionali e comunicativi), di compartecipazione effettiva alla definizione delle strategie aziendali, etc. I rapporti tra coloro che operano all'interno di un'impresa divengono basilari.

Dato che tecnologie sempre più complesse hanno permesso di collocare all'interno delle macchine buona parte dei processi produttivi prima affidati alla forza umana, sono le relazioni socio-tecnologiche e culturali che si sviluppano all'interno delle organizzazioni a condizionare presente e futuro delle medesime. Pertanto, puntare sul coinvolgimento delle risorse umane, sulla loro motivazione, sulla loro abilità creativa nella risoluzione di problemi, sul senso di appartenenza ad una realtà che mira alla loro promozione e sulla capacità di dialogare tra loro, oltre che con le macchine, favorisce l'evoluzione del sistema impresa: se migliora la qualità della vita lavorativa e se questa influisce positivamente sulla crescita della persona che lavora, cresce anche la qualità dei processi e dei prodotti lavorativi.

Giunti alla conclusione di questo sintetico excursus storico-concettuale, rimane ancora qualche dubbio legato all'interrogativo di partenza. Se le dinamiche storico-culturali e i progressi tecnologici hanno prodotto cambiamenti tali da attuare un graduale passaggio dalla percezione del lavoro come attività inumana ad opportunità autoeducativa, perché mai la formazione professionale, chiamata ad evidenziare e sollecitare tale possibilità, è vista ancora con sospetto ed è identificata con l'addestramento? Forse, ed è una prima risposta a cui ne seguiranno altre, perché il passaggio suddetto non si è verificato se non a livello teorico e l'opportunità menzionata altro non è che una 'promessa' non ancora mantenuta.

Solo da pochi anni si sta cercando di costruire faticosamente una cultura del lavoro e della formazione per mezzo di studi e contributi provenienti da più settori disciplinari, mentre il distacco da un modello taylorista e l'ingresso nell'età post-industriale non hanno subito quella metabolizzazione richiesta alle grandi trasformazioni. Senza contare, poi, che la realtà economica italiana è costituita per la maggior parte da piccole e medie imprese artigiane con meno di quindici dipendenti, dove si apprende a lavorare sul campo e dove non c'è tempo per la formazione e tanto meno per l'educazione, perché prima di tutto bisogna tentare di 'sopravvivere', tra crisi e globalizzazione. Ecco, dunque, che la formazione rappresenta un ostacolo produttivo, a cui ci si arrende solo se previsto obbligatoriamente dalla legge, oppure se in grado di fornire i primi rudimenti e gli strumenti di base per avvicinarsi ad una determinata professione, per addestrarsi appunto. È emblematico, a questo proposito, il caso di un grande ente italiano di formazione, emanazione di un'organizzazione sindacale di matrice cattolica, che, pur impegnato sul fronte dell'umanizzazione del lavoro, mantiene a tutt'oggi la denominazione I.A.L. (Istituto Addestramento Lavoratori).

Il fattore culturale, in definitiva, è centrale e poiché la cultura occidentale affonda le proprie radici nel mondo greco e latino, l'archetipo dell'*otium* dimora ancora tra le pieghe dell'inconscio collettivo, incapace di scorgere una qualsivoglia prospettiva educativa che non rimandi a quella 'perennità etica' dell'istruzione liceale di cui parlavamo ad inizio paragrafo. «L'educazione dell'uomo è [...] delineata sul modello dell'*otium*, imponendo di fatto alla complessiva tradizione culturale occidentale una lettura quanto meno 'cauta' nei confronti del lavoro e della possibilità che questo possa contenere elementi educativi anche lontanamente paragonabili alla formatività propria delle *humanae litterae*»²¹.

*Dall'addestramento alla formazione professionale
nella società della conoscenza*

Al fine di integrare lo schema delineato nel paragrafo precedente, vogliamo qui evidenziare la correlazione esistente tra le differenti concezioni del lavoro e i diversi modi di pensare e fare formazione professionale, fino ad arrivare ai giorni nostri. Questo servirà a comprendere meglio la natura e le esigenze di un'età complessa come quella che stiamo vivendo, per poi affrontare il nodo centrale del discorso relativo alla dimensione etica della formazione.

²¹ G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, cit., p. 108.

Riassumendo, nella fase pre-tayloristica, la formazione corrisponde ad un sostanziale affiancamento del lavoratore. Nella fase tayloristica-meccanicistica, la formazione è nulla più che un addestramento strumentale. Nella fase sistemica, la formazione acquisisce validità funzionale quando riesce a suscitare la consapevolezza circa l'importanza dell'aspetto relazionale lavorativo, ovvero quando riesce a motivare il lavoratore a collaborare per facilitare lo scambio d'informazioni ai fini della presa di decisione da parte dei manager e quadri. Si tratta, perlopiù, di interventi di formazione professionale ad hoc, privi di progettualità formativa. Nella fase del controllo dei processi, infine, «vengono profondamente modificati sia i contenuti (facenti perno prevalentemente sulla formazione culturale e tecnologica oltre che sulla maturazione di aspetti tipici della dimensione personale, come la capacità di comunicazione e dialogo...), sia gli obiettivi (della formazione), meglio finalizzati allo sviluppo organizzativo in quanto aspetto essenziale per l'impresa che vuole 'stare' sul mercato globale»²².

Tralasciando la prima fase, è all'interno della matrice taylorista (approccio modernista) che sorgono le prime attività di formazione, coinvolgendo soprattutto il management delle imprese con lo scopo di «saper esercitare al massimo grado la razionalità assoluta di cui viene investito»²³. Queste attività, che sono altra cosa rispetto all'addestramento a cui vengono sottoposti i semplici operai, rispondono a dei bisogni formativi che sono frutto di un cambiamento tecnico-organizzativo a cui si devono adeguare l'organizzazione e gli uomini che vi lavorano e a cui corrispondono dei compiti precisi volti a tener testa al mutamento verificatosi. «La dimensione umana di tutta l'operazione si riduce alla specificazione delle conoscenze ed abilità necessarie ad assolvere tali compiti, da cui si deducono gli obiettivi della formazione, ovviamente declinandoli in comportamenti finali richiesti e quindi in concatenamenti di apprendimenti»²⁴. Gli interventi formativi, per di più, sono standardizzati e vengono adottati indipendentemente dalla tipologia aziendale e dalla 'specificità mansionale' dei suoi addetti.

Nella matrice sistemica (approccio neo-modernista), pur essendo ancora dominante la dimensione tecnologica, l'analisi e l'individuazione dei bisogni formativi, così come lo standard delle prestazioni richieste, non sono più esclusivamente tarati sull'emergenza prodotta dall'innovazione tecnica, bensì risultano essere il frutto di un equilibrio che si viene

²² Ivi, p. 16.

²³ G. BOCCA, *La formazione aziendale*, in *Professione educatori/formatori*, a cura di A. Ascenzi, M. Corsi, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 93.

²⁴ Ivi, p. 95.

a cercare tra l'esigenza dell'organizzazione e i bisogni dei suoi componenti. Per questo, l'attenzione si sposta dalle capacità tecniche a quelle relazionali, da un modello gerarchico-verticale alle dinamiche di gruppo.

Nella matrice identificabile con il controllo dei processi (approccio post-modernista), l'azione formativa è fondata sulla necessità di favorire il potenziale di sviluppo (comunicativo, cognitivo, personale, sociale) della risorsa umana (ovviamente sempre in accordo ai target produttivi), poiché è la sua valorizzazione, come già anticipato, che consente di offrire maggiore visibilità e successo ad un'impresa piuttosto che ad un'altra²⁵.

Ora, questa valorizzazione chiamerebbe in causa il contributo del sapere pedagogico, presupponendo il ruolo educativo della formazione professionale, ma occorre far presente che fino agli anni Novanta la riflessione pedagogica è stata marginale rispetto a quella afferente alla dimensione sociologica, a quella psicologica di matrice psicoanalitica e a quella funzionalista.

Nonostante che al concetto di alfabetizzazione²⁶, in uso negli anni Cinquanta, si sia sostituito, nei Sessanta, quello di educazione permanente (alla cui strutturazione ed evoluzione hanno contribuito studiosi attivi nell'ambito di organismi internazionali come Paul Lengrand²⁷ e Bertrand Schwartz²⁸ e, in territorio italiano, Anna Lorenzetto²⁹ e Mario Mencarelli³⁰ su tutti) e nonostante la pubblicazione del Rapporto Faure nel 1973, è solo negli anni Ottanta che si ipotizza l'extrascuolastico come contesto educativo a se stante, mentre i primi corsi di laurea per formatori saranno istituiti a metà degli anni Novanta.

In quel periodo l'Europa è attraversata da profondi cambiamenti, di varia natura. Primo tra tutti, l'espansione e la diffusione esponenziale delle tecnologie informatiche, multimediali e telematiche, alle quali è

²⁵ Cfr. *ivi*, pp. 90-98.

²⁶ Le campagne di alfabetizzazione, intesa come «insegnamento in grado di permettere all'analfabeta o al sottoalfabeta di integrarsi socialmente ed economicamente in un mondo nuovo in cui i progressi tecnici e scientifici sollecitavano conoscenze sempre più complesse e specialistiche», furono promosse dall'Unesco e dal Consiglio d'Europa, facendo guadagnare nuovi obiettivi al concetto di alfabetizzazione: cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Milano, Mondadori, 2004, p. 39.

²⁷ Cfr. P. LENGRAND, *Introduzione all'educazione permanente*, tr. it., Roma, Armando, 1973.

²⁸ Cfr. B. SCHWARTZ, A. BLIGNERIES, *Rapporto sull'educazione permanente*, tr. it., Roma, Editrice Sindacale Italiana, 1981.

²⁹ Cfr. A. LORENZETTO, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976.

³⁰ Cfr. M. MENCARELLI, *Educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1964.

strettamente connessa «l'informatizzazione del lavoro, che è divenuto sempre più tecnico e sofisticato, postulando formazioni più alfabetizzate da parte dei lavoratori». Di conseguenza, «la globalizzazione dei mercati e anche dei mercati del lavoro, che ha prodotto disoccupazione ed immigrazione, ha imposto un riesame dei processi di formazione nei 'mondi economici' delle varie nazioni». In terzo luogo, «il rendersi flessibili, in permanente mutamento, delle prassi lavorative» che ha legittimato l'«affermarsi della formazione come vera risorsa economica», in grado di «accompagnare tutto l'iter della carriera lavorativa di ogni lavoratore»³¹.

Queste trasformazioni strutturali del mondo del lavoro, parallelamente al diffondersi e all'imporsi di una società e di una economia della conoscenza, non solo sanciscono la definitiva traduzione dell'uomo da una condizione di dipendenza meccanico-lavorativa ad una di indipendenza, ma fanno emergere nuovi bisogni sociali e nuove condizioni di esecuzione, offrendo il destro ad una possibile ed auspicabile riconfigurazione del modo di intendere la formazione professionale, a cui la stessa pedagogia non può rimanere estranea.

Il lavoro, dunque, è sempre meno rappresentabile in termini di azioni fisiche, mentre la realtà di una virtualità informativa e comunicativa capace di rompere le barriere spazio-temporali e di aggiornare 'on time' i progressi di un know-how correlato a determinate performance professionali, induce ad accelerare il processo di creazione e metabolizzazione delle conoscenze per continuare a resistere e competere sul 'mercato', insistendo sulla dimensione concettuale e cognitiva del sapere e sulla crescita delle competenze. «In un contesto caratterizzato dalla forza e dalla rilevanza dell'innovazione tecnologica, quindi dalla scomparsa di tutte le figure prevalentemente legate al rapporto diretto con determinati tipi di utensili o di macchinari e dall'emergenza di figure dotate di competenze più allargate, appare chiaro che le nuove professionalità [...] vanno intese in senso relazionale-informativo-decisionale. Tutto ciò porta in primo piano i valori e gli elementi che stanno alla base della competenza, a partire dal quadrinomio sapere, saper fare, saper essere, saper vivere insieme»³².

³¹ Cfr. F. CAMBI, *La formazione professionale nella pedagogia italiana (1945-2002)*, in *La formazione continua. Teorie e modelli*, a cura di C. Xodo, Lecce, Pensa Multimedia, 2004, p. 38.

³² P. SERRERI, *Competenza*, in *La formazione verso il terzo millennio*, a cura di C. Montedoro, Roma, Seam, 2000, pp. 90-91. In riferimento al 'quadrinomio' sopra citato (i quattro 'pilastri' dell'educazione) cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, tr. it., Roma, Armando, 1997.

Che cosa intendiamo, però, con competenza? Concordando con Franco Cambi, competenza, in ottica pedagogica, «significa possesso di sapere e saper fare, applicabili a contesti diversi, quindi trasferibili e, al loro interno, integrabili, affinabili, rinnovabili»³³. Questa definizione ci permette di far riferimento non tanto ad una idea di abilità professionale, quanto ad una fluida identità lavorativa intesa sotto il segno della personalizzazione, della flessibilità mentale e della capacità di negoziazione semantica, ossia ad una metacompetenza che favorisca l'adattarsi e il riadattarsi alle dinamiche evolutive degli ambiti produttivi e lavorativi, ridefinendo continuamente i propri modelli di conoscenza e di azione. Per il pedagogo, significa ancora «saper acquisire competenze e utilizzarle, implicando in ciò un percorso metacognitivo, di forma mentis fondato sull'apprendere-ad-apprendere [...]»³⁴. Qui, l'accento alla dimensione metacognitiva si riallaccia alla metacompetenza di cui sopra e rimanda a quella che Aureliana Alberici definisce «competenza strategica», cioè una competenza fondata su una formazione non esclusivamente tecnica, inerente la sfera culturale e invocante l'emersione di quelle dimensioni tacite della conoscenza (sociali, emotive, linguistiche, etc.) che, appunto, consentono all'individuo di saper apprendere in contesti e situazioni diversi e lungo tutto l'arco della vita³⁵.

L'affermarsi della knowledge economy e con essa gli interrogativi posti dalla questione delle competenze conferiscono nuova centralità, nella riflessione pedagogica attuale, ai 'problemi' della formazione professionale (come formare nell'età dell'incertezza, quali politiche formative suggerire, come ripensare la formazione in accordo al soddisfacimento del bisogno educativo, come formare educando alla cittadinanza). Problemi che la pedagogia italiana sta tentando di fare propri per delineare «un profilo organico/integrato/adequato (alle esigenze della società e dei soggetti) di formazione»³⁶, sottraendoli all'attenzione di altre discipline che ne danno visioni parziali e restituendo alla persona che lavora e si forma quella responsabilità e consapevolezza indispensabili affinché torni ad essere protagonista della propria esistenza.

Per approfondire quest'ultima sottolineatura, relativa alla centralità

³³ CAMBI, *La formazione professionale nella pedagogia italiana (1945-2002)*, cit., p. 39.

³⁴ Ivi, pp. 39-40.

³⁵ Cfr. A. ALBERICI, *La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento permanente*, in *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, a cura di C. Montedoro, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 33-40.

³⁶ CAMBI, *La formazione professionale nella pedagogia italiana (1945-2002)*, cit., p. 38.

della persona come soggetto attivo del processo formativo, riprendiamo il discorso sulle competenze. F. Cambi, infatti, sostiene che competenza «significa anche esser capace di ripensare la propria formazione e ricostruirla se necessario e – insieme – dominare il contesto in cui la prassi lavorativa si colloca e dominarlo criticamente»³⁷.

Ripensare, ricostruire, dominare criticamente. In ciò si sintetizza la sostanza ed il fine di un'argomentazione che cerca di asserire l'impossibilità pedagogica a rassegnarsi a distinguere tra tempi e spazi del lavoro e tempi e spazi della vita e dell'educazione, a considerare il lavoro come scarsa esecuzione atomizzata e non come occasione di promozione dell'educazione e della cultura di ciascuno, alla disintegrazione delle caratterizzazioni umanistiche del lavoro e all'estraniamento professionale come ad un aspetto insuperabile della condizione umana. Nel difendere tale inammissibilità, quello che desideriamo, altresì, è la ricomposizione della dicotomia esistente tra momento prettamente formativo e momento educativo, la collocazione definitiva e ad un tempo dinamica della formazione professionale nella dimensione del pedagogico. Quello che chiediamo alle agenzie formative è «umanizzare le 'professioni' e proporre itinerari ad 'orizzonte aperto', che mirino sia alla promozione del saper fare che a quella del saper essere e del sapersi costruire come uomini e come professionisti»³⁸. Quello che suggeriamo alle agenzie formative e alle imprese è di presentarsi «come 'contesti di azione riflessiva', luoghi di relazioni educative di cui molte sono intenzionali e 'funzionali' ed altre possono essere informali ma altrettanto significative per la crescita della persona»³⁹. Quello che vogliamo, infine, è ribadire che «l'uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole della sua formazione, se è responsabile della propria crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi»⁴⁰.

Al di là dell'eu-topia pedagogica, la formazione professionale può davvero orientarsi ed orientare ad una prospettiva umanistica del lavoro? Parlare di società dell'informazione e della conoscenza, di competenze, di apprendere ad apprendere, di lifelong learning, di valorizzazione delle risorse e delle relazioni umane, restituisce senza dubbio ruolo e valore alla persona e sollecita una riflessione che origina e si sviluppa su un terreno

³⁷ Ivi, p. 40.

³⁸ S.S. MACCHIETTI, *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma* (Atti del seminario di studio tenutosi a Roma il 31 maggio 2002), «Quaderni della Segreteria Generale CEI», 8, 2003, p. 112.

³⁹ Ivi, p. 113.

⁴⁰ Ivi, p. 112.

che non può essere altro che quello della morale; ma è su questo terreno che effettivamente si muove la formazione professionale? Perché un conto è teorizzare sulla rinnovata centralità dell'uomo, sulla valenza educativa della formazione e, quindi, su una teleologia educativo-formativa che promuova, sulla scorta della tradizione umanistica del nostro modello educativo, la realizzazione personale come raggiungimento della piena moralità (autonomia, competenza etica e padronanza di sé) e un altro è verificare il rapporto esistente tra la sostanza etica dell'educazione e la qualità delle professioni e dell'agire formativi⁴¹. In sostanza, nel sostenere che le trasformazioni dei contesti vitali generate dalla knowledge economy globale concorrano a modificare positivamente la percezione del lavoro e della formazione al lavoro, nel postulare la formazione stessa come risorsa e strumento per la crescita totale della persona e, dunque, nell'augurarci la completa sussunzione pedagogica dell'elemento formativo, non vorremmo che si perdesse di vista la concreta situazione formativa. Per questo, giova ritornare a considerare ed integrare le ragioni che alimentano quel pregiudizio sulla formazione professionale che costituisce il *fil rouge* del discorso enucleato fino a questo momento.

La formazione professionale: dal rapporto tecnico al rapporto etico

Innanzitutto, senza voler addentrarci all'interno di problematiche che investono il rapporto istruzione-formazione professionale, essendo rivolta la nostra attenzione a questioni inerenti la formazione continua, occorre sgombrare il campo dai dubbi residui circa la pari dignità tra formazione scolastica e 'lavorativa'.

La formazione professionale, nel corso degli anni, ha proposto e perfezionato metodologie didattiche innovative ed attive delineanti vere e proprie comunità di apprendimento, di contro alla classica ed imperitura lezione frontale; ha adottato orari flessibili per venire incontro alle esigenze dei corsisti; ha organizzato contesti di apprendimento distanti dall'aula tradizionale e più vicini alla dimensione laboratoriale; ha elaborato ipotesi di problem solving scaturenti dall'esperienza e dal conferimento di senso personale; ha dato il via ad una sperimentazione tutoriale che ha gettato le basi per l'affermazione di un intervento formativo personalizzato e creato nuove figure di formatore come il mentor, il coach, il counsellor, etc.; ha introdotto un sistema di monitoraggio qualitativo fondato sulla soddisfazione del cliente (customer satisfaction), al fi-

⁴¹ Cfr. C. XODO, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, «Studium Educationis», 3, 2003, pp. 596-597.

ne di apportare eventuali modifiche e rimodellare l'idea progettuale di partenza.

Questi sono solo alcuni degli esempi che ci portano a negare qualsivoglia riduzione scolasticistica di ogni forma di educazione o formazione e a valutare, piuttosto, come la profonda depressione qualitativa del sistema scolastico italiano (basti confrontare il numero dei diplomati e laureati italiani con quello degli altri paesi europei, o riflettere sulla grave carenza di literacy e numeracy registrata tra le matricole universitarie) possa essere curata, o, quanto meno, influenzata positivamente dall'esempio delle buone prassi formative⁴².

Se da un lato non possiamo misconoscere la bontà e l'attualità di una flessibilità organizzativa e di una metodologia didattica rispettosa dei tempi, delle aspettative e dei bisogni dei discenti, dall'altro non possiamo nascondere i difetti di un impianto progettuale lacunoso e monodimensionale.

Soffermiamoci ad esaminare il linguaggio utilizzato nell'ambito della formazione professionale. È vero che le teorie della formazione sono il frutto dell'intersezione di ricerche condotte all'interno di più settori disciplinari, ma è altrettanto vero che è la matrice economica a condizionare l'apparato concettuale che sottende a tali teorie. In effetti, si parla di analisi dei fabbisogni formativi, di bilancio delle competenze, di crediti formativi, di efficacia ed efficienza, di controllo di qualità, di clienti, di manager didattici, etc. È con questo linguaggio che si progetta l'intervento formativo, che si compilano i formulari, che si stendono le relazioni finali allegate ai rendiconti finanziari. Un linguaggio che obbedisce all'idea guida di una processualità formativa costantemente ridefinibile ed aggiornabile in base alle premure socio-economiche del momento, slegato da una progettualità educativa forte, considerata troppo ideologica e valutativa. Un linguaggio, quindi, che prende le distanze da una concreta responsabilità etico-educativa. Non si parla, infatti, di valori, virtù, doveri, ideali, utopia – termini cari al lessico pedagogico – e perciò, mutuando dalle considerazioni espresse da Carla Xodo sul rapporto etica-educazione⁴³, è a partire da questa constatazione che prende consistenza la nostra tesi: la correlazione etica-formazione è un legame che deve essere dimostrato.

Se poi analizziamo la fase progettuale in sé, risulta chiara la diffusa standardizzazione dei percorsi tracciati, per la maggior parte tesi a pale-

⁴² Cfr. G. BERTAGNA, *Formazione e istruzione: una circolarità da riscoprire*, consultabile sul sito dell'Associazione Nazionale Docenti (www.associazionedocenti.it), p. 3.

⁴³ Cfr. XODO, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, cit., p. 594.

sare l'urgenza di una risposta anche in assenza di una specifica domanda, ovvero finalizzati a creare la domanda stessa. Ci troviamo spesso di fronte a pacchetti formativi più che simili, giustapponibili ed adeguabili a seconda dell'oggetto di riferimento: si elabora un progetto formativo, con una struttura logica precisa e rigorosa e si modella di volta in volta la cornice in funzione del contenuto, eseguendo mere operazioni di copia-incolla e stando attenti a contestualizzare l'azione prevista. La sostanza progettuale, però, rimane invariata.

Ora, se consideriamo che gran parte della formazione professionale è finanziata, o, meglio, è stata finanziata con fondi del Fondo Sociale Europeo – F.S.E. (dal 2007 quasi l'80% di questi saranno dirottati verso i Paesi dell'Est europeo) – e che i progettisti, dipendenti o liberi professionisti che siano, operano su committenza di agenzie formative o imprese, pare evidente che il primo scopo della progettazione sia quello di ottenere i finanziamenti che permettono di erogare l'offerta formativa, i quali, a loro volta, servono a far sopravvivere le medesime agenzie e a non far gravare sulle aziende ulteriori costi. Con ciò, non ci dobbiamo stupire se non vengono effettuate serie analisi dei fabbisogni formativi e la domanda suddetta sia creata ad hoc, oppure se non vengono svolte indagini preliminari al fine di conoscere più approfonditamente il contesto lavorativo, la realtà professionale ed esistenziale dei lavoratori, i loro rapporti e le loro motivazioni. Quello che conta, invero, è inserire i tasselli giusti per completare il mosaico, ovvero predisporre il progetto affinché gli enti valutatori, che non sono agenzie educative ma istituzioni e pubbliche amministrazioni che parlano il medesimo linguaggio, lo promuovano⁴⁴.

All'interno di questo circolo vizioso, che senso avrebbe una rielaborazione pedagogica dei bisogni rilevati nei termini di obiettivi e finalità di ordine etico-educativo? Quello di un mero surplus accessorio. Al valutatore, orientato da una politica formativa che individua nell'apprendimento il fine e non un mezzo, non interessa l'esplicitazione progettuale di una prospettiva personocentrica, bensì importa che vi siano pezze d'appoggio (statistiche, citazioni, riferimenti bibliografici, etc.) tali da giustificare la presenza di un'analisi 'apparente' dei fabbisogni e che ad ogni voce accesa nel Piano Economico di Dettaglio (PED) corrisponda una documentazione utile ad avallare una spesa effettuata.

Ad onor del vero, bisogna riconoscere che le procedure attivate recentemente in ordine all'accreditamento delle agenzie di formazione hanno avuto il merito di limitare e condannare il prolisso vaniloquio che riempiva le pagine dei formulari, richiedendo riscontri reali e verificabi-

⁴⁴ Cfr. *ivi*, p. 603.

li. Ma, realmente, quanti sono, ad oggi, i progetti che propedeuticamente si avvalgono dei risultati ottenibili da incontri e confronti tra i formatori ed il tessuto socio-economico locale, tra i formatori e le organizzazioni, tra le aziende e i dipendenti? Si potrebbe obiettare che le 'misure' (ambiti d'intervento) identificate dai P.O.R. (Programmi Operativi Regionali) siano già proposte sulla base di studi condotti a monte e che le amministrazioni provinciali, a fronte di ulteriori ricerche sul territorio, finanzino attività di interesse tangibile. Ciò nondimeno, al di là del fatto che queste analisi devono comunque ed obbligatoriamente corredare l'iter progettuale per costruire nuovi profili professionali, ampliare quelli esistenti, interpretare e calare l'intervento su una specifica situazione, come potrebbe il formatore preordinare un'azione efficace senza che egli, in prima persona, 'tocchi con mano' la realtà su cui deve agire?

Lungi dal generalizzare un comportamento tuttavia osservabile – ed invitiamo a farlo presso i luoghi in cui sia possibile, nel rispetto della privacy dei progettisti stessi – è da rilevare un altro sospetto relativo alla dimensione etica del sistema formativo.

Abbiamo detto delle procedure di accreditamento. Ebbene, coloro che sono preposti al rilascio e alla verifica periodica dell'accREDITAMENTO delle sedi operative degli organismi che svolgono attività di formazione, unitamente a quanti eseguono il 'controllo di qualità' e che, pertanto, consentono o meno ad un'agenzia formativa di continuare a lavorare, sono tutti appartenenti ad enti terzi. Da che cosa può derivare la certezza che questi operino con lo scopo di eliminare dal mercato chi effettivamente agisce in modo inadeguato? L'equazione che sostituisce la risposta è facile: meno agenzie e meno formatori equivalgono ad un ridimensionamento della mole di lavoro per gli enti suddetti; bocciare il lavoro altrui rischia di togliere il lavoro a chi lo boccia.

Ecco, allora, che su un piano valutativo generale si procede all'esame dei soli dati 'oggettivi'. Ci si limita ad accertare che i registri di presenza siano compilati correttamente, che lo stage sia stato svolto, etc., ma non ci si chiede chi abbia firmato quei registri, oppure se le aziende ospitanti abbiano lasciato gli stagisti in un angolo (di solito quello della fotocopiatrice) o se questi abbiano veramente fatto quanto trascritto dal tutor aziendale nel report finale. Pur essendo previste delle azioni di monitoraggio da parte dell'amministrazione competente, quando e se queste si verificano, si riducono ancora una volta ad un controllo tecnico-amministrativo-burocratico teso ad appurare l'espletamento di alcune procedure formali.

Dunque, perché il soggetto formando, da protagonista quale dovrebbe essere, diviene spettatore marginale di una partita che si gioca essenzialmente tra l'istituzione formativa e l'ente che eroga i finanziamenti? Perché il traguardo massimo della formazione professionale non è

l'umanizzazione dell'uomo o la sua realizzazione come raggiungimento della piena moralità, bensì l'occupazione o la professionalizzazione del lavoratore.

A questo proposito, Claudia Montedoro, nell'elencare i piani logici sulla cui base può esser costruito un modello di pratica formativa, prima che a quello «delle assunzioni di ordine 'scientifico'» e «dei principi operativi e di metodo», fa esplicito riferimento al «piano delle asserzioni o degli assunti impliciti di natura teorica (filosofica, teologica). Essi riguardano la concezione stessa del lavoratore, del mondo del lavoro, della società più in generale, del loro significato, del loro sviluppo, del loro bene. Da qui derivano le finalità fondamentali che caratterizzano la messa in opera di una pratica formativa ispirata al modello»⁴⁵. A fronte di questa sottolineatura e delle considerazioni espresse nel primo paragrafo circa la connotazione tecnocentrica dell'umanesimo occidentale, siamo in grado di comprendere come le attuali prospettive antropologiche abbiano potuto dar vita ad un modello formativo che punta tutto sull'apprendimento permanente – e non sull'educazione permanente – e che fa di quest'ultimo lo strumento privilegiato perché l'Europa, come indicato nelle *Conclusioni* del Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000, persegua l'obiettivo strategico prefissato per il nuovo decennio 2000-2010: «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo». Stabilite le priorità, ci sono chiari anche i criteri con cui vengono valutati e selezionati i progetti formativi finanziabili in ambito F.S.E., nonché le principali esigenze da soddisfare tramite gli stessi:

- «L'occupabilità, intesa come lo sviluppo e l'implementazione della capacità contrattuale della persona in formazione, affinché essa possa collocarsi sul mercato del lavoro (non occupati) o all'interno dei processi di ristrutturazione delle organizzazioni (occupati);
- la professionalizzazione, considerata come procedura di acquisizione di competenze di base, specialistiche e trasversali che costituiscono il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta un'attività lavorativa o il suo percorso di formazione»⁴⁶.

Precisando che questi non sono obiettivi deducibili da una libera interpretazione offerta da una studiosa, ma finalità individuate nei Documenti di riferimento del Fondo Sociale Europeo, risulta evidente l'as-

⁴⁵ C. MONTEDORO, *Le buone pratiche nella formazione professionale iniziale: definizione del modello e ambiti di applicazione*, «Studium Educationis», 1, 2000, p. 123.

⁴⁶ Ivi, p. 126.

senza di qualsivoglia rimando ad una concezione educativa della formazione professionale.

Se poi usciamo dall'ambito dei percorsi finanziati e ci insinuamo tra le pieghe della formazione interna alle imprese, commissionata e remunerata direttamente dalle aziende ai formatori, comprendiamo facilmente, a causa di quel condizionamento culturale sopra ricordato e della difficoltà a sopravvivere nel mercato globale, che l'aspetto professionalizzante, in senso lato, sia l'unico significativo.

Ovviamente, non possiamo affermare che l'ingresso nel mondo del lavoro, la riqualificazione professionale, la performatività o la specializzazione siano dei fini marginali, tuttavia conviene insistere sul fatto che la formazione dovrebbe costituire un momento dell'educazione permanente della persona e non esaurire, insieme al lavoro, il ventaglio di potenzialità della medesima. In poche parole, quando il formatore si trova di fronte al così detto cliente, quest'ultimo non può essere percepito esclusivamente come il destinatario di conoscenze o competenze utili a svolgere determinati suggerimenti operativi, bensì dovrebbe essere accolto prima di tutto come persona, valore da promuovere in ogni sua istanza.

S'impone a questo punto l'analisi di un ulteriore oggetto della nostra critica, che origina anch'esso internamente al sistema della formazione professionale, decretandone un'immagine incompleta e perciò sottostimabile rispetto a quella della scuola tradizionale: il rapporto formatore-formando.

Ci chiedevamo se esista un rapporto tra la sostanza etica dell'educazione – nel senso che l'educazione è anche e soprattutto educazione morale – e la qualità delle professioni formative. La risposta, in accordo con le riflessioni di C. Xodo, non può che essere affermativa.

«La prima componente di una etica trasversale delle professioni – sostiene la pedagogista – è data dal referente principale dell'educazione e della formazione che è il soggetto umano»⁴⁷. L'azione formativa, pertanto, pur essendo interpretabile da angolature teoretiche differenti, resta un'«azione di soggetti rivolta a soggetti che al rapporto tecnico prediligono quello etico»⁴⁸.

Limitandoci ad un approfondimento concernente il concetto di libertà come *ratio comunicandi*, è da intendersi con rapporto etico «quello che si sviluppa tra due soggetti liberi nella reciproca considerazione della legittimità e del valore del proprio modo di essere che per questo va rispettato». Se la moralità coincide con l'esercizio consapevole della libertà, se la libertà è un valore e se l'uomo è libero, la relazione che si

⁴⁷ XODO, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, cit., p. 597.

⁴⁸ *Ibidem*.

instaura tra due soggetti liberi è la relazione tra due fini in sé e non può essere compresa secondo un'eventuale valenza strumentale⁴⁹.

La declinazione kantiana della libertà come fine ci introduce ad un secondo approfondimento inerente il concetto di libertà come *causa cognoscendi*: «una relazione etica basata sulla libertà richiede che la stessa sia assunta a principio di spiegazione delle azioni umane, comprese gli input e gli output in uno scambio»⁵⁰. Con ciò si vuole sottolineare l'interdipendenza esistente tra libertà, autonomia e responsabilità, bandendo un'idea di causalità che legittimi una risposta comportamentale dettata dalla necessità, dalla coerenza di una particolare situazione storica, da un condizionamento esterno. L'uomo è libero di scegliere a prescindere da una contingenza relativizzante ed è responsabile delle proprie scelte; per questo non si può ipotizzare, se non in termini semplicistici ed in contraddizione con la dimensione morale della relazione educativa, che sia 'malleabile' come mezzo per ottenere scopi ulteriori.

La seconda componente di un'etica trasversale delle professioni educative, e con professioni educative C. Xodo intende sia l'insegnante, che l'educatore ed il formatore, è costituita dall'asimmetricità della relazione educativa. Tale asimmetricità non si riscontra unicamente in un surplus di informazioni, conoscenze e saperi che il formatore mette a disposizione del formando, quanto in un surplus di eticità che caratterizza il rapporto educativo, trasformandolo da scarsa interrelazione continuativa formale a strumento veicolante atteggiamenti e comportamenti di cura nei confronti del soggetto da formare. Prendersi cura, ancora, significa accogliere e soddisfare l'esigenza morale di quest'ultimo, tentando continuamente di motivarlo e rimotivarlo, di incoraggiarlo a proseguire l'itinerario intrapreso, mostrando fiducia ad ogni passo compiuto, palesando la garanzia di una presenza attenta e puntuale sui cui poter fare affidamento.

È chiaro, però, che perché il formatore funga o sia percepito quale punto di riferimento costante, promotore e suscitatore dell'attuazione di un potenziale educativo-formativo, questo non può e non deve imporsi come modello, ma assurgere a paradigma esemplare attraverso la manifestazione di una coerente testimonianza tra le parole ed i propri gesti, tra ciò che dice e ciò che fa: in sostanza, non è lecito pretendere dagli altri quello che non riusciamo a dimostrare nemmeno noi stessi. La testimonianza, chiamando in causa il ruolo ontologico del formatore, costituisce la terza componente della suddetta etica trasversale⁵¹.

⁴⁹ Cfr. *ivi*, p. 598.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Cfr. *ivi*, pp. 599-601.

Il passaggio auspicato da un rapporto tecnico ad un rapporto etico, così come la dimostrabilità di un legame tra la sostanza etica dell'educazione e la peculiarità delle professioni formative, si spiegano quindi con la natura dialettica dell'agire formativo, che si identifica in un rapporto particolare tra due persone regolato non dal semplice scambio di conoscenze, ma dalla qualità specifica della relazione che si instaura. In questo senso, la formazione riguarda sì la persona nella sua realtà storica, culturale, economica, ma non dovrebbe altresì dimenticare di nutrire, per mezzo della relazione anzidetta, quella tensione educativa, finalistica e creativa che favorisce il cambiamento come proiezione verso un dover essere.

Per un'etica della responsabilità formativa

Per l'inscindibilità della dimensione etico-educativa dall'attuale concezione del lavoro e della formazione professionale, riteniamo che lo scopo precipuo di queste brevi note, tanto critiche quanto, speriamo, costruttive, sia quello di far meditare sull'indispensabile recupero della dimensione formativa da parte del sapere pedagogico e sull'apporto ineludibile della pedagogia stessa e della sua ragione mediativa nell'elaborazione di una teoria generale della formazione. Una teoria in grado di far emergere un concetto di cultura del lavoro capace di configurare un orizzonte di senso personale, esistenziale e morale entro cui legittimare una molteplicità frammentaria di interventi, proposte, tecniche e strategie formativi che, altrimenti, sarebbero finalizzati alla promozione di apprendimenti 'assoluti', slegati da una ormai necessaria fondazione educativa ed epistemica del sapere e del saper fare formazione.

Tuttavia, molti sono ancora i passi che la ricerca pedagogica deve compiere in tal senso. A questo proposito, le sollecitazioni di Raffaele Laporta⁵², aventi lo scopo di rilevare che l'unica prospettiva di avanzamento nei confronti dell'extrascolastico consista nell'abbandono di una pedagogia ideologica a favore di una pedagogia di fatto, finalmente scevra dal pesante ed esclusivo condizionamento degli interessi scolastici, possono sembrare anacronistiche, ma l'invito, reso esplicito negli anni Settanta, risulta attualissimo se pensiamo che è uno psicologo della formazione, molto citato negli studi della nostra comunità scientifica, ad esortare con vigore l'intervento della riflessione pedagogica sulle questioni formative.

⁵² Cfr. R. LAPORTA, *Prospettive sociali e politiche della formazione*, Archivio di psicologia neurologica e psichiatrica, I-II, 1976, p. 26, citato in BOCCA, *Pedagogia della formazione*, cit., p. 41.

In effetti, Gian Piero Quaglino, già nel 1985, sosteneva che «la formazione è attività educativa. Dunque il suo obiettivo è il sapere: la promozione, la diffusione, l'aggiornamento del sapere. [...] Essa ha a che vedere con il significato profondo dell'azione educativa come momento di crescita dei soggetti a cui si rivolge, volta a volta culturale, sociale, professionale e personale. È in questi termini che l'attività educativa lega inestricabilmente apprendimento e cambiamento»⁵³.

Oltre ad avere congetturato la concezione educativa di un'esperienza formativa che è utile al formando in termini di 'umanizzazione' e all'organizzazione nella quale questo è impiegato in termini di evoluzione positiva, è lo stesso psicologo a rivalutare la valenza etica della formazione professionale: «il recupero del soggetto del progetto educativo diviene allora per la formazione stessa un atto di valore e, contemporaneamente, il passaggio obbligato per il recupero della capacità di esprimere valori»⁵⁴. Non si parla di aggiornamento strumentale ma di progettualità educativa, quindi non di centralità di una razionalità tecnica assoluta, ma del soggetto in formazione e di conoscenze e competenze orientate a valori.

Più recentemente, in un'intervista rilasciata a «Formazione e Cambiamento» (web magazine curato da Formez), G.P. Quaglino, riprendendo le considerazioni espresse nel volume *Autoformazione*⁵⁵, accenna alla necessità morale di una tensione educativa che accompagni il lavoro dei progettisti della formazione ed afferma che il percorso formativo non si riduce, per il formando, ad un momento istruttivo, inteso nell'accezione negativa come pura trasmissione unilaterale di nozioni, bensì concerne un'azione trasformativa del proprio sé. L'apprendimento diretto all'autoformazione così concepita risponde ad una domanda interna della persona, dettata dal desiderio di conoscersi meglio e di realizzarsi nel rispetto delle proprie potenzialità, piuttosto che aderire all'esigenza esterna e mutevole di doversi collocare o ricollocare professionalmente.

Fortunatamente, la riflessione pedagogica, servendosi e talora inchinandosi di fronte ai risultati raggiunti in altri ambiti disciplinari, ha fatto in ogni caso tesoro dei suddetti inviti a guardare agli aspetti etico-educativi dell'incedere formativo e, soprattutto nell'ultimo decennio, ha prodotto una discreta mole di studi inerenti la deontologia professionale del formatore.

Nel tentativo di integrare e completare quanto già trattato nel pa-

⁵³ G.P. QUAGLINO, *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, (1985¹) 1999, p. 22.

⁵⁴ Ivi, p. 23.

⁵⁵ Cfr. G.P. QUAGLINO, *Autoformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

ragrafo precedente, è su questa tematica che vogliamo concentrare l'ultima parte del saggio, confidando in essa quale ulteriore punto cardine di quella bramata opera di teorizzazione in grado di sistematizzare e dare coerenza alla letteratura esistente in materia di formazione. Inoltre, poiché appare difficile liberarsi dalle suggestioni offerte e dalla contaminazione invadente e troppo spesso suadente di saperi oltremodo altri, anche e soprattutto per un ritardo colpevole della pedagogia nel riappropriarsi di una sfera formativa che le è naturalmente propria, non possiamo esimerci dall'affrontare una questione così importante senza scrollarci di dosso mutuazioni teoriche alquanto sterili e manchevoli.

Tra queste non possiamo certo includere quelle che ci portano a giudicare la professionalità, la trasparenza e la dedizione come i tre capisaldi su cui costruire la sopra citata deontologia professionale⁵⁶. Però, mentre siamo d'accordo con G.P. Quaglino sul fatto che la dedizione dovrebbe connotare il rapporto formatore-formando, non conveniamo con l'Autore nel momento in cui restringe il campo d'interesse e d'intervento della professionalità e della trasparenza alla sola interrelazione formatore-committenza/organizzazione/impresa.

Sergio Angori definisce colui che rivela professionalità «chi ha capacità di padroneggiare non tanto il 'sapere del fare' quanto il 'fare in situazione', chi ha capacità di affrontare e risolvere problemi nei settori di competenza, chi è in grado di contestualizzare gli interventi, chi sa scegliere, in un ampio ventaglio di tecniche, quella più efficace in quella particolare situazione. Sono pertanto da considerare professioni tutte quelle attività lavorative che per essere esercitate in modo congruo richiedono il possesso di questo tipo di abilità»⁵⁷. La professionalità, allora, ha a che fare con attitudini interpretative e creative, ossia con l'esercizio competente e flessibile di una specifica professione. Il termine professione, a sua volta, deriva dal latino *professio*, nome d'azione di profiteri, e sta ad indicare, in senso stretto, una promessa, cioè una dichiarazione, o meglio, una testimonianza di un qualcosa che viene da dentro e, in senso lato, una sorta di confessione/manifestazione pubblica di ciò che si è o si fa⁵⁸. Di conseguenza, la professionalità non può essere vincolata tra i confini di un'esclusiva interazione bipolare, perché sono pa-

⁵⁶ Cfr. G.P. QUAGLINO, *Tendenze della formazione negli anni '90*, in *Orizzonte formazione*, a cura di D. Forti, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 202-203.

⁵⁷ S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in *Formazione e professioni educative*, a cura di S.S. Macchietti, Roma, Bulzoni, 2001, p. 20

⁵⁸ Cfr. la voce Professione in G. DEVOTO, *Avviamento alla etimologia italiana*, Firenze, Le Monnier, 1987, p. 333.

lesi il suo legame e la sua origine con una scelta vocazionale che tenta di far emergere quanto di più autentico custodisce la persona e con un impegno che questa assume con se stessa, prima di tutto, ma anche con gli altri e con la società. In questo impegno scorgiamo la misura morale del professionista della formazione, chiamato da una parte a rinnovare continuamente le proprie conoscenze, ad espandere i limiti delle proprie competenze e a migliorare la propria condizione di essere formatore in fieri pure attraverso la riflessione sulle esperienze vissute, dall'altra a crescere contemporaneamente come uomo e a rispondere del proprio agire e divenire professionale nei confronti dell'intero ambito lavorativo in cui, appunto, si professa. La professionalità, così, implica una formazione etica alla responsabilità e questa responsabilità è rivolta a soddisfare la domanda connessa al senso dell'identità professionale e alle giuste pretese di chi se ne avvale: «la formazione alla competenza etica diviene, perciò, un percorso di consapevolezza e di ricerca di senso delle proprie azioni professionali che coniuga il senso del bene soggettivo e il senso dell'obbligo oggettivo, le determinazioni teleologiche e le prescrizioni deontologiche secondo un itinerario prettamente auto-formativo»⁵⁹.

Per quanto attiene alla trasparenza, il discorso si fa più semplice, poiché è ovvio che questa sia una condizione che debba permeare il processo formativo nel suo complesso, sin dal primo incontro che si verifica tra il formatore e l'allievo, onde evitare fraintendimenti che distorcano la percezione degli eventi e precludano il buon esito dell'iter da percorrere.

In merito alla trasparenza ci sembra utile far riferimento ad uno strumento impiegato in una realtà che conosciamo meglio (la formazione esterna per apprendisti in formazione continua erogata tramite voucher individuali – Regione Toscana) e che pensiamo sia riproponibile ed adottabile all'interno di altre pratiche formative: il Patto Formativo Integrato (P.F.I.). Esso è una sorta di contratto con cui le parti in causa (istituzione/agenzia formativa-orientatore/formatore, corsista e impresa/tutor aziendale) stabiliscono, previo opportuno bilancio delle competenze in entrata, i livelli di conoscenze, abilità e competenze perseguibili da ciascun discente. Oltre gli obiettivi, nel P.F.I. sono indicati anche le metodologie e i contenuti modulari didattici, organizzati e distinti in unità formative, la sede presso cui verrà svolto il corso, i tempi d'attua-

⁵⁹ C. BIASIN, *Le opportunità della formazione: per un'etica responsabile delle professioni educative*, «Studium Educationis», 3, 2003, p. 649. Per un approfondimento del concetto di competenza etica, si rimanda all'analisi offerta da C. XODONE *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia, La Scuola, 2001, con particolare riferimento alle pp. 228-232.

zione ed il tutor d'aula. Il P.F.I., infine, va sottoscritto da tutti gli attori menzionati ed inviato all'amministrazione provinciale competente, la quale si presta a far da garante rispetto a quanto previsto nello stesso. Chiaramente, copia del patto è rilasciata all'apprendista e al tutor aziendale.

Giova altresì precisare che l'individualità come prerogativa del patto formativo è sì dovuta alla corrispondenza dell'offerta con la misura di finanziamento (il voucher o buono individuale), ma, innanzi tutto, sposta in pieno la richiesta propriamente educativa di personalizzare i progetti formativi ad ogni livello, consentendo di valorizzare le vocazioni, gli interessi e gli stili di apprendimento singoli, orientando da subito i formandi ad una maggiore coscienza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.

Il concetto di personalizzazione educativa ci introduce all'ultimo vertice della struttura triadica: la dedizione. Personalizzare, infatti, secondo la lezione di Víctor García Hoz, significa dedicarsi completamente ad un individuo che «da 'uno qualunque' diventa il 'punto focale' dei riferimenti personalizzanti», vale a dire «una persona e non semplicemente un organismo che reagisce agli stimoli dell'ambiente», «un essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda» e che riconosce le proprie connotazioni peculiari nella «singolarità», nell'«autonomia» e nell'«apertura»⁶⁰. «L'educazione personalizzata è tale nella misura in cui si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie, che si sente obbligato, impegnato, per le sue capacità personali e che, allo stesso tempo, si nobilita per il fatto stesso di vivere e operare come persona»⁶¹.

È logico, dall'assunzione e dall'adesione ad una siffatta considerazione sull'essere umano, che il formatore dovrebbe vivere su di sé il medesimo impegno ed obbligo (quand'anche non superiore per effetto di quel surplus di eticità di cui dicevamo), finendo con lo scorgere nella personalizzazione non tanto un intralcio didattico, quanto una risorsa congeniale alla educazione integrale della persona.

Per di più, sia dal punto di vista didattico che da quello educativo, non ci è concesso di dimenticare il ruolo significativo che ricopre un'azione personalizzata al fine di far risaltare le dimensioni meta-curricolari del procedere formativo. Tra queste, nel terzo paragrafo, abbiamo ricordato quelle che potremmo definire 'conoscenze celate' e qui, invece, poniamo l'attenzione sul «curricolo nascosto». Con questa espressione si

⁶⁰ V. GARCÍA HOZ, *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola, 2005, p. 28.

⁶¹ *Ibidem*.

fa riferimento a quanto non è stato appreso in modo esplicito all'interno di un percorso educativo formale, a quanto è stato esperito nel corso della vita e che, sebbene non sia compiutamente esprimibile o verbalizzabile, composto com'è da elementi taciti, influisce notevolmente sulla riorganizzazione delle conoscenze, sullo sviluppo delle competenze e anche sul processo di crescita personale⁶². È naturale, dunque, che, se l'aspetto biografico assume una tale importanza, il vissuto emotivo-affettivo-morale del formando – sulla cui base esso costruisce la percezione qualitativa della relazione formativa (livello e grado della dedizione) –, unitamente al valore delle forme intuitive del sapere, divengano i motivi dominanti della stessa dinamica formativa. In sintesi, io formatore mi trovo al cospetto di più allievi, ciascuno con storie ed esperienze differenti. Interpreto allora la differenza come una risorsa e mi appello all'unicità di ognuno (cognitiva, emotiva, etc.) per cogliere particolari inediti che servano, in un'ottica di cooperazione e di scambio reciproco, a conseguire un soddisfacente risultato educativo-formativo: così facendo, i bisogni dei singoli trovano risposta grazie alla condivisione consapevole di saperi e conoscenze dapprima impliciti (il curriculum nascosto) e ritenuti estranei ad un intento formativo.

Distinguere e coltivare l'unicità di ogni uomo e cercare di conferire unità a tutti gli aspetti della sua personalità, dovrebbero costituire le idee-guida e le finalità somme di qualsiasi intervento formativo, ma perché ciò si concretizzi è auspicabile che il formatore disponga di precise 'doti umane', le quali non rappresentano qualità disgiunte, ma arricchenti il senso della sua professionalità.

Abbiamo già accennato alla capacità di 'prendersi cura' e di mostrare fiducia, alla esemplarità e alla testimonianza. Ora vogliamo parlare di una sensibilità educativa, di un'attitudine a servire la persona e di un'intrinseca motivazione a contribuire alla liberazione di un più ricco potenziale di vita. Non importa sapere se siano doti innate o educabili, ciò che ci preme rilevare è che sono qualità doverosamente imputabili all'integrità morale di un sedicente professionista della formazione e che, nuovamente, convergono sul concetto di responsabilità professionale. Non possiamo dedicarci al prossimo, promuovere il bene morale dell'altro e sostenere la sua libertà e capacità di scelta se non sappiamo ascoltarlo e calarci empaticamente nella sua identità, se non riusciamo ad accoglierlo e ad accettarlo incondizionatamente, se non crediamo in un neo-umanesimo totale per cui ogni relazione educativa/formativa è una relazione d'aiuto e di facilitazione per una maturazione reciproca, se

⁶² Cfr. C. MONTEDORO, *Introduzione*, in *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, cit., pp. 13-14.

non ci sentiamo responsabili, in breve, del nostro agire educativo e delle mete raggiungibili grazie ad esso.

Ricapitolando, nel passare in rassegna idee, concetti e principi che evidenzino una possibile etica trasversale delle professioni formative e preparino il terreno per una deontologia condivisibile, ciò che sempre emerge, nella sua forza catalizzatrice, è il riferimento costante al referente principale della formazione, ossia il soggetto umano. Per questo, posto che le suddette professioni sono correttamente definite da Giorgio Chiosso «professioni di relazione»⁶³ e che la qualità della relazione stessa non si misura tenendo conto della ossequiosa proceduralizzazione di progettazioni o di processi (modello tecnico-efficientista fondato sulla preparazione alla sola *téchne*), ma dalla capacità di saper entrare nel progetto di vita del formando, aspirando «ad esercitare un influsso positivo importante e spesso decisivo nei confronti dell'umanità dell'uomo»⁶⁴, appare chiara l'esigenza di un codice etico-deontologico che, prima di imporre il rispetto verso una dimensione morale esplicitata sotto forma di norme specifiche, solleciti l'assunzione di una responsabilità competente e consapevole.

In effetti, se le professioni formative «hanno in comune il fatto di mettere in rapporto direttamente con la specificità umana dell'uomo»⁶⁵, lavorando con e sulla persona, risulta improrogabile, per il formatore, l'assunzione di «un'etica potenziata della responsabilità, nel senso che essa è mossa dalla responsabilità di 'promuovere' nel partner dell'educazione la molla della responsabilità. In altri termini, la sua motivazione è provocare nell'educando l'intenzione o la motivazione di porsi quei fini che essa propone a se stessa»⁶⁶. Sebbene quest'ultima citazione sia estrapolata da un contesto argomentativo inerente il mondo della scuola, il rimando sembra adeguato per ribadire il primato dell'intenzionalità morale che dovrebbe sottendere ad ogni intervento educativo/formativo. Tale intenzionalità, altresì, pur muovendosi sulle salde fondamenta di una coscienza pedagogica, ha bisogno di sostegni altrettanto forti per procedere al di fuori di qualsivoglia spontaneismo. Ecco, dunque, spiegata l'urgenza di norme deontologiche che, oltre a sollecitare l'assunzione di una precisa responsabilità, aiutino il formatore nella sua definizione progressiva e nella sua traduzione etica, cioè pratica.

⁶³ G. CHIOSSO, *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002, p. 214.

⁶⁴ G. GATTI, *Etica delle professioni formative*, Leumann, Elledici, 1992, p. 43.

⁶⁵ Ivi, p. 42.

⁶⁶ W. FLITNER, J. DERBOLAV, *Problemi di etica pedagogica*, tr. it., Brescia, La Scuola, 1998, p. 61.

Il formatore, allora, non ha a che fare con un oggetto, ma con un essere che è un groviglio di fini. Il suo compito è quello di formarlo in ordine a determinate richieste professionali, coniugando il momento formativo con quello educativo. Quest'ultimo elemento presuppone l'adozione e la messa in atto di atteggiamenti e comportamenti responsabili. La responsabilità esigibile, nondimeno, non riguarda unicamente la riflessività soggettiva su un'azione intrapresa, bensì si colloca in una dimensione che ha ripercussioni sul piano relazionale, sociale e culturale. Il codice deontologico, come all'interno di un circolo virtuoso, funge pertanto da garante esterno per l'acquisizione di un habitus morale, la quale così non è più demandata al mero esercizio privato e relativo di buon senso, e chiarisce anche i dubbi circa la natura di tale habitus. Insomma, la presenza e la pubblicità di una deontologia professionale, mentre avvertono che si deve lavorare in un certo modo, dicono anche in quale modo, agevolando il confronto con un modello utile, sia per osservare criticamente il proprio saper essere e saper fare sottratti al vincolo della contingenza, sia per riscoprire e ripensare alla teoria che guida la pratica.

Detto ciò, tuttavia, a fronte delle riflessioni prodotte in merito al pluralismo etico della società post-moderna e delle tendenze schematico-procedurali dell'etica pubblica recente⁶⁷, non possiamo pensare che un codice deontologico sia depositario di una sintesi mirabile tra un'etica sociale, dalla quale dovrebbe procedere, e una peculiare etica professionale. Semmai, in questo caso, è dalla elaborazione di norme in grado di sussumere e diffondere i valori propri di una prospettiva personalista che deriva l'opportunità di condizionare, culturalmente, la ricerca di un'etica comune, che valga indipendentemente dall'applicazione situazionale osservata (professioni educativo-formative), perché centrata sull'eccellenza della persona.

Se l'universalizzazione del bene si riduce ad una mondanizzazione egoica della preferenza e dell'utilità individuale e se la forza etica si liquefa nell'accettazione passiva di un dover fare etero-diretto finalizzato all'edificazione di superficiali 'buoni rapporti formali', come pretendere infatti che dall'attuale senso morale, 'istituzionale' e 'burocratico', discenda una deontologia così prefigurata? La sfida, al contrario, giova ripeterlo, consiste nel partire dal basso (dagli stessi corsi di studio delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze della Formazione deputati a formare i formatori), nel porre in luce la complessità dei fenomeni e degli eventi educativi, nel convergere pedagogicamente su una teleologia

⁶⁷ Cfr. F. D'ANIELLO, *Per un'etica della responsabilità testimoniale*, «Prospettiva EP», 3, 2003.

condivisibile, nel fissare un codice che sia espressione di un'antropologia forte, nel rispettare il codice individuato e testimoniare una 'fede educativa' capace di ridestare la riflessione comune sulla questione etica. Solo muovendosi in questa direzione, il formatore pedagogicamente competente potrà assumere una posizione diversa rispetto alla committenza e al formando ed agire effettivamente per un cambiamento culturale che investa la percezione ed il significato della formazione professionale.

Se, poi, le imprese sono solite a raffigurarsi la formazione secondo una logica strumentale, ovvero come mezzo in funzione di uno scopo produttivo, e se perseverano nel propugnare l'aut-aut profitto interno/crescita dei lavoratori come alternativa irriducibile, starà ancora al formatore rivendicare l'inaccettabilità etica di una tale contrapposizione e proporre una nuova visione dell'azione formativa in cui vantaggio economico e riconoscimento personale siano complementari.

Alla base di tutto ritorna comunque il desiderio di restituire dignità alla persona che lavora e «il formatore che rinunci nella sua azione formativa a valorizzare il 'fattore umano' è la negazione dell'aureo principio kantiano dell'uomo come fine, non solo un mezzo di profitto e ricchezza (altrui)»⁶⁸.

Alcuni brevi cenni su codici deontologici a confronto

Prima di concludere, a scopo informativo, è interessante osservare da vicino alcuni codici deontologici che, pur non esaurendo o soddisfacendo in pieno le sollecitazioni ed il quadro etici avanzati e delineati in queste ultime pagine, si avvicinano sensibilmente alla prospettiva pedagogica orientante le proposte e le considerazioni effettuate.

In particolare, ci riferiamo al *Codice etico* dell'Associazione per la formazione manageriale' (ASFOR) e alla *Carta dei valori e dei comportamenti* dell'Associazione Italiana Formatori' (AIF)⁶⁹. L'ASFOR, nata nel 1971 con la denominazione 'Associazione per la formazione alla direzione aziendale' (la nuova denominazione è stata adottata il 14 dicembre 2005), ha da sempre l'obiettivo di sviluppare la cultura di gestione e di qualificare l'offerta di formazione manageriale. Ad oggi, conta oltre settanta soci tra Business School, Corporate University ed istituzioni formative. L'AIF, invece, nata nel 1975, conta più di duemila iscritti ed è

⁶⁸ XODO, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, cit., p. 606.

⁶⁹ Il *Codice etico* e la *Carta dei valori e dei comportamenti* sono rispettivamente consultabili sui siti web www.asfor.it e www.aifonline.it.

stata l'associazione che ha elaborato il primo codice deontologico dei formatori italiani. In entrambi i casi, ci troviamo di fronte alle più rinomate ed importanti realtà associative nazionali.

Andiamo ora a mostrare pregi e lacune dei documenti citati, limitandoci ad annotazioni didascaliche in grado comunque di rilevare gli aspetti più salienti.

Nel *Codice etico*, all'art. 1 – *Funzione della formazione manageriale*, la formazione manageriale viene definita come «processo di diffusione di conoscenze, competenze, capacità e comportamenti idonei a migliorare il livello di razionalità economica delle aziende di ogni tipo o classe (private o pubbliche), quale condizione favorevole, anche se non sufficiente, per realizzare la responsabilità sociale delle aziende e per consolidare la cultura della centralità della persona umana nell'attività economica».

All'art. 2 – *Conoscenze*, si specifica che i programmi di formazione devono essere svolti sulla base di «conoscenze, competenze, capacità, nonché esperienze tali da garantire un reale valore aggiunto per i partecipanti ad iniziative su mercato o per i committenti di corsi su commessa».

All'art. 3 – *Professionalità*, si sottolinea che le attività di ricerca e di formazione debbano essere finalizzate a diffondere «i valori di rispetto della dignità umana e della responsabilità a gestire le aziende come 'patrimonio' della comunità intera e non semplicemente come 'patrimonio' personale o di pochi che hanno il potere di prendere le decisioni».

All'art. 4 – *Valori cui si ispirano i Soci Ordinari e i Soci Sostenitori*, questi sono identificati all'interno di un modello secondo il quale:

- «l'economia è al servizio della persona;
- i principi, i criteri o gli strumenti dell'economia devono essere utilizzati in una prospettiva di sviluppo sostenibile della società;
- la cooperazione e la competizione sono due dimensioni con pari rilevanza attorno alle quali si devono concretizzare in modo bilanciato i sistemi di regole dell'economia;
- i criteri della razionalità economica, dell'imprenditorialità e della professionalità manageriale non devono essere considerati valori assoluti, ma valori-condizioni per il progresso umano, civile, sociale ed economico della società nel suo complesso: le scelte aziendali devono essere assunte considerando differenti criteri (logica multi criteri) e orientate a rispondere alle attese dei diversi gruppi che hanno interessi primari e rilevanti nelle specifiche aziende (stake holder)».

All'art. 8 – *Contributo al rafforzamento del sistema di offerta*, si richiede ai soci l'impegno di «attivare iniziative idonee a migliorare la capacità dei destinatari degli interventi formativi di esplicitare una Domanda coerente con i loro reali bisogni».

Nonostante il richiamo apprezzabile e reiterato alla centralità della persona, alla sua dignità, alla responsabilità sociale delle imprese e al ruolo che la formazione manageriale svolge – sul piano della conoscenza/competenza e della promozione di determinati comportamenti – nei confronti di professionisti tenuti a favorire il progresso umano, civile e sociale, oltre che quello economico, non vi è alcun riferimento significativo alla mediazione educativa che le attività di formazione dovrebbero realizzare in vista della crescita umana del formando. Il manager si forma per agevolare lo sviluppo delle aziende e della società in cui opera, ma non per il suo ‘sviluppo’, fatta eccezione per quello che attiene alla mera componente professionale. Si parla, infatti, di bisogni del manager, ma non si specificano quali ed è totalmente assente, in quanto inaccessibile, l’esplicitazione delle modalità e delle finalità che regolano i rapporti con gli utenti dei servizi ASFOR (si accenna ad un *Codice di autoregolamentazione* che, però, non è pubblicizzato).

Diversamente, nella *Carta AIF* si chiarisce che «la formazione si occupa professionalmente di apprendimento degli adulti al fine di migliorare i risultati individuali di sviluppo e generali del sistema organizzativo di cui fanno parte». Si avverte, quindi, la presenza di una sensibilità etica, sotto forma di preoccupazione per la qualità dell’offerta formativa erogabile. Tale preoccupazione è più evidente nel momento in cui si asserisce che la partecipazione ad AIF è una forma privilegiata di «crescita professionale e di maturazione della coscienza etica e deontologica applicata alla prassi» e, soprattutto, quando si sostiene che lo svolgimento della professione formativa, trovandosi il formatore stesso a doversi rapportare e con la committenza e con l’utenza, «deve ispirarsi allo sviluppo dello spirito critico, al confronto e al vantaggio di entrambi. È necessario che il formatore eviti qualsiasi forma di collusione che avvantaggi una delle parti a svantaggio dell’altra, nonché di manipolazione o strumentalizzazione ai propri fini».

Ancora, il formatore è definito «agente di cultura» e, in quanto tale, «deve conoscere le realtà organizzative degli utenti per poterne comprendere le logiche e la cultura» in modo tale che, grazie alla sua competenza continuamente aggiornabile e alla sua esperienza, sappia «ideare, scegliere, adattare, utilizzare le teorie, i metodi, le tecniche più adeguate alle esigenze specifiche dei committenti e degli utenti». Anche qui, non essendo spiegato altrimenti, si presuppone, in prima battuta, che queste esigenze siano esclusivamente di natura lavorativa, ma più avanti si precisa che l’attenzione alle «esigenze formative» dei destinatari dell’intervento formativo viene prestata «mantenendo un atteggiamento di rispetto, scambio, apertura, arricchimento reciproco, disponibilità e sincero interessamento», oltre che «tenendo in considerazione opinioni e credenze anche differenti» dal sistema di valori del formatore.

Rispetto a quanto abbiamo inteso sostenere e promuovere, è palese la comunanza interpretativa circa la dimensione antropologica ed educativa. Il bisogno di cui è latore il soggetto in formazione è un bisogno professionale, ma è pure un bisogno di accoglienza, di cura, di riconoscimento e di senso. Il rimando all'«arricchimento reciproco», poi, testimonia la bilateralità e la circolarità di un'azione propriamente educativa.

La centralità del formando, oltre a ciò, non è solo enunciata in termini astratti, piuttosto è legittimata dalla responsabilità a cui è chiamato il formatore in ordine all'impiego di «linguaggi adeguati» alle conoscenze degli utenti e dal diretto coinvolgimento dei medesimi: «il formatore, ai fini di un corretto processo di motivazione e per elevare la qualità dell'apprendimento, chiede ai committenti di considerare e coinvolgere gli utenti nell'intero processo formativo, motivandone l'importanza. Sostiene quindi tutte le azioni dirette e indirette affinché gli utenti siano informati con anticipo, partecipino in modo rappresentativo all'analisi dei bisogni, e siano attentamente ascoltati in via preliminare, in itinere ed a conclusione delle azioni svolte».

Per quanto concerne la trasparenza, assistiamo ad un'ulteriore identità di vedute. In effetti, come ipotizzato nell'analisi del Patto Formativo Integrato, «il formatore ha l'obbligo di informare gli utenti rispetto a obiettivi, contenuti, modalità ed eventuali modifiche del programma; si impegna altresì a riportare al committente le indicazioni raccolte dal gruppo e le proprie osservazioni sull'esperienza formativa, in forma collegiale e anonima. Se sono previsti report nominativi e se la formazione riveste anche funzione valutativa, il formatore informa chiaramente e anticipatamente gli utenti».

Come abbiamo potuto osservare, principalmente in merito alla *Carta AIF*, la strada intrapresa non appare così sconnessa ed assiologicamente disorientata. Certo, il linguaggio prescelto, data la formalità prescrittiva, sembra emanare dai labirinti dei gangli burocratici – solo per fare un esempio, si usa sempre il termine utente in luogo di soggetto, persona, formando, etc. – ma la tensione etico-educativa è presente e tangibile.

A questo punto, soltanto l'intelligenza e la sintesi pedagogica potrebbero far compiere quel salto in avanti utile alla configurazione di un codice deontologico atto a celebrare, pienamente e totalmente, il valore dell'uomo che lavora e l'uomo come valore.

Nella speranza che questo saggio possa alimentare la discussione intorno alla complessiva dimensione etica della formazione professionale, suscitando la curiosità intellettuale sul rapporto educazione-formazione, sull'accessibilità pedagogica ai temi del lavoro e sulla responsabi-

lità morale dei formatori, vogliamo concludere con una citazione di colui che ha ispirato le nostre argomentazioni, la quale racchiude, in poche parole, il senso e la motivazione profondi del presente studio: «Un'impresa (è) prevalentemente costituita da uomini (piuttosto che dominata da variabili tecnologiche o da impersonali saperi organizzativi e produttivi). In essa si deve dunque riconoscere come ogni uomo, con il suo esserci, apra a sé un suo mondo, abbisogni di comprendere sé ed il senso del proprio esserci, attribuisca significato agli altri uomini ed alle cose che 'con lui' sono. La formazione all'interno – e all'esterno, aggiungiamo noi – delle imprese deve quindi aprirsi anche alla dimensione dei significati e degli uomini in quanto portatori di culture e produttori di culture che nell'organizzazione si articolano e si confrontano»⁷⁰.

⁷⁰ G. BOCCA, *Quale ruolo per il formatore nell'impresa che si trasforma?*, «Prospettiva EP», 4, 1998, p. 34.