

CALAPRICE, Silvana (Enero/Julio 2011). Dal lavoro come work al lavoro come activity: la formazione educante come processo di inclusione sociale. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 1-32.

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RIASSUNTO

Il *lavoro* oggi caratterizzandosi per:

- il progressivo declino dei sistemi produttivi standardizzati,
- l'irrompere delle categorie della flessibilità e della transizione nel lavoro,
- il fatto che uomini e donne si trovano ad incontrare ogni giorno nella società cognitiva o *learning society* (così come viene definita quella del nuovo millennio) nuovi saperi e conoscenze che non sono sempre in grado di gestire,

ha spinto molte persone fuori dai suoi circuiti generando nuove povertà e difficoltà di realizzazione personale. Ha generato un mondo in cui i ricchi diventano sempre più ricchi e gli altri fanno sempre più fatica ad entrare nei nuovi circuiti sociali.

Per questo *per le comunità sociali* (Stati, regioni, ecc.) è diventato urgente considerare tali fenomeni per approcciarsi ad essi con una nuova *consapevolezza*, per porsi il problema di come sviluppare la piena cognizione del destino planetario che ogni uomo sta vivendo, per illuminare e cogliere il *caos* degli eventi, le sue interazioni e retroazioni in cui si mescolano e interferiscono processi economici, politici, nazionali, con quelli etnici, mitologici, religiosi, che sempre più spesso tessono il destino di ogni soggetto. *Per ogni uomo* è diventato fondamentale comprendere che cosa gli stia capitando e qual è il senso del proprio destino, per prepararsi e formarsi non solo ad affrontare i cambiamenti, ma a farsene parte propulsiva, cercando di sfruttare l'ampliamento delle prospettive che caratterizzano la società attuale come opportunità di crescita e di sviluppo personale, sociale, lavorativo. *Per la politica* è diventato essenziale realizzare un sistema di interventi capace di garantire la trasparenza e l'efficienza del mercato del lavoro, per migliorare e facilitare l'inserimento professionale delle fasce deboli del mercato, in particolare i disoccupati e tutti coloro che sono in cerca della prima occupazione .

Riflettere sul significato che il *concetto di lavoro* riveste all'interno dell'attuale dibattito sociale, culturale, nazionale ed internazionale e comprendere come esso si sia modificando nella vita dell'uomo ha come *obiettivo* quello di ricercare quali tipi di interventi formativi oggi è necessario realizzare per fronteggiare le nuove emergenze sociali e per portare ogni soggetto ad apprendere come divenire *manager di se stesso*.



PAROLE CHIAVE: formação educante, trabalho, aprendizagem permanente, modelo formativo educante sistêmico, emergência social.

ABSTRACT

Nowadays, the “job” as a concept is characterized by the following features:

- the progressive decline of the standardized productive systems
- the strong growth of profession categories, flexibility and job transition
- the circumstance that views men and women in learning society facing new knowledge they are not always able to cope with everyday.

These issues push people out of the job market and generate a new kind of poverty and hard self-realization. They also generate a situation in which rich people become even more richer, while the others hardly get in the new society. Consequently, the social communities (Governments, Regions and so on) have the priority to consider and face these issues consciously, to help people developing a new global awareness and making them able to catch the chaos of the events, their interactions and their feedbacks. Indeed, these interactions and feedbacks interfere and melt with the economic, political, national, ethnic, mythological and religious events, which are responsible for people’s destiny. Every man and every woman need to deeply comprehend what is happening to him/her and what is the sense of his/her destiny. This way they can not just get prepared and be trained to face changes, but also be active part in those changes, using the enlargement of perspectives that characterised the actual society as an opportunity for the personal, social and work-development and growth. Moreover, politics has to plan and carry out a system of interventions to make the job market transparent and effective and to improve and facilitate the professional integration of the weak population into the market, which, in particular, is represented by unemployed and all those people looking for their first occupation. Reflecting on “job” as a concept and comprehend the different role it is assuming in men and women’s lives is fundamental in today’s social, cultural, national and international debate in order to find which formative interventions are needed for facing the new social emergencies and to make people known on how to be manager of themselves.

KEYWORDS: educational learning, job, lifelong learning, systemic educational learning model, social emergency.



**DAL LAVORO COME WORK AL LAVORO COME ACTIVITY:
LA FORMAZIONE EDUCANTE COME PROCESSO DI INCLUSIONE SOCIALE**

**FROM JOB AS WORK TO JOB AS ACTIVITY:
EDUCATIONAL LEARNING AS SOCIAL INCLUSION PROCESS**

Silvana Calaprice¹

**1. DALLA SOCIETÀ DEL LAVORO (WORK) ALLA SOCIETÀ
DELL'ATTIVITÀ (ACTIVITY): LEARNING SOCIETY. IL
SOGGETTO COME RISORSA UMANA**

Possiamo considerare lavoro qualsiasi attività dell'uomo nella quale sia presente la finalizzazione alla produzione di beni di qualche tipo (materiale, artistico, intellettuale, culturale, etc.)². L'attuale apparato tecnologico però ha cambiato l'apparato produttivo mondiale trasformando l'impresa "product orienteed" della società industrializzata (TAYLOR) in "marketing orienteed" della società post-industriale. Esso ha anche modificato la vita dell'uomo in quanto ha variato il rapporto tra l'uomo e il lavoro, tra l'uomo e le relazioni che intrattiene, tra l'uomo e la cultura, tra l'uomo e il conoscere, tra l'uomo e il tempo, tra l'uomo e le macchine che egli stesso ha

¹ Silvana Calaprice è professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Bari.

² SCURATI, Cesare (1998). Lavoro e formazione umana. In G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. La Scuola: Brescia. p. 5



costruito . I rapporti di forza tra impresa e società si sono capovolti ed oggi è la società ad elaborare i nuovi bisogni, i valori emergenti, le domande latenti. E' la società che costringe l'azienda a farsi "marketing orienteed" postulando una sostanziale trasformazione dell'*organizzazione*, non più basata sull'esecuzione, sull'imposizione, sul controllo, sulla ripetitività, ma sull'ascolto, sulla creatività, sulla motivazione, sul coinvolgimento.³ Per questo quando NAVILLE afferma che la produttività del lavoro *deriva* da un *rapporto sociale* e non più solo da una classificazione di mestieri o lavori concreti canalizzata nelle forme moderne della produzione, egli evidenzia come oggi ogni *attività diventa lavoro* e legittima la necessità di fare in modo che ogni soggetto sia messo nelle condizioni di poter conoscere le forme e i modi attraverso cui esso si trasforma e si ridisegna nella vita sociale presente ed immediatamente futura per poterlo fronteggiare ma anche gestire come fautore e protagonista.⁴

Quali allora le forme e i modi del lavoro presente nella nostra società?

Nell' attuale società post industriale è presente una condizione più intellettualizzata della vita che ha spostato il lavoro dalle braccia al cervello, di cui ne valorizza la specificità e si accinge a ripetere alcuni meccanismi attraverso l'intelligenza artificiale. Tale società viene a coronare una lunga storia evolutiva dell'uomo che, nel suo percorso storico, di volta in volta, ha visto come protagonista il proprio progresso spirituale o quello materiale ma con l'obiettivo di

³ CALAPRICE, Silvana (2007). *La formazione educante tra lavoro ed età adulta*. Ed. Giuseppe Laterza: Bari.

⁴ NAVILLE, Pierre (1995). *Dall'alienazione al godimento*. Jaca Book: Milano.



incrementare *l'efficienza*, intesa come riduzione progressiva dei fattori necessari per ottenere un determinato risultato.⁵ Pertanto nell'attuale *learning society*, società della conoscenza, è stato decretato il definitivo passaggio da una concezione di lavoro di tipo *taylorista*, intesa come attività tipica *dell'operaio di mestiere* (è questo un lavoro inteso come *work*, nel senso di impiego, occupazione in una mansione, così come viene definito dai ruoli sociali), ad una concezione di lavoro inteso come *activity*, come *risultato delle proprie intenzioni, desideri ed interessi*.⁶ Il passaggio da un concetto di lavoro la cui operatività era immersa in una trama di rapporti stabili con il gruppo e con l'ambiente di lavoro, anche se in funzione di regole ferme appunto di mestiere, all'attività di nuove molte professioni le cui regole di esercizio devono essere continuamente ridefinite sia all'interno delle organizzazioni e dei rapporti con l'utenza, sia nel rapporto con i vari contesti. Il passaggio cioè da una concezione di lavoro inteso come *work*, implicante l'eteronomia, a quello inteso come *activity* caratterizzato dalla richiesta di capacità e competenze rigorosamente autonome, flessibili e riconvertibili. Per questo oggi vi è la necessità di riavviare, per tutti i soggetti, una vera e propria *ricomprensione del lavoro* in modo da allargare il concetto stesso fino a comprendervi non solo quello esercitato nell'ambito della *produzione di mercato* ma anche quello esercitato in *attività intellettuali*. Attività che oggi, ricoprendo grande importanza sociale, richiedono una diversa strutturazione dei

⁵ DE MASI, Domenico; SIGNORELLI, Adriana (2009). *L'industria del sottosviluppo*. GUIDA: Napoli.

⁶ Id., CALAPRICE, 2007.



processi formativi, primari e continui e un diverso coinvolgimento del *soggetto adulto e non*.⁷

Ed è questo il motivo per cui la Pedagogia è stata chiamata in causa.

La attuale realtà sociale ha bisogno di un soggetto-lavoratore capace di svolgere più attività e provvisto di competenze per affrontare il cambiamento, di un soggetto che deve essere attore e autore del proprio lavoro, responsabile di ogni azione che compie, consapevole di agire per realizzare l'interesse del contesto comunitario in cui lavora, ma anche di se stesso. L'attuale *società postmoderna* in cui donne e uomini incontrano ogni giorno il sapere e le conoscenze come nuovo capitale, come fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale, ha bisogno di soggetti che siano protagonisti del cambiamento e autori della propria realizzazione. *Soggetti* che per questo vengono intesi come *risorsa*. Pertanto la pedagogia in qualità di scienza dell'educazione e della formazione, deve assumersi la responsabilità di una formazione iniziale e continua che tenga conto anche del nuovo il rapporto *formazione- lavoro*.

⁷ Id., CALAPRICE, 2007.



2. QUALE FORMAZIONE OGGI PER IL LAVORO? DALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE ALLA FORMAZIONE CONTINUA

Ma è possibile, all'interno delle regole prettamente produttive dettate dall'economia, pensare e realizzare un processo formativo che permetta al soggetto di essere e sentirsi una risorsa?

Si ma solo se la formazione è vista in funzione di continuità, di permanenza e di innovatività, se durante il suo processo la *conoscenza* viene ad essere assunta come leva emergente dello sviluppo dei processi personali, sociali e produttivi e *l'apprendimento* dei soggetti viene a configurarsi anche come condizione per il funzionamento e la salute del sistema stesso. Una *formazione* in grado di rendere il soggetto capace sia di far fronte ai nuovi bisogni lavorativi, sia di svolgere, da un *punto di vista etico* come *persona responsabile*, il difficile mestiere di vivere e costruire la propria storia personale, sociale e lavorativa. Una formazione, cioè, in grado di far assumere al soggetto-persona una "*forma*" non riducibile solo agli aspetti economici, biologici, ma anche storici, culturali, professionali ed esistenziali. Una formazione in grado di contrastare le resistenze al cambiamento e all'innovazione e di combattere l'obsoleto *cultural gap*.

Di qui la prima domanda: *che significato dobbiamo dare al fenomeno formazione e quali gli argomenti da considerare nel momento in cui si specifica nell'ambito professionale?*

Da una lettura attenta dei numerosi e vari contributi di pensiero offerti nei confronti di tale fenomeno si possono però ricavare alcuni



elementi che oggi lo caratterizzano e ne scandiscono il cambiamento rispetto al passato e segnano il punto per un ulteriore approfondimento.

Il primo deriva dal riconoscere la *formazione* come *problema* perché essa non può più essere vista come un fenomeno che va analizzato in maniera solo descrittiva, e quindi conoscibile e controllabile, ma come un *fatto complesso*. *Complessità* che sta ad indicare una realtà multiforme e mutevole e come tale difficilmente afferrabile, governabile, prevedibile. Complessità perciò che non implica semplici confronti e giustapposizioni, ma la formulazione di congetture sempre nuove sulla sua identità, dal momento che in quanto problema essa appartiene al linguaggio di tutti i saperi. Si presenta così come un territorio *interdisciplinare* che può essere oggetto di studio di tutte le scienze (psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia) senza che alcuna di esse possa contendersi predomini. Il confronto, che non può non esserci perché ormai tutti ne parlano, va condotto però in modo da accettare la frammentarietà e la approssimazione di ogni punto di vista, per individuare insieme una concezione del tutto contingente che ci consenta di usare la nozione non in modo unilaterale bensì multifunzionale.⁸

L'altro elemento riguarda il concetto di *teoria formativa* in cui teoria sta a significare non più propendere per un approccio astratto, segnato dall'indifferenza del "fare formazione", ma che richiede *interpretazione, modalità, attingimento della realtà*, cioè un processo di ricerca adeguato all'atteggiamento scientifico che si basa sul

⁸ Id., CALAPRICE, 2007.

confronto continuo con sé e le altre teorie. Per cui *ogni discorso attuale sulla formazione proprio per il suo implicito ricercare, si presenta ben poco esposto ad una qualche definitiva conclusione ed appartiene a quella categoria di nozioni che per il bene comune è meglio che restino incerte per evitare che il nostro bisogno di classificazioni le mortifichi nella sua ricerca.*⁹

La ricerca teorica relativa ai processi formativi si presenta così come un campo molto vasto che richiede ancora e sempre molta esplorazione in cui, ogni traguardo deve essere considerato partenza per ulteriori approfondimenti.

Il *terzo* elemento è legato alla sua definizione di *processo formativo*.

Se il ruolo della teoria è quello di illuminare la decisione, ma non compierla, la formazione trova la sua ragion d'essere nella sua *funzione processuale*. Tale funzione viene ad essere intesa nella sua accezione più aperta, più problematica, più articolata e plurale. Questo per non rischiare di esporla alla strumentalizzazione di coloro che, puntando sulle possibilità di modificazione del comportamento e della mentalità dei soggetti, pensano di costruire personalità adeguate ai loro scopi in una totale subordinazione degli aspetti personali a finalità politiche, economiche o di altro genere e quindi come forme di indottrinamento e strumento di consumo, producendo una qualificata forza lavoro, secondo un modello prefabbricato.¹⁰

⁹ DEMETRIO, DUCIO (1994). *Apprendere nelle Organizzazioni*. NIS: Roma. p. 13

¹⁰ MACCHIETTI, Serenella (luglio-settembre 1995). Società densa e formazione. *Prospettive E.P.*, Bulzoni. p. 2

Da qui la ricaduta sulla necessità della *formazione continua* e la rivisitazione del concetto di *formazione professionale*. Una *formazione professionale* quella a cui oggi si deve far riferimento che, pur presentandosi con sfumature diverse, che vanno dal significato di *addestramento breve* per inserire immediatamente i giovani nel mondo produttivo, ad un significato più ricco legato *all'acquisizione di conoscenze e competenze* finalizzate ad una professione, deve rispondere alle esigenze formative di una società in continuo cambiamento ed essere capace di progettare una *formazione flessibile*, facilmente modificabile che entri in una realtà dinamica.

Ma come?

Anche se si insiste molto nel campo della formazione professionale che le iniziative devono essere finalizzate e funzionali all'inserimento lavorativo e allo sviluppo professionale, proprio in questo campo l'esperienza ha dimostrato che è necessario che vi sia, da parte dei soggetti *la definalizzazione* come condizione di validità dell'esperienza formativa.¹¹ Questo perché una motivazione meramente estrinseca non può reggere l'impegno formativo. Pertanto l'attività didattica non può essere intesa solo come mezzo rispetto ad un fine, ad un obiettivo esterno (il lavoro – titolo di studio) ma deve sviluppare e fondarsi su una *motivazione intrinseca* del soggetto se vuol far sì che la formazione e quindi anche quella professionale sia vissuta come occasione di chiarificazione e di riprogettazione di sé, di ripresa di itinerario di crescita personale, anche prescindendo dal risultato immediato che ci si aspetta e per il quale si è rientrati in

¹¹ Id., CALAPRICE, 2007.



formazione. Per questo la formazione professionale, oggi, si collega alla *formazione continua*, in quanto si colloca come prospettiva di impegno continuo non mai definito e acquisito per tutto l'arco della vita umana proprio perché correlata ai processi di cambiamento, di trasformazione, di sviluppo dei sistemi organizzativi delle imprese, delle aziende, delle istituzioni e della loro organizzazione e riorganizzazione che hanno oggi tempi molto lunghi rispetto ad un passato anche recente e che esigono una maggiore velocizzazione nel cambiamento e nella riprogettazione.

Per questo oggi anche a livello europeo e mondiale si è arrivati a preferire, soprattutto in riferimento agli adulti, il termine *formazione continua* a quello di formazione professionale per sottolineare la centralità delle *risorse umane* che va riconosciuta, affermata e delineata secondo quelle che sono le categorie che ne delineano le competenze e che si strutturano, formano e sviluppano solo con il tempo. La *formazione continua* entrando nei programmi dei governi più avveduti va considerata come fattore necessario sia al successo e alla competitività delle aziende e del sistema economico, sia alla salvaguardia e allo sviluppo di livelli di professionalità spendibili sul mercato da un numero sempre maggiore di lavoratori.¹² Infatti se i cambiamenti in atto nella ridefinizione delle figure professionali sono frutto dei mutamenti in corso nei mercati e negli assetti organizzativi l'accresciuta turbolenza dei mercati, l'aumento della concorrenza, l'offerta di tecnologie hanno spinto di conseguenza le imprese pubbliche e private a richiedere *competenze professionali mutevoli*. La *formazione continua* si connota pertanto come quell'area

¹² BELLAMIO, Dante (2002). La formazione, il lavoro, la vita. *Adultita'*, n.16, pp.21-24

della formazione che si rivolge a soggetti adulti appartenenti alla forza lavoro attiva ed in modo particolare, anche se non esclusivo, ad individui occupati.¹³

Per operare professionalmente in situazioni così turbolente oggi è necessario possedere pertanto oltre le *conoscenze teoriche* che si richiamano ad ambiti disciplinari in evoluzione, *capacità di muoversi* ai confini tra discipline diverse e su saperi non ancora strutturati, *capacità e rapidità* nell'analizzare problemi, *prendere decisioni, proporre soluzioni* e delineare percorsi in un sistema complesso di macchine e di persone.

3. LA PROPOSTA PEDAGOGICA: LA FORMAZIONE EDUCANTE.

Alla luce di tali riflessioni la Pedagogia si è resa conto che non è più possibile vincolare la formazione unicamente al piano del sapere, individuato secondo criteri di pura e semplice strumentalità, alla logica della trasmissione dei contenuti che servono all'ottimizzazione dell'apprendimento in chiave di *budget*, alla logica dell'efficientismo perché tutto ciò avrebbe generato una *perdita di confidenza rispetto al piano delle scelte*. Di qui la sua proposta di ripensare la formazione come un processo che, guardando al di là della semplice specializzazione, fosse in grado di promuovere *sistemi di relazione* e *sistemi di valore* attraverso cui sollecitare nei soggetti la promozione di atteggiamenti di *autoconsapevolezza e responsabilità* nei confronti propri, altrui ed organizzativi.

¹³ Id., BELLAMIO, 2002.

Di qui il dubbio: se il piano dei valori appartiene all'*educazione*, che tipo di rapporto questa può intrecciare con la *formazione*?

Dobbiamo subito dire che non esiste una *educazione* in sé in un iperuranio educativo. Per cui di ciò che sia l'*educazione* si possono dare e si danno numerose definizioni. L'unica certezza oggi acquisita da tutti è che essa è un processo e un prodotto, si collega alla cultura e si realizza nel corso dell'intera esistenza.¹⁴

*Si dà appunto il nome generico di educazione all'imponente complesso di attività con cui coloro che hanno già raggiunto una certa maturità cercano di rendere possibile e favorire il medesimo conseguimento a coloro che sono ancora relativamente immaturi. In senso largo entrano in questa prospettiva l'allevamento, l'addestramento, l'istruzione, l'insegnamento, la formazione, tutte attività le cui mete più o meno circoscritte rientrano nell'ambito più vasto di quelle del processo educativo.*¹⁵ Educare, dice LAPORTA, significa offrire una liberale assistenza alla natura umana nel costruire dal proprio intimo la persona ma con tutta la genericità e l'imprevedibilità di una operazione affidata alla idea assai vaga e largamente opinabile di natura umana.¹⁶ Per cui intorno a tale concetto troviamo molti discorsi comuni che non permettono rigidità ma solo approssimazione e fluttuazione.

Perciò posso affermare che parlare di educazione significa fare i conti con i cosiddetti giudizi di valore, in quanto anche la più asettica

¹⁴ MACCHIETTI, Serenella (luglio-settembre 1995). Società densa e formazione. *Prospettive E.P.*, Bulzoni.

¹⁵ LAENG, Mauro (1993). *Atlante di pedagogia. le idee, le didattiche, i luoghi*. TECNODID: Napoli.

¹⁶ LAPORTA, Raffaele (1986). *Il processo formativo interpretato e discusso*. Ed. Cisd: Roma.

e avalutativa definizione comporta il riferimento ad una filosofia dell'educazione o comunque ad una *Weltanschauung*, all'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino. Questo perché in educazione non vige una ragione universale necessitante ed asettica, ma intenzioni, valutazioni, scelte e decisioni, istanze valoriali anche in conflitto tra di loro che hanno però giustificazioni e ragioni suscettibili di argomentazioni, di confronto che sollecitano ad operare una buona scelta ponderata e accettabile in quanto deliberata e costruita per l'azione. L'educazione cioè avviene nell'*ordine dell'essere* il che significa dire nell'ordine dei valori perché dell'essere i valori costituiscono altrettante attuazioni. Educare nell'ordine dell'essere significa *sensibilizzazione all'umano, cioè a quell'esperire interiore, a quella modalità di conoscenza così attenta alla persona*.¹⁷ Educare nell'ordine dell'essere significa che l'educazione si realizza nell'ordine della verità, del bene morale, della giustizia, della bellezza, della pace, della *persona umana* considerata sempre come fine e mai come mezzo.

Tali valori però non sono un dato o un prodotto dell'esperienza – o non solo – bensì un contenuto di ragione e un risultato di ricerca teorica, per il fatto che soltanto all'indagine razionale si annunciano e si rivelano. Sono quei valori di cui la persona è portatrice e senza cui non sarebbe quella sintesi di universale e particolare che le consente il trascendimento della sua situazione storico concreta. Chi si pone in una prospettiva personalistica collega immediatamente l'educazione alla concezione dell'uomo come persona e dà credito, utilizzando i contributi offerti dalle scienze umane e particolarmente da quelle

¹⁷ DUCCI, Edda (1999). *Approdi dell'umano*. Anicia: Roma. p. 9

psicologiche, al potenziale umano che la persona custodisce in se stessa che è il potenziale di motivazioni, bisogni, percettività, motricità, istruzioni, fantasia, affettività, socialità e che si sviluppa durante tutto il corso della vita.¹⁸

Per questo oggi si preferisce parlare di *educazione permanente*, come processo che deve accompagnare l'uomo durante tutto il percorso di vita.

Importante è considerare, però, che *sempre l'educazione si svolge hic et nunc: è la collocazione spazio temporale a dimensionare l'educazione ed a fare dell'uomo un educando sempre in situazione. Ciò non significa un suo stare: ma si vuole precisare che il suo cammino non si svolge secondo un itinerario ideale, un modello cui tutti sempre si adeguano. Educare significa rendersi conto delle condizioni da cui ciascuno prende l'avvio e con cui viene di fatto concretamente a confrontarsi.*¹⁹ Pertanto, se quando si parla di *Educazione* si pensa all'orizzonte aperto dell'avventura umana, allo sviluppo di tutto il potenziale educativo che ogni persona attende di attuare attraverso processi di sviluppo che la orientino, sorreggano, alimentino di cultura, di significati, di valori, quando si pensa alla *formazione*, invece, si pensa *ad una azione direttamente mirata al conseguimento di un traguardo maturativo definito... o al dare forma.*²⁰

¹⁸ Id., DUCCI, 1999.

¹⁹ D'ARCAIS, Flores (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. La Scuola: Brescia. p. 78

²⁰ MACCHIETTI, Serenella (luglio-settembre 1995). *Società densa e formazione. Prospettive E.P.*, Bulzoni. p. 2

La *formazione* cioè viene ad *indicare* quel processo che, attraverso la comunicazione di contenuti, porta a maturazione le potenzialità soggettive o porta ad apprendere quanto è necessario per svolgere un ruolo particolare a seguito dell'interazione con l'ambiente, della partecipazione al patrimonio sociale di cultura, della mediazione e del sostegno di figure e istituzioni appositamente deputate (famiglia, scuola, chiese, etc.).²¹

La *formazione* viene ad essere *intesa*, nella sua funzione pedagogica, come la *fecondazione dell'apprendimento* mediante l'insegnamento, l'informazione e l'istruzione. Per cui realizzandosi in contesti specifici (formazione professionale, formazione manageriale, etc.), limitando i luoghi e i tempi essa si presenta più controllabile e si espone meno ad equivoci.

Ma è sufficiente considerarla in questi termini?

Oggi il concetto di *formazione*, per rispondere alle nuove richieste sociali, politiche ed economiche, deve unire sempre più le sue *due* radici etimologiche: quella *greca* che rinvia a *morphè* e che contiene in sé l'idea di un modo di essere, morale e comportamentale e quella *latina* "*forma*" che include l'idea di un'azione esercitata su qualcuno, in un determinato tempo e spazio, per un particolare obiettivo. Solo considerandola in questa ottica possiamo definirla come un percorso evolutivo in cui le relazioni interpersonali non sono occasionali, ma finalizzate a scopi di sviluppo della personalità di coloro che entrano in reciproco rapporto tramite lo scambio di

²¹ NANNI, Carlo (1997). Formazione. In: PRELLEZZO, Josè Manuel, NANNI, Carlo, MALIZIA, Guglielmo (a cura di). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Editrice ELLE DI CI, LAS, SEI: Torino-Roma.

conoscenze, di saperi, di comportamenti, di informazioni teoriche e pratiche, di valori.

Solo in questa ottica potrà raggiungere l'obiettivo di "*dare forma*" – sia per quanto riguarda i formatori che i soggetti in formazione – agli aspetti di evoluzione e di trasformazione delle identità di persone e gruppi, in una dimensione educativa che consenta loro l'inserimento culturale, sociale, produttivo, esistenziale. Tutto questo acquisendo una *orientatività* che attraverso il versante della *ricerca partecipata* deve *permettere ad ogni soggetto di cogliere il senso della propria formazione*.

Una prospettiva questa che non può non riconoscere l'esistenza di un terreno comune sul *quale educazione e formazione* sono chiamate ad incontrarsi ed in cui vengono assunti come termini *complementari* se non *coincidenti* anche se poi si modulano e integrano in base alle varie età della vita.

Pertanto non possiamo ormai che considerare *l'azione formativa* anche *educativa* in quanto le due azioni si *identificano* nell'ipotesi progettuale cioè in quello che vorrebbero che un soggetto, una comunità fosse o divenisse (da un punto di vista etico, sociale, civile, etc.), ma si *differenziano* nel percorso, in quanto mentre l'educazione attraverso un momento dinamico tende a raggiungere uno scopo, una meta, quest'ultima è resa possibile solo attraverso la progressione dinamica e la proceduralità offerta dalle tappe formative così come queste vengono predisposte e si realizzano sia a livello verticale che orizzontale. La formazione oggi cioè può esplicitare la sua funzione empirica, tesa ad osservare le tappe evolutive e di sviluppo del

soggetto, il recupero della dimensione dell'inconscio e delle emozioni, dell'affettività e dell'identità, solo attraverso un necessario intreccio con l'educazione e la sua valenza finalistica. Una *formazione* dunque che per questo non può che essere definita *educante*. Una *formazione educante* intesa come presidio dei processi di creazione e di sviluppo della conoscenza, attraverso cui la persona, ponendosi come soggetto che costruisce se stesso e la realtà in cui opera, elabora *mission* e *vision* del proprio lavoro e della propria esistenza, individua gli scopi e gli obiettivi da raggiungere senza mai dimenticare i valori da condividere e da far condividere, come abbattimento di un "cultural gap".

4. IL MODELLO FORMATIVO EDUCANTE IN FORMA SISTEMICA: INTENZIONALITÀ, RELAZIONALITÀ, CONTESTUALITÀ

Come si può realizzare una formazione educante?

Attraverso un cambiamento metodologico. Un cambiamento metodologico che nasce dalla necessità di un progettualismo capace di considerare l'*apprendere* e l'*agire* non in termini di sequenzialità ma di complessità.

Complessità che fondamentalemente si basa su caratteristiche quali:

- a) la ricerca di una stretta integrazione tra oggetti di conoscenza e soggetto che conosce;



- b) la ricerca di una efficace identificazione tra contenuti di apprendimento e contenuti di lavoro (problemi reali e non fittizi);
- c) il riferimento al *soggetto* come unità globale al di là di ogni determinazione di ruolo, sia rispetto al progetto educativo (nel ruolo di allievo), sia rispetto al contesto di lavoro (nel ruolo professionale);
- d) orientamento delle finalità educative a condizioni di sviluppo, crescita, autonomia, responsabilità e decisione (*self-development*).²²

È proprio tale complessità che ha portato a pensare oggi *il modello formativo educante*, nella dimensione *del lifelong learning*, in forma *sistemico* in quanto la nozione stessa di sistema implica in se stessa dinamicità, evolutività che si forma e deforma in continuazione.²³ La nuova epistemologia sistemica non si prefigge infatti di stabilire e giustificare la natura originaria dei punti fondanti (causa-effetto) ma si occupa di isolare e descrivere le interconnessioni di una compagine. L'analisi dei nessi è così l'analisi di ciò che consente la comunicazione tra i diversi punti privilegiati di una recinzione di ricerca. Analizzare la formazione come sistema significa riconoscerla come entità composta di elementi interdipendenti e concatenati.²⁴

²² QUAGLINO, Gian Piero (2010). *Scritti di formazione*, FRANCO ANGELI: Milano.

²³ CALAPRICE, Silvana (1997). Sistemi di relazione e sistemi di valore nei processi formativi. In OREFICE, Paolo (a cura di). *Formazione e processo formativo*. Franco Angeli: Milano. pp. 224-229

²⁴ DEMETRIO, Duccio (1986). *Saggi sull'età adulta*. Unicopli: Milano. p. 19

Il *sistema* è sì un costrutto ma ogni costrutto dipende sempre dal costruttore e dalla sua storia, dal suo punto di vista, dalle sue esigenze. Il sistema dunque è un modo di pensare la realtà che utilizza totalità e parti mettendoli in comunicazione tra loro a seconda delle esigenze\ euristiche. E in quanto pensatore non può sottrarsi alla regola di includersi con la sua storia, in quanto va pensando.

Il *modello sistemico* della complessità formativa fonda fortemente se stesso sull'integrazione delle nozioni di intenzionalità, relazionalità e contestualità.²⁵

L'intenzionalità implica che il mondo è pensato da un soggetto umano biograficamente identificabile che si colloca con il suo vissuto nel processo cognitivo che realizza.²⁶ Quindi tale intenzionalità investe sia la dimensione *descrittiva* del fenomeno formazione, sia quella *interpretativa* in quanto *perché un processo educativo possa essere riconosciuto come tale, è necessaria una struttura di rapporti (storici, sociali, culturali e biologici) al cui interno il soggetto umano compie scelte e opera sintesi costruendo piani di realtà sempre nuove che nuovamente lo implicano e sui quali si realizza e si colloca secondo una dimensione che è al tempo stesso conservativa e finalista.*²⁷

Quindi intenzione che si áncora in maniera tipica, esplicitabile nel modello in pedagogia, al sistema di valori da cui parte la decisione stessa che determina l'intenzione. La specificità dell'intenzione

²⁵ DEMETRIO, Duccio (1986). *Saggi sull'età adulta*. Unicopli: Milano.

²⁶ DEMETRIO, Duccio (1992). *Micropedagogia*. La Nuova Italia: Firenze. p. 68

²⁷ GRANESE, Alberto (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. La nuova Italia, Firenze. p. 44

educativa ha a che fare con il fatto che l'azione educativa è intesa nella sua funzione di concorrere alla realizzazione del progetto pedagogico. Progetto che si limita ad essere una tappa essenziale che il soggetto in formazione deve raggiungere se vuole, una volta formato, operare la scelta di un suo progetto storico massimamente conforme al quadro assiologico assunto. *Progetto storico* inteso come *ermeneutica personale* basata sia sulla valutazione delle condizioni storiche che sulle sue esigenze e scelte valoriali personali.²⁸

*La crisi dei contesti educativi attuali è dunque prima di tutto crisi teorica per la perdita del senso delle nostre intenzionalità formative, ma anche sfida per nuove ricerche.*²⁹ Ed è da tali elementi che prende spunto l'ottica della *formazione educante* che mira ad una formazione all'*interiorità*, alla convinzione, all'impegno-compito che nella *decisione* e nella *partecipazione* vede il *passaggio dal conoscere al fare, al saper essere, al saper volere e decidere: ad una formazione educante*. Che mira a formare a quella *intenzionalità partecipata* che non si può limitare unicamente alla scelta tra una serie di oggetti valore offerti, ma che deve far riferimento ad una libertà che include motivazioni e scelte e richiede, nel rapporto educativo-formativo che uno dei due interlocutori dimostri di avere una identità precisa perché il rapporto che instaura sia edificante.³⁰

La nozione di *relazionalità* invece nasce dalla considerazione che il mondo non può essere pensato che come confronto tra soggetti che pensano il mondo rincorrendo a convenzioni e criteri funzionali.

²⁸ DALLE FRATTE, Gino (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Armando: Roma. p. 22-64

²⁹ DEMETRIO, Duccio (1992). *Micropedagogia*. La Nuova Italia: Firenze. p. 18

³⁰ DUCCI, Edda (1994). *Libertà liberata*. Anicia: Roma.

La relazionalità è intesa come tendenza a realizzarsi in rapporto agli altri.³¹

Accettando l'affermazione di *Buber* "all'inizio è la relazione" ecco che questa viene a fondare un nuovo modo di essere: *l'essere non è dell'io o del tu ma del tra*. Non vi è un io in sé ma solo *l'io della coppia io-tu* e *l'io della coppia io- esso*.³²

Quando l'uomo dice *io* intende uno di questi due.

Ecco allora che la relazione, il rapporto con l'altro serve all'io per potersi realizzare.³³ L'altro si situa nella *dimensione etica* e nel contesto etico perché è visto nella incidenza che può subire l'io nel suo modo di essere e che l'io può avere sul modo di essere dell'altro. Infatti vengono coinvolti i due comportamenti: positivamente se sostanziati di reciprocità costruttiva, ne-gativamente se il perno è costituito da un agire oggettivante ed unidirezionale. L'avvertire la presenza dell'altro e il protendersi alla sua conoscenza è un agire che implica responsabilità per il suo essere quasi spontaneamente diretto ad una intromissione nel mondo interiore dell'altro, ad un inserimento nelle maglie delle sue decisioni a tutti i livelli. La conoscenza dell'altro nella sua soggettività di esistente potenzialmente o attualmente libero e quale probabile interlocutore per un dialogo o per un incontro edificante non può essere spontanea ma è collegata alla volontà di instaurare un rapporto inteso o all'assoggettamento o al conseguimento della libertà dell'altro.

³¹ SCHULZ, Walter (1993). *Le nuove vie della filosofia contemporanea*. Vol.V., Responsabilità', Marietti: Genova. p. 13

³² DUCCI, Edda (2002). *Essere e comunicare*, Adriatica: Bari. p. 58

³³ NANNI, Carlo (2002). *L'altro nuovo paradigma dell'educazione*. Docete, n. 2, FIDAE: Roma. p. 17



Perchè si possa realizzare e generare qualsiasi cambiamento culturale, esistenziale e professionale bisogna realizzare un *progetto pedagogico* che partendo dai fatti sociali riconosca come fattore specificante della vita dell'uomo la *relazione* con gli altri uomini, relazione che deve essere indagata attraverso il rapporto asimmetrico educatore educando e deve essere supportata da una intenzione educativa nel senso che tale intenzione deve ancorarsi al sistema di valori da cui parte la decisione stessa che determina l'intenzione.³⁴ L'io si offre ad essere con l'altro nella limpida autenticità delle proprie forze e della propria ricchezza di acquisizione, nella equilibrata consapevolezza che *l'incontro* tende all'incremento della propria e della altrui irripetibilità e nella condanna di as-soggettamenti, padronanza, domini voluti in forza di oggettivismo esasperato e vuoto, responsabile di inficiare il senso dell'io e il significato delle stesse verità esistenziali ed assolute.

Le certezze della libertà presente nell'altro e la comprensione profonda del valore della propria libertà interiore sono il campo unico e vero dell'incontro con l'altro.³⁵

Il rapporto all'altro e la sua incidenza nel mondo dell'io ha, nell'angolatura pedagogica della formazione educante, una finalità precisa: *l'edificazione della persona e questo deve essere il compito educativo.*³⁶

³⁴ CALAPRICE, Silvana (1991). *Educazione e salute: il punto di vista della filosofia dell'educazione*. in DE NATALE, Maria Luisa (a cura di). *La salute. Un impegno educativo in prospettiva interdisciplinare*, Cacucci editore: Bari. p. 41

³⁵ Id., CALAPRICE, 1991.

³⁶ Id., SCHULZ, 1993.

La relazione pertanto si ricollega all'esistenza delle competenze le quali costituiscono una potenzialità che per essere utilmente impiegate e valorizzate hanno necessità di entrare in relazione.

Questo si deduce anche dalla nuova idea che si ha oggi del significato di *competenza*, che ha portato a ribaltare i suoi precedenti canoni di sviluppo.

Le competenze non sono risultati comportamentali precodificati e chiusi, compiti da eseguire, obiettivi-risultati da raggiungere, ma potenziali di risorse cognitive, affettive e valoriali, che interagiscono con il sociale e quindi con il mondo esistenziale, e anche professionale.

Pertanto perché esse possano svilupparsi non si deve partire dalla descrizione del compito e dal forzato adeguamento ad esso del soggetto che lo esegue, ma bisogna procedere dalla definitiva accettazione dell'inevitabilità della dimensione soggettiva che diviene l'unico elemento certo in un cambiamento continuo *negli e degli* aspetti radicali sociali e produttivi. Per questo la modalità relazionale del processo formativo educante diviene il campo nuovo e tutto da esplorare nella gestione delle *risorse umane* e nello sviluppo delle sue competenze.

Visto che la pedagogia è la scienza che si costruisce intorno alla *relazione educativa*, intesa come momento forte di stimoli e di accompagnamento del processo di autoeducazione personale, essa deve fare la sua parte indicando quali sono le modalità migliori per costruire percorsi e utilizzare strategie che consentano, attraverso tale relazione, la crescita personale di ciascuno.

Infatti volendo far in modo che attraverso la formazione educante i soggetti coinvolti riescano a gestire le proprie risorse, è necessario essere in grado di offrire un percorso adeguato ai soggetti, alle loro richieste e alle aspettative. Per cui è inautentico pensare alla formazione al di fuori di una *relazione implicante*: una situazione in cui si desidera prima di qualsiasi altra cosa *comprendersi, prendersi cura insieme*. In tale modello dunque la relazione oltre alle valenze psicosociali, ne ha di prettamente pedagogiche in quanto è una relazione che si potrà sviluppare, si va sviluppando, si è sviluppata tra la dimensione strutturale, quella di cambiamento e la situazione realistica. La sua attenzione non è per il contenitore in sé, per le ragioni e gli oggetti in sé ma per i rapporti che si stabiliscono tra le parti in cui ognuno deve poter essere massimamente se stesso. Per tale motivo *la partecipazione* è una delle dimensioni relazionali fortemente influenti sulla formazione.³⁷

Se in una relazione si vuole veramente comprendere l'altro, occorre disporsi all'*ascolto* attraverso una qualità dell'attenzione che consenta di essere sì con se stessi ma, allo stesso tempo con l'altro; una capacità di *entropatia riflessa* per cui nell'ascolto ci si scopre in grado di mettere non solo l'altro ad una certa distanza senza smarrirlo, ma anche se stesso, i propri pensieri, i contenuti emotivi, le proprie proiezioni e identificazioni, i propri valori (DALLARI, 1995). *Ci vuole un vero rovesciamento di cultura e di mentalità" dalla conoscenza alla responsabilità, dall'io sono all'eccomi, dall'umanesimo del soggetto all'umanesimo dell'altro uomo (essere per gli altri a*

³⁷ Id., DEMETRIO, 1992, p. 101

partire dal volto degli altri). L'etica del volto è l'espressione con cui si riassumono gli atteggiamenti di responsabilità nei confronti dell'altro.

Questo presuppone che il concetto di *relazionalità* deve essere inteso non come un tipo di comunicazione in cui l'esistenza dell'altro è fondamentale, né come un piacevole o spiacevole contatto tra individui di tipo interattivo. Essa deve essere un *nuovo modo di agire* nel confronto delle cose. Non è un di più ma è il *modo di pensare e di essere*. Senza l'idea di relazione non possiamo pensare le cose. Senza la relazione non c'è relazionalità, o etica possibile. Ed è questo il vero processo innovativo.

La *contestualità* dell'esistere³⁸ viene allora intesa come la tendenza a realizzarsi nel presente in un dialogo fecondo con il passato già costituito ed ereditato ed un futuro aperto a novità e a nuove responsabilità.³⁹

Il mondo è così pensato nel suo intrinseco mutare dovuto al caso, al disordine, alla continua riequilibrio verso stati provvisori di ordine, al pensiero di chi lo pensa.

Per questo deve essere un percorso relazionale necessariamente realistico.⁴⁰

A livello formativo *pensare in termini di contestualità-storicità* significa:

- avere chiaro il proprio contesto storico, sociale e culturale;

³⁸ Id., SCHULZ, 1993.

³⁹ CALAPRICE, Silvana (1989). Quale prospettiva etica per una educazione allo sviluppo?. In ORLANDO, Vito (a cura di). Cultura, educazione e sviluppo nel sud, Levante: Bari.

⁴⁰ Id., DEMETRIO, 1992.



- riflettere sui propri principi assiologici, cioè sulla tavola di valori assunti e socialmente condivisi;
- dedurre da questi il proprio progetto storico, di vita, personale, sociale e professionale.



MODELLO FORMATIVO EDUCANTE	
Intenzionalità	<ul style="list-style-type: none"> • Stretta integrazione tra oggetti di conoscenza e soggetto che conosce. • Efficace identificazione tra contenuti di apprendimento e contenuti di lavoro (problemi reali e non fittizi). • Soggetto come unità globale al di là di ogni determinazione di ruolo, sia rispetto al progetto educativo (nel ruolo di allievo), sia rispetto al contesto di lavoro (nel ruolo professionale). • Orientamento delle finalità educative a condizioni di sviluppo, crescita, autonomia, responsabilità e decisione (<i>self-development</i>)
Relazionalità	<ul style="list-style-type: none"> • Pensare emozionale. • Campo nuovo e tutto da esplorare nella gestione delle risorse umane e nello sviluppo delle sue competenze. • Nuovo modo di pensare: quello emozionale. • Tendenza a realizzarsi in rapporto agli altri. • Incontro. • L'avvertire la presenza dell'altro e il protendersi alla sua conoscenza. • Nuovo modo di agire nel confronto delle cose.
Storicità-contestualità	<ul style="list-style-type: none"> • Avere chiaro il proprio contesto storico, sociale e culturale. • Riflettere sui propri principi assiologici, cioè sulla tavola di valori assunti e socialmente condivisi. • Dedurre da questi il proprio progetto storico, di vita, personale, sociale e professionale.

RIFLESSIONI

Se le ristrutturazioni e le riorganizzazioni produttive e sociali causate dall'incessante progresso socio-economico sono divenute un fenomeno tendenzialmente continuo, con conseguenti molteplici transizioni tra stati e condizioni di vita e di lavoro delle persone, solo *le politiche formative educanti di sviluppo delle risorse umane* possono risultare una strategia in grado di far fronte ai bisogni delle

nuove realtà sociali e dunque di combattere anche le problematiche lavorative attuali .

Tali politiche formative, infatti sono le uniche in grado di far fare un salto di qualità alla formazione generale e specifica, in quanto le uniche in grado di far sì che ogni soggetto possa, in tale società:

- costruirsi un nuovo modo di pensare, ripensare e riprogettare rapporti con il mondo del lavoro e lo sviluppo economico, incrementando conoscenze, forme di sapere, capacità, competenze, comportamenti che li rendano consapevoli non solo dei contenuti culturali, ma delle strategie di conoscenza, del modo con cui pensieri e comportamenti vanno acquisiti per poterli poi riutilizzare nel mondo produttivo così fluttuante;
- collocarsi e identificarsi con gli spazi vissuti, con le realtà locali in cui ciascuno vive, (localizzazione) divenendo però anche capace di flessibilità mentale ed operativa, di apprendimenti culturali aperti al globale, ai problemi trasversali che coinvolgono tutte le popolazioni del mondo;
- aumentare le possibilità di *apertura mentale* verso una società in continuo cambiamento potenziando le capacità personali di scelta e maggiore *self-empowerment*;
- combattere la *disoccupazione e la non occupazione* che colpisce particolarmente i giovani poco qualificati o i lavoratori con qualifiche inadeguate;
- *evitare situazioni di esclusione sociale e di emarginazione.*

Essendo la vita umana diventata un intricatissimo tessuto relazionale (compiuto o incompiuto), soltanto una formazione capace di suscitare nuove relazioni (mentali ed affettive), di annodare quelle lacerate, di instaurare nuovi legami con individui e situazioni latori o latrici di apprendimento può costituire un evento di cambiamento. Non una simulazione della vita ma un modo che esistenzialmente entra a far parte della *biografia* del soggetto che ne è coinvolto. Nel momento in cui alle relazioni abituali (cognitive, affettive, operative) vengono offerte altre connessioni attraverso le tecniche della formazione educante, queste ultime non minacciano o riducono le precedenti ma le ampliano rompendo la logica della doppia formazione e cioè di quella *iniziale* separata da quella *professionale* e *continua* per inserirsi in una che, tenendo presenti le diverse modalità istituzionali, non perde mai di vista il soggetto. Un soggetto che attraverso processi di riflessione e di apprendimento *lifelong learning*, *solo così può diventare manager di se stesso.*⁴¹

⁴¹ Id., CALAPRICE, 2007, pp. 145-147

BIBLIOGRAFIA

LIBRI

- CALAPRICE, Silvana (1989). Quale prospettiva etica per una educazione allo sviluppo?. In ORLANDO, Vito (a cura di). *Cultura, educazione e sviluppo nel sud*, Levante: Bari.
- CALAPRICE, Silvana (1991). *Educazione e salute: il punto di vista della filosofia dell'educazione*. in DE NATALE, Maria Luisa (a cura di). *La salute. Un impegno educativo in prospettiva interdisciplinare*, Cacucci editore: Bari.
- CALAPRICE, Silvana (1997). Sistemi di relazione e sistemi di valore nei processi formativi. In OREFICE, Paolo (a cura di). *Formazione e processo formativo*. Franco Angeli: Milano.
- CALAPRICE, Silvana (2007). *La formazione educante tra lavoro ed età adulta*. Ed. Giuseppe Laterza: Bari.
- D'ARCAIS, Flores (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. La Scuola: Brescia.
- DALLARI, Marco (1995). *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*. La Nuova Italia: Firenze.
- DALLE FRATTE, Gino (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Armando: Roma.
- DE MASI, Domenico; SIGNORELLI, Adriana (2009). *L'industria del sottosviluppo*. GUIDA: Napoli.
- DEMETRIO, Duccio (1986). *Saggi sull'età adulta*. Unicopli: Milano.
- DEMETRIO, Duccio (1992). *Micropedagogia*. La Nuova Italia: Firenze.
- DEMETRIO, Duccio (1994). *Apprendere nelle Organizzazioni*. NIS: Roma.
- DUCCI, Edda (1994). *Libertà liberata*. Anicia: Roma.
- DUCCI, Edda (1999). *Approdi dell'umano*. Anicia: Roma.
- DUCCI, Edda (2002). *Essere e comunicare*, Adriatica: Bari.
- GRANESE, Alberto (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. La nuova Italia, Firenze.
- LAENG, Mauro (1993). *Atlante di pedagogia. le idee, le didattiche, i luoghi*. TECNODID: Napoli.
- LAPORTA, Raffaele (1986). *Il processo formativo interpretato e discusso*. Ed. Cisd: Roma.
- MACCHIETTI, Serenella (luglio-settembre 1995). Società densa e formazione. *Prospettive E.P.*, Bulzoni.
- Marietti: Genova.
- NANNI, Carlo (1997). Formazione. In: PRELLEZZO, José Manuel, NANNI, Carlo, MALIZIA, Guglielmo (a cura di). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Editrice ELLE DI CI, LAS, SEI: Torino-Roma.
- NANNI, Carlo (2002). *L'altro nuovo paradigma dell'educazione*. Docete, n. 2, FIDAE: Roma.



- NAVILLE, Pierre (1995). *Dall'alienazione al godimento*. Jaca Book: Milano.
- QUAGLINO, Gian Piero (2010). *Scritti di formazione*, FRANCO ANGELI: Milano.
- SCHULZ, Walter (1993). *Le nuove vie della filosofia contemporanea*. Vol.V., Responsabilita',
- SCURATI, Cesare (1998). Lavoro e formazione umana. In G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. La Scuola: Brescia.
- SEN, Amartya (2006). *Etica ed economia*. Laterza: Roma.

* * *

RIVISTE SCIENTIFICHE

- BELLAMIO, Dante (2002). La formazione, il lavoro, la vita. *Adultita'*, n.16, pp.21-24
- BUCCIARELLI, Carlo (1992). Un discorso da problematizzare, *Dossier Etica verso la ricomposizione*, n. 1-2, CENSIS.
- GAMELLI, Ivano (1992). La formazione dell'attenzione. *Adultità*, n.2, Ed. Gerini: Milano, pp. 45-53.

