

Postfazione

Formazione e innovazione: un binomio generativo

Umberto Margiotta*

1. Un cambio di passo: verso un nuovo paradigma per le scienze della formazione

Il lavoro di Massimiliano Costa apre una nuova stagione di studi e di ricerche per le scienze della formazione. La sua tesi è chiara e diretta. Per sostenere l'innovazione (che non significa solo crescita ma soprattutto sviluppo umano) occorre "capacitarla". Ma ogni movimento di capacitazione (nei significati già altrove precisati¹) intanto è pensabile in quanto con essa si assicurano le condizioni di libertà e di creatività alla capacità di agire (agency) di ogni attore (sia esso individuo, organizzazione, impresa o istituzione) sulle scene globali del mondo. E poiché ogni sistema di azione, che così viene a prodursi e a interrelarsi con altri sistemi di azione, non esisterebbe senza una forma riconoscibile e valorizzabile, capacitare l'innovazione non può che significare dar forma all'azione, dunque porre la formazione al cuore dell'innovazione. In questo modo, la formazione si propone come *swischer* (fattore cioè di combinazione, di modulazione e di finalizzazione) centrale e

* Professore ordinario, Ca' Foscari, Venezia.

1 Margiotta, U. (2014). *Capacit-azione come Formazione*. In Alessandrini G. (a cura di). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli. Ma cfr. anche Alessandrini, G. (a cura di) (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, Formazione*. Milano: Giuffrè; Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli. Sul pensiero della Nussbaum sono state organizzate – a partire dal 2010 – delle Summer School a cura della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) dell'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia (www.univirtual.it/si-ref); Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino; e inoltre *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino, 2009; *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino, 2012.

217

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

decisivo dello sviluppo umano, al cuore della triangolazione (oggi sempre relativa e in evoluzione continua) fra trasformazioni del lavoro, formazione e occupabilità.

La natura *knowledge intensive* dell'agire, oggi, non è mai stata riconosciuta, con tanta forza e insistenza, come negli ultimi anni. Il declino del fordismo (Rullani, 1997), prima, e le crisi ricorsive del postfordismo (Moretti, 2012), poi, non hanno solo modificato paradigmi e visioni nel campo politico, sociale e istituzionale; hanno, soprattutto, fatto emergere un deficit cognitivo in tutti gli strati della popolazione e in tutti gli angoli del mondo. La sensazione di disagio connessa a quella del ritardo che ne discende è pervasiva. Riguarda la vita quotidiana di ogni persona, a qualsiasi età. E la pro-tesi tecnologica e comunicativa che ci pervade acuisce il senso di questo deficit cognitivo. Non c'è più un tempo per studiare, un tempo per lavorare, e un tempo per il loisir. Ma ogni tempo di vita è permeato dell'altro e dei suoi alfabeti. E in ogni tempo, se vuole farsi persona, l'individuo deve apprendere a padroneggiare quegli alfabeti. La capacità di combinarli, di significarli e di orientarli costituisce il suo valore. Ora non basta fermarsi alla superficie "liquida" di questi processi. Occorre piuttosto andare in profondità: analizzare i dispositivi con cui sia la conoscenza sia l'empatia si legano, significano e orientano la produzione dei sistemi di azione (sia individuali sia sociali, sia collettivi sia istituzionali), e spiegare come i sistemi di apprendimento co-generino strategie di innovazione e con esse espandano il valore relativo. In questo modo non ha più senso distinguere tra scuola ed extra-scuola, tra istituzioni chiuse e istituzioni aperte. La formazione non è più concepibile come la risultante applicativa della conoscenza. La formazione, invece, insiste e si sviluppa alle radici stesse dei processi di produzione del valore nei sistemi d'azione, da parte dell'uomo.

E in quanto al lavoro viene riconosciuto di essere cifra di identità non contingente per l'autorealizzazione dell'uomo contemporaneo, e all'innovazione di costituire la matrice generativa del cambiamento sia a livello macro sia micro, la questione che ne consegue è se non sia giunto il momento di riassumere entro l'orizzonte del formativo tutti i movimenti dell'educazione e dell'istruzione fin qui indagati dalla pedagogia, e di trasformare infine la pedagogia in teoria della formazione. È questo il cambio di passo, a nostro parere, che il lavoro di Costa inaugura. La

ristrutturazione del mercato del lavoro produce, infatti, secondo l'autore, una natura multi-referenziale al legame tra formatività e lavoro: oltre alla dimensione prassica e produttiva, tale legame si amplia fino a interessare i processi antropologici che qualificano l'umano nella società del XXI secolo, e cioè tutti quei dispositivi cogni-

218

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

tivi, emotivi, motivazionali che autoalimentano la vita delle organizzazioni, dei processi di cambiamento e dell'innovazione anche tecnologica. Questa constatazione gli consente di rilevare come il cambiamento, al di là e oltre i suoi connotati sociologici o psicologici, è rappresentabile come una zona di sviluppo prossimale dell'agire sia individuale sia collettivo, un confine "culturale" che impegna ogni attore o soggetto non solo a ricombinare continuamente le abilità e le competenze già possedute per risolvere il problema del nuovo, ma ancor più ad apprendere nuove abilità e formulare strategie inedite per padroneggiare le soglie imprevedute e gli stili di autorealizzazione cui si vede chiamato; e far tutto questo negoziando collettivamente, e interpretando e misurandosi con i magisteri che via via gli consentono di padroneggiare per un breve lasso di tempo il nuovo. Quella zona di sviluppo prossimale si svela essere uno spazio di capacità in quanto spazio ricorrente di formazione, vissuto e costruito attraverso pratiche sociali e culturali specifiche, che richiedono negoziazioni, anche lunghe e difficili, e attraverso la progressiva condivisione da parte di tutti gli attori sociali coinvolti.

Con tutto ciò, la tesi proposta dall'autore è euristicamente feconda, e apre a una serie di ribaltamenti concettuali nell'orizzonte delle scienze della formazione che, sebbene non compresi nel testo per l'evidente economia del lavoro, tuttavia interrogano le ontologie pedagogiche e obbligano ad alcune precisazioni.

2. Possiamo continuare a intendere la formazione solo come facilitazione dell'apprendimento?

In un passo del suo lavoro, Costa annota che, in conseguenza dell'approccio adottato, "il paradigma della formazione come insegnamento lascia il posto al paradigma della formazione come facilitazione dell'apprendimento" (Isfol, 2013). È tuttavia evidente che siffatta conclusione entra in collisione, o quanto meno mortifica, l'aver riconosciuto al cambiamento la sua configurazione di "spazio prossimale" di sviluppo non solo per i singoli ma anche per le organizzazioni e le imprese. Inoltre l'affermazione in esame contrasta con le caratteristiche dell'apprendimento generativo di cui l'autore tratteggia i tratti in una bella pagina che riteniamo centrale alla sua visione di "lavoro capacitante" e che riportiamo integralmente:

A sostenere i valori di questo tipo di apprendimento è la possibilità di recuperare il valore della plasticità cognitiva all'interno di quello della flessibilità dell'agire lavorativo. Nei nuovi contesti del lavoro, non più assoggettati al controllo taylorista, la

219

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

flessibilità non acquisisce il significato di adattabilità al cambiamento, quanto piuttosto esprime la funzione formativa e trasformativa delle abitudini e del Sé del lavoratore (Bateson, 1972, 1979). Bateson indica nell'"Apprendimento 2" il processo che si realizza quando si acquisisce un'abitudine a percepire e a pensare attribuendo senso e significato a parti del flusso infinitamente complesso degli eventi (compreso il proprio comportamento), in maniera da evidenziarvi un certo tipo di sequenze elementari (Bateson, 1972, p. 207). La flessibilità che esprime l'"Apprendimento 2" non è quella che porta a renderci adatti a un certo tipo di situazioni, ma è quella che ci consente di realizzare una preziosa economia, la quale permette all'organismo di liberare flessibilità per ulteriori apprendimenti/cambiamenti di ordine inferiore (Bateson, 1972, p. 399). Per Bateson, il cambiamento delle premesse (cioè delle abitudini con cui delimitiamo e strutturiamo in un certo modo un certo determinato insieme di esperienze) può essere inteso in termini di sostituzione delle premesse, oppure come una ristrutturazione che persegue una maggiore plasticità delle premesse stesse. L'"Apprendimento 3" (o "espansivo") consente al soggetto, oltre che di risolvere i problemi di un certo tipo, di trasformare ed espandere il contesto in modo tale che i nuovi problemi che appaiono diventino gestibili in modo completamente nuovo. In questo tipo di apprendimento vengono meno le dicotomie tra apprendimento formale e informale, tra apprendimento individuale ed organizzativo e tra apprendimento e sviluppo. Per costruire un

contesto espanso, come direbbe Engeström (Engeström, Sannino, 2011), gli individui devono affrontare ed articolare le contraddizioni più profonde delle loro organizzazioni e istituzioni, e devono cercare di confrontarsi con esso. [...] In questa prospettiva, affinché si attivi la promozione di nuove forme di lavoro, risulta indispensabile favorire una plasticità cognitiva che diventi capacità di strutturare e ristrutturare quelle abitudini di apprendimento che consentono di trasformare habitus mentali e di qualificare processi di risogettivazione lavorativa (in- fra, p. 117).

Come si intuisce facilmente, la questione non riguarda solo la pedagogia del lavoro, ma interessa in generale il rapporto tra teorie dell'educazione e della formazione e teorie dell'apprendimento nella prospettiva della capacità di formazione come formazione. Rapporto che ci pare vada ritematizzato, e che abbiamo visto problematizzare di recente dalla prof.ssa Giuditta Alessandrini in un suo recente lavoro². "Occorre – ella sostiene – un ripensamento globale delle logiche di sviluppo che presiedono ad un processo così complesso come quello formativo", al punto da considerare urgente un cambiamento della metafora biologica della nutrizione con quella propria della fisica gravitazionale della propagazione, in cui è centrale il processo di diffusione dell'onda magnetica in funzione della capacità di risonanza del contesto (cit.,

² Cfr. Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci, pp. 119-120, 134-135.

220

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

ivi) E pur riportando, più avanti, le opinioni di formatori raccolte da una ricerca etnografica sui formatori italiani condotta da D. Lipari (pp. 130-132), che convergono verso l'identificazione del formatore come maieuta, ovvero come facilitatore dei processi di apprendimento, tuttavia la discute in profondità, rilevando come siffatta questione risulti legata "al disallineamento tra le culture della formazione effettivamente praticate e quelle racchiuse dalle tradizioni cristallizzate nei manuali di riferimento".

Volendo servirci di una tipica espressione batesoniana, "la mappa non è il territorio e il nome non è la cosa designata"³, ci sembra fondamentale aggiornare continuamente la nostra mappa mentale, consapevoli che le mappe da noi costruite sono utili per muoverci nel "territorio", ma non sono il territorio. Pertanto, se cristallizzeremo la mappa, essa non ci aiuterà più a muoverci nel territorio, ma ci ostacolerà facendoci rigettare tutto ciò che costituisce l'innovazione. Se, invece, saremo disponibili ad aggiornare continuamente la mappa, restando aperti alla novità del territorio, la mappa costituirà un utile ed efficace strumento di comprensione dell'altro e della realtà che ci circonda. Soltanto facendo nostra tale consapevolezza, che diviene consapevolezza dei nostri limiti, è possibile entrare nei territori "altri", superando i confini che li delimitano, e anzi ibridando con essi i nostri. In questa radicale svolta epistemologica, si situa l'interrogativo posto in epigrafe di paragrafo.

E il primo passo consiste proprio nel riprendere, a uso del formatore e della formazione, la riflessione sul paradigma costruttivista socio-culturale che è sullo sfondo. Grazie a esso possiamo meglio focalizzare la natura e le caratteristiche di scaffolding che la formazione verrebbe ad assumere, prima facie, come sistema di facilitazione degli apprendimenti. È noto infatti che il termine venne utilizzato per la prima volta in ambito psicologico in un articolo scritto da Jerome Bruner, David Wood e Gail Ross nel 1976 e pubblicato dal *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Il termine venne usato come metafora per indicare l'intervento di una persona più esperta che ne aiuta una meno esperta a effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno, così come le impalcature sostengono gli operai durante i lavori edili. Si tratta, dunque, del sostegno che un esperto (adulto o pari) offre a un apprendista durante la costruzione attiva del suo processo di apprendimento. È evidente che la metafora si richiama alla dimensione

³ Cfr. Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Milano: Feltrinelli, 1984, 1993, p. 47.

⁴ Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*.

Jour-

nal of Child Psychology and Psychiatry, 17, Pergamon Press, pp. 89-100.

221

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

sociale dell'apprendimento, che considera le comunità del fare e dell'agire, in ottica vygotskijana, come molteplici "zone di sviluppo prossimale", dove il mutuo tutoraggio tra pari, alimentato dallo scaffolding cognitivo, crea una sorta di coreografie di squadra, orienta senza dirigere, ma soprattutto espande e amplifica le teorie ingenuo dell'inesperto, cooperando nella soluzione del problema o nell'acquisizione di nuove padronanze. Il meno esperto è guidato a rivisitare il suo sapere e a riflettere sulle sue esperienze; è facilitato nella soluzione di problemi in una situazione di impasse; è sostenuto nei processi di costruzione della conoscenza, di sviluppo di abilità e competenze utili al conseguimento di obiettivi formativi centrati sui suoi bisogni. I processi interattivi tra gli agenti della comunità diventano così motore che promuove la comunicazione e la condivisione di conoscenze, abilità, expertise, nonché l'apertura nei confronti di prospettive multiple. La varietà di conoscenze, esperienze e competenze all'interno di un collettivo di lavoro rappresenta un potenziale per un'azione più ampia e ricca, mediante la valorizzazione di tutti i tipi di intelligenza e dei talenti personali; nel contempo tale varietà facilita la legittimazione delle diversità e la comprensione delle differenze. Non vi è dubbio infine che il sostegno non si realizza solo sul piano cognitivo, ma anche su quello affettivo-motivazionale e relazionale-sociale.

Ma se questo è il territorio, la formazione ne disegna e ne agisce la mappa negli stessi termini? Ovviamente no, per la semplice ragione che il formatore e, più in generale, la formazione, per facilitare l'apprendimento, deve operare sui dispositivi di metacognizione degli interessati. E poiché siffatti dispositivi non sono affatto di natura solo psicologica, ma coinvolgono e si radicano nelle dimensioni culturali, esistenziali e progettuali sia dei singoli sia dei contesti e delle comunità di riferimento, il formatore ha bisogno di una propria bussola per orientarsi e orientare, per promuovere e facilitare, per accompagnare e guidare, e infine per dar forma all'azione corale in cui è regista e attore insieme.

Come già abbiamo avuto modo di ripetere altrove, in passato⁵, "formativo", allora, non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende "significante" azioni volte alla creazione di valore. Formazione è un "dare forma" ma solo a partire dalla possibilità di "generare forme nuove" di conoscenza orientate al valore. La formazione diviene quindi lo spazio di un agire strategico orientato all'attivazione significativa del senso creativo e generativo dei sistemi d'azione e degli "ac-

⁵ Margiotta, U. (2011). Formazione. La bussola del valore. *Formazione & Insegnamento*, 2011, 3, 23-65.

222

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

coppiamenti strutturali" in cui ci si riconosce. L'agire formativo garantisce, a sua volta, la costruzione di nuovi significati e di una ricorsiva produzione di senso e di creazione del valore. Questa visione immerge la formazione nelle interazioni di generazione di valore che, a loro volta, sono espressioni di dinamiche di interazioni tra sistemi e ambienti. Tale approccio diviene utile anche per il "miglioramento" delle strategie di formazione, generando modelli di funzionamento e consentendo un controllo a più variabili. Ma ciò è possibile solo intendendo questo processualmente; spostando cioè continuamente i "confini" del sistema inizialmente contornato, oltrepassando così la decifrazione del funzionamento (l'attività) per far posto a quella del senso. In questa ottica la formazione si configura come esperienza morfogenetica-ri-flessiva-interattiva (Margiotta, 1998). Morfogenetica in quanto espressione di una dimensione generativa che costituisce l'esperienza e l'azione formativa; riflessiva in quanto capace di apertura di senso massimizzando lo spazio del possibile e riaprendo combinatorie oltre le "regole di composizione" già date; interattiva per il riferimento intersoggettivo e intenzionale dell'azione formativa. Questa visione ci conduce a rileggere la formazione in chiave non di razionalità pianificatoria (espressione della vecchia logica del controllo) quanto piuttosto come espressione di una professionalità evoluta ed esperta, capace di sviluppare possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione della persona capaci di interpretare e governare i processi di co-evoluzione, di auto-determinazione, di personalizzazione, nella diade ricorsiva globale/locale. Diviene allora sempre più evidente come la formazione costruisca tra di sé significato e di valore in una con il concetto di cambiamento e di potenziale di sviluppo. Non è infatti assiomatico, come suggerisce

Demetrio, che formazione e cambiamento coincidano; per questo occorre che si realiz- zi un processo eccezionale in grado di far compiere al soggetto un salto di qualità che interrompa la sua conservazione. Occorre superare una concezio- ne “alchemica” del cambiamento, e adottare piuttosto una visione fondata sulla complessità. La formazione e la rete dei suoi saperi possono costituire la trama di mediazione delle multi-identità nella co-generazione di quel si- gnificato- valore che a volte genera cambiamento: nel processo di globalizza- zione, esattamente lì dove “il sistema appare come un reticolo olocinetico, e dove il movimento globale è compreso nel movimento di ogni parte; dove l’inizio del cammino può essere ovunque, la direzione qualsiasi, i passi dise- guali, le tappe arbitrarie, l’arrivo imprevedibile” (Margiotta, 1998). La for- mazione presidia lo spazio della scelta e della decisione. In un siffatto “eco- sistema di reti mentali”, il motore principale delle continue interazioni è un processo reciproco e multipolare di interpretazione e di co-generazione di

223

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

conoscenze e di esperienze. Il formatore, allora, non è più il mediatore tra le strategie che il sapere e il potere mettono in opera per legittimarsi nei con- fronti dell’individuo e per definire quali strategie al soggetto è consentito elaborare per appropriarsi del valore. La formazione è piuttosto, essenzial- mente, una rete di sistemi d’azione che opera per co-generare un valore ca- pace di presidiare e governare la critica delle tecniche, delle conoscenze e delle esperienze.

3. Generatività vo’ cercando, ch’ è sì cara

Il concetto di generatività rappresenta la filigrana del lavoro di Costa. E considero originale, nel panorama delle Scienze della formazione, questo suo insistere sul legame tra innovazione, formazione e generatività dell’agi- re lavorativo, assunto come espressione della capacità del lavoratore di rea- lizzare quelle trame di possibilità che consentono di connettere, durante l’a- zione, i nuovi significati che emergono dall’azione di disoccultamento, inter- rogazione, ricombinazione delle sue. Più avanti nel testo egli precisa il con- cetto asserendo che “il movimento ricorsivo che trasforma l’azione produt- tiva in generativa è, pertanto, da ricondurre al nostro agire inteso come una ‘messa in atto’ (enactment) della nostra esperienza collettiva (Alessandrini, Pignalberi, 2011), che, attraverso questo enactment, diviene ancora esperien- za e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana”. Questa è la chiave paradigmatica di una teoria del lavoro come agire genera- tivo (Costa, 2011). Il passo verso l’assunzione della teoria dello sviluppo umano e della teoria della capacit-azione come formazione (Margiotta, 2014) è conseguente.

Insomma l’autore assume la generatività come azione trasformativa pecu- liare di ogni essere umano, diretta a uno scopo liberamente scelto, rispettosa del contesto e aperta al futuro. Generare indica un’azione continua nel tem- po, per quanto imprevedibile nei suoi risultati. Proprio per questo il generare apre al senso della vita e alla sua imprevedibilità. L’atto del generare è essen- ziale anche per i contesti organizzati e produttivi, perché porta alla matura- zione di un senso comune che sprona all’innovazione e alla gestione respon- sabile della libertà. E chiama in causa l’origine di tutti e di ciascuno; né si limita a un fatto biologico, perché assume, in radice, una dimensione Antro- pologica, culturale e progettuale (Margiotta, 2015).

Certo è un concetto in grado di aprire a nuove visioni per la pedagogia del lavoro; supera i limiti dei concetti forse abusati di apprendimento organizza- tivo, apprendimento espansivo ecc.; di fatto interroga tutte le scienze dell’e-

224

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

ducazione e della formazione perché le obbliga a una nuova lettura delle questioni educative, antropologiche e sociali.

Il concetto non è nuovo nelle scienze umane e sociali. Erikson aveva già introdotto la generatività nello studio delle fasi evolutive dell’uomo, utiliz- zandola per qualificare lo stadio adulto della vita. Ancora in campo psicolo- gico Dan McAdams definisce la generatività come quel comportamento emi- nentemente simbolico, oltre che naturale, che si indirizza a generare e cre- scere i figli; dunque, insieme un valore e un atteggiamento per la vita. Più recentemente, in ambito sociologico, Mauro Magatti la definisce come una delle azioni trasformative che rendono le persone capaci di

gestire una libertà che non è consumo individualizzato ma opera relazionale. E Chiara Giacardi precisa che la generatività implica scelte soggettive e di senso; proietta l'azione verso il futuro; aggiunge valore sociale al sistema di azioni degli attori. E la generatività interpreta da vicino l'anima pedagogica della formazione. Lo stesso Paulo Freire (1968) sviluppò il concetto di educazione come "nucleo generatore"⁶ come processo generativo che spinge alla ricerca di soluzioni, di capacità e di possibilità. Sempre secondo Freire i "nuclei generatori" si riconoscono in situazioni complesse e alcune volte difficili, in cui la persona si dovrebbe misurare con i problemi "situazioni limite" della quotidianità, attivando le sue risorse per poter trovare delle risposte appropriate. Il nucleo generatore dà vita a sempre ulteriori possibilità, e conoscenze, a diversi intrecci di esperienze, generando nuove interpretazioni della realtà.

Ma infine cosa è questa generatività? Sappiamo o intuiamo come opera. Ma non ne abbiamo ancora decostruito il dispositivo. Dove, e per quali vie, la generatività della formazione si fa generatività dell'azione? Non nella creatività, perché l'autore, in altre belle pagine del suo lavoro, si premura di descrivere quest'ultima nelle forme sociali dell'innovazione (non solo ex parte subjecti ma anche sotto il profilo delle visioni strategiche di sviluppo organizzativo delle imprese). E dunque la distingue opportunamente. È forse quella messa in atto (enactment) della nostra esperienza collettiva di cui parla la Alessandrini (cfr. infra)? È forse embodiment? È la narrazione di corpi protesici, ovvero di corpi coniugati con corpi tecnici di cui il linguaggio e l'utensile si configurano come prolungamenti anatomici dell'umano (Pinto Minerva, Gallelli, 2004)? O ancora la progressiva formazione a creare il futuro (Erikson, 1950, 1982; Ellerani, 2013) si interessa all'umano, preoccupandosi di quanto verrà dopo di noi (Erikson, 1950, 1982; Ellerani, 2013).
6 Freire, P. (2002). La pedagogia degli oppressi. Torino: EGA-Edizioni, Gruppo Abele. 225
ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

La questione è intrigante non solo sul piano concettuale, ma anche pratico, dal momento che, ove si riuscisse a descrivere lo specifico formativo del concetto, le sue implicazioni sono facilmente intuibili per tutte le aree dell'educativo e del formativo. Senza voler chiudere lo spazio problematico di un'interrogazione che travalica l'intenzionalità del lavoro di Costa, di certo dobbiamo misurarci almeno con un indizio. La generatività tende a configurarsi sempre più come un processo autopoietico (Margiotta, 2015). E tuttavia il framework teorico che ne consegue pone nuovi problemi alle pratiche diffuse di formazione, perché spoglia il concetto di rappresentazione della conoscenza delle sue connotazioni astratte per ricondurlo nell'alveo di una nozione fenomenologicamente e biologicamente fondata, tesa a mettere in luce la natura preconettuale e prelinguistica della rappresentazione. Il soggetto dà forma ai propri sistemi di azione e dipana empatia e conoscenza, insieme, dell'oggetto, del contesto e della rete di atti mentali che li connotano. Cosicché la formazione si fa emergenza e trasformazione: l'una e l'altra come due facce della stessa medaglia.

Se la formazione ispirata dalle teorie socio-costruzioniste dell'apprendimento continua a sostenere che vi sia un trasferimento di conoscenza da una situazione all'altra e che questo dipende da complesse regole simboliche in virtù delle quali conoscenza e azione vengono decontestualizzate e trasformate, concepire invece la formazione come processo di autopoiesi cambia le carte in tavola per i formatori. E di molto.

4. Come perle di rugiada...

Una postfazione è chiamata (anzi richiesta) a sottolineare e a sviluppare l'implicito delle tesi sostenute dall'autore che si commenta. E in questo caso non abbiamo potuto che prendere atto del fatto che questo lavoro apre a nuovi scenari della ricerca pedagogica, oltre lo specifico di pedagogia del lavoro cui pure intenzionalmente il testo si rivolge. Ma con questo, e proprio per la potenza euristica dei concetti utilizzati, abbiamo in qualche modo voluto di schiudere le porte su un futuro che è già in atto. E le precisazioni e le sottolineature adottate non suonino come critica pedante, ma piuttosto come perle di rugiada che accompagnano l'aurora di uno spazio di ricerca che al nostro allievo auspichiamo generoso e fecondo.

226

ISBN: 9788891742063

FrancoAngeli

Bibliografia

- Alessandrini, G. (a cura di), (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, Formazione*, Milano: Giuffrè.
- Alessandrini, G. (a cura di), (2014). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci, pp. 119-120; 134-135.
- Alessandrini, G., Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità Necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bloom, P. (1994). *Generativity within language and other cognitive domains*. *Cognition*, 51, pp. 177-189.
- Corballis, M.C. (1994). *The generation of generativity: a response to Bloom*. *Cognition*, 51, pp. 191-198.
- Damasio, A. (1994). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.
- Ellerani, P. (2013). *Il ciclo del valore. Innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Erikson, E.H. (1950). *Infanzia e società*. Roma: Armando Editore.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed. A Review*. New York, Norton; trad. it. *I cicli della vita*. Roma: Armando Editore, 1984.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordine du discours*. Paris: Gallimard.
- Francesconi, D., Tarozzi, M. (2012). *Embodied education: A convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment*. *Studia Philosophiae*, XII, pp. 263-288.
- Freire, P. (2002). *La Pedagogia degli oppressi*. Torino: Abele (ed. originale 1968). Gadamer, H.G. (1960). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gergen, K.J. (1978). *Toward generative theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 1344-1360.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Isfol (2013). *Rapporto sulla formazione continua*.
- Kaufman, J.C., Stenberg, R.J. (2010). *Handbook of creativity*. CA: Cambridge University Press.
- Margiotta, U. (1998). *Comprendere il curricolo. Aggiornamenti della ricerca in un contesto globale*. *Studium educationis*, vol. 2, 1998, pp. 631-667.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2011). *Formazione. La bussola del valore*. *Formazione & Insegnamento*, 2011, 3, pp. 23-65.
- Margiotta, U. (2014). *Capacità-azione come Formazione*. In Alessandrini, G. (a cura di), *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli, pp. 227-244.
- ISBN: 9788891742063
- FrancoAngeli
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana H., Varela, F.J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moretti, E. (2012). *The New Geography of Jobs*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Natoli, S. (1999). *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*. Milano: Marinotti.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino.
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). *Pedagogia del post-umano. Ibridazioni iden-*

titarie e frontiere del nuovo. Bari: Laterza.

Rullani, E., (1997). Più locale e più globale: verso un'economia post-fordista del territorio, in Bramanti, A., Maggioni, M.A. (a cura di), La dinamica dei sistemi produttivi locali: teorie, tecniche, politiche. Milano: FrancoAngeli. Sen, A. (2000). Lo sviluppo è libertà. Milano: Mondadori.

Sen, A. (2002). Etica ed Economia. Roma-Bari: Laterza.

Sen, A. (2006a). Identità e violenza, Roma-Bari: Laterza.

Sen, A. (2006b). Scelta, benessere, equità. Bologna: il Mulino.

Sen, A. (2013). Sull'ingiustizia. Trento: Erickson.

Tramma, S. (2005). Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità. Roma: Carocci.

Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA: MIT Press.

Wertheimer, M. (1965). Il pensiero produttivo. Firenze: Giunti.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, Pergamon Press, pp. 89-100.

228

ISBN: 9788891742063